Les sourds et l’écrit : approches théoriques et méthodologiques
Margot Balosetti

To cite this version:
<dumas-00631015>

HAL Id: dumas-00631015
https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00631015
Submitted on 11 Oct 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.
Les sourds et l’écrit
Approches théoriques et méthodologiques

Nom : BALOSETTI
Prénom : Margot

UFR de Sciences du Langage

Mémoire de master 2 Recherche - 30 crédits – Science du Langage
Spécialité ou Parcours : Langage et surdité
Sous la direction d’Agnès MILLET

Année universitaire 2010-2011
Remerciements

Je souhaite remercier Agnès Millet, directrice de ce mémoire, pour m’avoir guidée et aidée dans mes recherches.

Je remercie également les enseignantes, ainsi que les élèves pour leur accueil chaleureux.

Un grand merci à Donatella, Lucrèce, Miguel et Stéphanie pour leurs nombreuses relectures, ainsi qu’à ma famille et mes amis pour leurs vifs encouragements.

Je tiens à remercier tout particulièrement Benjamin pour son amour et son soutien quotidien, qui m’ont permis de mener à bien ce mémoire.
L’ensemble des documents utiles à cette étude ainsi que la bibliographie seront présentés dans un volume d’annexes séparé.

**Table des matières**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Section</th>
<th>Page</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Introduction</td>
<td>8</td>
</tr>
<tr>
<td>Partie I : Approche théorique</td>
<td>10</td>
</tr>
<tr>
<td>Chapitre 1 : Acquisition du langage chez l’enfant sourd</td>
<td>10</td>
</tr>
<tr>
<td>Chapitre 2 : L’entrée dans l’écrit de l’enfant sourd</td>
<td>15</td>
</tr>
<tr>
<td>I. Par une langue gestuelle</td>
<td>15</td>
</tr>
<tr>
<td>A. Les aspects positifs</td>
<td>16</td>
</tr>
<tr>
<td>A.1. Les effets bénéfiques sur le développement psychique de l’enfant sourd</td>
<td>16</td>
</tr>
<tr>
<td>A.2. Les effets bénéfiques sur le développement langagier de l’enfant sourd</td>
<td>17</td>
</tr>
<tr>
<td>B. Remise en cause de l’utilisation de la langue des signes dans l’apprentissage de l’écrit</td>
<td>20</td>
</tr>
<tr>
<td>B.1. Interférences de la langue signée dans les productions écrites des sourds.</td>
<td>20</td>
</tr>
<tr>
<td>B.2. Alternative proposée</td>
<td>22</td>
</tr>
<tr>
<td>II. Par une langue orale</td>
<td>23</td>
</tr>
<tr>
<td>A. L’échec de la méthode traditionnelle</td>
<td>23</td>
</tr>
<tr>
<td>B. La Langue Parlée Complétée</td>
<td>24</td>
</tr>
<tr>
<td>B.1. Les apports</td>
<td>24</td>
</tr>
<tr>
<td>B.2. Les remises en cause de la méthode oraliste</td>
<td>25</td>
</tr>
<tr>
<td>Chapitre 3 : Les facteurs influençant l’apprentissage de la langue écrite chez l’enfant sourd</td>
<td>27</td>
</tr>
<tr>
<td>I. Les facteurs liés à la surdité de l’enfant</td>
<td>27</td>
</tr>
<tr>
<td>A. L’âge d’apparition de la surdité</td>
<td>27</td>
</tr>
<tr>
<td>B. Le degré de la perte auditive</td>
<td>28</td>
</tr>
<tr>
<td>II. Les facteurs environnementaux</td>
<td>30</td>
</tr>
<tr>
<td>A. Les choix langagier et éducatif influencés par le statut linguistique des parents</td>
<td>30</td>
</tr>
<tr>
<td>A.1. Enfant sourd né de parents sourds</td>
<td>30</td>
</tr>
<tr>
<td>A.2. Enfant sourd né de parents entendants</td>
<td>32</td>
</tr>
</tbody>
</table>
B. Les facteurs qui influencent le choix ................................................................. 35

Chapitre 4 : Les difficultés rencontrées avec la langue écrite ........................................ 39
I. Uniformité des erreurs dans les écrits sourds ........................................................ 39
II. Les erreurs les plus courantes ......................................................................... ..... 40
   A. L’emploi des mots-outils .................................................................................. 41
   B. La linéarité ................................................................................................. .............. 43
   C. Les autres types d’erreurs ............................................................................. ........ 44

Chapitre 5 : Situation actuelle .............................................................................. ....... 47
I. L’illettrisme et les sourds ...................................................................................... 47
   A. Constat d’une défaillance éducative ................................................................. 47
   B. Causes de l’illettrisme chez les sourds .............................................................. 48
II. La place de l’écrit dans le monde de la surdité ..................................................... 50
   A. L’écrit : nécessité à l’intégration sociale ........................................................... 50
   B. Une image dépréciative de leurs compétences en langue écrite ....................... 52
   C. la voix des sourds ..................................................................................... ........ 54

Conclusion ............................................................................................................ 56

Partie II : Approche méthodologique ................................................................. 58

Introduction .......................................................................................................... 58

Chapitre 1 : Présentation de la recherche ............................................................... 60

Introduction .......................................................................................................... 60

I. Objectifs et Hypothèses ....................................................................................... 60
   A. Définition des objectifs de recherche ............................................................... 60
   B. Hypothèses de recherche ................................................................................. 61

II. Présentation de l’Institution scolaire .................................................................. 62
   A. Définition institutionnelle et mission des unités pédagogiques d’intégration.... 63
   B. Les élèves accueillis dans les unités pédagogiques d’intégration ..................... 64
   C. Formation des enseignants ............................................................................ 64

III. Présentation du lieu d’observation ................................................................... 65
A. Présentation de la classe observée................................................................. 66
B. Présentation des participants........................................................................... 66
C. Présentation du parcours des enseignants ....................................................... 67
IV. Présentation du recueil de données.................................................................. 68
A. Les questionnaires.................................................................................. ......... 68
A.1. Le questionnaire présenté aux élèves....................................................... 68
A.2. Le questionnaire donné aux parents des élèves ......................................... 69
B. Les observations de classe ........................................................................... 69
C. L’entretien avec le professeur ....................................................................... 70
D. Les productions écrites ................................................................................. ... 71
Chapitre 2 : Analyse des productions écrites....................................................... 72
Introduction .............................................................................................. .............. 72
I. Protocole expérimental ................................................................................ ........ 72
A. Présentation du corpus de données recueillies................................................. 72
B. Hypothèses et objectifs.................................................................................... 73
C. Choix de la méthode d’analyse........................................................................ 74
II. Présentation de la grille d’analyse ................................................................. 74
A. Grille d’évaluation de M. Caria............................................................ 74
A.1. Description de la grille............................................................................. .. 75
A.2. Critiques .............................................................................................. ..... 76
B. Grille d’évaluation de C. Renaud .......................................................... 76
B.1 Description de la grille................................................................................ 77
B.2. Présentation et critiques des modifications effectuées .............................. 77
C. Notre grille d’analyse ....................................................................................... 79
C.1. Description de la grille............................................................................. .. 80
C.2. Comparaison de l’outil d’évaluation avec les modèles ......................... 85
III. Exploitation des résultats de Sophie et Mathias ............................................. 86
A. Morphologie................................................................................................... 86
Introduction

Dans l’étude que nous allons présenter, nous nous intéresserons aux sourds et à l’écrit. Nous entendons par le terme « sourd », les personnes nées sourdes profondes ou sévères ou devenues sourdes avant l’acquisition du langage. Nous ne parlerons donc pas de la population sourde dans son ensemble. Les personnes devenues sourdes après un accident ou par l’âge possèdent déjà une langue et ne sont donc pas concernées par notre sujet d’étude.

Notre recherche s’intéresse, en revanche, à la fois aux sourds bilingues, qui connaissent la langue des signes et la langue vocale, et aux sourds monolingues1 qui pratiquent uniquement la langue vocale. Le terme « bilingue » s’entend, tel que le définit Grosjean : les « personnes qui se servent des deux ou plusieurs langues (ou dialectes) dans la vie de tous les jours ». (Grosjean, 2004) Bien souvent, les sourds signeurs ne se considèrent pas comme bilingues. Pourtant, ils communiquent bien dans deux idiomes : en langue gestuelle et en langue vocale.

La vision réductrice qu’ils ont de leurs compétences est, sans doute, due au jugement de valeur dépréciatif de la langue des signes2. En effet, pendant plus d’un siècle, en Europe, et particulièrement en France, la méthode dite « oraliste » a été imposée aux Sourds. Cette méthode, prônait l’utilisation exclusive de la langue orale. Comme nous le verrons, l’interdiction de pratiquer la langue des signes dans l’enseignement a eu des conséquences désastreuses sur le niveau scolaire pour les sourds : difficultés dans l’acquisition de la langue vocale3, taux important d’illettrisme etc.

Intrigués par un tel constat, nous avons voulu étudier de plus près, les différents aspects qui concernent l’enfant sourd tels que le choix de l’éducation, le rôle des parents et celui de l’Etat etc. L’entrée dans l’écrit relève, en effet, d’une multitude de facteurs individuels, mais aussi familiaux et culturels, que nous tenterons d’étudier au cours de notre

1 Une seule langue.
2 Cela est sans doute dû à l’interdiction de sa pratique pendant plus d’un siècle (se référer au Congrès de Milan) mais également à l’idée persistante encore de nos jours (même si cette idée est beaucoup moins répandue qu’auparavant) que la langue des signes ne serait pas une langue à part entière.
3 Nous nous intéresserons principalement à l’écrit de la langue vocale.
recherche. Nous nous sommes posés les questions suivantes : Quelle(s) méthode(s) d’apprentissage de l’écrit sera(en)t la ou les plus adaptée(s) aux spécificités de l’enfant sourd? Par quelle(s) langue(s) - quel code - la langue française écrite serait-elle plus facilement accessible ? Mais également quelle politique d’enseignement doit-être menée pour permettre aux enfants sourds d’accéder à la langue écrite ? Et enfin, que faire pour remédier à ces difficultés qui entraînent de ce fait d’autres « obstacles » pas seulement langagiers mais aussi sociaux ?

Dans un second temps, nous nous intéresserons à la production et à la représentation de la langue écrite chez les personnes sourdes, à travers une étude de cas et divers études comparatives. Pour ce faire, nous avons effectué une grille d’évaluation du niveau de compétences de l’élève (prise en compte des éléments acquis et non acquis de la langue) qui nous permettra d’analyser minutieusement ces données. Nous pourrons ainsi réaliser une synthèse des résultats obtenus par Mathias et Sophie Puis, et les comparer avec d’autres études. D’autre part, nous avons décidé d’établir un questionnaire et de mener des observations de classes en complément de ces données. Nous comparerons ensuite ces éléments avec une autre recherche réalisée par Agnès Millet (2008).
Partie I : Approche théorique

Chapitre 1 : Acquisition du langage chez l’enfant sourd

« Nul n’ignore qu’un idiome s’acquière puis se développe par imprégnation.» (Cambien, 1994 : 51) Cette imprégnation n’est rendue possible que si certaines conditions sont respectées. Pour développer ses compétences langagières, l’enfant a besoin d’être au contact de la langue. Un bain de langage développé favorise l’accès à la parole.

Un enfant frustré d’être privé de communication, sera sujet à de violentes colères, à des comportements d’opposition et d’instabilité. L’enfant se sent alors abandonné, et peut de ce fait, se replier sur lui-même. (Bouvet, 1989 : 217) Une solution est avancée par de nombreux spécialistes dont Bouvet, qui pensent que l’exposition précoce à une langue gestuelle pourrait éviter ce sentiment de frustration, éprouvée par l’absence de langue.

La plupart du temps, l’enfant sourd « ne connaît pas « spontanément » comme dans le cas de ces pairs entendants un bain linguistique oral familial dans lequel il construit et se construit. » (Delamotte-Legrand, Sabria, 2001 : 82)

Les auteurs notifient qu’ils s’occupent ici, uniquement des sourds de parents entendants. Le problème de l’absence de bain langagier entre les parents sourds et leur enfant, selon eux, ne se pose pas.

Cette idée est également avancée par d’autres chercheurs tels que Morgon et Aimard (1982) qui affirment que dans une famille de sourds, l’enfant acquière naturellement une langue adaptée à ces spécificités : un système gestuel qui lui est transmis par ses parents.

Nous nuancerons, toutefois, ces affirmations, en précisant que certains parents sourds, certes, ce nombre est infime, n’ont pas recours aux signes.

Il est également important, que l’enfant soit exposé très tôt, à des interactions riches et variées. A cela, Lane (1990) ajoute qu’il est « primordial de stimuler les zones dévolues au
traitement du langage, dès le plus jeune âge afin de les maintenir fonctionnelles. » (Lane, 1990)

Certains linguistes pensent qu’il existe une « période critique » dans l’acquisition de la langue, ou « période privilégiée ». (Moreau & Richelle, 1981 : 77)

Cette idée est défendue par Lentin (1977) qui précisent également que dans le cas contraire, le « [...] langage reste pauvre, son fonctionnement est bloqué [...] la structure du langage ne se complique pas, les énoncés ne se ramifient pas, la combinatorie ne s’enrichie pas. » (Lentin, 1977 : 12)

Ce n’est que dans ces conditions qu’il pourra créer des « énoncés originaux » basés sur des modèles de structures connus préalablement. L’enfant a besoin qu’on lui offre une « imprégnation dynamique » pour, à son tour, prendre la « parole ». (Cambien, 1994 : 51)

Le rôle des interactions est primordial dans le développement langagier de l’enfant - celles-ci sont inévitablement plus réduites chez l’enfant sourd (Cambien, 1994 : 51) – ce n’est que dans l’échange que l’enfant peut construire son répertoire linguistique. Ferenczi (1974) l’énonce ainsi :

« Le langage, comme il est objet et moyen dans l’apprentissage, ne peut être assimilé au simple traitement d’un matériau quelconque. Ce n’est que par le biais de la communication et de la relation avec autrui que ses propriétés se révèlent et qu’il se laisse appréhender. » (Ferenczi, 1974 : 46)

L’apprentissage du langage dépend également des particularités et des aptitudes propres de l’enfant. La cause spécifique, la plus évidente responsable des troubles du langage chez l’enfant est la surdité. (De Weck, 1997 : 5)

En présence d’une surdité, les capacités langagières ne s’acquièrent pas sans difficultés. De Weck parle alors de « troubles développementaux » (De Weck, 1997 : 5)

Il rejoint les études menées par Penfield & Roberts.
Cité par Bouvet, 1989.
Elle poursuit en expliquant que des enfants atteints de tels troubles sont perturbés dans leur processus d’acquisition de la langue orale et/ou écrite.

Les enfants sourds « [...] de par leur déficience auditive qui peut être plus ou moins grande, à partir d’un certain degré de surdité, [...] sont empêchés d’accéder au langage. » (Sadek-Khalil, 1997 : 16)

De plus, La surdité impose à l’entourage un certain comportement à adopter. L’enfant sourd nécessite une attention particulière, adaptée à ces spécificités. Contrairement à l’enfant entendant, chez l’enfant sourd, les informations visuelles et auditives ne se complètent pas simultanément. (Hage, 2006 : 69)

Cependant, si l’on donne à l’enfant sourd des moyens adaptés à ses besoins, il pourra acquérir le langage. Selon Moreau et Richelle :

« L’aptitude à apprendre la langue est si profondément codée chez l’homme que, même dans le cas d’infirmité congénitale (par exemple : surdité), l’enfant peut acquérir le langage. » (Moreau & Richelle, 1997)

Il est donc essentiel de montrer l’intérêt du langage à l’enfant. Un bon conditionnement favorise cette appropriation. Il faut que l’enfant découvre que la langue est « vectrice de plaisir : celui apporté par la satisfaction du besoin de communication, du besoin d’autrui. » (Bouvet, 1989 : 225)

Ce n’est que dans l’échange d’interaction avec son entourage, que l’enfant prend conscience de ces potentialités. Il comprend alors que la langue lui permet de véhiculer les idées qu’il souhaite partager avec son environnement, en particulier avec sa mère. Les « enfants ont envie [...] de parler, de s’approprier cette parole riche de promesses pour leur bien-être personnel. » (Bouvet, 1989 : 236)

7 Nous ne développerons pas ici la question qui fait toujours débat, à savoir : les compétences langagières sont-elles innées ou acquises ?
Courtin (1998) souligne, par ailleurs, l’importance du rôle de la mère : l’importance du statut auditif de la mère,\(^8\) de ses interactions langagières avec l’enfant et du comportement qu’elle adopte face à la surdité de son enfant. (Courtin, 1998 : 109)


Moreau et Richelle ajoutent à cela :

« L’intérêt des échanges mère-enfant est le côté affectif, des échanges verbaux identiques ne revêtraient nullement la même signification pour l’apprentissage du langage, s’ils n’étaient pas insérés dans un contexte de comportements affectivement gratifiants. » (Moreau & Richelle, 1997 : 148)

En effet, l’accueil des parents aux messages produits par l’enfant joue également un rôle dans le développement de celui-ci. Les différents échanges entre l’enfant et sa famille doivent s’effectuer dans un espace serein et ludique. C’est lors d’activités réalisées avec l’enfant que le dialogue entre les deux parties peut s’instaurer. (Bouvet, 1989)

« L’utilisation généralisée de tout système de communication, quel qu’il soit, dépend de son efficacité réelle à la maison, donc de l’implication de l’entourage familial. » (Vinter, 2000 : 109)

De même, il est primordial que les parents d’enfant atteint de surdité accompagnent et soutiennent ce dernier dans son développement langagier, afin qu’il puisse comprendre et utiliser le principe alphabétique de notre système d’écriture.

---

\(^{8}\) Cette affirmation est discutable, se référer à Partie I : Approche méthodologique : Chapitre 3.A.

\(^{9}\) Entres autres Bouvet, 1989 ; Courtin, 1998 ; Moreau & Richelle, 1997 ; se référer aux recherches sur la relation mère-enfant de Wyat, 1969 (cité par Moreau & Richelle.)
Comme l’ expose Vinter :

« Toute activité langagière - et l’écriture est une activité langagière - prend obligatoirement naissance dans les besoins, les intérêts du sujet, dans la sphère motivante de la conscience. » (Vinter, 2000: 109)

De plus, il est essentiel de « [...] mettre l’enfant qui commence à écrire dans des situations où il comprend et voit le but de cette activité où l’écriture devient une occupation sensée et indispensable [...] » (Vygostsky, 1992 : 98) Sans cette guidance parentale, l’enfant sourd ne peut pas développer de compétences langagières et devenir un sujet parlant.
Chapitre 2 : L’entrée dans l’écrit de l’enfant sourd


L’enfant sourd, doit d’abord découvrir que « l’écrit est aussi un langage ». (Bouvet, 1989 : 240). Il doit comprendre les différentes fonctions de l’écrit, saisir l’intérêt de cette forme qu’il ne connait pas encore, afin de pouvoir s’y intéresser et ainsi l’acquérir. Ainsi, comme l’énonce clairement Brigitte Garcia, le problème de la langue écrite chez les enfants sourds est lié aux difficultés d’acquisition de la langue en général :

« […] comment prétendre faire accéder à l’écrit du français des enfants ne disposant pas de connaissance (ou plus précisément de l’expérience) pour leur propre langue de ce qu’est la forme écrite, c’est-à-dire surtout ne disposant pas de la dimension de recul métalinguistique qu’implique et autorise la « mise en écrit ».» (Garcia, 1997 :38)

Ce n’est qu’après un travail cognitif en ce sens que l’enfant sera prêt à entrer dans l’apprentissage de l’écriture et de la lecture.

On peut ajouter, en s’appuyant sur une définition de Jean-Emile Gombert, que le « langage écrit » est une « création culturelle » réalisée par l’homme. C’est, de plus, un phénomène « relativement rare ». (Gombert, 1993) Son acquisition, loin d’être naturelle, nécessite donc un apprentissage. On est alors en droit de se demander quels procédés langagiers (langues, codes etc.) pourraient aider l’enfant sourd dans son apprentissage de la langue écrite.

Nous allons donc observer les aspects positifs et négatifs établis par les chercheurs concernant ces différents moyens d’accès : à savoir la langue des signes et la langue vocale, sans puis avec un code manuel.

I. Par une langue gestuelle
A présent, nous allons exposer les avantages et les inconvénients que peut entraîner la connaissance d’une langue gestuelle dans le développement langagier d’un enfant sourd et plus particulièrement dans son apprentissage de la langue écrite. Une langue gestuelle facilite-t-elle l’apprentissage de la langue écrite ? Permet-elle à l’enfant sourd d’apprendre à lire et à écrire ? A l’aide de diverses théories parfois contradictoires de plusieurs spécialistes en linguistique, nous allons tenter de répondre à ces interrogations.

**A. Les aspects positifs**

De nombreux chercheurs dans le domaine de la surdité tel que Millet, Cuxac, Prélaz, Bouvet etc. s’accordent à reconnaître les bénéfices des langues gestuelles à plusieurs niveaux : psychologique, sociologique, culturel, langagier etc.

**A.1. Les effets bénéfiques sur le développement psychique de l’enfant sourd**

Ainsi, à ce sujet, Millet et Cuxac, lors d’un entretien croisé, s’expriment en ces mots:

« Bien que les interdictions aient été drastiques, la LSF a survécu parce qu’elle est une nécessité pour la personne sourde. En effet, les langues gestuelles sont des réponses linguistiques à la surdité, elles manifestent cette nécessité de sémiotisation et symbolisation du monde propre à l’être humain, tout autant que celle de socialisation. » (Millet, Cuxac, 2004)

Par l’emploi de termes forts comme « nécessité » et « réponses linguistiques », les auteurs tentent de nous montrer l’importance des langues signées dans la vie de l’enfant sourd et dans son développement linguistique.

En effet, l’enfant a besoin d’une langue pour se construire. Dans le cas des enfants sourds, les langues gestuelles semblent être les langues les plus adaptées. Les signes sont mêmes, selon O. Sacks, « biologiquement et irrépressiblement la voix des sourds » (Sacks, 1989). Pourquoi alors les en priver ?

Il a été démontré par ailleurs, que « La langue des signes est un système plus facilement perceptible et accessible que ne l’est la langue orale. » (Courtin, 1998 : 230) Elle correspond, de ce fait, davantage aux spécificités des sourds.
Certes, les capacités langagières peuvent s’établir à partir de n’importe quelle langue, quelle soit audio-vocale ou visuo-gestuelle. Cependant, dans le cas des sourds, en particulier, les sourds profonds, les langues des signes sont plus appropriées. (Prélaz, 2000 : 13). En effet, celles-ci « [...] offrent aux personnes sourdes une communication verbale sans aucune entrave, sans aucun handicap, puisque ces langues sont basées sur le canal visuel. » (Bouvet, 1989) Comme le souligne Sacks, les sourds ont « des yeux pour entendre ». (Sacks, 1989)

A.2. Les effets bénéfiques sur le développement langagier de l’enfant sourd

Ainsi, si l’on admet que la langue gestuelle est indispensable, vu qu’elle répond au mieux, aux particularités de l’enfant sourd :

« La gestualité, qui s’avère être la modalité « naturelle » des sourds – qu’elle soit investie linguistiquement ou non – [...] doit être intégrée comme composante essentielle du répertoire langagier des jeunes sourd [...] et pouvoir être investie au plan pédagogique [...]. » (Millet, 2008 : 6)

Rien, alors, ne devrait s’opposer à ce qu’elle soit employée pour « découvrir les mécanismes du français, voire d’un français exclusivement écrit. » (Cambien, 2004) Le dernier point avancé dans cette citation par Cambien peut être discuté sur l’aspect d’exclusivité.

On est alors en droit de se poser les questions suivantes : L’écrit ne pourrait-il pas se substituer à l’oral ? L’apprentissage de la forme écrite ne serait-elle pas suffisante - plus adaptée - aux spécificités des enfants sourds ? « Ne peut-on pas considérer l’écrit comme moyen de représentation et de communication, comme système alternatif de communicatif ? » (Vinter, 2000 : 108)


\(^{10}\) Comme l’indique Millet « au sortir du grand siècle du siècle oraliste » (Millet, 2008).
Selon Millet, le problème d’une telle théorie, est la « dissymétrie des deux langues » (Millet, 2008 : 4). Cette théorie considère uniquement la forme scripturale de la langue vocale et la forme orale de la langue des signes.

Nous adoptons ici, la définition anthropologique de l’oral, exposée par Millet (2008 : 4) :

« [...] il existe bien une communication orale en LSF, que l’enfant sourd, n’ayant aucune barrière sensorielle à surmonter, peut acquérir naturellement dans l’interaction et dans des situations de communication diverses, pour peu qu’il soit en contact avec cette langue » (Millet & Mugnier, 2005 : 79-80)

Toutefois, comme l’énonce Millet, d’une part, les langues ne sont pas utilisées de la même façon à l’oral et à l’écrit. (Millet, 1992a, 1992b) Le français écrit n’est pas la continuité de l’oral. D’autre part, le français écrit n’est pas l’écriture de la LSF (Millet, 2008 : 4).

Cambien (2004) ajoute deux conditions obligatoires, afin que cette démarche soit réalisable. Il faut, d’une part, que le niveau en langue signée de l’enfant soit suffisant pour qu’on puisse lui fournir les explications nécessaires dans cette langue. Et d’autre part, qu’il ait au préalable développé une conscience langagière.

Cambien discute d’ailleurs, cette première condition, puisque peu d’enfants sourds possèdent une bonne maîtrise de la langue des signes à la fin du cycle des apprentissages premiers. (Cambien, 2004) L’accès précoce à une langue gestuelle est un fait assez rare. La majorité des parents d’enfant sourds sont entendants et ne connaissent pas, de ce fait, la langue des signes.

11 Les langues signées ne possèdent pas de forme écrite. Quelques linguistes, notamment aux Etats-Unis et France, ont tenté sans succès la mise au point de systèmes et aucun n’a été adopté.
12 Cité in Millet, 2008.
13 Se référer à Partie I : Approche méthodologique : Chapitre 3.II. A.

Des chercheurs ont, en effet, avancé, que l’acquisition d’une langue première facilite l’apprentissage d’une langue seconde. Ainsi, certains linguistes en ont déduit que si la langue des signes est considérée comme la langue première de l’enfant sourd, alors la vocale serait identifiée comme la langue seconde, et que par conséquent son apprentissage serait favorisé par les compétences langagières préalablement établies.

