



HAL
open science

Les sourds et l'écrit : approches théoriques et méthodologiques

Margot Balosetti

► **To cite this version:**

Margot Balosetti. Les sourds et l'écrit : approches théoriques et méthodologiques. Linguistique. 2011.
dumas-00631015

HAL Id: dumas-00631015

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00631015v1>

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

Annexes & Bibliographie

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

Table des matières

ANNEXE I : Le questionnaire donné aux élèves	4
Présentation	4
Documents originaux	6
Mathias	6
Sophie	8
Transcriptions	10
Mathias	11
Sophie	13
Notes complémentaires	14
ANNEXE II : Le questionnaire donné aux parents	15
Documents originaux	15
Parents Mathias	15
Parents Sophie.....	17
Transcriptions	18
ANNEXE III : Les données écrites recueillies.....	20
Documents originaux	20
Certificat de Formation Générale Mathias	20
Certificat de Formation Générale Sophie	26
Versions corrigées	32
Entraînement	34
Fiche de Lecture Mathias	36
La visite au musée Sophie.....	38
La Venue d'un journaliste au collège.....	39
Sophie.....	39
Mathias.....	41
Article de presse	43

Interrogation en histoire.....	44
Mathias.....	44
Sophie.....	45
Description image Hitler	46
Image Hitler.....	47
Transcriptions	48
Certificat de Formation Générale Mathias	49
Certificat de Formation Générale Sophie	54
Versions corrigées	59
Entraînement	60
Fiche de Lecture Mathias	62
La visite au musée Sophie.....	64
La Venue d'un journaliste au collège.....	66
Sophie.....	66
Mathias.....	68
Interrogation en histoire.....	70
Description image Hitler	71
 ANNEXE IV : Les grilles d'analyse	 72
Modèle grille M. Caria (1998)	72
Modèle grille appliqué M. Caria (1998)	73
Modèle grille C. Renaud (2010).....	74
Modèle grille appliqué C. Renaud (2010)	75
Notre grille d'analyse (2011).....	77
Grille d'analyse Sophie (2011).....	78
Grille d'analyse Mathias (2011)	85
 Bibliographie.....	 92

ANNEXE I : Le questionnaire donné aux élèves

Présentation

Questionnaire présenté aux élèves

Voici les questions que nous avons présentées aux élèves. Mathilde les avaient écrites au tableau pour que les élèves puissent en prendre connaissance. Ils ont pour habitude de recopier les données avant d'y répondre, afin de ne pas les perturber, nous avons décidé de procéder ainsi.

Notons également que nous avons préparé les différentes questions auparavant, avant de les présenter à Mathilde pour nous assurer de la compréhension des questions par les élèves. Après connaissance de son avis et réflexion, nous avons décidé d'effectuer de minimes modifications.

Nous avons notamment essayé de simplifier le plus possible la formulation interrogative « **est-ce-que** » soit par l'emploi de **l'inversion sujet/verbe** soit par l'emploi plus direct du **sujet-verbe**.

Nous avons notamment reformulé la première question « *Est-ce que tu aimes le français ?* » qui pouvait prêter à ambiguïté, en deux questions :

- 1) Aimes-tu la **langue française** ?
- 2) Aimes-tu le **français (la matière)**?

Nous avons ainsi distingué la langue vocale de la matière enseignée à l'école.

Nous avons également préalablement présenté la question numéro 3 sous la forme « **Quel genre de livre lis-tu ?** » pour opter finalement pour la forme actuelle « *Aimes-tu lire ? Tu lis beaucoup ? Quel livre ?* »

Nous avons aussi remarqué les questions, sans doute perçues par les élèves comme trop longues, n'ont pas été entièrement recopiées.

Les questions étaient présentées aux deux élèves sous la forme suivante :

- 1) Aimes-tu la langue française ?
- 2) Aimes-tu le français (la matière)?

ANNEXE I : Le questionnaire donné aux élèves

Présentation

- 3) Aimes-tu lire ? Tu lis beaucoup ? Quel livre ?
- 4) Tu aimes bien écrire des histoires ? Raconter quelque chose ?
- 5) C'est difficile d'écrire en Français ? Qu'est-ce qui est le plus difficile ?
- 6) Quelle est ta matière préférée ? Pourquoi ?
- 7) Tu préfères parler ou écrire ? C'est quoi qui est plus facile pour toi ?
- 8) Est-ce que tu trouves facile d'utiliser le dictionnaire ?
- 9) Est-ce que tu trouves connais beaucoup de mots de vocabulaire ?
- 10) Comment tu fais tes devoirs le soir ?