Castellotti définit la langue des signes comme une « variété scolaire, à travers laquelle se construisent les apprentissages fondamentaux, en particulier la lecture et l’écriture. » (Castellotti, 2001). Ducharme et Mayberry confirme cette étude, pour l’enfant sourd signeur « apprendre à lire et à écrire s’apparente à apprendre une langue seconde ». (Ducharme et Mayberry, 2005)


Par le biais de la langue des signes, l’enfant sourd qui a développé de bonnes bases linguistiques, pourra, de ce fait, entrer sans trop de difficultés dans la langue écrite.
(Cummins, 1981, 1989\textsuperscript{14}). Prélaz (2000) souligne qu’en effet, ces deux langues ne sont pas concurrentes, et qu’elles s’acquièrent, d’ailleurs, de manière complémentaire :

« Ce ne sera jamais au détriment du français que l’enfant sourd acquerra la LSF »
(Prélaz, 2000)

Elle pense que la langue des signes est nécessaire au développement de l’enfant sourd, qu’elle aide à la compréhension, mais précise toutefois qu’elle n’amène pas directement les compétences nécessaires pour accéder à la langue vocale (Prélaz, 2000).

Pourtant, une crainte subsiste à propos de l’emploi de la langue des signes dans l’enseignement des sourds. Beaucoup persistent à penser que la langue gestuelle serait néfaste à l’acquisition de la langue écrite. Toutefois, comme le déclare Dalle (2003), les enfants sourds qui ne connaissent pas de langues des signes n’obtiennent pas de meilleurs résultats que leurs homologues signeurs.

« L’utilisation de la LS dans l’éducation fait craindre que son acquisition, beaucoup plus facile, pour un enfant sourd, que celle du français, ne se fasse au détriment de celui-ci. S’il s’agit de l’écrit, cette crainte est curieuse quand on connaît le fort degré d’illettrisme chez les sourds ayant eu une éducation basée sur la seule langue française.» (Dalle, 2003)

B. Remise en cause de l’utilisation de la langue des signes dans l’apprentissage de l’écrit

B.1. Interférences de la langue signée dans les productions écrites des sourds

D’autres chercheurs nuancent toutefois cette pensée, en affirmant que les différences qui existent entre les langues gestuelles et les langues vocales, perturbent le transfert de compétences de l’une à l’autre :

\textsuperscript{14} Théorie d’interdépendance linguistique de Cummins cité par Prélaz, 2000.
« [...] la distance entre le français et la langue première [langue des signes], rendant difficile le transfert positif ». (Dubuisson & Reinwein, 2001)

Pour eux, le transfert de compétences entre ces deux langues est compliqué, celles-ci ayant des modalités très différentes. La première (la langue gestuelle) possède une « logique spatiale et iconique », alors que la seconde (la langue vocale) possède elle « une logique linéaire et arbitraire » (Millet, 2008). Pour Prélaz (2000), ce passage d’une langue à l’autre, mais aussi d’une modalité à une autre peut poser des difficultés à l’enfant sourd.

Certains chercheurs, peu partisans de l’utilisation des langues gestuelles, déplorent même son usage. Afin d’argumenter leurs propos, ils avancent que la langue gestuelle interférait dans les écrits des sourds signeurs.

Cambien a voulu vérifier cette hypothèse en examinant les théories suivantes. La première :

« Les sourds qui connaissent la LSF calquent le modèle linguistique de celles-ci pour écrire en langue française. » (Cambien, 1994)

Pour ce faire, il a observé les productions en langue écrite de sourds signeurs et non signeurs. Après observation des différentes réalisations et des résultats obtenus, il conclut que les productions écrites des uns et des autres sont semblables. Il avance alors « qu’il est difficile d’établir un lien avec les tournures insolites qu’on y repère et celles de la LSF. » (Cambien, 1994 : 58) Sa première hypothèse ne se vérifie donc pas, et décrédite de ce fait l’idée d’interférence.

A cela, Millet déclare : « [...] il apparaît que même les enfants sourds n’étant pas soumis à une stimulation linguistique en langue gestuelle utilisent les ressources sémantiques et pragmatiques liées à la gestualité. (Volterra, Caselli, Capirci, & Pirchio, 2005) » (Millet, 2008 : 6)

La seconde :

« Les écrits des personnes sourdes seraient une sorte de petit-nègre » (Cambien, 1994 : 61)
Pour mener à bien cette recherche, il observe des écrits de personnes francophones qui ne maîtrisent pas bien le français et qui de ce fait produisent des erreurs.

Il s’aperçoit que les écrits des sourds ressemblent plus aux productions de francophones même si le niveau des sourds semble toutefois quelque peu inférieur à ces derniers, qu’à des « énoncés en petit-nègre ». (Cambien, 1994 : 62) Il tire alors la conclusion suivante :

« Si les sourds s’inspiraient de la LSF, lorsqu’ils écrivent, ils seraient sans doute plus proche du discours « petit nègre » qu’ils ne le sont. » (Cambien, 1997 : 62)

En réponse aux accusations portées contre la langue des signes, nous pouvons donc conclure, que l’hypothèse d’interférence de celle-ci en langue orale n’est pas vérifiée. Les difficultés d’accès à l’écrit de la langue vocale ne sont pas en lien avec la connaissance ou la méconnaissance de la langue signée. Mais, seraient plutôt le résultat d’une spécificité propre à tous les sourds – signeurs ou non signeurs- : la surdité.

B.2. Alternative proposée


Une alternative à la langue des signes semble alors s’être mise en place. A la vue des difficultés des enfants sourds à apprendre l’anglais, de nombreux codes correspondants à des représentations visuelles de l’anglais ont été créés. Des codes tels que le Seeing English (SEE I) (Anthony, 1971) ou le Signing Exact English (SEE II) (Gustason, Pfetzing, & Zawolkow, 1980)16

Ces codes manuels, qui empruntent les signes de la langue gestuelle, suivent la structure de la langue vocale (en opposition à la structure de la langue des signes).

15 ASL : langue des signes américaine.
16 Cité par Ducharme & Mayberry, 2005.
L’argument avancé, afin de justifier l’intérêt et l’efficacité d’un tel outil, est qu’il permet de visualiser la langue vocale. Il respecte, à la fois, la modalité naturelle des sourds : la gestualité, et s’appuie sur la syntaxe de la langue orale. Pour ces raisons, certains linguistes ont pensé que l’emploi d’un tel code manuel pouvait aider les enfants sourds à apprivoiser la langue vocale. (Holcomb, 1967\textsuperscript{17})


« [...] l’utilisation du français signé (contrepartie du Signed English) dans les classes a largement supplanté l’utilisation de la LSQ [...] » (Dubuisson & Daigle, 1998)

Cet outil peut, toutefois, être remis en cause. Ce mode manuel ne semble, dans la pratique, être accepté ni par les défenseurs\textsuperscript{18} de la langue des signes et de la « culture sourde », pour lesquels ce mode de communication enlève la dimension culturelle de la langue des signes, ni par les partisans de l’oralisme, qui prônent d’une part l’utilisation de l’oral, et d’autre part sont opposés à la gestualité.

Il faut noter que toutes ces hypothèses sont inscrites dans un débat idéologique qui perdure depuis le XVI\textsuperscript{ème} siècle (Bernard, 1999)\textsuperscript{19}. « La question des méthodes d’accès à la langue française à mettre en œuvre pour faire accéder les enfants sourds à l’écrit est très controversée » (Millet, 2008) On assiste, dès lors, à des combats d’opinions entre les partisans d’une méthode « oraliste » et ceux d’une méthode « bilingue », qui détournent du véritable objectif de recherche : l’amélioration de la situation éducative des sourds.

II. Par une langue orale

A. L’échec de la méthode traditionnelle

D’autres linguistes\textsuperscript{20}, refusant l’utilisation de la langue des signes dans l’éducation de l’enfant sourd, s’inscrivent ainsi, dans le courant de l’oralisme. L’oralisme dit «traditional»

\textsuperscript{17} Cité par Easterbrooks In Ducharme & Mayberry, 2005.
\textsuperscript{18} Sourds signeurs, linguistes.
\textsuperscript{19} Cité in Millet, 2008.
\textsuperscript{20} Entre autres Lepot-Froment & Clerebaut, 1996 ; Paire-Ficout, 1997.
qui refusait toute aide visuelle structurée, s’est montré inadapté aux sourds et a eu des conséquences dramatiques :

« [...] des générations de personnes sourdes qui en plus de leur déficience auditive, ont développé un handicap linguistique secondaire. » (Charlier, Hage, Leybaert, 2006 : 10)

L’oralisme traditionnel a favorisé l’incapacité d’accès à la maîtrise de l’écriture et/ou de la lecture. En effet, comment l’enfant sourd pourrait-il accéder correctement aux informations auditives ? La lecture labiale seule ne suffit pas pour compenser le manque auditif. (Charlier, Hage, Leybaert, 2006 : 10) Elle ne permet pas « [...] la distinction de la totalité des contrastes phonologiques [...] » (Leybaert, 1996 : 10)

B. La Langue Parlée Complétée

B.1. Les apports

En revanche, selon quelques études menées, l’exposition précoce et intensive à la Langue Parlée Complétée (LPC) permet à l’enfant sourd de développer des compétences phonologiques et morphologiques :


Si cette hypothèse s’avère exacte, les conséquences pour l’acquisition orale et écrite seraient alors considérables. (Ducharme & Mayberry, 2005 : 227)

21 L’oralisme « traditionnel » fut très pratiqué dans les années 1980 en Europe. (Charlier, Hage, Laeybaert, 2006 :10.)
22 Entre autres celle menée par Charlier & Leybaert, 1996.
23 LPC appelée auparavant « Langage Parlé Complété » avant d’être renommé « Langue Parlé Complété ». On peut rencontrer les deux termes selon les ouvrages. La LPC est l’équivalent de « Cued Speech » créé par le docteur Cornett.
24 Perier et al., 1988 ; Leybaert et al., Alegría & al., 1999
Et, comme le souligne bien, Bentolila, sans « [...] réelle maîtrise de la langue orale, il n'y a pas d'entrée possible dans le monde de l'écrit, ni de chances réelles d'intégration sociale. » (Bentolila, 1996)

B.2. Les remises en cause de la méthode oraliste

Les recherches menées par les linguistes, basées généralement, sur des « méthodologies quantitatives et centrées sur des tâches ponctuelles, tendent à montrer que la conscience phonologique est indispensable pour la lecture, même pour les sujets sourds » (Millet, 2008 : 2)

D'autres chercheurs\(^25\), dont les effets positifs de la langue des signes sont pour eux avérés, s'opposent, évidemment, à cette idée. Ils déclarent que l'exposition – précoce- à une langue des signes a des répercussions bénéfiques sur le développement de l’enfant sourd. Bouvet ajoute à ce propos :

« La personne sourde qui s'expose exclusivement à une langue vocale, connaît une source permanente de frustration, au niveau de son être parlant [...] » (Bouvet, 1989 : 162)

De plus comme le souligne Prélaz, « [...] le LPC ne peut être utilisé qu’avec un certain recul métalinguistique ; il est donc primordial que l’enfant sourd profond ait développé, en vue de ce travail de bonnes bases linguistiques dans la seule langue qui est totalement accessible dès le plus jeune âge. » (Prélaz, 2000, 33 : 118)

On conclura alors, que la Langue Parlée Complétée, contrairement à une langue des signes, ne permet pas à l’enfant sourd d’acquérir les compétences langagières nécessaires à son développement linguistique. Certes, il faut reconnaître que l’outil LPC procure à l’enfant une aide dans la réception du message émis. Toutefois, il n’aide ni à la production du discours, ni à sa compréhension. Même si, elle permet de dissocier les divers sosies labiaux, l’information soit disant complète devrait permettre la réception totale par l’enfant sourd\(^26\).

\(^25\) Entre autres Millet, Mugnier.  
\(^26\) Les spécialistes, qui prônent l’utilisation de la LPC, affirment que l’outil permet une réception totale du message (100%) : chiffre avancé lors du cours sur la LPC données par des orthophonistes en Master 1, S1. Cependant, nous nuancerons ce pourcentage, qui semble trop conséquent pour être fondé.
Cependant, recevoir le message ne signifie pas le comprendre. Ainsi, le message codé n’a de sens seulement si l’enfant sourd connait les mots qui constituent le discours émis. Ainsi, pour acquérir l’écrit, l’enfant doit donc faire un travail de reconnaissance graphomorphologique. Il faut, par conséquent, qu’il associe le mot perçu oralement avec sa reproduction écrite.
Chapitre 3 : Les facteurs influençant l’apprentissage de la langue écrite chez l’enfant sourd

I. Les facteurs liés à la surdité de l’enfant

Comme le soulignent Régine Delamotte et Richard Sabria : « La présence d’un handicap, même s’il n’est que sensoriel, a une résonnance sociale forte, surtout lorsqu’il empêche l’appropriation de ce qui constitue un des atouts majeurs du lien social, la langue. » (Delamotte-Legrand & Sabria, 2001)


A. L’âge d’apparition de la surdité

En effet, une surdité pré-linguale, apparue avant l’acquisition du langage, ou post-linguale, apparue après l’acquisition de celui-ci, n’ont pas les mêmes conséquences sur le développement langagier de l’enfant. Effectivement, un enfant devenu sourd après avoir appris une langue vocale n’aura pas les mêmes difficultés dans l’acquisition de l’oral et de l’écrit qu’un enfant sourd précoce.

Dans le cas de l’enfant sourd de naissance, ce dernier ne possède donc pas de connaissance de la représentation de la langue vocale ce qui peut, par conséquent, engendrer des difficultés dans l’acquisition de l’écrit (Paul & Quigley, 1990).\(^{27}\)

\(^{27}\) Cité par Daigle & Dubuisson, 1998 : 147.
Une surdité déclarée avant la mise en place du développement langagier a des conséquences aussi importantes qu’une surdité de naissance. Même si l’enfant devient sourd à l’âge de deux ans, l’acquisition de la langue vocale n’étant pas finie, le développement langagier sera incomplet, perturbant ainsi l’apprentissage de la langue écrite.

On peut ajouter que l’âge auquel la surdité est dépistée oscille fortement. Elle est, la plupart du temps, constatée après la première année de vie de l’enfant. De ce fait, l’enfant sourd est exposé à la langue beaucoup plus tardivement qu’un enfant entendant. Il prend donc du retard dans son développement langagier (Mayberry, 2002)\(^{28}\).

Par opposition, lorsque la surdité apparaît une fois le développement langagier effectué, la situation est toute autre. La langue orale est en grande partie acquise ce qui, de ce fait, facilitera l’acquisition de la langue écrite par la suite (Anderson, 1993).\(^{29}\)

De plus, selon Lenneberg (1967)\(^{30}\), il existe une « période critique » dans l’acquisition du langage chez l’être humain. C’est la période durant laquelle le développement langagier de l’enfant se construit. Pour la langue première (L1), elle débute vers l’âge de deux ans et finit à la puberté (12 ans selon Scovel, 1988\(^{31}\)). Les enfants qui deviennent sourds avant cette période ne possèdent pas de compétences suffisantes en langue orale pour acquérir aisément la langue écrite, ils devront donc se l’approprier au même titre qu’une langue seconde (L2).

**B. Le degré de la perte auditive**

L’autre paramètre qui joue un rôle dans l’acquisition du développement du langage est le degré de la perte auditive. Il existe, en effet, plusieurs types de surdités répertoriées selon le degré de perte auditive (Daigle & Dubuisson, 1998) :

\(^{28}\) Cité par Ducharme & Mayberry, 2002.
\(^{29}\) Cité par Daigle & Dubuisson, 1998 : 147.
\(^{30}\) Cité par Singleton (2003).
\(^{31}\) Cité par Singleton (2003).
Il existe d’autres classifications des surdités. Celle de Pellion (2001), nous indique les chiffres suivants:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Type de surdité</th>
<th>Degrés de perte auditive en décibel (dB)</th>
<th>Pourcentage de la population sourde (%)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Légère</td>
<td>20 à 40</td>
<td>55</td>
</tr>
<tr>
<td>Moyenne</td>
<td>40 à 70</td>
<td>33</td>
</tr>
<tr>
<td>Sévère</td>
<td>70 à 80</td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td>Profonde</td>
<td>Plus de 90</td>
<td>3</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Cette classification d’ordre médical nous informe sur le pourcentage que les différentes surdités représentent au sein de la population sourde.

Comme le déclare Anderson (1993)\textsuperscript{32}, le degré de la perte auditive affecte l’acquisition langagière de l’enfant. Même en présence d’une surdité légère, le développement de la langue orale et écrite est perturbé (Paul & Quigley, 1987)\textsuperscript{33}. Ce phénomène est d’autant plus vrai que la perte est conséquente. En effet, la perception en

\textsuperscript{32} Cité in Daigle & Dubuisson, 1998.
\textsuperscript{33} In Daigle & Dubuisson, 1998.
lecture labiale ne permet de comprendre qu’une infime partie d’un message émis. « Le taux d’information perceptible sur les lèvres seules est inférieur à 30% » (Millet)\(^{34}\), ce qui est insuffisant pour comprendre pleinement l’idée transmise. Cela donne une représentation mentale de la langue incomplète ce qui explique par conséquent les difficultés à l’écrit des personnes atteintes de surdité.

Par ailleurs, des recherches réalisées par Kodman (1963) et Jensena (1965)\(^{35}\) montrent que le degré de la perte est en lien avec l’échec scolaire des enfants sourds. En effet, la maîtrise de la langue écrite est indispensable pour le bon développement du cursus éducatif. Les cours étant dispensés dans la langue vocale, à l’oral comme à l’écrit.

II. Les facteurs environnementaux

A. Les choix langagier et éducatif influencés par le statut linguistique des parents

L’apprentissage chez l’enfant sourd de la langue écrite peut dépendre également de facteurs environnementaux tels que le statut linguistique des parents. En effet, ceux-ci doivent prendre des décisions primordiales dans de nombreux domaines le choix de langue et d’éducation pour leur enfant.

De plus, l’arrivée d’un enfant sourd dans une famille n’est pas vécue de la même façon selon que les parents sont entendants ou sourds. Nous distinguons donc ici différents types de « sourds » : les sourds de parents sourds, et ceux de parents entendants pour lesquels le développement langagier diffère comme le souligne entre autres Cyril Courtin (1998 : 109).

A.1. Enfant sourd né de parents sourds

---

\(^{34}\) Cours de Master, « Apprentissage linguistiques et surdité ».

Les enfants sourds nés de parents sourds ne représentent qu’un faible pourcentage de la population sourde. Les chiffres oscillent, 10% des enfants sourds naissent de parents sourds selon Daigle et Dubuisson (1998 : 148), seulement 4%, selon d’autres sources etc. Il est difficile d’établir un nombre précis. Cependant, ce qui est sûr, c’est que les enfants sourds nés de parents sourds représentent un nombre infime de la population sourde.

Les enfants sourds qui grandissent auprès de parents sourds ou dans une fratrie sourde n’ont pas les mêmes difficultés à acquérir le langage. Ces enfants sourds évoluent généralement dans un bain de langue qui leur est accessible naturellement, puisqu’il s’agit d’une langue gestuelle. Ils acquièrent ainsi facilement une langue maternelle. Ces derniers ne sont alors pas confrontés au problème de transmission de langue que peuvent vivre leurs homologues de parents entendants.

En effet, les parents sourds offrent dans la plupart des cas une langue adaptée aux spécificités de leur enfant. Dès son plus jeune âge, l’enfant sourd sera bercé par des interactions en langue gestuelle. Ainsi, cette imprégnation langagière lui permettra de développer des compétences linguistiques qui lui permettront de s’épanouir en tant que sujet « parlant ». Comme l’énonce Danielle Bouvet :

« La langue des signes « [...] leur [aux personnes sourdes] donne accès à un processus de communication linguistique normal, dans lequel elles peuvent occuper leur place de sujet parlant à part entière, à l’instar des personnes entendantes dans les langues vocales » (Bouvet, 1989 : 59)

En effet, le processus langagier des enfants sourds signeurs est le même que celui des enfants entendants. Comme le démontrent Pettito et Marentette (1990), les premiers signes apparaissent au même âge que les premiers mots chez l’enfant entendant.

Les enfants sourds de parents sourds pourront, par la suite, transférer ces capacités langagières dans la langue vocale. Ils ont par ailleurs un meilleur niveau en langue vocale que les sourds de parents entendants, comme le montrent notamment les études menées sur la lecture par Mayberry et Chamberlain en 2002 et celles Prinz et Stronz en 1998.

« [...] les enfants sourds de parents sourds qui ont appris la langue des signes par leurs parents ont un meilleur niveau en lecture que leurs homologues sourds ayant des parents entendants. (Mayberry & Chamberlain, 2002 ; Prinz & Stronz, 1998) »

On peut donc en conclure que le cas des enfants sourds de parents sourds ne pose pas les mêmes problèmes que celui des sourds nés de parents entendants puisque la transmission de langue et de culture se fait naturellement par la langue signée. De plus, l’acquisition de la langue vocale est facilitée par la maîtrise de la langue gestuelle. En effet, comme nous l’avons vu précédemment, l’acquisition d’une langue première favorise l’apprentissage d’une langue seconde. En ce qui concerne les personnes sourdes, cela est d’autant plus vrai, lorsque la langue première en question est une langue gestuelle. Les langues signées ont la propriété d’être perceptibles par la vue et non par l’ouïe. Dans ces conditions, apprendre à lire et à écrire s’apparente à étudier une langue seconde. (Ducharme & Mayberry (2005) : 18) Les enfants sourds parviennent, de ce fait, plus aisément à l’écrit de la langue vocale que se soit en lecture ou en écriture.

A.2. Enfant sourd né de parents entendants

Il est important de préciser que le cas de figure étudié à présent est le plus fréquent. En effet, 90% environ, des enfants sourds naissent de parents entendants. Qui plus est, le diagnostic annonçant le handicap de l’enfant est souvent le premier contact qu’ils ont avec la surdité, ce qui explique en grande partie leurs réactions. Le comportement des parents entendants face à cette nouvelle diffère énormément de celui que peuvent avoir des parents sourds.

« La naissance d’un enfant sourd dans une famille où les parents sont entendants, cette naissance est le plus souvent sujette à des angoisses (effet de stress à l’annonce) et par conséquent cet état de stress va se répercuter sur leur enfant. » (Koester, 1995 ; Meadow-Orleans, 1990).  

38 Cité in Courtin, 1998.
Comme l’expliquent Ducharme et Mayberry « l’enfant [sourd de parents entendants] a peu d’opportunités d’acquérir le langage signé ou parlé naturellement, vu qu’il ne peut entendre ce que disent ses parents et que ces derniers ne connaissent pas la langue des signes. » (Ducharme & Mayberry, 2005). En effet, très peu de parents entendants d’enfant sourd apprennent la langue des signes.

L’annonce du médecin concernant la surdité de leur enfant est généralement perçue violemment (Lepot-Froment, 1996) de la part des parents entendants qui se sentent alors démunis. Cette nouvelle inattendue, même si certains parents avouent avoir eu des doutes au préalable, ne sera pas sans conséquences sur les relations qu’ils entretiendront avec leur enfant ainsi que sur le développement de ce dernier.

Les parents entendants d’enfant sourd se retrouvent face à une situation particulière où leur enfant est un étranger avec lequel ils n’arrivent pas à communiquer et ne savent pas comment y parvenir. Comme l’explique un père d’enfant sourd : « L’annonce de la surdité précipite les deux parents en pays étranger. » (Dubuisson & Grimard, 2006).

Encore sous le choc de l’annonce de la surdité de leur enfant, ils doivent pourtant, dès lors, prendre des décisions cruciales. Le choix du mode de communication, de l’éducation vont rapidement s’imposer à eux.

Leur première réaction est bien souvent de chercher des moyens d’améliorer la perception auditive de leur enfant afin qu’il puisse apprendre à parler. Ils optent alors pour une méthode excluant l’utilisation d’une langue gestuelle dans l’éducation de leur enfant.

Ils se situent ainsi dans une optique réparatrice afin de satisfaire un désir de normalisation (Meynard, A., 1995 ; Millet A., 1999 ; Mottez B., 2006).

« Ce n’est qu’après plusieurs années sans résultats probants qu’ils envisagent un autre mode de communication : la langue des signes. » (Ducharme & Mayberry, 2005).

La question de la langue est très liée à l’image de la famille actuelle et urbaine (Delamotte-Legrand & Sabria, 2001) qui se compose généralement des parents et des enfants. Dans cette vision contemporaine, ce sont les parents qui transmettent à leur enfant
le patrimoine culturel et langagier. Cela explique sans doute le choix prédominant pour la langue des parents, la langue vocale.

Il faut également prendre en compte d’autres paramètres qui interviennent dans les décisions prises par les parents. Comme l’affirment certains linguistes, ces choix sont en partie influencés par l’avis du corps médical (Meynard, 2002), qui voit la surdité comme un « handicap » à réparer (Millet, 2008).

De plus, l’image dépréciative que peut provoquer la langue des signes explique également pourquoi le choix de nombreux parents entendants se dirige souvent plus aisément vers la voie de l’oralité. Par conséquent, beaucoup de parents entendants opteraient pour une éducation plutôt oraliste que bilingue, pensant que ce choix de langue leur permettra de rester proche de leur enfant sourd. Ils ont ainsi l’impression qu’ils pourront communiquer plus facilement avec celui-ci. Par ce biais, ils s’imaginent faire disparaître le handicap de leur enfant.

Ainsi, le choix de la langue des signes n’est pas simple à faire. « Beaucoup de parents craignent qu’un bilinguisme, surtout précoce ait des effets néfastes sur le développement de leur enfant. » (Dupré, 1998, 1999). La situation à laquelle ils sont confrontés leur est inconnue, ils ont, par conséquent, peur de prendre de mauvaises décisions concernant l’avenir de leur enfant.

De plus, ce choix de langue implique un bouleversement au sein de la famille.

« […] l’introduction de la LSF dans la famille exige une réorganisation autour des personnes (relations entre parents et enfants et au sein de la fratrie) qui suppose une gestion des différences de statut des uns et des autres liée aux différences langagières et pour laquelle la mère semble jouer un rôle de médiation linguistique dominant. » (Dupré, 1998, 1999).