ANNEXE I : Le questionnaire donné aux élèves
Documents originaux Mathias

Aimes-tu la langue française? Oui parce que on vit en France.

Aimes-tu la matière français? Oui, il faut apprendre pour passer le diplôme.

Aimes-tu lire? Non, je lis pas beaucoup de livres mais je lis des bd.

Tu lis que les livres pour l'école? Oui, un petit peu. Est-ce que tu lis à la maison pour le plaisir?

Non, je lis jamais à la maison pour le plaisir sur le roman. Oui, je lis des bd à la maison.

En aimes-tu bien écrire des histoires? Non, j'aime pas écrire des histoires à la maison.

Où j'écris des histoires dans l'école.

C'est difficile d'écrire en français? Déjà pas oublier des ponctuations, de ne pas faire de fautes d'orthographe, d'écrire des phrases longues, il y a des mots que je connais pas.

Quelle est ta matière préférée? Pourquoi? Ma matière préférée est de faire du sport en EPS parce que j'aime faire tout. Les autres matières, j'aime pas s'asseoir toute la journée en cours.

Tu préfères parler ou écrire? C'est quoi le plus facile?

Je pense que je préfère parler que l'écrire parce que c'est fatiguant avec ce stylo et c'est plus simple de parler. Est-ce que tu trouves facile d'utiliser le dictionnaire?

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

ANNEXE I : Le questionnaire donné aux élèves
Documents originaux Mathias

Est-ce que tu connais beaucoup de vocabulaire ?
Non, pas beaucoup parce ~~que~~ ^{je} le dit jamais.
Comment tu fais des devoirs le soir ?
Des fois, je fais des devoirs ^{dans} sur le taxi et quand
on est arrivé à la maison ~~et~~ je le fais tout seul
et je n'ai pas besoin d'aide.

ANNEXE I : Le questionnaire donné aux élèves
Documents originaux Sophie

① Aimes-tu le français? la langue française?

oui, ~~beaucoup~~ beaucoup. Mais, elle est un peu dure.

② Aimes-tu la matière française?

oui, énormément. Car, j'aime écrire des histoires.

③ Aimes-tu lire? Tu lis beaucoup? quel livre?

oui, mais je lis pas beaucoup. car, quand je lis je ne comprend pas l'histoire. ~~Alors~~
~~j'ai arrêté de lire~~ oui, je lis que des livres de l'école. de l'école. que

pas vraiment, car, je ne comprends pas l'histoire

~~④ oui, ça c'est sûr! j'adore écrire.~~

Tu aimes bien écrire des histoires? raconter quelque chose?

oui, ça c'est sûr! j'adore écrire. j'adore raconter des histoires, ce sont des courtes histoires.

~~⑤ c'est difficile j'invente des histoires.~~

⑩ Comment tu fais tes devoirs le soir?

je fais mes devoirs toute seule. Si je ne comprends pas je demande mais ça dépend. je demande à

M ou à C ..

ANNEXE I : Le questionnaire donné aux élèves
Documents originaux Sophie

5) C'est difficile d'écrire en français ? qu'est-ce qui est le + difficile ?
→ de ne pas faire de fautes d'orthographe
→ d'écrire des phrases longues

- o C'est difficile de ne pas faire de fautes d'orthographe
- o oui, ça dépend écrire des phrases longues.
- o j'ai une phrase dans ma tête, mais je ne sais pas comment on l'a écrit.

6) ~~Est-ce~~ quelle est ta matière préférée ? pourquoi ?

La matière préférée est l'Anglais. j'adore la langue

7) Tu préfères parler ou écrire ? c'est quoi le + facile ?
je préfère ~~à~~ écrire, c'est plus simple. Mais, c'est plus simple mes pensées à moi.

8) Est-ce que tu trouves facile d'utiliser le dictionnaire ?
o je ne comprends pas le sens des mots, ^{la définition} dans le dictionnaire.

9) Est-ce que tu connais beaucoup de mots de vocabulaire ?
o Non, je ne connais pas beaucoup de mots de vocabulaire
j'apprends des nouveaux mots, entre amis, entre famille et à la TV.

ANNEXE I : Le questionnaire donné aux élèves Transcriptions

Légende pour la transcription des réponses données :

Nous avons essayé de transcrire le plus fidèlement possible les réponses données par les deux participants. Les erreurs présentées sous la forme de ratures ont été gardées. Afin de rendre plus explicite les données, nous avons organisé la présentation des questions/réponses sous la forme suivante :

Questions posées à l'élève : écriture typographique.

Exemple : Question : Aimes tu la matière français ?

Réponses données par l'élève : écriture typographiée *italique*.

Exemple : Réponse : *oui, énormément. car, j'aime écrire des histoires.*

Les informations ajoutées par l'enquêtrice : entre crochet.

Exemple : [Après une intervention de Mathilde, qui lui rappelle qu'il aime lire des bandes dessinées. Mathias complète alors sa réponse]

ANNEXE I : Le questionnaire donné aux élèves Transcription Mathias

1) Question : Aimes-tu la langue française ?

Réponse : *Oui parce qu'on vit en France.*

2) Question : Aimes-tu la matière français ?

Réponse : *Oui, il faut apprendre pour passer le diplôme.*

3) Question : Aimes-tu lire ?

Réponse : *Non, je lis pas beaucoup de livres [le « s » est raturé]* [Après une intervention de Mathilde, qui lui rappelle qu'il aime lire des bandes dessinées. Mathias complète alors sa réponse] *mais je lis des bd.*

Question : Tu lis que les livres pour l'école ?

Réponse : *Oui, un petit peu.*

Question : Est-ce que tu lis à la maison pour ton plaisir ?

Réponse : *Non, je lis jamais à la maison pour le plaisir sur le roman. Oui, je lis des bd à la maison.*

4) Question : Tu aimes bien écrire des histoires ?

Réponse : *Non, j'aime pas écrire des histoires à la maison. Oui, j'aime bien écrire des histoires à l'école.*

5) Question : C'est difficile d'écrire en français ?

Réponse : *De ne pas oublier des ponctuations, de ne pas faire de fautes d'ortho, d'écrire des phrases longues, il y a des mots que je ne connais pas.*

6) Questions : Quelle est ta matière préférée ? Pourquoi ?

Réponse : *Ma matière préférée est de faire du sport en EPS parce que j'aime faire tout. Les autres matières, j'aime pas s'asseoir toute la journée en cours.*

7) Questions : Tu préfères parler ou écrire ? C'est quoi qui est + facile pour toi ?

Réponse : *Je pense que je préfère parler que l'écrire parce que c'est fatiguant avec le stylo et c'est plus simple de parler.*

8) Question : Est-ce-que tu trouves facile d'utiliser le dictionnaire ?

Réponse : *Non, j'aime pas trouver des définitions sur le dictionnaire. Oui, si [le « i » est barré] il y a des choses à faire à l'école, je cherche sur internet parce que c'est plus rapide.*

ANNEXE I : Le questionnaire donné aux élèves

Transcription Mathias

9) Question : Est-ce-que tu connais de vocabulaire ?

Réponse : *Non, pas beaucoup parce ~~que on~~ que je le dit jamais.*

10) Question : Comment tu fais des devoirs le soir ?

Réponse : *Des fois, je fais des devoirs sur [Mathilde a corrigé « dans »] le taxi et quand on est arrivé à la maison ~~et~~, je lé fais tout seul et je n'ai pas besoin d'aide.*

ANNEXE I : Le questionnaire donné aux élèves

Transcription Sophie

1) Questions : Aimes-tu le français ? la langue française ?

Réponse : *oui, ~~bea~~ beaucoup. ~~m~~ Mais, elle est un peu dure.*

2) Question : Aimes tu la matière français ?

Réponse : *oui, énormément. car, j'aime écrire des histoires.*

3) Questions : Aimes-tu lire ? Tu lis beaucoup ? quel livre ?

Réponse : *oui, mais je lis pas beaucoup. car, quand je lis je ne comprend pas l'histoire. Alors, j'ai arrêté de lire oui je lis ~~que que d'école~~ de l'école. pas vraiment, car je ne comprends pas l'histoire.*

4) Questions : Tu aimes bien écrire des histoires ? raconter quelque chose ?

Réponse : *oui, ça c'est sur ! j'adore écrire. J'adore raconter des histoires, ce sont des courtes histoires. J'invente des histoires.*

5) Questions : C'est difficile d'écrire en Français ? qu'est-ce qui est le + difficile ?