En effet, l’une des difficultés qui peut survenir dans le cas des familles bilingues est la différence dans la maîtrise des langues des divers constituants d’une même famille. Ces disparités dans l’aisance de communication sont un des problèmes auxquels ces familles entendantes/sourdès peuvent être exposées.
C’est le cas observé lors d’un reportage intitulé « Le petit frère » dans l’émission « L’œil et la main », où la connaissance de la LSF au sein d’une famille mixte (quatre membres entendants et un sourd) est inégale. Raphael, un des frères entendant avoue lorsqu’il est interrogé, que ses compétences en LSF sont moindres que celles des autres membres de la famille (ses parents et son frère entendants). Il n’entretient donc pas les mêmes rapports qu’eux peuvent avoir avec le petit frère sourd (Thomas). De plus, comme ces parents l’expliquent, l’annonce de la surdité de Thomas a changé les habitudes de la famille. Tout s’est alors réorganisé autour de leur enfant sourd, afin qu’il soit intégré au sein de la famille.

Malgré les difficultés et l’investissement que cela nécessite, quelques parents, optent donc pour ce mode de communication qu’ils pensent plus adapté aux besoins spécifiques de leur enfant.

Il faut dire que depuis quelques années maintenant, la langue des signes n’est plus prohibée, elle est même reconnue comme bénéfique à l’épanouissement des enfants sourds par les spécialistes. Elle favorise par ailleurs leur développement social et affectif, en leur offrant les moyens linguistiques de s’exprimer, et par conséquent de s’identifier dans le monde environnant. Les familles mixtes (entendants/sourds) sont confrontées à plusieurs langues dans la vie quotidienne et vivent comme elles le peuvent la transmission de langue, des choix scolaires, du mélange des langues, des attitudes complexes, identitaires marquées, des uns et des autres (Delamotte-Legrand & Sabria, 2001).

B. Les facteurs qui influencent le choix

Comme nous venons de le voir, le rôle des parents est déterminant dans le développement linguistique de l’enfant. Cependant, les décisions prises par ceux-ci ne dépendent pas uniquement de ces derniers, mais principalement de divers facteurs sociaux et politiques.

39 Millet, Cuxac, Bouvet, Courtin etc.
Une des premières et principales décisions concernant l’éducation de leur enfant sourd est le choix de langue(s) proposé à celui-ci. Ce choix, important et décisif pour l’avenir langagier mais aussi cognitif de l’enfant, est lié à la politique prônée par le pays. En effet, certains pays comme la France, ont décidé de laisser le choix de langue et d’éducation aux parents. En revanche, d’autres nations telles que la Suède ou le Danemark notamment ont préféré opter d’emblée pour une politique d’éducation bilingue pour tous les enfants sourds.

L’État Français a décidé de laisser la liberté de choix aux parents concernant l’éducation de leur enfant sourd (Gillot, 1998). Plusieurs possibilités s’offrent alors à eux, ils peuvent choisir de donner soit une éducation bilingue, soit une éducation oraliste. Dans un cadre théorique, une éducation bilingue signifierait que l’enfant sourd reçoit deux langues pour se construire, la langue gestuelle dans un premier temps, puis la langue vocale dans un second. Par opposition, une éducation oraliste propose une seule langue à l’enfant sourd, la langue majoritaire du pays à savoir la langue vocale.

Cependant comme le souligne Marie-Thérèse L’Huillier (2004), le projet éducatif proposé par le gouvernement français n’est pas en pratique aussi idéal. Elle s’exprime ainsi à ce sujet :

« La Politique actuelle favorise des projets flous (notion de bilinguisme imprécise) et manque de volonté réelle pour des projets pédagogiques d’éducation en LSF dans les établissements. De plus elle favorise l’intégration individuelle et l’implant cochléaire ce qui menace profondément l’équilibre des enfants sourds et leur envie d’apprendre. » (L’Huillier, 2004)

Certes, l’avis émis par L’Huillier est biaisé par son expérience personnelle, mais il nous amène à constater que le gouvernement français influence fortement l’orientation des projets éducatifs pour les sourds menés en France de nos jours. On remarque par exemple le nombre infime d’institutions bilingues existantes sur le territoire français.

Nous étudierons leur cas dans ce même chapitre (B).
Les décisions prises concernant l’éducation des jeunes sourds par le gouvernement d’un pays déterminent inévitablement les choix effectués par les parents. Même si la langue des signes est reconnue dans le domaine éducatif depuis la loi du 18 janvier 1991 appelée loi Fabius41, elle a mis du temps avant d’être acceptée et appliquée dans l’enseignement.

De plus, la langue gestuelle hérite d’un lourd passé de censure, son interdiction depuis le Congrès de Milan en 188042 et ce pendant plus d’un siècle en France, mais également dans plusieurs pays d’Europe n’est pas sans conséquences sur la pratique même de la langue mais aussi sur son statut linguistique. Il est difficile d’établir le nombre précis de sourds signeurs en France mais selon le rapport de Dominique Gillot, il s’élèverait entre 600 000 et 800 000 (Gillot, 1998). Toutefois, on peut affirmer que la prohibition des signes dans le cadre scolaire n’est pas étrangère à la situation linguistique contemporaine des sourds.

Comme en témoigne par ailleurs Marcel Debureaux (2004) dans son autobiographie, à son époque43, 95% des parents optaient, influencés par l’avis médical, pour l’oralisme. Le discours des médecins était le suivant : «Votre enfant parlera normalement un jour, s’il ne rencontre pas d’autres sourds. Surtout, pas de langue des signes, ça le retarderait. » (Debureaux, 2004). Cette information nous permet de comprendre les pensées prédominantes qui subsistaient alors, et nous donne la possibilité de nous remettre dans un contexte historique. Ce dernier montre que la volonté d’unification linguistique était puissante et explique les circonstances dans lesquelles la langue des signes dans l’enseignement des enfants sourds français fut bannie.

On voit ainsi que les décisions prises par le gouvernement sur la scolarisation des enfants sourds en France par le passé ont eu de fortes répercussions sur l’époque actuelle.

Voyons à présent, un cas de figure différent de celui de la France. Certains états ont choisi une éducation bilingue à savoir une langue gestuelle et une langue vocale pour tous

41 Article 33, loi n°91-73 du 18 janvier 1991.
43 Marcel Debureaux est né pendant le siècle de l’oralisme en France.
les enfants sourds de leur pays. La Suède (Mahshie, 1995), dès les années 1980, s’est interrogée quant à l’utilisation de la langue des signes. D’autres pays tels que le Danemark, le Venezuela, l’Uruguay, le Liban etc. ont suivi son exemple. L’État suédois a prodigué une éducation bilingue à tous les enfants sourds. Les deux langues enseignées sont la langue des signes suédoise et le suédois. Les cours sont donnés par des professeurs sourds dans la langue première de l’enfant à savoir la langue des signes. Le suédois est appris en tant que langue seconde, les enfants sourds apprennent ainsi à lire et à écrire dans la langue du pays.

Au Danemark, dès 1993, la pédagogie mise en place pour les enfants sourds est totalement bilingue (Kjeldsen, 1993). L’État danois, souhaite alors que ces enfants sourds possèdent une bonne maîtrise de la langue des signes danoise (LSD) afin de pouvoir par la suite maîtriser le danois. L’enseignement de la langue danoise, considérée comme une langue seconde, doit passer par la vision, afin d’être accessible plus facilement aux enfants. De plus, la langue des signes est au même titre que le danois reconnue comme ayant le même statut linguistique. En adaptant une politique claire, le Danemark facilite l’accès et l’apprentissage de la langue vocale pour les enfants sourds. Les parents ne sont pas forcément à même de prendre des décisions réfléchies au moment de l’annonce de la surdité, et ne possèdent pas toujours les connaissances suffisantes dans le domaine.

La situation de ces pays diffère complètement de la situation vécue en France. En effet, la condition des sourds dont les gouvernements ont opté pour des cursus scolaires bilingues n’est pas aussi complexe que peut l’être celle des sourds de France. Nous pouvons donc en conclure que les décisions concernant l’éducation de l’enfant sourd appartiennent aux parents mais qu’elles ne dépendent pas exclusivement d’eux. Elles résultent également d’autres facteurs tels que le statut même des langues, mais également de l’influence que peuvent avoir les professionnels sur ces décisions.
Chapitre 4 : Les difficultés rencontrées avec la langue écrite

Le rapport qu’entretiennent les sourds avec l’écrit est souvent conflictuel. Ils sont partagés entre le désir d’écriture et la difficulté d’acquisition de celle-ci. Bien qu’ils soient désireux d’écrire, les enfants sourds éprouvent des difficultés non seulement à acquérir l’écrit mais aussi à formuler leurs idées par ce biais.

1. Uniformité des erreurs dans les écrits sourds

Les sourds ont des difficultés dans l’apprentissage de la langue écrite, ce qui a évidemment des répercussions sur leurs productions écrites. De nombreuses études ont été menées sur ce sujet aux Etats-Unis, quelques unes ont été réalisées sur des sourds québécois, en revanche, il en existe très peu en France. La plupart des recherches portent donc sur l’anglais écrit, bien que certaines aient été faites en français (Dubuisson, Machabée et Parisot, 1997). Elles s’intéressent pour la plus part aux erreurs commises par les sourds et ont tenté de les analyser.

Au début du XXème siècle, vers les années 1920, les travaux menés, visaient surtout à comparer la performance des sourds en langue écrite avec celle des entendants. Les conclusions de ces recherches étaient unanimes : les sourds ont plus de problèmes avec l’écrit que les entendants.

Les études, réalisées sur le sujet44, nous affirment que comparativement aux compétences des entendants, les apprenants sourds ont des lacunes d’ordre lexical, syntaxique et morphologique en langue écrite.

Les sourds « […] ont un vocabulaire moins varié, produisent plus souvent des phrases simples et courtes, […] omettent davantage de mots obligatoires, […] recourent rarement à la...

substitution et [...] produisent plus d’erreurs d’ordre de mots. » (Dubuisson, Machabée & Parisot, 1997 : 55).

Par la suite, dès les années 1970, les recherches prennent une voie différente, on s’intéresse alors, aux productions écrites des sourds pour elles-mêmes, sans les comparer pour autant à celles produites par les entendants. Ainsi, ces recherches mettent davantage en exergue les acquis des sourds que leurs déficiences.

En 1975, Charrow déclare que « les erreurs à l’écrit des sourds sont tellement régulières que l’on pourrait les exprimer sous formes de règles. » (Charrow 1975 Cité in Dubuisson, Machabée & Parisot, 1997 : 56). Elle propose alors le terme « Deaf English » pour désigner la forme écrite de l’anglais des sourds. Ces études remplacèrent donc le concept de déficience par celui de différence puisqu’il ne s’agit pas de simples erreurs mais bien d’une autre forme d’écrit.

Lacerte ajoute par la suite, à ce sujet que « l’écriture des personnes sourdes constitue un système propre à cette population, qui serait régi par des règles qui s’éloignent dans certains cas de la norme. » (Lacerte, 1989)

Quelques années après, en 1993, cette idée est confirmée par Nadeau & Machabée:

« [...] trouvant les mêmes erreurs chez des apprenants sourds connaissant la LS que ceux ne la connaissant pas (et ce, aussi bien dans les écrits que dans les corpus oraux) ces chercheurs, font l’hypothèse que la surdité entraîne une organisation particulière de l’information. » (Nadeau & Machabée, 1998)

II. Les erreurs les plus courantes

46 Travaux sur le « français sourd » études de corpus (généralement écrits) réalisée par une équipe québécoise C. Dubuisson rassemblés dans Dubuisson & Daigle (1998).
Les recherches réalisées sur l’écrit s’axent principalement sur les difficultés des sourds en langue écrite. La plupart des ces études concentrent leur intérêt sur le niveau des productions écrite qu’ils évaluent par rapport à la norme entendante. Ainsi, on observe dans ce type de recherches, des classifications des erreurs les plus courantes produites par les sourds.

De manière générale, nous pouvons attester que la production de textes représente davantage de difficultés pour les personnes sourdes, comme le montre l’exemple de Nathalie Niederberger :

« La maman dit qu’il faut garder mon bébé ! OK ? Le chien dit oui OK !!! elle part, il regarde la fenêtre. Un bébé monte le chien après il le pousse dans la cave. Il le vait cherche. Il vait au cuisine, il ouvrit le frigo. (...) » (Niederberger, 2007)

A. L’emploi des mots-outils

Nous remarquons souvent l’absence ou l’emploi erroné des mots-outils (article, pronom, préposition, pronoms relatifs etc.) dans les productions écrites des sourds.


De « [...] fréquentes omissions et substitutions de prépositions, [d’] auxiliaires, [de] déterminants, [de] pronoms, etc... et des difficultés avec la flexion verbales » (Tuller, 2000)

Les différentes recherches menées montrent donc que l’emploi des mots-outils n’est pas maîtrisé dans les productions de sourds.

Leur oubli est fréquent :

- « Je regarde TV hockey. » (Lacerte, 1988)

48 Extrait d’une narration produite par un élève sourd de 15 ans, à partir d’une série d’images.
49 En grammaire, le mot-outil ou mot grammatical est une catégorie de mot dont le rôle syntaxique a plus d’importance que le rôle sémantique.
Up to your appetite for chicken, ham, meat. (Vincent-Durroux and Nadeau, 1991)

- « Un home(...) se promène à travers les bois scier un arbre » (Nadeau, Dubuisson and Gélinas-Chebat, 1991)

Ils peuvent être mal employés, mal choisis :

- « Sa mère a vu une fille qui coupe ses cheveux. » (Lacerte, 1988)
- « J’ai le visage rond et le beau nez. » (Vincent-Durroux and Nadeau, 1991)
- « Dans le XVIII siècle... » (Nadeau, Dubuisson and Gélinas-Chebat, 1991)

Par ailleurs, les erreurs d’emplois et les oublis peuvent également être multiples dans une même phrase :

- « mère entre un cuisine, après mère est surprise. » (Lacerte, 1988)

Des omissions de mots-outils sont également souvent constatées :

- « J’aime nage la piscine. » (Lacerte, 1988)
- « Un homme s’appelle Gros-nez a décidé d’aller dans le bois » (Nadeau, Dubuisson and Gélinas-Chebat, 1991)

Ou au contraire, ils sont en trop :

- « Je ferme dans le magasin, dimanche. » (Lacerte, 1988)
- « Les grattes de ciel... » (Nadeau, Dubuisson and Gélinas-Chebat, 1991)
- « Le papa qui se berce avec amour son aîné... » (Nadeau, Dubuisson and Gélinas-Chebat, 1991)

---

50 Corpus de textes écrits par quinze jeunes adultes (16 à 29 ans) ayant une surdité profonde de naissance ou contractée avant l’âge d’acquisition de la langue orale.
51 Production d’un sourd profond.
52 Corpus de sourds signeurs et sourds oralistes.
53 Corpus de 7 textes produits par sept apprenants fréquentant une université québécoise.
Tous sont sourds profonds de naissance ou devenus sourds avant l’âge d’acquisition de la parole, sauf un sujet qui est devenu sourd à 7 ans.
Divers témoignages d’enseignants rapportés par Saskia Mugnier 54 confirment également ces constats. Deux formateurs sourds expriment aussi cette idée :

« [...] parfois il y a des omissions de sujet, parfois il n’y a pas de préposition. »  « Les choix de prépositions est difficile, ils sont encore bien mélangés avec ces prépositions » (TP8)

Bien souvent, les mots-outils sont des mots courts, par conséquent, ils sont difficilement perceptibles en lecture labiale. Une première explication est alors possible : la perception de ces mots n’étant pas optimale, les enfants sourds ne les voient/entendent pas bien, cela justifie leur emploi peu fréquent et erroné.

Une autre explication avancée par certains linguistes au fait que les sourds signeurs emploient peu et de façon incorrecte les mots-outils est, comme ces mots là ne sont pas présents dans les langues gestuelles (article, préposition, pronoms relatif etc.), que les sourds signant n’ont pas l’habitude de les utiliser. Nadeau (1993) déclare que les erreurs commises seraient dues à un transfert négatif de la LSQ sur le français.

Cependant, d’autres linguistes comme Millet 55 ont montré que les enfants sourds, qu’ils soient signeurs ou non, commettent les mêmes erreurs. Ils expliquent alors que les sourds possèdent une pensée et une logique spatiale et visuelle, caractéristique générale de la gestualité humaine. (Millet, 2008). Les langues des signes sont elles aussi basées sur cette pensée, cela pourrait expliquer l’idée très répandue d’interférence entre ces deux langues.

**B. La linéarité**

La structure des langues vocales pose généralement problème aux enfants, qui ont du mal à saisir et à respecter l’ordre imposé par la norme grammaticale. Un témoignage d’une professeure qui enseigne à des enfants sourds déclare à ce propos :

---

54 Corpus recueillis par Mugnier S., 2006.
55 Entre autres : Millet, 2008.
« [...] ils parlent de structure « toute mélangée », « erronée », « pas dans le bon ordre » « tout à fait spécifique aux sourds » » (EQO2)\textsuperscript{56}

La langue vocale possède une structure arbitraire et linéaire, ce qui pose problème aux sourds. Ces derniers ont une conception différente du monde et une « pensée visuelle » (Millet, 2008) qu’ils pratiquent ou non une langue gestuelle. Comme l’illustre l’exemple suivant\textsuperscript{57}:

Lorsqu’une professeure demande à ses élèves sourds de CP\textsuperscript{58} de décrire par écrit une image d’un poisson dans un aquarium. Ces derniers lui proposent les réponses suivantes : aquarium poisson ; aquarium dans poisson ; un aquarium est dans un poisson ; l’aquarium est dans le poisson ; un poisson est dans un aquarium, l’aquarium est dans le poisson (Portugal, 1996 : 40).

Face à de telles productions, certains linguistes comme Colin\textsuperscript{59} affirment que les enfants sourds manquent de logique et/ou ont des difficultés d’abstraction. (Millet, 2008) Néanmoins, comme l’explique Millet, il ne s’agit pas d’un problème d’abstraction :

« [...] l’enfant sourd qui écrit « l’aquarium est dans le poisson » ne « pense » pas que « l’aquarium est dans le poisson » : il n’a simplement pas mémorisé la structure linéaire de la phrase française, rendant compte d’une image visuelle où il y a d’abord un bocal et ensuite un poisson dedans. » (Millet, 2008) Il faut que l’enfant sourd comprenne la logique des langues vocales qui lui est étrangère, afin qu’il puisse s’inscrire dans cette linéarité. Il pourra ainsi réaliser des phrases correctes qui refléteront ses pensées.

C. Les autres types d’erreurs

D’autres types d’erreurs comme la morphosyntaxe, la concordance des temps, la conjugaison apparaissent dans les productions écrites de sourds.

Ainsi, Ducharme et Mayberry déclarent que :

\textsuperscript{56} Corpus recueillis par Mugnier S., 2006.
\textsuperscript{57} Exemple de Portugal (1996) repris par Millet (2008)
\textsuperscript{58} Cours Préparatoire
« [...] la morpho-syntaxe est considérable comme l’aspect de la langue le plus déficitaire de l’enfant sourd et celui ce qui pose les problèmes les plus sérieux à l’enseignement.» (Ducharme & Mayberry, 2005)\textsuperscript{60} Ils se réfèrent aux différentes études dirigées par Cooper (1967), Mogford (1988), Swisher (1976) en ce qui concerne les travaux réalisés en anglais, et Taeschner et al. (1988) pour les travaux en italien.

Intéressons-nous, à présent, aux résultats avancés concernant l’emploi des verbes chez les personnes sourdes. Thompson, dès 1936, affirme que les sourds ont des difficultés dans l’utilisation des temps verbaux\textsuperscript{61}. D’autres chercheurs confirment et précisent ces données.

Fusfeld (1955)\textsuperscript{62} après avoir observé des étudiants sourds de 18 ans, constate que les sourds ne maîtrisent pas l’accord sujet/verbe. Ils commettent également des erreurs au niveau des formes verbales.

Cette dernière observation est reprise par Taylor (1969)\textsuperscript{63} qui déclare que les règles de transformations morphologiques ne sont maîtrisées que tardivement par les sourds. Il précise également que l’accord du verbe en genre et en nombre avec le sujet de la phrase ne se réalise pas toujours sans difficultés.

En outre, comme l’explique Nadeau (1993), le choix du temps verbal choisi par les personnes sourdes est souvent erroné. Il ajoute que l’omission de la marque du temps (désinence verbale) est également souvent omise.

Par ailleurs, en 1997, Denise Sadek-Khalil remarque que la concordance du temps verbal est bien souvent incorrecte chez les sourds. Elle ajoute également que l’utilisation des locutions verbales reste méconnue par ces derniers :

« Ils savent, par exemple, employer le verbe-tenir, mais ils ignorent les différences de sens : tenir à quelque chose- tenir à quelqu’un- tenir bon, etc. Ils font de ce fait beaucoup de contresens lorsqu’ils lisent un texte qui n’est pas élémentaire, ou bien qu’ils n’en comprennent le sens que grosso modo... » (Sadek-Khalil, 1997).

\textsuperscript{60} In Transler C., Leybaert J. & Gombert J-E. 2005.
\textsuperscript{61} Cité par Lelièvre, Dubuisson & Daigle (1998).
\textsuperscript{62} Cité par Lepot-Froment, 1996 : 124.
\textsuperscript{63} Cité par Daigle & Dubuisson, 1998 : 135.
Nous terminons, en citant une recherche de Millet (1992) réalisée auprès des jeunes adultes sourds (18-22 ans) dans le cadre d’un programme de réinsertion du Greta. Lorsque nous observons les productions écrites réalisées par les participants sourds à l’entrée de ce stage, on constate sans difficultés, que l’emploi du français écrit n’est pas maîtrisé. Les stagiaires ne comprennent apparemment pas le sens des mots.

Après la lecture d’un texte, les participants doivent répondre à la question suivante :

« Qui Robert vient-il rejoindre ? »

Voici des exemples des réponses obtenues :

« au quartier Saint Jean »
« de temps en temps »
« il rejoindre de temps en temps au quartier Saint Jean »
« son ami Robert vient rejoindre »

Les réponses données par les stagiaires sourds ne répondent pas à la question posée. Ces propositions de réponses reprennent des parties du texte lu, mais ne répondent pas pour autant à la question demandée. Nous constatons ainsi qu’à l’âge adulte, l’emploi du pronom interrogatif « qui » n’est pas encore maîtrisé. On aurait, pourtant, tendance à penser que la question « Qui ... ? » est l’une des premières à être acquise par les apprenants. Il semble s’agir encore une fois d’une erreur particulière propre à la surdité.
Chapitre 5 : Situation actuelle

I. L’illitermie et les sourds

Le fait de vivre à notre époque dans un pays industrialisé signifie de fait qu’un enfant entendant comme sourd a la possibilité d’apprendre. Cependant, comme le déclare Schirmer :

« [...] en dépit des meilleures intentions qui soient la majorité des enfants sourds a des difficultés à acquérir la langue majoritaire dans la société où ils vivent. » (Schirmer, 2000).

Force est de constater que depuis cette déclaration, la situation n’a guère évolué. Les sourds ont encore de nos jours beaucoup de difficultés à maîtriser la langue vocale. En outre, le constat d’illitermie chez les personnes sourdes est six à huit fois plus important que la moyenne nationale. L’illitermie est un fléau que le gouvernement essaie d’éradiquer. Pour ce faire, il a lancé une grande campagne nationale de lutte contre l’illitermie en septembre 2004 pour les entendants. Cependant, « les sourds ont été oubliés. » (L’Huillier, 2004)

A. Constat d’une défaillance éducative

Le constat est pour le moins inquiétant, l’illitermie au sein de la communauté sourde atteint des sommets alarmants entre 60% et 80%, selon les différentes sources. Il est important de noter que « Cet illitermie revêt des formes variées, allant de l’absence totale de capacité à lire à une simple difficulté à saisir les nuances d’un texte littéraire. » (Cuxac & Millet, 2004).

On constate que nombreux sont les sourds qui ne parviennent pas à s’approprier l’écrit et la lecture, et ce malgré des années passées sur les bancs d’école.

65 Gillot, 1998 ; L’Huillier, 2004 ; Dalle, 2003 etc.
Leur niveau en français est insuffisant et ne leur permet par conséquent pas de se sentir à l’aise face à l’écrit. Ils doutent du sens de ce qu’ils lisent (Cuxac & Millet, 2004). « Ils sont bloqués au niveau de la communication, de l’information et de la formation dans leur vie quotidienne. Les lacunes en français les mettent en situation d’échec. » (L’Huillier, 2004)

Ce taux élevé d’illettrisme chez les personnes sourdes témoigne de l’inefficacité des méthodes utilisées et laisse à penser que l’enseignement dispensé aux jeunes sourds en France, jusqu’à présent, n’est adapté ni à leur spécificité ni à leurs besoins (Bouvet, 1989).

**B. Causes de l’illettrisme chez les sourds**

Les causes avancées concernant l’illettrisme des personnes sourdes dépendraient de la politique éducative menée par la France au cours de l’histoire.

C’est ce qu’affirme en tout cas Marie Thérèse L’Huillier : « Le problème est que la société impose aux sourds l’enseignement par l’oral et continue à dévaloriser les langues signées dans la réalité ce qui entraîne l’isolement, l’échec linguistique, scolaire, social, etc. » (L’Huillier, 2004)

Plus dramatique encore, elle ajoute que de nombreux sourds ne possèdent pas les connaissances de base même en langue des signes. En effet, la fermeture de beaucoup d’établissements spécialisés (classes, internats…) où la langue des signes se pratiquait y a grandement contribué.

« Ceci constituait un vrai berceau de référence linguistique et culturelle faisant partie à la construction identitaire car ceci faisait vivre la langue signée et les échanges. » (L’Huillier, 2004)

Cette suppression est également déplorée par des sourds comme Armand Pelletier (2006), qu’il exprime dans son autobiographie. Pour Marie Thérèse L’Huillier, il n’y a pas de doute. La situation présente est le résultat des mesures prises successivement qui : « […]

48
demeurent [...] très partisanes d'une éducation oraliste dans la réalité et continue dans les faits à rendre impossible une véritable éducation bilingue. » (L’Huillier, 2004)

On ne peut nier cette réalité préoccupante qui perdure : l’échec scolaire des sourds est massif. En effet, malgré de longues années d’enseignement scolaire, le niveau de français des sourds ne semble pas leur permettre pour la plupart de comprendre le sens complet du texte. (Cuxac & Millet, 2004).


La maîtrise insuffisante du français écrit pose de réels problèmes aux sourds. Beaucoup n’ont ni diplôme ni qualification. Leur insertion sociale et professionnelle est de ce fait difficile (Dalle, 2003).

Ce problème avancé d’illettrisme semble être la conséquence néfaste de l’interdiction de la langue des signes dans l’enseignement scolaire. Privilégier la langue audio-vocale, au détriment de la langue gestuelle a contribué grandement au phénomène d’illettrisme. Après avoir été bannie, puis stigmatisée, la langue des signes est maintenant reconnue comme bénéfique au développement linguistique par de nombreux spécialistes.