Réponse : *de ne pas faire de fautes d'orthographe. C'est difficile de ne pas faire de fautes d'orthographe. oui, ça dépend écrire des phrases longues. j'ai une phrase dans ma tête, mais je ne sais pas comment on l'a écrit.*

6) Question : Quelle est ta matière préférée ? Pourquoi ?

Réponse : *La matière préférée est l'Anglais. j'adore la langue.*

7) Questions : Tu préfères parler ou écrire ? C'est à quoi le + facile ?

Réponse : *je préfère écrire, c'est plus simple. Mais, c'est plus simple mes pensées à moi.*

8) Question : Est-ce que tu trouves facile d'utiliser le dictionnaire ?

Réponse : *je ne comprends pas le sens des mots de la définition dans le dictionnaire.*

9) Question : Est-ce que tu trouves connais beaucoup de mots de vocabulaire ?

Réponse : *Non, je ne connais pas beaucoup de mots de vocabulaire. j'apprends des nouveaux mots, entre ami(e)s, entre famille et à la TV.*

10) Question : Comment tu fais tes devoirs le soir ?

Réponse : *je fais mes devoirs mais ça dépend. je demande à Mathilde ou à Camille.*

ANNEXE I : Le questionnaire donné aux élèves

Notes complémentaires

Sophie :

5) Les phrases relatives posent des difficultés comme savoir quel mot doit aller avec quel autre mot (structure, organisation).

Idée dans la tête qu'elle n'arrive pas à mettre sur papier.

8) Chercher dans le dico ? Pareil difficile/ non compréhension du sens.

9) Elle ne comprend pas l'histoire/ vocabulaire inconnu, plein de mots qu'elle ne comprend pas

Mathias :

Vocabulaire qu'il connaît, qu'il apprend pour les cours mais qu'il n'utilise pas.

10) Ses parents l'ont aidé au premier trimestre, maintenant ils ne le font plus.

ANNEXE II : Le questionnaire donné aux parents Documents originaux parents Mathias

Questions pour les parents :

- A quel âge la surdité de votre enfant a-t-elle été découverte ? 2 ans
 - Quel type de surdité a votre enfant ? quel degré ? sourd profond ? sévère ? surdité
 - Appareillé ? *bilatérale profonde.* oui
 - Implanté ? si oui à quel âge ? oui à 6 ans
 - Pourquoi avoir fait le choix d'appareillé votre enfant ?
 - Pourquoi avoir fait le choix de faire implanté votre enfant ?
 - Le choix de la LPC ? pourquoi ? (Langue Parlée Complétée)
- Pourquoi ne pas avoir choisit l'option bilingue ? La Langue des Signes Française ?
connaissiez-vous la LSF ? Pourquoi ne pas l'avoir fait apprendre à votre enfant ?

ANNEXE II : Le questionnaire donné aux parents
Documents originaux parents Mathias

De 2 ans à 6 ans :

choix Langue des Signes + LPC + Oral par
Appareil classique

À partir de 6 ans :

choix Implant cochléaire
LPC + Oral

(La LSF a été très utile pour la petite enfance,
mais ensuite trop compliqué pour nous parents.

De plus il en grandissant a utilisé le LPC
de plus en plus avec l'apprentissage de la lecture).

À 6 ans : possibilité d'implanter ~~la~~ la surdité
de M (Pas possible avant) - Is sommes en 2000 -

À Gardé un appareil classique + Implant -

Il utilise la LSF avec ses camarades,
LPC en classe et à la maison (le moins en
moins à Paris - Batique) -

Tous les choix ont été fait en fonction des besoins
de M (Nous lui avons proposé toutes les
possibilités et nous nous sommes adaptés -)

ANNEXE II : Le questionnaire donné aux parents Documents originaux parents Sophie

Questions pour les parents :

- A quel âge la surdité de votre enfant a-t-elle été découverte ? 5 ans
- Quel type de surdité a votre enfant ? quel degré ? sourd profond ? sévère ? 40% perte environ
- Appareillé ? oui
- Implanté ? si oui à quel âge ? NON
- Pourquoi avoir fait le choix d'appareillé votre enfant ? Pour son confort, pour lui permettre d'entendre et parler correctement.
- Pourquoi avoir fait le choix de faire implanté votre enfant ?
- Le choix de la LPC ? pourquoi ? (Langue Parlée Complétée)

Pourquoi ne pas avoir choisit l'option bilingue ? La Langue des Signes Française ?
connaissez-vous la LSF ? Pourquoi ne pas l'avoir fait apprendre à votre enfant ?