Des témoignages d’adultes sourds rendent compte également de la nécessité d’une langue gestuelle afin de pouvoir se construire socialement. En outre, comme nous le savons, par le biais de témoignages d’adultes sourds, la modalité gestuelle est mieux accueillie et vécue par les sourds. La découverte de la langue des signes est d’ailleurs un moment clé de leur existence. Grâce à cette langue, leur conception du monde, à travers le langage peut s’établir et leur offrir enfin la possibilité linguistique de s’identifier, de se construire, de s’épanouir...

Emmanuelle Laborit, sourde de naissance, rend parfaitement compte de ce vécu dans son autobiographie (Laborit, 1994). Elle témoigne de la difficulté à suivre les enseignements...
scolaires dans un système éducatif non adapté aux spécificités des sourds. Elle a eu, cependant, de la chance d’avoir des parents qui lui ont offert la langue des signes, grâce et dans laquelle elle a pu pleinement se reconnaître.

« Mon français est un peu scolaire, comme une langue étrangère apprise, détachée de sa culture. (...) Le signe, cette danse des mots dans l’espace, c’est ma sensibilité, ma poésie, mon moi intime, mon vrai style. Les deux m’ont permis d’écrire ce récit. » (Laborit, 1993)

II. La place de l’écrit dans le monde de la surdité

Peu de recherches semblent s’être intéressées aux représentations des sourds sur la langue écrite. Les travaux menés sur les difficultés des sourds à l’écrit sont davantage axés sur la déficience des sourds ou sur la différence entre les sourds et les entendants (Dubuisson, Machabée & Parisot, 1997). Nous nous appuierons donc principalement sur deux études menées, l’une en France par Agnès Millet et l’autre au Québec par Colette Dubuisson, Dominique Machabée et Anne-Marie Parisot.68

La plupart des décisions concernant les sourds sont prises par les entendants et ce sans se concerter avec les premiers concernés : les Sourds. Ceux-ci tentent pourtant en permanence de s’exprimer dans ces débats. Cette situation peut paraître absurde et illogique, néanmoins, c’est bien ce qui semble se passer dans les faits : la société composée majoritairement d’entendants semble rester sourde à leur appels.


A. L’écrit : nécessité à l’intégration sociale

Comme nous l’avons exposé au chapitre 3, connaître la langue vocale n’est pas sans difficultés, en particulier, pour les sourds sévères ou profonds, de naissance ou devenus sourds en bas âge. Pour eux, l’apprentissage de la langue vocale s’avèrent être, la plupart du temps, peu efficace (Dubuisson, Machabée & Parisot, 1997). Pourtant, il est indispensable pour les Sourds\(^{69}\) de posséder une bonne maîtrise de la langue vocale au moins sous la forme écrite. Pour beaucoup de sourds « l’écrit est [...] un moyen de communication plus pratique et plus claire. » (Dubuisson, Machabée & Parisot, 1997)

Cette connaissance est nécessaire, ce n’est que dans ces conditions que les Sourds peuvent être intégrer à la société dans laquelle ils vivent. Elle est de toute façon indispensable ne serait-ce que pour accéder à l’information (lecture de journaux et bulletins de nouvelles télévisés sous-titrés) (Dubuisson, Machabée & Parisot, 1997). Il est effectivement difficile de se sentir membre d’une société sans en connaitre la langue.


« La lecture et l’écriture sont des habiletés essentielles pour quiconque ne peut recevoir d’information à travers le canal auditif. » (Dubuisson, Machabée & Parisot, 1997 : 55). Les sourds n’ayant que partiellement accès à la forme orale de la langue vocale, l’écrit pourrait être alors une alternative.

Agnès Millet a dit à ce propos « l’écrit peut servir de substitut à l’oral dans la relation avec les entendants » (Millet, 2008). Certains sourds, ne se sentant pas à l’aise avec l’oral, n’utilisent donc pas leur voix et préfèrent recourir à l’écrit pour communiquer avec les entendants. C’est le cas de Nina qui déclare : « [...] j’ai toujours communiqué en signes mais quand je rencontre un entendant, je l’aide avec l’oral et s’il ne comprend pas la première fois,


\(^{70}\) In Millet A. (2008).
alors moi j’écris. Je ne parle pas beaucoup à l’oral... je ne parle pas bien moi. » (TP22)\textsuperscript{71} (Millet, 2008).

Beaucoup de sourds ne parviennent pas toujours à se faire comprendre correctement par les entendants. De ce fait, ils passent alors par l’écriture pour transmettre leur message : « faire passer des mots » (Millet, 2008). C’est ce qu’appelle Agnès Millet, une pratique de « survie communicative » : recourir à l’écrit pour réussir à se faire comprendre.

En effet, lorsqu’ils ne parviennent pas à être compris par les entendants qu’ils rencontrent, ils passent alors par l’écrit :

« Alix : […] quand je rencontre des entendants et que c’est impossible de communiquer, là je vais écrire. » (TP122) (Millet, 2008).

« Léa : […] quand je suis dans un magasin ou à la boulangerie, je parle je parle mal et la personne en face ne me comprend pas alors là, je sors un papier et j’écris. » (67). (Millet, 2008).

« Eva : [à propos de l’écrit] je l’utilise avec les entendants j’essaie de parler mais s’ils ne comprennent pas, alors j’écris… » (56) (Millet, 2008).

Il faut ajouter que la communication dépend également de l’interlocuteur entendant qu’ils rencontrent. Certains entendants s’adapteront mieux que d’autres, en essayant d’articuler, de parler plus lentement ou en passant par des gestes.

Une bonne maîtrise de l’écrit favorise également la poursuite des études dans le supérieur et permet ainsi une meilleure insertion professionnelle. Les programmes scolaires sont basés sur la langue vocale, les élèves doivent prendre des notes, rédiger des devoirs etc. La connaissance de l’écrit semble bien, de ce fait, indispensable.

Elle facilite, non seulement, les échanges entre sourds et entendants dans le monde du travail mais aussi dans la vie quotidienne comme nous venons de l’exposer précédemment. Mais aussi, les échanges au sein de la communauté sourde : l’écrit a été et demeure toujours présent dans la vie des sourds. Elle leur permet de communiquer entre eux à distance (échanges de SMS, de mails, de conversation sur MSN etc.)

\textbf{B. Une image dépréciative de leurs compétences en langue écrite}

\textsuperscript{71} In Millet, Estèève & Guigas, (2008).
Les sourds ont souvent une image fausse et dépréciative de leur compétence en langue écrite. Cela est dû partiellement au jugement social exercé par les entendants (Millet, 2008). Beaucoup d’entre eux se sentent inférieurs à ceux-ci. On se doit de constater que les discours qui leurs sont tenus ne les aident pas à développer une confiance en leur capacité. Ainsi, Roberto Biedma (2007) a choisi d’intituler son autobiographie « Ca ne va pas être possible, TU ES SOURD ! » en rapport avec les propos que les entendants lui ont répété depuis son enfance.

Comment, dans de telles conditions, ne pas éprouver alors un sentiment d’infériorité ? Le jugement des entendants porté sur leurs compétences en langue écrite les frustre dans leur volonté d’écriture.

Certains « n’ont pas suffisamment confiance en leur compétence en français écrit pour communiquer spontanément de cette manière. Ils ont honte et craignent d’être jugés.» (Dubuisson, Machabée & Parisot, 1997)

Lorsqu’ils communiquent entre sourds par écrit, ils ne ressentent pas cette appréhension d’être jugés. « L’utilisation de l’ATS [appareil de téléphone pour sourds] ne leur pose pas vraiment de problème puisqu’ils l’utilisent le plus souvent entre Sourds et se comprennent même si la syntaxe n’est pas toujours parfaite. » (Dubuisson, Machabée & Parisot, 1997 : 71).

Beaucoup de sourds signeurs pensent que la langue des signes nuirait à l’apprentissage du français. Cette idée persistante et fausse, mais énormément répandue, les pousse à tenir des discours de ce type :

« Pat : j’ai un peu de problèmes avec le français parce que je signe.[...] parce que je ne parle jamais ... en LSF, les phrases sont plus courtes, résumées ... par exemple, en LSF, il n’y a jamais de ‘de’ ou ‘du’ ... alors qu’à l’écrit, en français, il faut les mettre ... et moi je les oublie tout le temps ! ... parce qu’en LSF, on ne les dit jamais ! » (TP 120-124) (Millet, 2008).

« Eva : quand je m’exprime, j’ai l’habitude de penser en LSF et après, il faut que je traduise cette LSF pour écrire en français ... et c’est cette traduction le problème ! ... c’est impossible ... et enfin ! ... pour les structures françaises et pour garder du sens en français, c’est ça le problème ! » (TP 28) (Millet, 2008).
« Alix : il y a des sourds qui pensent toujours en signes et qui traduisent à l’écrit et c’est pour ça qu’ils font beaucoup d’erreurs » (TP 27) (Millet, 2008).

En effet, comme les sourds pensent d’abord en LSF, ils ont l’impression que cela perturbe leur français. Les logiques de ces deux langues étant différences : une logique linéaire et arbitraire pour la langue vocale et une logique spatiale et iconique pour la langue gestuelle (Millet, 2008). Ils transposent alors leur pensée, réalisée en langue des signes vers le français. De ce fait, ils produisent des erreurs de structure grammaticales comme l’ordre des mots, l’absence des articles, des prépositions etc. Cependant, comme nous l’avons déjà dit ces « fautes » ne sont pas spécifiques aux sourds signeurs, les sourds qui connaissent pas de langue gestuelle commettent également les mêmes erreurs en français.

**C. la voix des sourds**

La requête formulée par un grand nombre, pour ne pas dire la totalité, des sourds est d’avoir des professeurs sourds qui leur dispenseraient les enseignements scolaires en langue des signes.

« Tous les participants à cette recherche ont manifesté leur profond désir qu’il existe un jour des écoles dans lesquelles des professeurs sourds enseigneraient la LSQ à des étudiants sourds. » (Dubuisson, Machabée & Parisot, 1997)

Beaucoup de sourds adultes pensent qu’il est nécessaire pour l’épanouissement psychique des enfants sourds qu’ils soient en contact avec des adultes sourds. Ils ont besoin de grandir guidés par des modèles auxquels ils peuvent s’identifier. En outre, l’image d’un professeur sourd, est d’autant plus positive, puisqu’il représente à leurs yeux de part son statut professeur « l’image de la réussite intellectuelle et sociale ». (Dubuisson, Machabée & Parisot, 1997)

De plus, dans une telle classe, les élèves sourds se considérereraient comme « un membre actif d’une minorité linguistique et culturelle ». (Dubuisson, Machabée & Parisot, 1997)
La présence d’un enseignant sourd aurait des retombées bénéfiques, celui-ci évoluant dans le même univers visuel que ses étudiants. Il serait, par conséquent plus à même de les comprendre, et d’ainsi leur prodiguer une pédagogie adaptée à leur spécificité. « Le professeur sourd comprend comment l’enfant conçoit le temps et l’espace et il peut développer des stratégies sur cette base pour enseigner le français, dont les paramètres sont différents de ceux de la LSQ. » (Dubuisson, Machabée & Parisot, 1997)

Ainsi, les enfants sourds pourraient comprendre la fonction de l’écrit et recevoir des explications adaptées afin d’éclaircir les notions complexes des langues vocales.
Conclusion

Nous allons, à présent, revenir sur les différents points évoqués au cours de la première partie de notre recherche. Nous avons vu que l’acquisition du langage chez l’enfant sourd ne se fait pas sans difficultés. Nous avons également remarqué, par le biais de plusieurs études menées sur le sujet, que ces obstacles ne sont pas insurmontables. Comme le souligne de nombreux linguistes, entre autres Cuxac, Millet, Bouvet etc., la langue des signes permet aux enfants sourds de se construire normalement. Elle répond à leurs spécificités et à leurs besoins, en leur procurant les conditions nécessaires à leur épanouissement langagier mais également identitaire et social. L’enfant sourd, à qui on propose une langue adaptée à ses particularités, acquière naturellement des compétences langagières, qui lui permettront d’être un sujet parlant.

Cependant, comme nous avons pu le constater la majorité des enfants sourds n’ont pas accès à une langue gestuelle pour se construire. Cela dépend principalement de la politique choisie pour l’éducation des jeunes sourds. Le gouvernement français a décidé de laisser le choix aux parents d’enfant sourd, cependant, comme nous l’avons expliqué, cette liberté de choix ne semble pas être si bénéfique. Nous remarquons que même si elle prône, en théorie, la liberté de choix de l’éducation de l’enfant sourd, la politique menée en France manque de clarté. Certains facteurs laissent à penser que ce choix, en apparence libre, est plus ou moins guidé. L’annonce est effectivement faite par le corps médical dont la vision est davantage dirigée vers une optique réparatrice.

Qui plus est, comme nous avons pu l’observer, l’annonce de la surdité de l’enfant est un véritable choc pour les parents. Le contexte médical dans lequel ils se trouvent, semble beaucoup jouer. De plus, il faut préciser que beaucoup ignorent tout de la surdité, et par conséquent, sans doute pas les plus aptes à réaliser ce choix. Ils ne savent pas forcément ce qui est le « mieux » pour leur enfant. À leur décharge, nous ajoutons que les spécialistes eux-mêmes ne s’accordent pas sur ce point. Un débat d’idéaux entre les partisans d’une éducation bilingue et ceux d’une méthode oraliste fait stagner les recherches plus qu’il ne les fait avancer. Chacun essaient de montrer que telle ou telle méthode éducative est la plus

72 Nous n’insinuons pas par là détenir « la solution miracle » ni qu’il en existe « une ».
adaptée, et ce, bien souvent, en s’opposant aux arguments proposés par les autres méthodes, sans même considérer que les projets défendus par les uns et les autres peuvent, peut être, se compléter. Une telle méthode réunissant différents outils de méthodes, et de communication ne pourrait-elle pas être proposée afin d’aider au mieux l’enfant sourd dans son développement langagier ?
Partie II : Approche méthodologique

Introduction

Au cours des diverses lectures réalisées pour mener à bien cette étude, nous avons noté la difficulté d’accéder à des recherches effectuées sur l’écrit des sourds. Les chercheurs semblent effectivement s’intéresser davantage à la lecture qu’aux productions écrites des personnes sourdes, bien que ces deux domaines de recherches soient intimement liés. En ce qui concerne notre étude, nous avons choisi de porter principalement notre attention sur la production écrite des sourds. Nous avons également remarqué que ce sujet d’étude fait davantage l’objet de recherches outre-Atlantique, particulièrement aux États-Unis, qui portent donc majoritairement sur l’anglais écrit. Cependant, des recherches sur les productions en français écrit ont également été réalisées notamment au Québec, en Belgique, en Suisse, ainsi que quelques unes en France.

Pour ces raisons, il nous a semblé intéressant de mener une étude sur ce sujet, afin de contribuer à compléter les données déjà existantes. On observe que les recherches faites dans le domaine de l’écrit se concentrent principalement sur l’évaluation des sourds en langue écrite, en soulignant les erreurs qu’ils commettent le plus fréquemment (entre autres Hage, Charlier, & Leybaert, 2006). Cette démarche de recherches, bien qu’intéressante et nécessaire, nous semble insuffisante. Ainsi, d’autres linguistes, comme Dubuisson, Machabée et Parisot au Québec ou Millet1 en France, optent davantage pour une approche qualitative et s’intéressent aux représentations de l’écrit. A travers les diverses sources recueillies lors d’un stage d’observation2, nous allons tenter d’étudier ces deux aspects qui nous semblent complémentaires et indissociables et allons essayer de croiser différentes données (entretiens, questionnaires, observations de classe, recueil de données) afin d’accomplir au mieux cette recherche.

Pour ce faire, nous tenterons d’appréhender d’une part, les difficultés en français écrit des élèves sourds observés, et nous opterons également pour une démarche plus

1 Ainsi que des chercheurs du laboratoire LIDILEM de l’université Stendhal Grenoble 3.
2 Stage d’observation de classe effectué en première année de Master.
centrée sur les représentations de l’écrit des élèves sourds interrogés. Nous comparerons ensuite ces données avec quelques éléments d’autres études réalisées dans le domaine.
Chapitre 1 : Présentation de la recherche

Introduction

Afin de recueillir les éléments nécessaires à notre étude, nous sommes allées observer, de mars à mai 2010, une classe d’élèves sourds en infrastructure spécialisée. Nous avons ainsi mené une enquête sur leurs usages et représentations de l’écrit. Afin d’étudier leurs compétences, nous avons également collecté des données écrites d’une partie des élèves.

Nous allons d’abord exposer l’ensemble des objectifs généraux de notre recherche ainsi que les hypothèses que nous tenterons de valider lors de cette partie expérimentale. Dans un second temps, nous présenterons le type d’encadrement scolaire dans lequel nous avons effectué notre stage d’observation, puis nous nous intéresserons plus spécifiquement à la classe observée durant celui-ci. Nous terminerons par la présentation des données que nous avons recueillies lors de notre stage.

I. Objectifs et Hypothèses

A. Définition des objectifs de recherche

Dans le cadre de notre étude, antérieurement et postérieurement à notre enquête, nous nous sommes fixé trois objectifs principaux que nous tenterons de mener à bien.

Tout d’abord, par l’analyse détaillée des productions écrites obtenues, ainsi que par une étude qualitative sur les représentation de l’écrit des sujets, nous tenterons d’apporter des éléments aussi rigoureux que possible pour étayer ou réfuter les hypothèses que nous énoncerons ultérieurement.

En outre, de par la mise en place d’une grille d’analyse inspirée de grilles déjà conçues et réadaptée pour la situation particulière des sujets, nous tenterons de fournir un
outils d’évaluation et d’analyse des compétences écrites qui soit utilisable dans un cadre de recherche ou didactique.

Enfin, en tentant d’apporter des éléments de compréhension sur les difficultés rencontrées par nos sujets nous espérons pouvoir participer à améliorer la mise en place d’une pédagogie d’apprentissage de l’écrit spécifiquement adaptée aux besoins des individus sourds.

B. Hypothèses de recherche

Les hypothèses que nous tenterons d’affirmer ou d’infirmer par l’exploitation de nos données sont les suivantes :

- l’existence d’un écrit sourd

- l’interférence de la langue des signes dans les productions en langue française

Nous allons à présent détailler ces deux hypothèses et leurs fondements.


Pour notre étude, nous nous sommes intéressés à des élèves sourds et à travers l’analyse de leurs productions et la classification des erreurs rencontrées, nous tenterons d’apporter des éléments de réponse supplémentaires à cette hypothèse. De plus, notre recherche s’intéresse à l’aspect représentationnel de l’écrit des deux élèves sourds. Nous pensons que le point de vue des participants sur leurs difficultés peut apporter des informations complémentaires sur l’existence d’un écrit sourd.

³ Se référer à Partie I. Approche théorique. Chapitre 4.
La seconde hypothèse quant à elle, suppose que la connaissance de la langue des signes interfère dans l’apprentissage de la langue vocale. Cette idée a été avancée suite à l’observation d’une similitude entre la construction syntaxique de la langue des signes et les écrits des sourds signeurs, certains chercheurs tels que Dubuisson & Reinwein (2001) pensant que la langue des signes possède une syntaxe trop éloignée de la langue écrite pour pouvoir interagir positivement sur apprentissage de celle-ci.

Cependant, d’autres chercheurs, tel que Prélaz (2000), pensent que la connaissance d’une langue des signes est nécessaire au développement mental et langagier de l’enfant sourd, et bien que n’apportant pas directement les compétences nécessaires à l’apprentissage de l’écrit, elle n’est pas autant nuisible à celui-ci.

D’autres linguistes, enfin, pensent que la langue des signes est bénéfique au développement psychique mais également langagier de l’enfant, puisqu’elle permet à l’enfant sourd d’accéder précoce ment à une langue, et facilite ainsi l’apprentissage d’une seconde langue, quand bien même celle-ci n’aurait pas la même structure (Bouvet, 1989 ; Castellotti, 2001 ; Ducharme & Mayberry, 2005 etc.).

Notre étude porte sur des productions écrites et représentation d’élèves sourds oralistes qui ne connaissent pas la langue des signes française. Nous comparerons donc nos résultats avec ceux obtenus auprès de sourds signeurs et pourrons ainsi voir si cette hypothèse se confirme ou non.

II. Présentation de l’Institution scolaire

Notre stage d’observation s’est déroulé dans une structure appelée Unité Pédagogique d’Intégration (UPI) dans l’agglomération grenobloise, plus récemment

____________________________

5 Se référer à Partie I : Approche théorique. Chapitre 2 : I. B.
Les informations recueillies ont été recueillies sur le site : http://www.education.gouv.fr/
présentée sous l’appellation Unité Localisée pour l’Inclusion Scolaire (ULIS)\(^7\). Nous devons préciser que lorsque nous avons mené notre observation de classe, cette nouvelle dénomination n’était pas encore en vigueur. Afin de ne pas créer d’anachronisme, nous avons donc décidé d’utiliser le terme *UPI* dans notre présentation de recherche. Notons toutefois que les deux terminologies présentées renvoient à la même structure scolaire spécialisée.

Afin de garantir l’anonymat, nous ne mentionnerons pas le nom de l’établissement scolaire et nous avons également remplacé les prénoms des élèves et professeurs par d’autres prénoms. Nous avons opté pour ce choix, afin de conserver un rapport humain et relationnel avec les participants de notre étude.

Dans cette partie, nous n’allons pas étudier précisément chaque réforme décidée depuis 1995 par le gouvernement français à propos des unités pédagogiques d’intégration. En revanche, nous allons présenter globalement ce dispositif ainsi que les objectifs éducatifs visés par le gouvernement français.

**A. Définition institutionnelle et mission des unités pédagogiques d’intégration**

La mission prioritaire des unités pédagogiques est d’intégrer autant que possible le plus d’enfants handicapés dans des classes non spécialisées (intégration scolaire), afin qu’ils puissent participer aux activités de la classe (intégration sociale)\(^8\). Pour ce faire, les unités pédagogiques accueillent des élèves handicapés pour les sujets dont l’intégration en milieu scolaire ordinaire peut être profitable. Leur scolarisation doit être réalisée dans le plus grand respect des spécificités et des besoins de chaque élève\(^9\). Ce dispositif « [...] se fonde sur l’alternance de regroupements pédagogiques spécifiques d’élèves handicapés et de périodes...”

\(^7\) La circulaire n° 2010-088 du 18 juin 2010 « Dispositif collectif au sein d’un établissement du second degré » se substitue à la circulaire précédente n° 2001-035 du 21 février 2001 « Scolarisation des élèves handicapés dans les établissements du second degré et développement des unités pédagogiques d’intégration (UPI) ».

\(^8\) Se référer à la *Circulaire interministérielle. B.O. n° 9 du 1er mars 2001.*

\(^9\) Se référer à la *Circulaire interministérielle. B.O. n° 9 du 1er mars 2001.*
d’intégration dans des classes ordinaires. (...) » (Circulaire interministérielle. B.O. n° 9 du 1er mars 2001).

B. Les élèves accueillis dans les unités pédagogiques d’intégration

Les Unités pédagogiques d’intégration des collèges peuvent accueillir jusqu’à dix élèves handicapés. Ces derniers doivent avoir entre 11 et 16 ans et leur handicap doit être reconnu par un des deux organismes suivants :

Soit la Commission Départementale de l’Education Spéciale (CDES)

Soit la Commission de Circonscription du Second Degré (CCSD).

Ces structures tentent de répondre aux multiples besoins des élèves en situation de handicap. Au collège, elles s’occupent d’adolescents qui présentent des troubles d’ordre divers, tels que :

- TFC : les Troubles des Fonctions Cognitives ou mentales (dont les troubles spécifiques du langage écrit et de la parole)

- TED : les Troubles Envahissants du Développement (dont l’autisme)

- TMC : les Troubles des Fonctions Motrices (dont les troubles dyspraxiques)

- TFV : les Troubles de la Fonction Visuelle

- TFA : les Troubles de la Fonction Auditive

- TMA : les Troubles Multiples Associés (pluri-handicap ou maladie invalidante)

C. Formation des enseignants
Les personnes habilitées à enseigner dans les unités pédagogiques sont soit professeurs des écoles titulaires du CAPSAIS option D\textsuperscript{10}, soit professeurs des collèges et lycées ayant reçu de préférence une « formation appropriée »\textsuperscript{11}.

Les informations concernant les formations des enseignants de ces institutions scolaires ne semblent pas très définies. Pourtant, une formation adaptée au domaine de compétences de l’unité pédagogique d’intégration en question, nous semble indispensable, chaque handicap présent dans ces structures devant être traité de façon spécifique.

Les enseignants ont pour mission de préparer leurs élèves de troisième au diplôme du brevet. Il est précisé que si le Projet de Personnalisation Scolaire (PPS) ne prévoit pas l’accès à cet examen, la passation du Certificat de Formation Générale (CFG)\textsuperscript{12} est alors préconisée.

« [...] le certificat de formation générale \textsuperscript{13} (CFG) valide l’aptitude du candidat à l’utilisation des outils de l’information, de la communication sociale et sa capacité à évoluer dans un environnement social et professionnel. Il garantit l’acquisition de compétences au moins au palier 2 du socle commun de connaissances et compétences. »\textsuperscript{14}

III. Présentation du lieu d’observation

Comme nous l’avons vu précédemment, nous avons mené notre étude dans une structure spécialisée accueillant des préadolescents et adolescents sourds. La classe d’élèves que nous avons suivie est intégrée dans un établissement ordinaire du second degré. Dans cette sous-partie, nous allons vous présenter la classe que nous avons pu observer, ainsi que les élèves sourds et leurs enseignantes.

\textsuperscript{10} CAPSAIS option D : Certificat d’Aptitude aux Pratiques d’Adaptation et d’Intégration Scolaires pour les déficients intellectuels. Nous pouvons nous demander pourquoi une formation pour enseigner aux déficients intellectuels est recommandée, alors que ces unités spécialisées sont ouvertes comme nous avons pu le voir à divers types de handicap.

\textsuperscript{11} La circulaire ministérielle ne donne pas plus de précisions sur ce point. On peut se demander ce que signifie alors une « formation appropriée ».

\textsuperscript{12} Certaines conditions d’accès sont prévues par les articles D. 332-23 et suivants du code de l’Education.

\textsuperscript{13} Pour plus d’informations, consulter : Textes de référence : le décret n°88-459 du 25-4-1988 (JO du 29-4-1988 ; BO n°21 du 2-6-1988) et le décret n°2010-784 du 8-7-2010.

\textsuperscript{14} http://eduscol.education.fr/cid46836/textes-de-reference-cfg.html.

A. Présentation de la classe observée

Notre stage s’est déroulé dans une classe réservée à l’enseignement des élèves sourds, ce qui signifie que les autres élèves de l’établissement n’y ont pas accès. Deux professeurs travaillent au sein de cette structure, il est donc parfois nécessaire de séparer la classe en deux, afin que chacune des enseignantes puisse mener son cours de son côté.

B. Présentation des participants


Ces élèves ne suivent pas tous le même cursus scolaire : l’un d’entre eux est en sixième, deux autres sont en cinquième et les deux derniers suivent une partie du programme de troisième générale. Comme les élèves de la classe observée n’ont pas le même parcours scolaire, pour des raisons pratiques, nous n’avons malheureusement pas pu tous les suivre autant que nous l’aurions souhaité. Il a donc été nécessaire de porter plus particulièrement notre attention sur les deux élèves de troisième, les plus présents dans la classe spécialisée.

Le plus jeune élève, âgé de 11 ans, que nous nommerons Julien, est élève de sixième. Il suit majoritairement les enseignements du système ordinaire ; cependant, il bénéficie d’une Auxiliaire de Vie Scolaire (AVS) qui l’accompagne dans la plupart de ses cours. Nous pouvons dire qu’il s’agit du sujet de notre étude le plus intégré de la section UPI.
Les deux élèves de cinquième que nous nommerons Marie et Rémi, suivent également une grande partie des cours ordinaires. Ils bénéficient, toutefois de certains cours spécialisés, notamment les cours de français.

Les deux derniers élèves que nous appellerons Mathias et Sophie, âgés tous deux de 15 ans, ne sont pratiquement jamais en classe avec les autres élèves de troisième. Les seuls enseignements qu’ils ont en commun sont l’Education Physique et Sportive (EPS) ainsi que l’heure de vie de classe. Le niveau scolaire exigé en classe de troisième étant jugé trop difficile ; les deux enseignantes leur prodiguent des enseignements plus adéquats. Ce sont les deux élèves que nous avons principalement observés lors de notre stage. Par ailleurs, nous avons pu suivre leur préparation au Certificat de Formation Générale que nous avons évoqué auparavant.

C. Présentation du parcours des enseignants

Comme nous l’avons dit précédemment, l’unité pédagogique que nous avons observée est composée de deux jeunes enseignantes, que nous nommerons Mathilde et Camille. Nous avons mené une enquête auprès des professeurs afin de mieux connaître leur parcours et leur approche représentationnelle de la sphère sourde. Nous allons vous présenter ici les renseignements biographiques obtenus lors de cet entretien.

Mathilde a étudié pendant cinq ans dans la filière des sciences du langage et a obtenu le diplôme de Master de recherche en Langage et surdité à l’issue de ces études. Elle a ensuite suivi une formation deux ans dans un Institut National de Jeunes Sourds (INJS). Elle possède donc également un Certificat d’Aptitude au Professeurat de l’Enseignement de Jeunes Sourds (CAPEJS).

En outre, Mathilde est très impliquée dans la sphère sourde : elle côtoie depuis plusieurs années des personnes sourdes et travaille actuallement, en parallèle, dans une association sourde grenobloise. Notons également qu’elle parle la Langue des Signes Française depuis sept années, et qu’elle a aussi appris la Langue Parlée Complétée au cours

---

15 Termé emprunté à Millet et Guigas in Millet, Estève & Guigas, 2008 : 9.
de ses diverses formations d’étude. Elle nous a confié cependant, qu’elle pratiquait plus aisément la LSF que la LPC. Nous pouvons conclure que cette enseignante possède de nombreuses connaissances et compétences dans le domaine de la surdité.

Le parcours scolaire et professionnel de Camille est bien différent de celui de Mathilde. Elle est professeure des écoles titulaire du CAPSAIS option D. Nous pouvons ajouter que contrairement à Mathilde, elle ne possède pas les mêmes connaissances dans le domaine de la surdité. Elle ne connait en effet ni la LSF, ni la LPC 16.

IV. Présentation du recueil de données

Lors de notre stage, nous avons recueilli différentes données que nous allons présenter.

A. Les questionnaires

Afin de mener à bien notre étude, nous avons réalisé plusieurs questionnaires : le premier s’adresse aux deux élèves de troisième et le second à leurs parents. Nous allons vous présenter chaque questionnaire, les conditions dans lesquelles ils se sont déroulés, ainsi que leurs objectifs.

A.1. Le questionnaire présenté aux élèves

En ce qui concerne le questionnaire effectué avec les élèves (cf. Annexe I 17), nous avons choisi une démarche sociolinguistique. Une dizaine de questions ont été posées aux deux élèves de troisième. Ce questionnaire a été réalisé dans l’optique d’obtenir des résultats sur les représentations qu’ils ont de l’écrit, écriture et lecture.

16 Nous n’avons pas pu mener l’entrevue avec Camille comme nous l’avons fait avec Mathilde. Nous lui avions donc fourni un questionnaire, mais elle ne nous a pas fait parvenir les réponses, nous ne pouvons donc malheureusement pas donner davantage de renseignements sur son parcours.

17 Se référer à : Annexe I. Le questionnaire donné aux élèves.
Après une discussion avec Mathilde, nous avons décidé d’écrire les différentes questions au tableau, afin que les deux élèves les recopient et puissent y répondre ensuite. Nous avons procédé ainsi, afin de respecter les habitudes scolaires des deux élèves. Avec l’enseignante, nous nous sommes assurées de la bonne compréhension des questions, sans pour autant influencer les élèves. Les réponses étaient préalablement traitées à l’oral par les deux élèves, puis à l’écrit. Lors de cette passation, nous nous sommes aperçues qu’ils s’exprimaient beaucoup moins à l’écrit qu’à l’oral. Par ailleurs, lorsque les réponses fournies à l’écrit ne nous semblaient pas assez explicites ou complètes, l’enquêtrice a effectué quelques prises de notes écrites complémentaires.

Notons également, que ce questionnaire a été réalisé lors de la dernière séance. Les élèves avaient donc eu le temps de s’habituer à l’observatrice et les questions ont été menées dans une atmosphère détendue. La présence de l’autre camarade de classe et du professeur a également permis que les deux élèves soient en confiance. L’objectif de ce protocole était d’obtenir, le plus naturellement possible, des informations concernant leurs approches et pratiques de l’écrit.

A.2. Le questionnaire donné aux parents des élèves

Les deux élèves ne parvenaient pas à nous procurer certains renseignements biographiques (l’âge de l’apparition de la surdité ou le degré de la surdité, par exemple), nous avons donc décidé de nous renseigner auprès de leurs parents. Pour ce faire, nous leur avons fait parvenir un questionnaire (cf. Annexe II\[18\]). Nous avons opté pour ce type d’interrogation, car la mise en place d’un entretien avec les parents des deux élèves nous a semblé intéressante mais plus contraignante qu’un questionnaire, puisqu’elle nécessite un lieu adéquat et un horaire qui puisse convenir aux deux parties.

B. Les observations de classe

Les observations de cette classe, peu ordinaire, nous ont permis de découvrir le fonctionnement d’une classe en UPI. Cette classe ne suit pas les critères d’une classe comme nous pouvons la connaître. Les élèves sont généralement seuls ou par deux avec le

18 Se référer à : Annexe II. Le questionnaire donné aux parents.
professeur. Les enseignantes nous ont informées qu’elles ne suivent pas les programmes scolaires prévus, mais qu’elles adaptent leur cours en fonction du niveau des élèves. Par exemple, elles m’ont indiquée que les élèves suivent généralement des cours du 3ème cycle (primaire). Mathilde, qui s’occupe majoritairement des élèves de troisième, essaie de suivre quelques séquences du programme d’histoire de troisième. Cependant, pour le reste des matières, elle a décidé d’adapter, dans la mesure du possible, ses cours. Les sujets évoqués en cours sont, par conséquent, très variés, ce qui semble plaire énormément aux élèves.

De plus, les séquences auxquelles nous avons assisté nous ont permis de voir l’écrit dans différents contextes : production libre, recopiage, etc. Notons, toutefois, que l’exercice de rédaction n’est pas beaucoup sollicité chez ces élèves, contrairement à la copie. En effet, ils recopient pratiquement la totalité du contenu du cours écrit au tableau par l’enseignante.

Nous avons par ailleurs filmé quelques une de ces séquences de classe. Précisons que nous avons attendu plusieurs séances avant de filmer les élèves, afin de les laisser s’habituer à la présence étrangère de l’enquêtrice. Cependant, nous constatons que la présence d’une caméra perturbe le comportement des élèves : ces derniers se sont effectivement montrés moins attentifs au cours lorsque nous filmions. Nous devons préciser également que Mathias n’a pas voulu être filmé.

C. L’entretien avec le professeur

Afin d’obtenir davantage de renseignements sur Mathilde et sa classe, nous avons voulu réaliser un entretien avec elle. Nous avions déjà discuté auparavant des sujets abordés lors de cet entretien, mais toujours de façon informelle. Cette entrevue, nous a permis de recueillir des éléments biographiques concernant sa formation scolaire et son parcours professionnel.

Lors de cette discussion, Mathilde nous a également parlé de sa classe, des difficultés d’enseignement qu’elle peut rencontrer dans ses cours, et des obstacles qui surviennent au cours de l’apprentissage de ses élèves. Les informations recueillies lors de cette entrevue

______________________________

19 Mathilde n’enseigne qu’aux deux élèves de troisième.
viennent compléter les observations effectuées précédemment en classe dans le cadre de la formulation de certaines hypothèses présentées ultérieurement\textsuperscript{20}.

**D. Les productions écrites**

A travers les diverses lectures que nous avons effectuées, nous avons constaté qu’il n’est pas simple d’accéder aux productions écrites de personnes sourdes. Certaines ont effectivement quelques réticences à fournir des documents personnels et en particulier des productions écrites, sans doute par crainte d’être jugés. Nous pouvons citer entre autres, une étude menée par Millet, Estève et Guigas sur les pratiques communicatives d’un groupe de jeunes adultes sourds qui en témoigne \textit{(Millet, Estève et Guigas, 2008)}. Ces travaux devaient initialement s’intéresser aux pratiques orales et écrites, cependant, faute de supports écrits, ces chercheurs n’ont pas pu mener à bien cette partie de leur étude:

« Le protocole de recherche prévoyait de s’intéresser également à la production scripturale, mais nous n’avons pu recueillir aucun écrit, les jeunes sourds participant à la recherche ne souhaitant pas nous fournir leurs productions.» \textit{(Millet, Estève et Guigas, 2008 : 6)}

Nous avons pu au cours de notre étude recueillir un corpus de données écrites de plusieurs des élèves de la classe spécialisé, une partie des documents recueillis ayant été rédigée antérieurement à nos observations, l’autre partie produite en notre présence. La plupart des écrits collectés provenaient de Mathias, Sophie et Julien, car, en ce qui concerne Marie et Rémi, nous n’avons pas pu obtenir de données écrites\textsuperscript{21}. Cependant, nous avons choisi de n’étudier que les données écrites \textsuperscript{22} de Mathias et Sophie que nous avons pu longuement observer contrairement à Julien. Nous avons décidé d’analyser ce recueil par le biais d’une grille d’analyse\textsuperscript{23} dont nous parlerons au chapitre suivant.

\textsuperscript{20} Se référer à Partie II : Approche méthodologique. Chapitre 2.
\textsuperscript{21} Rappelons que nous avons été très peu en contact avec ces élèves.
\textsuperscript{22} Se référer à : Annexe III. Les données écrites recueillies.
\textsuperscript{23} Se référer à : Annexe IV. Grille d’analyse.
Chapitre 2 : Analyse des productions écrites

Introduction

Nous allons présenter ici plus précisément les documents que nous avons pu recueillir lors de notre stage d’observation. En nous inspirant de grilles d’évaluation déjà existantes, nous avons conçu une grille afin d’analyser qualitativement les données écrites obtenues chez nos deux participants de troisième. A travers une étude comparée de leurs résultats, nous tenterons de dégager les aspects les plus significatifs de notre analyse. Enfin, nous comparerons nos résultats avec ceux des recherches déjà réalisées dans le domaine.

I. Protocole expérimental

A. Présentation du corpus de données recueillies

Comme nous l’avons dit précédemment, nous avons décidé de ne pas étudier l’ensemble des données écrites recueillies. Nous allons donc décrire le panel de documents retenu pour l’analyse.

Nous remarquons que le corpus de données récoltées est hétérogène, il est composé de plusieurs types de documents écrits rédigés par Mathias et Sophie. On relèvera notamment la présence d’un groupe de documents concernant le Certificat de Formation Générale (CFG) préparé tout au long de l’année scolaire par les deux élèves. Ce recueil de textes inclut les copies de l’examen blanc du CFG de Mathias et Sophie ainsi que les deux versions corrigées de l’examen de cette dernière et un exercice d’entraînement qu’elle a également réalisé.

25 Tous les documents qui composent le corpus de textes se référant au CFG ont été réalisés avant notre arrivée à l’école. L’examen blanc recueilli fut effectué en janvier 2010. Nous ne pouvons en revanche pas dater précisément les autres documents (corrections + entraînement).
Le corpus de productions écrites est aussi composé d’une fiche de lecture\textsuperscript{26} accomplie par Mathias avant notre venue, d’une rédaction sur la visite au musée\textsuperscript{27} effectuée par Sophie\textsuperscript{28}, d’une composition concernant la venue d’un journaliste au collège\textsuperscript{29} exécutée cette fois-ci par les deux participants\textsuperscript{30}, de productions écrites où ces derniers décrivent une image d’Hitler\textsuperscript{31} après avoir travaillé avec l’enseignante sur le lexique nécessaire à la compréhension du thème historique évoqué et d’un contrôle de connaissance sur une leçon d’histoire\textsuperscript{32} étudiée en classe la veille en notre présence.

Nous allons ainsi pouvoir étudier l’écrit des deux élèves dans un ensemble de situations diverses : en examen officiel (« Certificat de Formation Générale blanc »), en classe dans le cadre d’exercices rédactionnels (rédactions « La visite au musée » et « La Venue d’un journaliste au collège »), en travail de reformulation (« Versions corrigées du CFG ») et en contexte de travail de classe ordinaire : d’exercices de compréhension (« Fiche de Lecture Mathias » et « Entraînement » CFG Sophie), description d’une image (« Description image Hitler » Mathias et Sophie), d’un contrôle de connaissance (« Interrogation en histoire » Mathias et Sophie).

B. Hypothèses et objectifs

Bien que les hypothèses et objectifs généraux de la recherche aient déjà été exposés précédemment, il nous semble bon de rappeler brièvement ceux concernés plus particulièrement par l’analyse des données écrites.

L’hypothèse principale pour laquelle nous tenterons d’apporter des éléments de preuve dans cette partie est celle de l’existence d’un écrit sourd. Pour mémoire, on suppose un

\textsuperscript{26} Se référer à : Annexe III. Le corpus de données recueillies. Documents originaux. Fiche de Lecture Mathias et Transcriptions. Fiche de Lecture.
\textsuperscript{27} Se référer à : Annexe III. Le corpus de données recueillies. Documents originaux. La Visite au musée Sophie et Transcriptions. La Visite au musée.
\textsuperscript{28} Document réalisé en classe pendant notre stage d’observation.
\textsuperscript{29} Se référer à : Annexe III. Le corpus de données recueillies. Documents originaux. La Venue d’un journaliste au collège et Transcriptions. La Venue d’un journaliste au collège.
\textsuperscript{30} Documents réalisés en classe pendant notre stage d’observation.
\textsuperscript{31} Se référer à : Annexe III. Le corpus de données recueillies. Documents originaux. Description image Hitler et Transcriptions Description image Hitler.
\textsuperscript{32} Se référer à : Annexe III. Le corpus de données recueillies. Documents originaux. Interrogation en histoire et Transcriptions Interrogation en histoire.
ensemble de caractéristiques morphosyntaxiques et d’erreurs qui serait spécifique aux productions écrites des personnes sourdes car déterminé par leur handicap sensoriel et la structuration particulière de leur pensée.

Hors du cadre de cette hypothèse, nous entreprendrons de fournir un outil efficace et formel d’analyse des productions écrites, par lequel nous essayerons de montrer non seulement les erreurs commises par les sujets sourds mais également leurs acquis. Notre objectif n’est pas de comparer les résultats de nos deux participants avec ceux d’élèves entendants, mais d’ouvrir des pistes sur le développement des compétences en langue écrite des sourds.

L’intérêt d’une telle étude réside donc dans l’apport de renseignements utiles au développement de méthodes pédagogiques mieux adaptées aux besoins caractéristiques et aux difficultés spécifiques des élèves sourds.

C. Choix de la méthode d’analyse

Afin d’analyser le corpus de données écrites obtenu lors de notre étude, nous avons opté pour une grille d’analyse, cette méthode d’évaluation permettant d’étudier de façon qualitative et précise un corpus de données. Cela permet de plus une présentation simple et efficace des résultats et facilite ainsi la comparaison avec des données d’autres études. Enfin, cet outil permet de repérer, de décrire et d’interpréter les acquis et non acquis présents dans les productions des participants tout en catégorisant les différents types d’erreurs possibles.

II. Présentation de la grille d’analyse

Nous allons présenter quelques grilles d’évaluation dont nous nous sommes inspirés pour la réalisation de notre grille d’analyse.

A. Grille d’évaluation de M. Caria
A.1. Description de la grille


Nous allons maintenant présenter les différents critères d’évaluation de la « grille de correction formative ». Caria a choisi de séparer sa grille en deux parties distinctes, la première s’intéresse aux faits de langue et la seconde aux aspects du discours.

La première partie du tableau est divisée en trois aspects : la morphologie (les verbes, les noms, les adjectifs, les articles et les pronoms) l’orthographe (le lexique, les accents et la ponctuation) et la syntaxe (l’ordre des mots, le temps des verbes, les accords morpho-syntaxiques et les structures grammaticales).

La seconde partie est séparée en quatre catégories : les aspects lexico-sémantiques, les aspects discursifs eux-mêmes divisés en deux sous parties : cohésion (prépositions, conjonctions de coordination etc.) et cohérence (organisation des idées etc.), les aspects socio-linguistiques (pertinence, exactitude et intelligibilité du message) et enfin les aspects socio-culturels (adaptation du discours au but visé, aux interlocuteurs et à la situation).

La grille prévoit également deux colonnes, une pour l’identification des erreurs commises par l’apprenant, l’autre pour la correction de ces erreurs. Notons par ailleurs, qu’afin de favoriser la compréhension du fonctionnement du modèle de grille cité, nous avons joint un exemple d’application\(^{35}\).

### A.2. Critiques

Nous avons remarqué de nombreux atouts dans le modèle de grille proposée par Michèle Caria. Cette grille d’évaluation tient compte de critères divers et variés tels que les aspects socio-culturels et socio-linguistiques qui permettent de relever de manière précise et détaillée les données écrites recueillies. De plus, l’organisation des catégories présentes dans cette grille permet une utilisation autonome et aisée de l’outil en question. En effet, bien que son emploi soit prévu pour des apprenants de classe de FLE, sa structure peut s’adapter facilement aux données d’autres types d’élèves. Cette grille permet également de dresser une liste plutôt complète de l’ensemble des savoir-faire possibles d’un apprenant.

D’un point de vue général, nous pouvons ajouter que la première partie du tableau présenté (morphologie, orthographe et syntaxe) semble aisément accessible aux utilisateurs de l’outil. Toutefois, nous trouvons que la seconde partie de la grille manque de clarté notamment dans les définitions et terminologies des différentes catégories. Nous pensons en particulier aux « aspects lexico-sémantiques et discursifs » dont l’explication peut rester obscure aux non-spécialistes de didactiques des langues. En outre, le modèle appliqué joint à l’étude de Caria ne nous semble pas suffisamment pertinent pour faciliter la compréhension de ces deux critères.

### B. Grille d’évaluation de C. Renaud


B.1 Description de la grille

Nous allons restituer le contexte de l’étude pour laquelle la grille de Renaud a été réalisée et montrer les objectifs de cet outil.

La grille de C. Renaud a été conçue pour évaluer les données écrites recueillies de vingt-six élèves, dix élèves sourds et seize entendants, de niveaux scolaires allant du CP au CM1 en Classe d’Intégration Scolaire (CLIS). Comme le précise C. Renaud :

« [Le] corpus est constitué des productions écrites des élèves sourds au sein de la classe (en annexe A), ainsi que de celles réalisées lors de la passation du test dans la classe d’enfants sourds (en annexe C) et dans celle d’enfants entendants (en annexe C) » (2010 :35).

En ce qui concerne le test de passation, après une mise en commun à l’oral, les élèves devaient à partir d’un support visuel (histoire en images) produire un récit par écrit. Notons que les élèves avaient accès aux images pendant le test, et que le lexique nécessaire à la narration leur avait été donné, ce qui signifie que « l’orthographe des mots ne peut être significative dans [le] corpus » (Renaud, 2010 : 32).

Les objectifs de cette grille sont d’« évaluer [les] compétences [des participants] en matières de construction d’un récit, d’organisation syntaxique et d’utilisation de mots outils » (Renaud : 33).

B.2. Présentation et critiques des modifications effectuées

38 Passation du test avec les élèves sourds effectuée par l’enquêtrice, celle avec les élèves entendants a été réalisé par leur enseignante.
39 Choix effectué pour ne pas pénaliser les élèves sourds.
40 Le critère « orthographe » est intégré dans la grille d’analyse proposée par C. Renaud, mais elle ne tient pas compte de l’orthographe des mots donnés lors de la passation du test.
Bien que la grille proposée par C. Renaud s’inspire largement de celle de M. Caria, nous avons constaté quelques modifications intéressantes. Nous avons noté que Renaud a intégré dans son modèle de nouvelles cases qui permettent de situer par niveaux croissants les compétences langagières de l’apprenant. Elle organise ainsi à l’aide d’un code de quatre couleurs (rouge, orange, jaune et vert) les habilités de l’élève. Le rouge représente les formes jugées *fausses*, l’orange celles estimées majoritairement inadaptées mais dans lesquelles quelques réussites subsistent, le jaune évoque les formes majoritairement adaptées avec toutefois quelques erreurs, enfin le vert indique les formes adaptées.

Nous trouvons l’utilisation des couleurs intéressante, elle permet de comprendre et de situer rapidement les capacités de l’élève observé. En outre, nous pouvons déclarer que le choix des couleurs est justifié, puisque ce jeu de couleurs est souvent utilisé par les professeurs pour les notations. Nous pouvons conclure que cette initiative résulte d’un choix réfléchi qui a tenu compte de l’encodage des couleurs existant. De plus, ce « dégradé » permet de créer différents stades d’aptitude pertinents pour le traitement des données. On peut ainsi, grâce à cette gradation, prendre en compte les acquis partiels de l’apprenant, un aspect qui nous semble primordial.

Nous pouvons apporter toutefois quelques critiques à ce mode de correction, notamment l’emploi de la couleur « rouge » qui peut posséder dans notre société occidentale des connotations négatives. Cette couleur est en effet souvent liée à l’idée d’erreur et au jugement porté par l’enseignant. Il faut cependant reconnaître que l’utilisation de la couleur rouge ne laisse pas de place à l’ambiguïté, puisque clairement significative d’une erreur.

Il est possible également de discuter le choix de l’appellation choisie pour définir les savoir-faire que les apprenants n’ont pas encore acquis, en l’occurrence « forme fausse » dans la grille présentée. Nous pensons que cette nomination peut être jugée quelque peu dépréciative et que le terme « forme non adaptée », par exemple, serait sans doute plus neutre.

Cependant, la principale critique que nous pouvons apporter réside dans le choix du nombre de paliers et de couleurs adopté par Renaud. Est-il judicieux ? Permet-il d’identifier de manière optimale les compétences de l’apprenant ?
La gradation choisie permet sans doute une notation plus précise que si elle n’avait possédé que trois critères. Même si elle évite quelques imprécisions, elle crée en revanche à nos yeux un autre problème. Nous constatons notamment que la frontière entre les niveaux de compétences intitulés « forme majoritairement inadaptée mais quelques réussites » et « forme majoritairement adaptée mais quelques erreurs » est parfois mince et laisse ainsi le correcteur dans la confusion. Certaines productions ne sont effectivement pas simples à classer et occasionnent de ce fait une hésitation dans leur hiérarchisation. Nous pensons donc que ce point de la classification en quatre critères laisse une part trop importante à la subjectivité de l’utilisateur pouvant fausser les conclusions d’analyse.

Une des solutions que nous pensons pouvoir apporter à ce problème est l’ajout d’une classe centrale qui représente le cas où nous ne pouvons déterminer d’aspects majoritaires entre les proportions d’erreurs et de réussites, ce qui permettrait de réduire l’écart à la médiane artificiellement élevé par le manque d’une classe médiane. Notons que nous exposerons en détail dans notre grille une méthode différente pour pallier le problème exposé.

Un autre point que nous pouvons observer est la présence d’une nouvelle entrée intitulée « Hypothèse » qui permet d’apporter une explication possible des erreurs commises par l’apprenant. Cet ajout nous semble intéressant, puisqu’il permet de mettre en relation par un outil visuel l’aspect théorique et expérimental.

La dernière critique positive que nous pouvons avancer est la prise en compte des réussites. Après observation de nombreuses grilles d’évaluation, nous avons remarqué malheureusement que cet aspect est très peu considéré, alors qu’il nous paraît essentiel. Il est en effet primordial de porter un regard évaluatif positif en donnant de l’importance aux acquis des apprenants, ceci dans le but de valoriser les réussites de l’apprentissage et d’établir au mieux leur niveau de compétence.

C. Notre grille d’analyse
Nous allons maintenant présenter la grille d’évaluation\textsuperscript{41} adaptée des modèles décrits précédemment dans le but d’analyser les productions écrites recueillies.

**C.1. Description de la grille**

Nous avons réutilisé certains éléments jugés intéressants dans la grille d’analyse de Charline Renaud et adaptables à notre étude.

On relèvera le classement en arborescence sous la forme « critère/sous-critère/... » élaboré afin de pouvoir classer les erreurs et réussites repérées dans des catégories organisées intitulées « caractère étudié ». Nous mettrons en place le classement de la façon suivante :

- **Morphologie** :
  - Verbe :
    - Accord
    - Conjugaison
  - Nom
  - Adjectif
  - Adverbe
  - Pronom
  - Article
- **Syntaxe** :
  - Ordre des mots
  - Construction syntaxique :
    - Phrase simple
    - Phrase complexe
  - Utilisation des temps
  - Structure grammaticale
- **Orthographe** :

- Lexique
- Ponctuation
- Accent
- Segmentation

- Discursif :
  - Cohésion :
    - Préposition
    - Conjonction/articulateur
  - Cohérence :
    - Organisation des idées
    - Connecteur

- Lexico-sémantique
- Socio linguistique
- Socio culturel :
  - Respect du contexte
  - Adaptation au lecteur

Dans chaque catégorie, le processus d’analyse est organisé en plusieurs points :

- Erreur :


  - Suggestion de correction :

    Nous proposerons une des corrections possibles des erreurs relevées précédemment, et ce dans le but de pouvoir comprendre l’erreur commise par l’élève.

  - Réussite :

    Nous relèverons quelques exemples de réussites présentes dans les productions. Ces dernières seront exposées sous le même format que la catégorie intitulée « erreur ».
- Hypothèse :
  
Nous émettrons une hypothèse afin de tenter d’expliquer et de comprendre l’erreur relevée.

  
  Afin d’évaluer le niveau de compétences de l’élève, nous avons établi trois grades. Dans chaque catégorie, la conclusion des observations sera reportée dans une des cases selon le niveau jugé de l’élève.

- Elément non acquis :
  
Lorsque l’élément observé ne semble pas ou très peu acquis.

Elément en voie d’acquisition :

Nous relèverons la présence de quelques erreurs mais aussi de réussites ce qui montrera que l’élève possède certaines connaissances mais que d’autres ne sont pas encore parfaitement maîtrisées.

- Elément acquis :

Même si quelques erreurs persistent, l’élément semble être majoritairement acquis par l’élève.

Nous allons à présent détailler le fonctionnement de chacune des catégories précédemment énoncées :

- Morphologie :
  
  o Verbe :
    
    ▪ Conjugaison :

Adaptation de la forme verbale choisie par l’élève au contexte situationnel de l’énoncé.

  ▪ Accord :

Accord du verbe en genre et en nombre avec le sujet, en respectant les règles d’accord spécifique des auxiliaires « être » et « avoir ».
o Nom :
Accord en genre et en nombre du nom avec l’article qui l’accompagne.

o Adjectif :
Accord en genre et en nombre de l’adjectif avec le nom qu’il accompagne.

o Adverbe :
Respect de l’invariabilité de l’adverbe et variété de l’emploi.

o Pronom :

o Article :
Accord en genre et en nombre avec le nom auquel il se réfère.

- Syntaxe :
  o Ordre des mots :
Linéarité, l’ordre des mots de la phrase est respecté.

  o Construction syntaxique :
    ▪ Phrase simple :
Construction phrastique respectée dans les propositions indépendantes.

    ▪ Phrase complexe :
Construction phrastique respectée dans les phrases complexes (proposition principale et proposition dépendante etc.).

  o Utilisation des temps :
Respect de la concordance des temps utilisés. Emploi diversifié des temps connus par l’élève.

  o Structure grammaticale :
Respect de la structure grammaticale. Etre attentif à la présence des lexèmes (oubli/ajout).

- Orthographe :
  - Lexique :

Orthographe du lexique employé par l’élève.

- Ponctuation :

Respect des règles de ponctuation.

- Accents :

Accentuation correcte : accent choisi adéquat et bien positionné.

- Segmentation :

Respect de la segmentation des unités du discours (organisation du discours, disposition typographique etc.).

  - Discursif :
    - Cohésion :
      - Préposition :

Choix et emploi appropriés de la préposition.

  - Conjonction/articulateur :

Choix et emploi appropriés d’un articulateur entre plusieurs éléments d’une même phrase.

- Cohérence :
  - Organisation des idées :

Suite logique, enchaînement des idées dans le discours de l’élève.

  - Connecteur :

Présence de connecteurs entre les phrases en accord avec l’enchaînement des idées.

- Lexico-sémantique :

Utilisation correcte du sens des mots.
C.2. Comparaison de l’outil d’évaluation avec les modèles

L’une des principales différences entre le modèle de M. Caria et notre proposition de grille réside dans l’utilisation qui en est faite. En effet, la grille de M. Caria dont nous nous sommes inspirée a été conçue pour faciliter aux enseignants et apprenants la perception et la compréhension des connaissances et ignorances des savoirs-faîres en langue écrite de ces derniers. Notre grille et celle proposée par C. Renaud, en revanche, sont des outils d’évaluation réalisés pour nous aider à analyser les erreurs et acquis des productions écrites obtenus chez les participants de nos recherches.

Par rapport aux autres grilles d’analyse que nous avons pu observer, le modèle de C. Renaud nous a semblé plutôt clair et précis, de part sa classification et son accessibilité. Nous avons donc décidé de reprendre la même conceptualisation typographique afin de conserver une présentation intelligible, efficace et complète qui permette d’étudier les différents aspects de la langue écrite.

Nous avons choisi d’effectuer cependant quelques modifications dans l’exposition de nos résultats afin d’améliorer la lisibilité de notre grille. Ainsi, nous avons décidé de mettre les erreurs repérées en caractère gras afin de favoriser leur identification. Nous avons également opté pour la dénomination « Suggestion de correction » au lieu de « Correction » car nous ne proposons pas forcément l’unique élément de réponse correct.
L’emploi de différentes couleurs nous semblait intéressant et significatif, nous avons préféré toutefois ne pas réutiliser ce mode de gradation de compétence. Nous avons pensé que pour des raisons d’ordre technique, l’usage du jeu de couleur n’était pas optimal puisque son exportation au format papier n’est pas toujours réalisable. De ce fait, nous avons préféré placer la synthèse du niveau de compétence de l’élève directement dans l’une des trois cases prévues à cet effet : « Elément non acquis », « Elément en voie d’acquisition » et « Elément acquis ». Ce système de notation nous semble tout aussi compréhensible que celui effectué par C. Renaud, mais a pour intérêt d’avoir moins de contrainte technique et introduit la possibilité de commenter l’attribution d’un niveau.

III. Exploitation des résultats de Sophie et Mathias

Nous pensions au préalable étudier individuellement puis comparativement les données recueillies chez Sophie et Mathias. Cependant, lors de notre analyse, nous nous sommes aperçues que les résultats obtenus par ces deux élèves étaient très souvent similaires. Ainsi, afin d’éviter la redondance dans le rapport de synthèse, nous avons décidé de traiter en parallèle l’ensemble des données des deux élèves.

A. Morphologie

A.1. Le verbe

En ce qui concerne la morphologie verbale, nous nous sommes intéressés d’abord à la conjugaison puis à l’accord du verbe.

De manière générale, nous observons que l’emploi des temps verbaux n’est pas très diversifié chez nos deux participants. L’un comme l’autre emploient majoritairement le présent et le passé composé. La conjugaison de ces deux temps semble globalement maîtrisée, nous notons cependant quelques erreurs notamment au passé composé. Nous pouvons ajouter que les autres temps de conjugaison comme l’imparfait, le passé simple, le futur sont peu ou pas usités par les deux élèves. L’erreur principalement observée dans les
productions écrites de Mathias et Sophie est la confusion graphème/phonème concernant l’archiphonème /E/ et les différentes écritures auxquelles il peut correspondre à savoir <er/é/è/ai> etc. L’oral semble donc influencer les deux élèves dans leur choix de graphie. Pourtant ce constat paraît plutôt inattendu chez des élèves sourds.

Nous remarquons que les règles d’accord sujet/verbe en genre et en nombre ne sont pas encore totalement appropriées chez nos deux participants. Nous constatons en effet quelques erreurs d’accord au présent en particulier chez Sophie et davantage au passé composé réalisées cette fois-ci par nos deux élèves.

Nous relevons notamment des erreurs d’accord sujet/verbe concernant le participe passé avec l’auxiliaire « avoir ». Les erreurs les plus courantes chez Mathias semblent être dues l’influence du mot qui précède ou succède la forme verbale. Celles relevées chez Sophie semblent être dues à l’amalgame qu’elle réalise entre les différents énoncés référents ou entre le référent et sa nature grammaticale.

A.2. Le nom

Après analyse des données, nous constatons que l’accord nominal en genre et en nombre semble majoritairement acquis. Nous relevons effectivement dans les écrits de nos deux participants de nombreuses réussites. Les quelques erreurs d’accord repérées se trouvent principalement dans les productions écrites de Mathias. Nous pensons que celles-ci peuvent être le fruit de l’inattention.

A.3. L’adjectif

Nous remarquons que l’usage des adjectifs dans l’ensemble des productions est peu fréquent et peu diversifié. Les adjectifs employés par les sujets semblent toutefois majoritairement corrects. Cependant nous avons noté que la plupart des formes adjectivales utilisées sont reprises des énoncés donnés ce qui vient biaiser notre analyse. Il est en effet difficile d’établir un constat fiable et d’évaluer le niveau de compétence de l’élève en tenant
compte de cette variable. L’inattention semble jouer de nouveau un rôle dans le relevé des erreurs commises par les deux élèves.

A.4. L’adverbe

Nous remarquons que l’adverbe est peu présent dans les productions étudiées des deux élèves. Les adverbes employés semblent cependant correctement utilisés, nous ne relevons que très peu d’erreurs. Nous avons toutefois estimé que le niveau de compétences des deux élèves n’était pas complètement acquis, la fréquence infime d’utilisation des adverbes montre que son emploi n’est sans doute pas encore entièrement maîtrisé. Néanmoins comme nous l’avons dit précédemment, sans observation de l’objet en question, on peut difficilement établir un jugement.

A.5. Le pronom

L’emploi du pronom personnel n’est pas pleinement approprié, puisque l’on observe un usage minime chez les deux collégiens qui préfèrent répéter presque systématiquement le groupe nominal au lieu d’utiliser les pronoms adéquats. Nous pouvons ajouter que la plupart du temps l’emploi du pronom personnel n’est pas adapté étant donné que le référent auquel le pronom doit se rapporter n’est pas énoncé précédemment comme il se doit. Nous repérons également des erreurs d’accord en genre et en nombre entre le référent et le pronom. De plus, nous pouvons déclarer que l’emploi de formes complexes du pronom (forme conjointe : objet direct, objet indirect, forme réfléchie/forme disjointe : forme réfléchie) est absent ou erroné. Quant à l’utilisation du pronom relatif, elle s’avère elle-aussi quasiment nulle.

A.6. L’article

L’emploi des articles définis et indéfinis, formes simples ou contractées, est fréquent et majoritairement maîtrisé par les deux élèves.
B. La syntaxe

B.1. L’ordre des mots et la construction syntaxique

Dans les phrases simples, l’ordre linéaire\textsuperscript{42} est majoritairement respecté par Mathias et Sophie. Nous remarquons en revanche que la place des mots dans les phrases complexes est moins respectée par ces derniers. On peut d’ailleurs ajouter que la présence des phrases complexes est quasiment nulle et que les rares tentatives de construction phrastiques complexes s’avèrent bien souvent agrammaticales. Les élèves ne semblent pas en effet parvenir à organiser correctement leur pensée en langue française et ne réussissent donc pas à la transcrire par écrit. Nous observons ainsi de nombreuses constructions difficilement déchiffrables voire incompréhensibles.

Nous notons également que l’influence de la langue orale induit parfois Mathias à produire des erreurs de localisation de mots, la langue écrite ne permettant pas la même souplesse que la langue orale. Qui plus est, les deux participants ne semblent pas posséder les outils grammaticaux nécessaires à la formulation de structures phrastiques complexes, et privilégient donc l’emploi de phrases simples. La maîtrise approximative de ces outils conduit les élèves à calquer le modèle de l’énoncé, et provoquent fréquemment des productions asyntaxiques.

B.2. Utilisation des temps

Nous remarquons que l’emploi du présent et du passé composé est privilégié par les deux élèves. Malgré quelques erreurs d’accord en genre et en nombre entre le sujet et la forme verbale, ces deux temps semblent majoritairement acquis.

Nous observons que de nombreuses modalités et temps verbaux tels que les temps du passé (imparfait, passé simple, plus que parfait etc.) ou notamment les temps qui expriment le mode hypothétique (conditionnel, futur etc.) ainsi que la forme passive sont rarement présents voire absents dans les productions recueillies. Nous constatons toutefois

\textsuperscript{42} Le français est une langue SVO, à savoir une langue dont les phrases suivent le plus souvent l’ordre suivant : sujet, verbe, objet. Exemple : Le chat mange la souris.
que Sophie, contrairement à Mathias, emploie à plusieurs reprises le futur proche et ce de manière majoritairement correcte, à l’exception de quelques erreurs d’accord.

Nous pouvons ajouter que nous relevons de nombreuses erreurs dans la concordance des temps utilisée par les deux élèves. La maîtrise des temps verbaux et l’acquisition de la concordance des temps ne semblent pas idéalement acquises.

**B.3. Structure grammaticale**

Malgré la présence de quelques erreurs, la structure grammaticale semble globalement acquise par les deux participants. Nous relevons effectivement plusieurs omissions et/ou ajouts de lexèmes dans les phrases produites ce qui perturbe de façon plus ou moins importante la compréhension du lecteur. L’absence de certains morphèmes lexicaux tels que les prépositions, les compléments d’objet ou encore les verbes entrave la intelligibilité du message délivré par l’élève. En revanche, l’omission d’une partie de la marque de négation à savoir le « ne » de « ne pas » perçue à plusieurs reprises dans les productions de Mathias est plus facilement tolérée et admise en particulier dans la forme orale de la langue.

De manière générale, nous notons que les erreurs repérées dans les copies des deux collégiens sont majoritairement des omissions de mots courts. La mauvaise perception auditive de nos deux participants semble défavoriser la réception de certains lexèmes et pourrait en partie expliquer les difficultés observées en production.

**C. L’orthographe**

**C.1. L’orthographe lexicale**

Malgré la présence de quelques erreurs, nous constatons que l’orthographe lexicale est majoritairement acquise par les deux élèves. Les erreurs les plus courantes sont celles de graphie qui ne modifient pas la plupart du temps la chaîne sonore. Nous pouvons supposer que ces confusions graphiques pourraient être dues à l’influence de la perception orale des
deux participants. Rappelons que la correspondance entre la graphie et la phonie en français n’est pas systématique. Ainsi, plusieurs graphèmes peuvent correspondre à un même phonème. Prenons l’exemple de l’archiphonème /E/ qui correspond à plusieurs écritures telles que <é/è/ai/ais/aient/er> etc. D’autre part, il existe également des lettres dites muettes selon la position qu’elles occupent dans le mot qui s’écrivent mais ne se prononcent pas. Les erreurs observées dans les productions écrites de Mathias semblent être principalement dues à l’inattention ou à la méconnaissance du lexique.

C.2. La ponctuation

Nous pouvons déclarer que les règles de ponctuation sont majoritairement acquises. Nous observons moins d’erreurs dans les productions écrites de Mathias que dans celles de Sophie. Ce dernier débute généralement ses phrases par une majuscule mais omet quelques fois le point final. Sophie oublie également de mettre certains points à la fin de la phrase, mais aussi des erreurs dans l’emplacement de la virgule et de la majuscule. Elle les attribue des majuscules à des mots qui ne sont ni placés en début de phrase ni des noms propres. Cet emploi erroné donne parfois l’impression d’une insistance souhaitée sur certains mots plutôt que sur d’autres.

C.3. L’accent

Nous observons que l’emploi des différents accents qui existent en langue française n’est pas totalement maitrisé par les deux collégiens. Nous pouvons déclarer que l’utilisation des accents circonflexe, aigu et du tréma est majoritairement acquise. En revanche, nous notons que l’usage de l’accent grave n’est pas bien maitrisé. Nous relevons des erreurs de choix (accent choisi non approprié) et d’emplacement (accent présent dans le mot mais pas à la place adaptée).

Ces emplois erronés sont souvent dus à une mauvaise réception auditive. Les deux élèves semblent en effet se référer à leur perception orale afin de pouvoir produire des rédactions écrites. Nous constatons que les deux participants confondent bien souvent l’accent grave et aigu notamment sur le <e> qui devrait en théorie se prononcer respectivement /e/ et /ɛ/ mais qui à l’usage tend à se généraliser sans plus de réelle distinction sonore sous la forme /E/. 
C.4. La segmentation

La disposition typographique ne semble pas maîtrisée par nos deux élèves. Le décalage en début de paragraphe et le retour à la ligne pour exprimer notamment une idée nouvelle sont très peu employés par Mathias et Sophie. Nous relevons également une absence d’organisation en ce qui concerne la présentation du discours. Les idées exprimées dans les productions observées ne sont pas clairement hiérarchisées sous forme de plusieurs paragraphes qui pourtant permettent de regrouper les différentes idées.

D. L’aspect discursif

D.1. La cohésion

Dans cette sous partie, nous étudierons l’emploi des prépositions puis celui des articulateurs.

Nous relevons de nombreuses erreurs dans le choix de préposition telles que l’omission ou l’ajout. Ces multiples emplois prépositionnels erronés rendent très souvent le discours de l’élève inintelligible ou difficilement compréhensible aux yeux du lecteur.

Nous avons remarqué que l’emploi d’articulateurs dans les productions écrites réalisées par les deux élèves est très restreint en nombre et limité dans sa diversité. Nous relevons par ailleurs une prédilection pour l’emploi de phrases simples et courtes par rapport à celui de phrases dites complexes. Beaucoup d’éléments d’une même phrase sont juxtaposé, sans articulateur pour les relier. Les connecteurs les plus fréquemment relevés sont les conjonctions de coordination notamment l’emploi de « et » que l’on observe à la fois dans les copies de Mathias et dans celles de Sophie. Cette dernière utilise aussi de manière très régulière la conjonction de coordination « car » afin de relier deux éléments d’une même phrase. Quant à Mathias, il semble préférer l’emploi répétitif de la locution conjonctive « parce que » dont il ne maîtrise pas encore totalement l’usage, puisqu’il la place fréquemment en début de phrase.
D.2. La cohérence

Nous allons nous intéresser à présent à la cohérence dans le discours à savoir l’organisation des idées et l’emploi des connecteurs. Nous observons dans un premier temps que l’enchaînement des idées dégagées n’est majoritairement pas maîtrisé par Mathias et Sophie qui ne respectent pas toujours la chronologie des événements évoqués. Nous relevons par ailleurs de nombreuses omissions et/ou emplois erronés de connecteurs logiques ce qui peut rendre le discours difficilement intelligible pour le lecteur.

E. L’aspect lexico-sémantique

L’aspect lexico-sémantique observé dans les productions écrites étudiées semble majoritairement acquis par nos deux participants, puisque nous ne relevons qu’une erreur pour chacun d’entre eux. Le sens du lexique utilisé dans les productions observées semble généralement en adéquation avec la définition du mot auquel il correspond.

F. Les aspects socio-linguistique et socio-culturel

Nous allons nous intéresser à présent à l’intelligibilité du discours, ainsi qu’à l’exactitude de l’information et à l’adaptation au lecteur.

En ce qui concerne l’intelligibilité du message délivré par Mathias et Sophie, nous avons observé que la présence de nombreuses erreurs de constructions syntaxiques tels que les emplois erronés (omissions, ajouts, choix inapproprié etc.) de certains lexèmes rendent l’information transmises difficilement accessible au lecteur.

Qui plus est, nous pouvons déclarer que l’exactitude de l’information délivrée par les élèves n’est pas toujours de mise. En effet, le message produit n’est pas forcément en adéquation avec la situation d’énonciation donnée par le contexte. En outre, nous remarquons que la présence de nombreuses erreurs de syntaxe et de grammaire détourne le destinataire du sens initial désiré par l’émetteur. Enfin, Mathias et Sophie ne semblent
généralement pas prendre en compte le lecteur qui ne peut par conséquent pas parvenir aux informations nécessaires à la compréhension globale du discours délivré. En effet, les deux participants ne pensent pas forcément à restituer les éléments du discours qui permettent de suivre la situation d’énonciation.

IV. Comparaison de ces résultats avec d’autres études

Dans cette partie, nous allons reprendre les données recueillies auprès de nos deux participants, Mathias et Sophie, et tenter de les comparer avec celles relevées dans diverses recherches.

Nous devons préciser, dans un premier temps, que les protocoles expérimentaux (démarche, sujets choisis etc.) mis en place dans ces études diffèrent les uns des autres. Nous pouvons spécifier, dans un second temps, que l’évaluation des compétences des sujets sourds participant aux études comparatives mentionnées n’a pas été réalisée et présentée sous les mêmes critères d’organisation que dans notre étude. Pour cette raison, une comparaison rigoureuse et minutieuse semble difficilement réalisable. Toutefois, une étude comparative nous paraissait intéressante pour étoffer notre recherche.

A. Utilisation des mots-outils

Au cours de nos lectures, nous avons remarqué que plusieurs linguistes pensent que l’acquisition de l’emploi des mots-outils (article, préposition, pronom relatif etc.) serait une des difficultés d’apprentissage les plus importantes pour les pers sourdes.


43 Une partie de ces recherches ont été précédemment citées. Pour d’informations se référer à : Partie I : Chapitre 4.
44 Etude réalisée à partir d’un corpus de textes écrits par quinze jeunes adultes âgés de 16 à 29 ans ayant une surdité profonde de naissance ou contractée avant l’âge d’acquisition de la langue orale.
l’utilisation des prépositions et des déterminants. Cette idée est également exposée par Dubuisson, Gélinas-Chebat & Nadeau en 1991. Lors de cette étude menée auprès de sourds étudiants à l’université, ces linguistes ont remarqué\textsuperscript{45} d’une part que l’emploi des prépositions n’est pas totalement maîtrisé et d’autre part que les pronoms (personnels, relatifs etc.) sont souvent omis ou mal employés par les participants.


Berthoud - Papandropoulou & Niederberger (2002)\textsuperscript{46} ont aussi réalisé une étude sur la production des pronoms dans laquelle ils constatent que les participants maîtrisent relativement bien l’emploi du pronom sujet. Ils notent en revanche des absences dans la production des pronoms objets. Ils relèvent cependant un fait non négligeable : tous les pronoms produits par les sujets s’avèrent corrects.

En ce qui concerne nos deux participants, nous arrivons généralement aux mêmes résultats observés dans les études comparatives. Nous avons effectivement constaté que l’emploi des mots grammaticaux n’est majoritairement pas maîtrisé par Mathias et Sophie. Tout comme dans les études précédemment citées, nous relevons de nombreuses additions et omissions ainsi que des emplois non appropriés de mots-outils principalement dans l’utilisation des prépositions et pronoms. En ce qui concerne l’acquisition du pronom, notre

\textsuperscript{45} Corpus de sept textes produits par sept sourds profonds de naissance ou devenus sourds avant l’âge d’acquisition de la parole à l’exception d’un des sujets devenu sourd à l’âge de 7 ans.

\textsuperscript{46} Etude menée sur un échantillon de onze enfants sourds âgés de 8 à 14 ans.
étude nous a permis également d’observer que celui-ci est très peu employé et ce au profit de multiples répétitions du groupe nominal référent.

**B. Morpho-syntaxe**

Nous allons, à présent, nous intéresser aux erreurs syntaxiques et morphosyntaxiques observées dans les productions écrites de sourds. Niederberger (2007) déclare que la construction syntaxique n’est pas parfaitement maîtrisée par les personnes sourdes et qu’elle entraîne par conséquent maintes incompréhensions chez le lecteur.

Selon Ducharme et Mayberry (2005)\(^{47}\), la morpho-syntaxe serait même l’aspect de la langue le plus appauvri et qu’il engendrerait qui plus est de nombreuses difficultés lors de l’enseignement langagier. De plus, nous observons que la linéarité en langue écrite n’est pas réellement maîtrisée par les élèves sourds. En 1997, Dubuisson, Machabée et Parisot avaient constaté que ces derniers réalisent de nombreuses erreurs de construction phrasistique.

Dans notre corpus, l’ordre des mots est généralement respecté en particulier dans les phrases simples. Nous remarquons cependant que l’organisation syntaxique des phrases complexes est parfois hasardeuse et entraîne même des incompréhensions dans le discours. Nous rejoignons donc sur ce point les deux études citées.


\(^{47}\) Ils se réfèrent à plusieurs travaux réalisés auparavant tels que ceux de Cooper (1967), Magford (1988), Swisher (1976) ou encore Taeschner & al. (1988).
Ces difficultés se répercutent également dans la construction syntaxique. L’étude de Vercaingne-Ménard (2002) montre que la formulation des phrases simples est correcte contrairement à celle des phrases complexes dont la construction s’avérerait malhabile. Ces maladresses syntaxiques seraient dues à des erreurs de choix de pronoms, de prépositions, de temps des verbes, de déterminants etc. Ce constat rejoint les résultats de notre étude ainsi que des recherches comparatives exposés précédemment dans cette partie.

C. Orthographe

Nous nous intéressons à présent à l’aspect orthographique du discours des sujets sourds étudiés. Nous verrons dans un premier temps, l’emploi de la ponctuation et dans un second temps celui de l’orthographe lexicale.

En 1996, Lepot-Froment & Clerebaut constatent que la ponctuation est respectée et maîtrisée précocement par la population sourde. Après analyse des données écrites recueillies, nous faisons le même constat concernant nos sujets d’étude. Mathias et Sophie semblent avoir majoritairement acquis les règles de ponctuation, même si nous notons encore la présence de quelques erreurs. Pour ce qui concerne l’acquisition orthographique, l’étude de Vercaingne-Ménard (2002) montre que les sujets sourds interrogés ne commettent que peu de fautes. Dans notre recherche, la présence d’erreurs liées à l’orthographe est également minime.

Nous pouvons conclure que les erreurs le plus souvent relevées apparaissent également dans les données écrites que nous avons analysées. Cependant, les recherches avec lesquelles nous avons effectuées cette étude comparative n’ont pas été réalisées selon la même démarche expérimentale. La confrontation des résultats s’avère de ce fait non exhaustive. Il serait intéressant dans le cadre d’une démarche comparative de procéder à une recherche auprès d’un échantillon plus conséquent de personnes sourdes qui réaliserait le même corpus écrit.
Conclusion

Nous avons donc remarqué au cours de notre recherche puis lors de l’étude comparative que les erreurs les plus souvent relevées sont, pour la plus part, similaires dans l’ensemble des données.


D’après les recherches que nous avons menées, les types d’erreurs les plus fréquents sont l’omission, l’addition et le choix erroné d’un morphème en particulier des pronoms et prépositions. Nous remarquons également que certains lexèmes sont rarement employés, c’est principalement le cas des pronoms (pronoms relatifs, pronoms objets etc.), des adverbes et des adjectifs qui sont pratiquement absent des productions recueillies. La plupart des emplois constatés sont repris des énoncés donnés, ce qui rend d’autant plus difficile l’évaluation du niveau de compétence de l’élève. En ce qui concerne l’aspect orthographique du corpus (orthographe lexicale, ponctuation et accentuation), nous ne relevons que très peu d’erreurs que ce soit dans notre synthèse d’analyse ou dans celles des études comparatives.

Afin de compléter ces données, nous allons à présent nous intéresser à l’aspect représentatif de la langue écrite. Nous pourrons ainsi découvrir si les difficultés ressenties par les participants sont similaires à celles relevées dans notre analyse.
Chapitre 3 : La représentation de l’écrit

Introduction

Afin de pouvoir observer les difficultés réelles rencontrées par les personnes sourdes en langue écrite, il nous a semblé nécessaire et instructif d’étudier leurs productions. Cette approche évaluative nous paraissait cependant insuffisante. Aussi, afin de compléter l’analyse des informations recueillies précédemment, nous avons estimé essentiel d’explorer également une démarche centrée davantage sur les représentations que les sourds ont de l’écrit. Ainsi, afin de mieux identifier les affinités et les usages établis avec la langue écrite, nous allons étudier les réponses données par les deux élèves étudiés lors du questionnaire.

I. Présentation des données recueillies

Afin de nous éclairer davantage sur les pratiques en français écrit des personnes sourdes, nous avons tenté d’établir plusieurs questions susceptibles de nous renseigner sur les habitudes langagères en langue écrite des élèves interrogés (cf. Annexe I).

Avant de présenter les résultats recueillis lors du questionnaire, nous devons souligner que nous avons mené notre étude dans un cadre de recherche spécifique, ce qui signifie que le bilan obtenu dépend inéluctablement de ce contexte particulier. Aussi, nous allons vous rappeler brièvement les conditions dans lesquelles ce questionnaire s’est déroulé.

Nous avons donc conduit notre enquête auprès de deux adolescents sourds, Mathias et Sophie, âgés de 15 ans et scolarisés en classe de troisième dans une unité d’enseignement spécialisée. Nous savons également qu’ils ont tout deux reçu une éducation

48 Se référer à Partie 2 Approche méthodologique Chapitre 2.
49 Se référer à Partie 2 Approche méthodologique Chapitre 1 : III. A.1.
50 Se référer à Partie 2 Approche méthodologique Chapitre 1 : II.B.
oraliste, et que leur connaissance de la langue des signes est par conséquent sommaire. Nous précisons donc que le français est leur langue première.

Comme nous avons pu le remarquer lors de notre expérimentation, l’aisance des participants en langue française écrite paraît assez incertaine. Ainsi, sur les conseils de l’enseignante, nous avons choisi d’effectuer quelques modifications de formulation, afin de faciliter la compréhension des questions. Au cours de l’exécution du protocole, nous avons également noté quelques difficultés dans la production écrite, ainsi que des réticences dans l’accomplissement de la tâche demandée. En effet, nous avions procédé à l’oral puis à l’écrit pour l’obtention des réponses, afin de respecter au mieux les habitudes scolaires des élèves. Nous avons ainsi pu constater des différences entre les productions orales et écrites, la formulation écrite des réponses étant moins développée. Pour cette raison, nous avons dû prendre quelques notes complémentaires aux réponses formulées à l’écrit par les élèves.

II. Exploitation des données recueillies

Nous avons décide de traiter séparément les données des deux sujets. Pour chacun des participants, nous étudierons sa représentation de l’écrit, puis, nous synthétiserons les réponses des participants afin de mener une étude comparative de leurs résultats.

A. Analyse des réponses données par Sophie

Dans un premier temps, nous allons tenter d’évaluer l’appréciation de la langue écrite de Sophie, et dans un second temps nous allons nous intéresser à ses pratiques écrites.

A.1. Le rapport à la langue écrite

51 Reformulation de certaines questions : vocabulaire employé et restructuration de la phrase. Pour plus de précisions : se référer à Annexe I. Le questionnaire donné aux élèves. Présentation.
Lors de l’analyse des réponses données par Sophie à notre questionnaire, deux aspects essentiels se démarquent dans son discours. Nous remarquons, une volonté très prononcée de pratiquer la langue écrite mais également de considérables difficultés pour y parvenir. Ainsi, même si la langue française lui semble complexe, Sophie exprime un profond désir de connaissance à son égard.

«Question : Aimes-tu [...] la langue française ?
Sophie : oui, [...] beaucoup. [...] Mais, elle est un peu dure.52 »

Par ailleurs, nous pouvons préciser que Sophie semble être réellement intéressée par la langue écrite que ce soit en production... :


... mais également en réception :

« Question : Aimes-tu lire ? Tu lis beaucoup ? [...] Sophie : oui, mais je lis pas beaucoup. »

De plus, à travers les observations de classe et notamment lors du passage du questionnaire, nous avons pu constater que Sophie apprécie l’acte d’écriture en lui-même.

De plus, elle déclare :

« je préfère écrire, c’est plus simple [que de parler].»

L’écrit lui permet donc de bénéficier davantage de temps de réflexion, qu’elle peut mettre à profit pour améliorer la formulation et produire des phrases mieux structurées. De plus, cette élève aime particulièrement imaginer et narrer des histoires par écrit.

« J’adore raconter des histoires, ce sont des courtes histoires. J’invente des histoires »

52 Dans ce chapitre, afin de faciliter la lecture des réponses données, nous avons procédé à quelques modifications par rapport à la transcription originale. Pour plus d’informations : se référer à Annexe I. Questionnaire donné aux élèves. Transcriptions.
Pour ce qui est de la lecture, nous décelons chez Sophie une grande volonté d’apprentissage. Toutefois, après de multiples tentatives, l’exercice difficile de la lecture l’a quelque peu contrainte à restreindre son enthousiasme, voire à l’abandonner.

« je lis pas beaucoup. car, quand je lis je ne comprend pas l’histoire. Alors, j’ai arrêté de lire »

Malgré ces propos, nous constatons que Sophie n’est pas encore résignée, puisqu’elle n’hésite pas à solliciter l’aide d’un adulte, en particulier de ses professeurs, Mathilde et Camille.

A.2. Les difficultés rencontrées

Ainsi, Sophie reste très attirée par la langue écrite, et ce en dépit des nombreux obstacles qu’elle peut rencontrer. A travers ses réponses, nous avons effectivement remarqué qu’elle est confrontée à des problèmes en langue écrite aussi bien en réception qu’en production.

A plusieurs reprises, elle déclare qu’elle éprouve des difficultés à saisir le sens des phrases qu’elle rencontre à l’écrit. Cette compréhension imparfaite serait due à une connaissance insuffisante du lexique, cela accentuerait également le manque d’aisance en français écrit. Elle précise à ce propos :

« [...] je ne connais pas beaucoup de mots de vocabulaire »

Pour palier cette défaillance, les professeurs sollicitent fréquemment l’emploi du dictionnaire. Cependant, comme nous avons pu le constater dans nos observations de classe, la recherche de définition dans les dictionnaires ne s’effectue pas sans difficultés. Cet exercice demande effectivement une certaine habileté de la part des élèves, ces derniers se trouvent bien souvent confrontés de nouveau à des mots méconnus et à une construction phrastique complexe. Sophie nous a d’ailleurs fait part de ce problème lors du questionnaire :

« je ne comprends pas le sens des mots de la définition dans le dictionnaire. »

Ainsi, les élèves observés sont entrainés dans une spirale descendante. Leur bagage langagier étant insuffisant, ils ne parviennent pas à comprendre la signification de certains énoncés écrits. Aussi ne parviennent-ils pas à accéder facilement à la lecture, ce qui les
freine dans leur pratique communicative. Par conséquent, n’exerçant pas suffisamment cette activité pour améliorer leur niveau de langue, ils n’arrivent pas à atteindre une connaissance satisfaisante du français.

L’absence d’un lexique varié contraint également Sophie en production. Il paraît effectivement difficile de produire une énonciation écrite sans le vocabulaire adéquat. Sophie nous explique que bien souvent elle n’arrive pas à exprimer fidèlement ses pensées par écrit :

« j’ai une phrase dans ma tête, mais je ne sais pas comment on l’a écrit. »

Nous constatons cependant que le peu d’aisance en langue française n’est pas seulement dû à une connaissance déficitaire de vocabulaire, la structure de la phrase elle aussi semble être un obstacle. Sophie nous confie que la formulation de longues propositions lui est particulièrement complexe à exécuter, puisqu’elle ne maîtrise pas d’une part l’organisation des mots dans la phrase, et qu’elle doute d’autre part de la signification de certains mots, leur emploi s’avérant par conséquent également compromis.

« Question : C’est difficile d’écrire en français ?

Sophie : oui, ça dépend écrire des phrases longues.»

Un autre point semble également la contrarier. Sophie pense que le plus difficile dans la langue écrite est d’être attentif à l’orthographe.

« Question : Qu’est-ce qui est le plus difficile ?

Sophie : de ne pas faire de fautes d’orthographe. C’est difficile de ne pas faire de fautes d’orthographe. [...]»

Elle semble y accorder par ailleurs beaucoup d’importance, pourtant nos analyses ne nous révèlent pas une déficience aussi conséquente que ses propos peuvent le suggérer.

Après analyses des résultats de Sophie, nous pouvons donc conclure que cette élève est particulièrement intéressée par la langue écrite aussi bien en réception qu’en production. On observe également une grande volonté d’apprentissage, Sophie aimerait pratiquer plus aisément la lecture et l’écriture, mais ne possède pas les outils nécessaires pour y parvenir. Elle a conscience de manquer de vocabulaire et rencontre des difficultés à
structurer ses phrases. Malgré les difficultés, nous remarquons que ce profond désir d’écrit persiste. Par ailleurs, nous avons noté, qu’afin d’améliorer son niveau de langue, Sophie n’hésite pas à solliciter l’aide de ses professeurs, ce qui montre une fois de plus son engagement dans cet apprentissage.

B. Analyse des réponses données par Mathias

Nous nous intéressons à présent aux réponses données par Mathias, nous étudierons les deux mêmes aspects représentationnels de la langue écrite que précédemment.

B.1. Le rapport à la langue écrite

Lorsque nous observons les informations obtenues sur Mathias, nous découvrons une approche plus académique de l’intérêt du français écrit. Nous remarquons en effet que ce participant pense qu’une bonne maîtrise de la langue écrite est une nécessité, à la fois sociale et professionnelle. Mathias dit aimer la langue française et l’ employer, mais l’on s’aperçoit que l’attention que cet élève porte à l’égard du français est justifiée uniquement par des raisons pragmatiques.

« Question : Aimes-tu la langue française ?
Mathias : Oui parce qu’on vit en France.

Question : Aimes-tu le français (la matière) ?
Mathias : Oui, il faut apprendre pour passer le diplome. »

L’attention que présente Mathias pour l’écrit ne semble donc pas être de l’ordre de l’agrément, mais bien de l’utilité. Mathias semble penser qu’une bonne connaissance de la langue française est nécessaire pour être intégré socialement dans notre pays, il met par conséquent tout en œuvre pour y parvenir. Nous sommes toutefois en droit de nous demander si cette idée est bien la sienne, ou si comme nous le soupçonnons elle reflète davantage les pensées de ses parents qui ont opté pour une éducation intégrative. Nous ne constatons pas en effet de notions de plaisir dans les actions menées par Mathias. La
primauté est donnée à la réussite de l’intégration par le biais de l’accomplissement scolaire et professionnel par la suite. Sans porter de jugement dépréciateur à ces propos, nous sommes cependant surpris par un tel discours.

Nous remarquons ainsi que l’utilisation de la langue écrite, autant en réception qu’en production, est spécifiquement liée au cadre scolaire. En effet, nous avons noté que Mathias ne semble pas vraiment apprécier la lecture, ce qui explique sans doute en partie qu’il la pratique aussi rarement.

« Question : Aimes-tu lire ?
Mathias : Non, je lis pas beaucoup de livres ...

Il répète à plusieurs reprises qu’il lit assez peu, mais apprécie toutefois la lecture occasionnelle de quelques bandes dessinées.

... mais je lis des bd. »

Nous pouvons ajouter que cette pratique est principalement effectuée dans le cadre scolaire. Mathias lit donc principalement des lectures imposées et ne semble par conséquent pas éprouver de plaisir dans la lecture.

« Question : Tu lis que les livres pour l’école ?
Mathias : Oui, un petit peu.

Question : Est-ce que tu lis à la maison pour ton plaisir ?
Mathias : Non, je lis jamais à la maison pour le plaisir sur le roman. »

Nous constatons le même bilan en production.

« Question : Tu aimes bien écrire des histoires ?
Mathias : Non, j’aime pas écrire des histoires à la maison. Oui, j’aime bien écrire des histoires à l’école. »

Au premier abord, les propos de Mathias peuvent sembler assez contradictoires. Cependant, nous avons pu nous apercevoir au fil de ses réponses, que Mathias ne cesse de distinguer le cadre éducatif et le cercle familial. En effet, l’école est un lieu réservé à
l’apprentissage, où il doit de ce fait pratiquer la lecture et la production écrite, quand en revanche, la maison se réfère à une image de détente, et n’inclut donc pas les activités qu’il pratique en classe.

**B.2. Les difficultés rencontrées**

Nous constatons également que le manque de pratique en langue écrite n’est pas sans conséquences. Pour cette raison, Mathias ne possède pas suffisamment de vocabulaire pour pouvoir s’exprimer à sa convenance. Ainsi, son bagage langagier n’est pas assez conséquent pour lui permettre une aisance à la fois en réception et en production.

« Question : Est-ce que tu connais du vocabulaire ?

Mathias : Non, pas beaucoup parce que je le dit jamais. »

Mathias nous confie également qu’il ne pense pas forcément à employer les termes qu’il connaît dans ses productions. Il doit en effet apprendre certains mots de vocabulaire en classe, mais il ne parvient pas à les employer à bon escient.

Pourtant, nous avons pu constater qu’afin de faciliter leur compréhension en français, les professeurs incitent les élèves à utiliser le dictionnaire autant que nécessaire. Cependant, l’intérêt de cet exercice de recherche ne semble pas être bien perçu par ces derniers. Mathias déclare que rechercher la définition d’un mot dans un dictionnaire est compliqué et qu’il n’aime donc pas recourir à son utilisation. Cependant, lors de nos observations, nous avons pu remarquer que Mathias est moins réticent lorsqu’on lui permet d’utiliser un moteur de recherche sur internet, sans doute préfère-t-il l’aspect plus interactif de l’outil en question.

« Question : Est-ce que tu trouves facile d’utiliser le dictionnaire ?

Mathias : Non, j’aime pas trouver des définitions sur le dictionnaire. Oui, s’il y a des choses à faire à l’école, je cherche sur internet parce que c’est plus rapide »

Nous remarquons pourtant que l’insuffisance lexicale de Mathias n’est pas l’unique difficulté qu’il rencontre à l’écrit. L’expression écrite lui paraît compliquée pour d’autres raisons.
« Question : C’est difficile d’écrire en français ?

Mathias : De ne pas oublier des ponctuations, de ne pas faire de fautes d’orthographie, d’écrire des phrases longues, il y a des mots que je ne connais pas. »

Nous apprenons ainsi que la forme scripturale elle-même n’est pas entièrement acquise par notre participant. Les obstacles que rencontre Mathias en langue écrite semblent donc être aussi bien lexicaux, grammaticaux que syntaxiques. De plus, ce dernier semble considérer l’acte même d’écriture comme fastidieux et laborieux, pour ces raisons il déclare lui préférer l’oral, dont l’approche lui paraît plus accessible.

« Question : Tu préfères parler ou écrire ? C’est quoi qui est plus facile pour toi ?

Mathias : Je pense que je préfère parler que l’écrire parce que c’est fatiguant avec le stylo et c’est plus simple de parler. »

Nous avons également noté, à travers les propos tenus par notre participant, que malgré les difficultés rencontrées, Mathias ne semble pas solliciter l’aide d’un adulte pour autant.

« Question : Comment fais-tu tes devoirs le soir ?

Mathias : Des fois, je fais des devoirs sur le taxi et quand on est arrivé à la maison, je les fais tout seul et je n’ai pas besoin d’aide. »

Après étude des diverses réponses données par Mathias, nous pouvons conclure que ce dernier ne paraît pas particulièrement intéressé par la langue écrite que se soit en production ou en réception. Les nombreux obstacles qu’il rencontre à l’écrit semblent effectivement le décourager. Il faut rappeler que les motivations de cet élève sont pragmatiques, l’intérêt qu’il cède à la langue française est principalement lié à son utilité, ce qui ne facilite pas son acquisition. Il est évident que sans notion de plaisir, l’apprentissage difficile de la langue écrite semble effectivement quelque peu compromis.

C. Approches et usage de l’écrit chez les participants
Nous allons comparer à présent l’ensemble des résultats des deux élèves interrogés précédemment. Nous verrons les ressemblances et les divergences qui existent entre les participants.

Après une étude comparative des réponses données par les deux élèves, nous constatons que les difficultés évoquées par ces derniers sont principalement communes. Ainsi, l’acquisition de l’écrit pour Mathias et Sophie ne s’effectue pas sans obstacles.

Nous remarquons des motivations très divergentes l’une de l’autre, ce qui engendre des approches de la langue écrite foncièrement différentes. Comme nous l’avons noté précédemment, Mathias est motivé par un objectif précis, celui de réussir son diplôme à la fin de l’année scolaire et d’obtenir par la suite un travail. Nous remarquons en revanche que le discours de Sophie est très différent de celui-ci. Nous observons que même si les difficultés d’apprentissage sont nombreuses, Sophie persévère afin de progresser.

Toutefois, nous notons que la pratique de la lecture et de l’écriture des deux participants s’avère insuffisante, ce qui semble justifier également le manque d’aisance en langue écrite. Leur progression est donc rendue plus difficile par le manque d’une pratique régulière.

Les difficultés qu’ils rencontrent tous les deux sont incontestablement liées, puisqu’ils ne s’entraînent pas suffisamment à l’écrit, ils ne possèdent par conséquent pas assez de vocabulaire, ce qui les confronte à des incompréhensions de langue. Ils ne sont pas non plus particulièrement à l’aise ni avec la construction phrastique, ni avec l’orthographe des mots français. Le manque d’aisance en langue écrite se reflète également dans la présence de phrases généralement concises et calquées sur le modèle de l’énoncé. Nous supposons que cela est mis en œuvre par les élèves dans le but de se rassurer dans la pratique de l’écrit.

Nous avons aussi remarqué que les deux élèves assignent beaucoup d’importance à l’orthographe, alors qu’après observation de leurs productions, celle-ci ne semble pas spécialement être la cause de leur échec. Ils redoutent apparemment de commettre des erreurs, et y accordent ainsi énormément d’attention. Nous pensons que ces propos sont le
résultat de l’incidence conférée à la représentation orthographique ancrée dans les moeurs sociales françaises. En effet, il lui est accrédité une valeur considérable en particulier dans le système éducatif lors notamment des exercices de dictée ou par les nombreux points accordés dans les copies d’examen.

Nous avons également constaté que les deux participants n’ont pas de la même conduite face aux difficultés qu’ils peuvent rencontrer en langue écrite. Nous pensons que l’intérêt accordé à l’écrit par Sophie l’amène davantage à solliciter l’assistance d’un adulte, en particulier celle de ses professeurs Mathilde et Camille. De plus, son goût pour la langue écrite l’incite à s’y intéresser davantage que Mathias, pour qui la modalité écrite ne suscite pas une telle envie. Les motivations de ce dernier sont justifiées par un objectif précis et pragmatique. Pour cette raison, nous pensons que Mathias n’est pas motivé par l’apprentissage de l’écrit qu’il considère plus comme un outil, ou un tremplin, pour réaliser un autre objectif, en l’occurrence réussir à obtenir le diplôme de fin d’année.

Par ailleurs, contrairement à Sophie qui déclare préférer l’écrit à l’oral, Mathias, lui, pense que la langue orale est plus accessible que sa forme écrite. Pourtant, nous avons pu constater lors de nos observations de classe, que Sophie dispose de plus d’habileté et d’aisance en langue orale que Mathias qui s’exprime peu aisément dans cette modalité.

Cette différence peut s’expliquer partiellement par le fait que la surdité de Sophie est moins conséquente que celle Mathias. D’après les renseignements donnés par leurs parents respectifs, Sophie serait atteinte d’une surdité dite moyenne (40% de perte auditive environ), et Mathias d’une surdité bilatérale profonde. Sophie perçoit en effet plus facilement la langue orale que ce dernier, ce qui lui permet ainsi une meilleure compréhension et production orale. Nous notons également que Sophie éprouve davantage de difficulté à s’exprimer en langue écrite qu’en langue orale, ce qui ne semble pas amoindrir pour autant sa préférence et son intérêt pour l’écrit.

Nous pouvons conclure que les deux élèves observés, bien qu’étant confronté aux mêmes difficultés en langue écrite, présentent une approche représentationnelle différente de l’écrit. Plusieurs raisons peuvent expliquer ces différences notamment l’éducation.

« Moi, je dis que la lecture est proche d’éducation. On m’a appris à aimer les romans, l’histoire, et si quelque chose m’échappe dans une lecture, je fouille dans le dictionnaire. Mes parents aiment lire et écrire, ils ont déteint sur moi. » (1993 : 183)

Nous pensons toutefois que leur désir pour la lecture et l’écriture dépend également d’un critère plus personnel. L’intérêt pour la langue écrite interfère sans doute dans la pratique.

**Conclusion**

A l’aide de ce questionnaire et des observations de classe qui ont également participé à une meilleure connaissance de nos participants, nous avons pu mieux identifier les habitudes langagières (approches, affinités etc.) de Mathias et Sophie pour la langue écrite. Si nous avons ainsi pu percevoir des difficultés communes aux deux participants, nous avons remarqué en revanche que leurs approches diffèrent l’une de l’autre.

En effet, nous notons que Sophie adopte un comportement très positif par rapport à la langue écrite. On observe dans ses propos une volonté d’apprendre et de pratique langagière importante. Elle souhaiterait maîtriser davantage les outils nécessaires à cette acquisition afin de pouvoir s’exprimer plus aisément dans cette modalité. Son désir de pratiquer la lecture et l’écriture semble être gêné par de multiples défaillances des outils grammaticaux. De plus, la pression de la norme sociale qui l’incite à aspirer à un idéal de langue (notamment la norme orthographique), la met dans une situation d’auto dévalorisation par rapport à son niveau de compétences, poussant Sophie à ne relever que les aspects déficitaires de sa production écrite.

L’approche représentative de l’écrit de Mathias se révèle différente, même si les difficultés évoquées sont majoritairement similaires. La modalité écrite semble être, pour ce dernier, un outil indispensable afin de parvenir à la norme socio-professionnelle que nous
impose notre société occidentale. Ainsi la langue écrite (lecture/écriture) apparaît davantage comme une pratique nécessaire et réservée au cadre éducatif. On note par ailleurs peu de pratique d’écriture dans le cadre extrascolaire, ce qui explique sans doute en partie ses difficultés de langue.

Les difficultés perçues par Mathias et Sophie sont majoritairement communes, et ne correspondent pas systématiquement aux erreurs relevées dans leurs corpus écrits. Nous pensons notamment aux erreurs orthographiques qui semblent beaucoup les préoccuper, et dont l’usage engendre énormément d’appréhension et de difficultés. Il y a donc un certain décalage entre la perception que les sujets ont de leurs difficultés et ce que nous révèle notre analyse.
Chapitre 4 : Etude comparative

Introduction

Nous allons, à présent, comparer nos données avec celles obtenues lors d’une étude menée sur les pratiques communicatives d’un groupe de jeunes adultes sourds à effectuée par A. Millet à Grenoble en 2008. L’intérêt de cette démarche comparative réside dans l’observation de certaines invariances ou divergences apparaissant entre les sujets bilingues de cette étude et ceux exclusivement oralistes de la notre.

Nous aurions aimé mener cette comparaison avec plusieurs autres études, cependant le nombre de recherches s’intéressant aux représentations de l’écrit des personnes sourdes en France est infime. Pour cette raison, nous avons choisi d’effectuer une analyse comparative minutieuse en nous focalisant sur cette seule étude. Toutefois, afin de diversifier parfois les approches, nous nous appuierons également sur les témoignages d’autres personnes sourdes relevés dans divers documents biographiques.

Nous tenterons donc de comparer les résultats obtenus lors de ces deux études afin de mieux comprendre l’impact du bilinguisme sur la représentation de l’écrit. Quel est l’effet de la connaissance d’une langue des signes sur la pratique de la langue écrite ? Existe-t-il une différence dans l’utilisation de l’écrit entre un sourd bilingue et oraliste?

I. Présentation de l’étude comparative

Nous allons exposer à présent les aspects qui diffèrent dans les protocoles de recherche de ces deux études.

Il nous faut tout d’abord préciser que les modalités de recueil de données sont différentes. Dans notre étude, nous avions procédé à la passation, en classe, d’un questionnaire à l’oral puis à l’écrit auprès de deux élèves de troisième d’une classe
spécialisée\(^{53}\) (cf. Annexe I). La méthodologie de l’étude de Millet, Estève & Guigas diffère fortement, celle-ci ayant été conduite sous forme d’entretiens de type semi-directif qui se sont déroulés en langue des signes\(^{54}\) au domicile d’une des enquêtrices.

Pour ce qui est des échantillons des participants étudiés, il s’agit d’une part d’un groupe de jeunes sourds âgés de 20 à 23 ans qui « témoignent de pratiques bilingues\(^{55}\)» (Millet, Estève & Guigas, 2008 : 6) et d’autre part de deux sujets qui ne possèdent pas de connaissances en langue des signes et ont reçu une éducation oraliste\(^{56}\). En outre, nos deux adolescents sont âgés de 15 ans et sont par conséquent encore scolarisés, alors que les participants de l’échantillon comparatif sont tous de jeunes adultes « sortis du système scolaire\(^{57}\) » (Millet, Estève & Guigas, 2008 : 6).

II. Représentation de la langue écrite

Après lecture et analyse des données recueillies lors de ces entretiens, nous avons constaté que plusieurs sourds interrogés déclarent que la langue française est importante à la fois pour des raisons professionnelles et sociales. Aussi bien en production qu’en réception, les sujets de cette recherche insistent sur l’importance de la connaissance de la langue écrite.

Gil : « c’est important que les sourds sachent lire (18) [...] je pense que c’est très important de lire, très important. (22) Je pense que le français écrit est très important » (52)

D’autres témoignages comme celui de Léa montrent que l’écrit serait nécessaire pour l’avenir professionnel mais également pour l’intégration des sourds dans la société française qui est majoritairement entendant.

---

\(^{53}\) Se référer à Partie II Approche méthodologique Chapitre 1 : III. A.1.

\(^{54}\) Il est précisé dans l’étude que le choix de langue (français ou langue des signes) avait été laissé aux participants et qu’ils ont tous opté pour la LSF.

\(^{55}\) Langue des signes française et français sous sa forme orale et/ou écrite selon les revendications des participants.

\(^{56}\) Education monolingue : apprentissage de la langue française orale et écrite avec aide de la LPC pour Mathias.

\(^{57}\) Pas de formation universitaire ou de formation post bac. (Millet, Estève & Guigas, 2008 : 6)
Léa : « [...] je pense que le français est important pour l’avenir, pour communiquer avec les entendants, écrire ... c’est important pour moi le français pour plus tard. » (19)

Dans la suite de son entretien, elle complète son discours en expliquant les raisons de son intérêt pour l’écrit.

Léa : « [...] C’est pour ça qu’il faut vraiment les deux [français et langue des signes], apprendre le français c’est très important ! [...] dans les écoles pour les sourds, il faut apprendre le français ... il faut leur donner un niveau comme les entendants ... » (59-65)

Alix, une autre participante, ajoute que ce n’est pas forcément par choix que les sourds doivent s’intéresser à la langue française mais vraiment par soucis de communication avec les entendants.

Alix : « [...] on est obligé d’être en intégration avec des entendants parce que c’est important pour l’avenir de se mélanger. » (58)

Comme le souligne également Nina, l’écrit est un support communicatif important, qui offre aux sourds une ouverture sur la société française. Les raisons avancées par Gil rejoignent aussi cette idée :

« [...] on s’enferme dans la LSF et l’on ne s’occupe pas du français écrit, on s’enferme mentalement, il nous manque quelque chose. » (162)

De plus, comme le souligne M-T Abbou, la connaissance de la langue française permet aux sourds de s’ouvrir à la communauté entendant et ainsi de ne pas s’enfermer dans leur handicap. C’est ce qu’elle explique dans son autobiographie :

« En fait, mon niveau de français était insuffisant, j’avais le double handicap face à eux [ses camarades de classe entendants], d’être sourde et de ne pas savoir le français. »

(Abbou, 1992 : 3)

Nous observons donc à travers ces différents témoignages que les sourds interrogés considèrent nécessaire l’apprentissage de la langue écrite, et ce pour des raisons d’intégration sociale et professionnelle.
En effet, une bonne maîtrise du français, même si cela nécessite beaucoup d’investissement et de travail s’avère nécessaire à la socialisation. Comme en témoigne M-T Abbou :

« Toutes ces démarches vers un apprentissage de la lecture et une réelle maîtrise de l’expression écrite me demandèrent donc beaucoup d’efforts personnels tant sur le plan psychologique, linguistique, social que culturel, mais elles me permirent, en même temps, de m’inscrire dans la société comme personne à part entière, prête à affronter toute situation quelle qu’elle soit. » (Abbou, 1992 : 10)

Lorsque nous comparons ces données avec celles que nous avons recueillies, nous observons des propos similaires chez Mathias. Il considère lui aussi la langue française comme un outil nécessaire à son avenir professionnel. L’intégration sociale tient une place importante dans son discours, cependant nous n’observons pas chez nos participants oralistes la même approche que chez les sourds bilingues. En effet, ceux-ci utilisent l’écrit comme outil de communication, alors que Mathias le considère davantage comme une possibilité d’atteindre une norme sociale, un diplôme.

Il est vrai que l’écrit est considéré d’une « importance capitale dans nos sociétés technologiques [...] [et que] de nombreuses professions exigent une maîtrise correcte de l’expression écrite » (Bonin, 2007 : 11). De ce fait, les propos avancés dans ces divers témoignages se justifient.

Nous constatons également que les participants de l’étude de Millet, Estève et Guigas se sentent plus à même de communiquer à l’écrit qu’à l’oral. Ils éprouvent bien souvent des difficultés à parler en langue vocale et préfèrent donc s’exprimer en langue écrite. Toutefois, nous devons préciser que le français, que ce soit sous sa forme orale ou écrite, est employé plus par nécessité que par envie. En effet, ce groupe de sourds bilingues préfère l’usage de sa langue maternelle, à savoir la langue des signes française, cependant l’emploi de cette dernière n’étant pas très développé parmi les personnes entendantes, ils se trouvent contraints de pratiquer le français, langue majoritaire de notre société. Comme nous l’explique Eva, s’ils rencontrent un locuteur qui signe ils utilisent alors la langue des signes:

Eva : « [...] si lorsque l’on m’accueille, le professeur ou la personne signe alors moi je signe (56) »
La situation de notre échantillon est très différente, puisque nos deux sujets ne pratiquent pas de langue des signes, et ne peuvent donc pas éprouver les mêmes rapports à celle-ci que des sourds signeurs. Cependant, nous observons également dans les propos de Sophie une préférence pour la langue écrite par rapport à la langue orale. Nous pouvons souligner toutefois, que cette dernière n’a pas besoin, contrairement à certains sujets sourds bilingues de communiquer par le biais de l’écrit avec les entendants.

Nous pouvons dès lors nous demander si les différences d’approches observées entre les deux groupes étudiés se reflètent dans des pratiques différentes de la langue écrite.

III. Pratiques de la langue écrite

Nous observons à travers plusieurs témoignages que les sourds bilingues interrogés ont principalement recours à la langue écrite après s’être exprimé oralement sans succès avec des personnes entendantes.

Nina : « [...] avec l’oral aussi mais c’est difficile de lire sur les lèvres donc j’écris [...] (10) [...] lorsque je rencontre un entendant, je l’aide avec l’oral ...et s’il ne comprend pas, alors là, j’écris ... s’il ne comprend pas la première fois, alors moi j’écris [...] (22).

Alix : « [...] quand je rencontre des entendants et que c’est impossible de communiquer, là je vais écrire. » (122)

Pat : « [...] dès fois je parle ... et par exemple, quand tu ne comprends pas, là j’écris des phrases et après tu comprends. » (58)

Léa : « [...] par exemple, quand je suis dans un magasin ou à la boulangerie, je parle je parle mal et la personne en face ne me comprend pas alors là, je sors un papier et j’écris.» (67)

Eva : « [à propos de l’écrit] je l’utilise avec les entendants, au début j’essaie de parler mais s’ils ne comprennent pas, alors j’écris [...]. » (56)

Nous devons préciser cependant que la langue écrite n’est pas le seul substitut qu’ils emploient pour faciliter l’intercompréhension avec un locuteur entendant. En effet, comme le déclare Pat, « le mime » (56) peut être également utilisé comme moyen de communication.
Après analyse des données recueillies chez leurs participants, Millet, Estève et Guigas concluent que l’écrit « peut servir de substitut à l’oral dans les relations avec les entendants » (2008 : 43), et constatent ainsi que l’écrit est souvent « une pratique de survie » (2008 : 44) pour les sourds bilingues. Comme nous le montrent les propos de Nina, la modalité écrite n’est pas très fonctionnelle et manque également d’interactivité.

Nina : « [...] par écrit, [...] mais la communication est limitée, elle n’est pas fluide, elle reste toujours limitée. » (10)


« Après l’avoir pris pour un étranger, l’entendant se résout à admettre qu’il se trouve devant un sourd. Il commence donc à parler à haute voix et tout près de l’oreille du sourd. Quelle erreur ! Puis devant son insuccès et de guerre lasse, il sort un bout de papier providentiel et un stylo. » (2001 : 70)

J. Laborit pense que le passage à l’écrit peut être interprété par le sourd comme un « signe de défaite » et un « rappel de son infériorité » (2001 : 70). Il ajoute que cela donne lieu à une situation embarrassante et à des incompréhensions, d’où une insatisfaction des deux parties. Cela dit, nous n’avons pas observé dans les témoignages recueillis par Millet, Estève et Guigas, des propos qui confirment ou démentent cette hypothèse. Il serait sans doute intéressant de mener une étude sur ce point particulier, afin de pouvoir valider ou réfuter l’idée avancée par J. Laborit.

L’approche décrite à travers les divers témoignages recueillis par Millet, Estève et Guigas n’est pas présente dans nos données. Les sujets que nous avons interrogés ne sont pas dans la même situation, la modalité écrite n’étant pas pour ces derniers, un substitut pour palier une défaillance de la maîtrise de l’oral. En effet, nos deux élèves parviennent à se
faire comprendre lorsqu’ils parlent, même si parfois cela demande de la part des locuteurs entendants une certaine attention et un effort de compréhension.

IV. Le rôle de la lecture dans l’acquisition de la langue écrite

Nous allons voir à présent que la pratique de la lecture et de l’écriture joue un rôle déterminant dans la connaissance de la langue écrite des personnes sourdes interrogées, et par conséquent aussi dans les difficultés qu’ils peuvent rencontrer.

Nous constatons dans les témoignages des sourds bilingues interrogés que la langue écrite est peu usitée. Nous avons vu précédemment la principale utilisation de la modalité écrite chez ces derniers, nous allons, à présent, nous intéresser plus particulièrement à la lecture et à sa pratique.

Nous remarquons que la lecture n’est pas une activité très développée chez les sujets sourds interrogés aussi bien dans notre étude que dans celle de Millet, Estève et Guigas. Les propos suivants de jeunes adultes sourds en témoignent:

Gil : « [je ne lis] pas de romans, des magazines oui, des BD mais des romans non ! » (80)

Eva : « oui, je lis des livres mais pas beaucoup (64) ... je lis des romans et le journal ... mais je lis des magazines surtout ! » (68)

Pat : « je sais lire, de courts textes, là je lis des longs, je n’ai pas envie ... par exemple des articles avec des images et du texte à côté, ça je les lis ... le journal l’Équipe, ça j’aime les lire mais pas des livres comme tu as là dans ta bibliothèque, lire, lire, je n’aime pas, non ces livres là je n’en lis jamais ! (231) ... en fait je lis les titres importants et s’ils sont intéressants je les lis ... mais si le titre n’est pas intéressant, ce n’est pas la peine de lire l’article. » (235)

Nous constatons donc que les sourds interrogés semblent apprécier les lectures de textes courts et/ou illustrés comme celles de magazines, d’articles de presse ou encore de bandes dessinées58, dont la compréhension est ainsi facilitée. En revanche, nous percevons

58 Lectures nommées par les spécialistes « lecture plaisir » vs « lecture fonctionnelle ».
bien souvent, un désintérêt voire un refus de la lecture de livres plus conséquents comme des romans qui leur semblent sous doute plus impressionnante et fastidieuse.

En effet, beaucoup de sourds interrogés éprouvent des difficultés à lire et considèrent de ce fait la lecture comme un acte fatiguant.

Gil : « je suis fatigué, il faut lire beaucoup, c’est difficile (82) je suis fatigué [...] (84) »

A la vue de ces difficultés, certains, comme Zoé, préfèrent se concentrer davantage sur la lecture de leurs cours que sur la lecture plaisir.

Zoé : « j’ai eu une passion pour la lecture jusqu’en troisième, [...] mais maintenant j’ai une grosse flemme et c’est mieux de lire les cours car en lisant un livre, ça fait perdre du temps.» (71)

Nous remarquons également que les lectures pratiquées par les sourds sont souvent obligatoires, comme celles imposées par les professeurs. Nous avions noté précédemment cette idée dans les propos de nos sujets, et nous la retrouvons à présent dans les dires notamment de Léa :

« [...] de la sixième à la troisième, on me forçait ... le professeur choisissait des livres et moi je préférais les choisir moi-même [...]. » (67)


Tim : « en CM1 en intégration avec les entendants je me suis aperçu que mon niveau de français était bas, faible [...] j’ai commencé à lire des livres avec beaucoup de courage et petit à petit j’ai commencé à lire à aimer lire et je me suis aperçu que mon niveau de français progressait en plus le directeur disait aux sourds que pour progresser en français, il fallait lire pour eux // ce n’est pas possible d’entendre (de récupérer des informations par l’audition) rien, ils entendent rien mais par contre avec la vue / il faut apprendre avec les yeux : observer, lire, moi je pense que oui, je suis cette habitude, par exemple moi j’ai lu beaucoup et mon français s’est amélioré mon français aujourd’hui ça va il a évolué. »
Léa : « et j’ai évolué et maintenant je sais qu’il faut lire beaucoup pour améliorer mon niveau (67) »

Nous avons également remarqué cette idée au cours d’autres lectures. Nous avons retenu notamment le témoignage d’Emmanuelle Laborit qui nous explique comment elle est parvenue à améliorer son expression écrite grâce à une pratique intensive de la lecture.

« Je lis des tas de journaux, je bouquine jusqu’à n’y voir plus clair. » (Laborit, 1993 : 182)

Elle déclare qu’elle apprécie particulièrement cette activité, cependant elle précise que ce n’est pas le cas de la majorité des sourds. La plupart des sourds qu’elle connaît éprouvent des difficultés en langue écrite et n’ont par conséquent pas plaisir à lire.

« Au cours Morvan [école privée oraliste], je suis l’une des rares à lire autant. En général, les sourds ne lisent pas beaucoup. Ils ont des difficultés. Ils mélangent les principes de la langue orale et de la langue écrite. Pour eux, le français écrit est une langue d’entendants. […] »
(Laborit, 1993 : 183)

Nous notons également qu’E. Laborit utilise régulièrement et dès que nécessaire le dictionnaire. Contrairement, aux données observées et recueillies chez nos deux élèves, l’utilisation de cet outil semble assimilée et réemployée efficacement.

« Je passe mon temps dans les dictionnaires et les bouquins. Pour trouver précisément le sens d’une phrase que j’ai comprise sur les lèvres d’un prof. […] » (Laborit, 1993 : 181)

Comme le souligne également E. Laborit, il semblerait qu’une pratique régulière de la production écrite facilite aussi l’acquisition de la langue écrite.

« Le Minitel marche fort entre les copains futurs bacheliers. L’un d’eux a d’ailleurs fait énormément de progrès en français grâce au Minitel. Il était nul, ça l’a obligé à écrire. Maintenant, il se sert de l’écrit. Sa grammaire a encore des trous, mais son vocabulaire s’est enrichi. » (Laborit, 1993 : 183)

La lecture paraît être effectivement un outil qui s’avère efficace dans le processus d’acquisition de la langue écrite. De plus, comme nous venons de le voir à travers ces divers témoignages, une pratique régulière permet d’optimiser la progression. Cependant, comme le soulignent Millet, Estève et Guigas :
« Sans aucun doute, la lecture, dès lors du moins que les sourds s’en sont approprié les mécanismes pourrait être un moyen d’acquérir la langue française. Mais en tant que pratique communicative, la lecture reste une pratique de la solitude, « une conduite d’exil », comme le disait Claude Hagège (1985) […]» (2008: 42)

Nous pouvons conclure que l’apprentissage de la langue écrite s’avère souvent fastidieux pour les sourds. Pourtant, malgré les difficultés rencontrées, le discours recueilli auprès des sujets bilingues reflète un mélange de désir et d’appréhension face à l’écrit :

« […] malgré tous ces désirs, sans doute éprouvés, quelques renoncements se fassent jour, qui ne vont pas sans certains découragements. » (Millet, Estève, Guigas, 2008: 42)

Comme en témoignent les propos de M-T Abbou :

« Malgré toutes ces difficultés rencontrées dans ma scolarité concernant l’apprentissage de la lecture, je conservais en moi une passion pour les livres. J’aurai aimé savoir lire, y trouver du plaisir, et c’était pour moi une véritable souffrance de ne savoir le faire ; si bien qu’à l’école, j’ouvrais un livre, faisais celle qui lisait, alors qu’en réalité, je ne comprenais rien à ce que j’avais sous les yeux. » (Abbou, 1992 : 3)

Nous observons d’ailleurs le même discours dans les propos tenus par nos participants, en particulier dans ceux de Sophie. A l’image d’un grand nombre de sourds, elle souhaite pratiquer la langue écrite, mais les difficultés qu’elle rencontre la freinent.

V. Difficultés rencontrées en langue écrite

Nous avons observé dans les différents témoignages des sourds bilingues et de nos sujets, que la structure de la phrase française soulève quelques difficultés. Plusieurs témoignages recueillis convergent vers la même idée, ils pensent que leur connaissance en langue des signes est la raison pour laquelle ils rencontrent des difficultés dans l’apprentissage de la langue écrite. Selon leurs dires, les structures des deux langues seraient si différentes que l’organisation de leur pensée en LSF nuirait à la production écrite.

Eva : « la langue française est compliquée à écrire pour moi … les phrases et les structures, tout ça l … (26) quand je m’exprime, j’ai l’habitude de penser en LSF et après, il faut que je
traduise cette LSF pour écrire en français ... et c'est cette traduction le problème ! ... c'est impossible ... et enfin ! ... pour les structures françaises et pour garder du sens en français, c'est ça le problème ! (28)

Alix : « pour les sourds ça ne l’est pas puisque les signes sont différents de la parole, l’oral et l’écrit c’est différent ... il y a des sourds qui pensent toujours en signes et qui traduisent à l’écrit et c’est pour ça qu’ils font beaucoup d’erreurs. (27) »

Pat : « j’ai un peu de problèmes avec le français parce que je signe [...] parce que je ne parle jamais ... en LSF, les phrases sont plus courtes, résumées ... par exemple, en LSF, il n’y a jamais de ‘de’ ou ‘du’ ... alors qu’à l’écrit, en français, il faut les mettre ... et moi je les oublie tout le temps ! ... parce qu’en LSF, on ne les dit jamais ! (120-124) »

Nous retrouvons cette idée dans d’autres témoignages de sourds notamment celui de Emmanuelle Laborit :

« [...] la construction des phrases, les bien que, tandis que ... c’est compliqué. Nous n’avons pas la même grammaire en langues des signes. Et je veux toujours faire une belle construction de phrase, en français, avoir un beau style. Parce que je le voudrais académique. Impeccable. » (1993 : 181)

Cependant, lorsque nous observons les témoignages de nos deux participants, nous percevons la même « phobie des structures » (Millet, Estève, Guigas, 2008 : 43) pour la langue écrite. La « hantise d’une norme [de la langue écrite] qui s’énonce comme inaccessible » (Millet, Estève, Guigas, 2008 : 43) est présente chez l’ensemble des participants, aussi bien ceux bilingues que monolingues.

Pourtant, comme nous l’avons vu de nombreux sourds bilingues pensent que leur langue maternelle dessert leur langue écrite. Nous pensons que cette idée reçue, avancée et soutenue à l’origine par certains chercheurs a accentuée cette pensée présente encore de nos jours dans beaucoup d’esprit de personnes entendantes ou sourdes. Toutefois, quelques linguistes tel que Millet s’opposent totalement à cette hypothèse. De notre côté, nous avons constaté en effet les mêmes difficultés dans les productions de sourds oralistes que dans celles des sourds signeurs, ce qui nous fait fortement penser que la langue des signes

59 Se référer à la Partie I : Approche théorique. Chapitre 5. II. B.
60 Se référer entre autres à Millet, Estève, Guigas, 2008.
ne serait pas responsable du préjudice qui lui est bien souvent conféré\textsuperscript{61}, mais qu’il s’agirait d’un ensemble d’erreurs propre à la surdité.

Contrairement aux témoignages de nos deux élèves, les jeunes adultes sourds bilingues interrogés ne semblent pas évoquer de difficultés particulières ni avec l’orthographe française ni avec la sémantique\textsuperscript{62}.

Toutefois, nous avons remarqué au cours d’une de nos lectures, le témoignage d’une sourde bilingue que nous avons déjà présentée. Dans son autobiographie, E. Laborit déclare :

« […] \textit{L’orthographe, ça va. Je me souviens très bien visuellement d’une erreur. […]} » (1993 : 181)

Contrairement à ce que nous avions pu observer auprès de nos participants oralistes, E. Laborit ne semble ne pas considérer l’orthographe comme la principale complexité de la langue française. Nous ne possédons malheureusement pas suffisamment d’éléments pour émettre à ce propos une quelconque hypothèse. D’autres témoignages évoquant les difficultés rencontrées en langue vocale seraient nécessaires pour effectuer une possible comparaison.

Elle précise également :

« […] \textit{Le bilinguisme m’aide énormément. […]} » (1993 : 181)

Nous voyons là une nouvelle idée intéressante dans la déclaration d’E. Laborit. D’après elle, sa connaissance en langue des signes lui permettrait de mieux accéder à la compréhension sémantique de la langue vocale, qui comme nous l’avons vu chez nos élèves peut s’avérer complexe. Nous avions vu que de nombreuses méconnaissances au niveau du lexique persistaient, et défavorisaient ainsi la compréhension globale.

Nous avions également remarqué cette idée dans le témoignage de M-T. Abbou, sourde bilingue. Cette dernière explique que pour faciliter l’intelligibilité de la langue vocale, elle traduisait celle-ci dans sa langue maternelle.

\textsuperscript{61} Se référer à la Partie II : Approche méthodique. Chapitre 2. II.
\textsuperscript{62} Nous n’avons pas vu d’informations sur ce point dans le rapport d’étude de Millet, Estève, Guigas, 2008. Nous ne savons pas si la question d’orthographe et de sémantique a été évoquée lors des entretiens.
« C’est donc à partir de mes productions écrites ainsi spontanément, que je pus faire parallèlement un travail sur les deux langues, la langue des signes et le français, sur leurs structures, leurs différences, leurs particularités respectives etc...

Et c’est à partir de ma langue, la langue des signes, et d’une réelle connaissance de ses règles structurelles que je pus apprendre celles du français. Depuis, je n’ai plus jamais connu l’appréhension de m’exprimer en français. » (Abbou, 1992 : 10)

Ces divers témoignages de sourds bilingues ou oralistes nous ont donné un aperçu de quelques difficultés que les personnes sourdes peuvent rencontrer en langue écrite. Nous avons constaté que la structure de la langue vocale est contraignante pour tous les participants interrogés : qu’ils connaissent ou non la langue des signes, ils éprouvent tous des difficultés à produire des phrases correctes en français.

A notre connaissance, les difficultés liées à l’orthographe ne sont pas évoquées dans les témoignages des sourds interrogés par Millet, Estève et Guigas en 2008, nous ne pouvons par conséquent pas établir de comparaison entre les données. Par contre, nous avons recueilli le témoignage d’une sourde bilingue qui déclare ne pas ressentir de difficultés à acquérir l’orthographe française. Afin de montrer quelques constantes, un complément d’étude serait nécessaire.

En ce qui concerne les difficultés liées à la compréhension sémantique de la langue vocale, aucune donnée recueillie auprès des témoignages du groupe de sourds bilingues n’évoque pas cet aspect. Nous n’avons donc pas pu comparer nos données avec celles-ci, nous avons toutefois pu les confronter aux propos tenus par deux sourds bilingues. Elles semblent toutes deux penser que leur connaissance en LSF leur permet une meilleure compréhension de la langue vocale. Ces déclarations viennent nourrir l’hypothèse qui soutient l’apport bénéfique de la langue des signes dans l’acquisition de la langue vocale que nous avons vu précédemment.
Conclusion

A travers notre recherche, nous avons constaté, chez des sujets sourds d’âge variable, de nombreuses difficultés de compréhension et de production en langue écrite. Comme nous l’avons déjà évoqué, ces difficultés sont dues à des causes variées telles que la perception auditive, le contexte éducatif, familial, social etc.

L’enseignement prodigué aux personnes sourdes est rarement adapté à leurs spécificités et le concept même de langue n’est pas toujours acquis par les sourds pré-linguaux. L’apprentissage d’une langue semble alors compromis et explique le parcours scolaire bien souvent chaotique que peuvent avoir beaucoup de personnes sourdes. L’acquisition de l’écrit restant incomplète, les difficultés s’accumulent, le retard scolaire augmente et pousse les élèves dans un cycle d’échec. Ainsi, les écrits des adultes et jeunes adultes sourds présentent bien souvent de nombreuses erreurs morphosyntaxiques menant parfois à des messages inintelligibles.

Il résulte de cela un réel problème d’intégration, les sourds, ne réussissant pas à atteindre la norme sociale entendante, se retrouvent mis au ban de la société alors même que le support écrit pourrait être leur plus puissant outil de communication avec le « monde entendant ». On constate donc beaucoup de témoignages de sourds qui, découragés par leurs échecs, et ayant perdu toute confiance et estime en leurs compétences scripturales, se résignent à l’abandon voire au rejet de la modalité écrite.

D’après nos recherches, il semblerait que l’enseignement et le système éducatif aient une part importante de responsabilité dans ce constat. Le gouvernement dont ils découlent, n’offre pas les moyens de résoudre ce problème, et n’étant pas habilité, fait appel à des spécialistes qui, par manque de ressources et de fonds empêchant une démarche de recherche efficace, ne parviennent pas à s’accorder sur les méthodes d’enseignement souhaitables et appropriées aux spécificités de la surdité.

Des solutions sont donc possibles pour aider la population sourde à avancer dans sa voie vers la maîtrise de l’écrit, mais elles ne le seront qu’à la seule condition qu’une réelle action gouvernementale soit menée dans ce sens, et ce en réunissant enfin moyens et compétences.
MOTS-CLÉS : surdité, écrit, langage, acquisition.

RÉSUMÉ

L’acquisition de la langue écrite chez l’enfant sourd est une question difficile qui fait débat parmi les chercheurs. Les sourds ont beaucoup de difficultés à apprendre à lire et à écrire. En effet, environ 60% à 80% des sourds ne maîtrisent pas la langue écrite. Les difficultés des sourds à l’écrit sont très variées. Cet impressionnant taux d’illettrisme est en partie dû aux méthodes éducatives prodiguées aux enfants sourds. Ces méthodes dépendant des choix faits par le gouvernement. Effectivement, comme nous l’avons constaté au cours de nos recherches, la politique éducative mise ne place dans le pays définit l’éducation reçue par les enfants sourds. En France, les parents d’enfant sourd ont la liberté de choisir l’éducation qu’ils souhaitent pour leur enfant. Nous verrons que ces décisions sont déterminantes pour l’avenir langagier de l’enfant.

KEYWORDS : deafness, writing, language, acquisition.

ABSTRACT

The deaf children writing language acquisition is a difficult research question. Deaf people have a lot of problems in learning of reading and writing. Indeed, 60% to 80% of deaf people don’t mastered writing language. Deaf writing difficulties are very numerous and different. This impressive illiteracy rate is a consequence of educative methods. These methods depend on government decisions. True enough, as we seen during our research, educative politic leads by the country defines deaf children education. In France, deaf children parents are free to choose what sort of learning they want for their children. We will show that these choices are decisive for the future of deaf child language.
Déclaration anti-plagiat

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.

Signature : [Signature]