Elle l'a apprise

ANNEXE II : Le questionnaire donné aux parents Transcriptions

Questionnaire parents (questionnaire donné aux parents via leur enfant)

1. A quel âge la surdité de votre enfant a-t-elle été découverte ?
2. Quel type de surdité a votre enfant ? quel degré ? sourd profond ? sévère ?
3. Appareillé ?
4. Implanté ? si oui à quel âge ?
5. Pourquoi avoir fait le choix d'appareiller votre enfant ?
6. Pourquoi avoir fait le choix de faire implanter votre enfant ?
7. Le choix de la LPC ? Pourquoi ?
8. Pourquoi ne pas avoir choisit l'option bilingue ? La Langue des Signes Française ?
Connaissez-vous la LSF ? Pourquoi ne pas l'avoir fait apprendre à votre enfant ?

Réponses des parents de Sophie

1. à 5 ans
2. 40% de perte environ
3. oui
4. non
5. Pour son confort, pour lui permettre d'entendre et parler correctement
7. Elle l'a apprise

Réponses des parents de Mathias

1. à 2 ans
2. surdité bilatérale profonde
3. oui
4. oui à 6 ans

De 2 à 6 ans :

Choix langue des signes + LPC + Oral pur

Appareil classique

ANNEXE II : Le questionnaire donné aux parents Transcriptions

A partir de 6 ans :

Choix implant cochléaire

LPC + Oral

La LSF a été très utile pour la petite enfance, mais ensuite trop compliquée pour nous parents. De plus Mathias.¹ en grandissant a utilisé le LPC de plus en plus avec l'apprentissage de la lecture.

A 6 ans :

Possibilité d'implanter. La surdité de Mathias (pas possible avant). Nous sommes en 2000.

A gardé un appareil classique + implant.

Mathias utilise la LSF avec ses camarades. LPC en classe et à la maison (de moins en moins à part si fatigue)

Tous les choix ont été fait en fonction, des besoins de Mathias (Nous lui avons proposé toutes les possibilités et nous sommes adaptés).

¹ Afin de garantir l'anonymat, nous avons pris la liberté d'effacer le prénom de l'enfant dans les réponses initiales. Dans ce questionnaire, nous ne garderons que l'initiale M. pour l'élève que nous avons renommé Mathias.

ANNEXE III : Les données écrites recueillies
Documents originaux : Certificat de Formation Générale Mathias

CFG BLANC Collège Pierre Dubois

Janvier 2010

Nom :
Prénom :
Classe :

EPREUVE DE FRANÇAIS

Fiche récapitulative

CAPACITÉS		VA
B. S'informer, se documenter.	4/5	
C. Comprendre un message.	4/5	
D. Réaliser un message, technique de la langue à l'écrit.	4/7	
E. Apprécier un message.	2/3	
TOTAL	14/20	

ANNEXE III : Les données écrites recueillies

Documents originaux : Certificat de Formation Générale Mathias

CFG FRANÇAIS

Haïti se réveille dans le chaos

Trois jours après le séisme qui a ravagé Port-au-Prince et ses environs, la population sortait peu à peu vendredi de l'état de choc dans lequel l'a plongée la terrible secousse (7 sur l'échelle de Richter) et la trentaine de répliques qui ont suivi. La colère et le désespoir commençaient ainsi à se faire sentir face à la lenteur de la distribution de l'aide d'urgence arrivée du monde entier. Nelson Jobim, ministre de la Défense brésilien, dont le pays dirige la Mission de l'Onu pour la stabilisation en Haïti, a mis en garde contre les risques de troubles : *«Tant que les gens auront faim et soif, on court le risque d'avoir des émeutes. Nous sommes inquiets pour la sécurité.»*

Mais les difficultés logistiques * que doivent surmonter les sauveteurs sur le terrain sont considérables. L'aéroport, équipé d'une seule piste par ailleurs endommagée, est engorgé par les rotations incessantes des avions transportant aide humanitaire et équipes de secours, les réseaux de communications et l'électricité ne sont pas encore totalement rétablis et les déplacements sont extrêmement aléatoires* sur des routes dégradées ou bloquées par des amoncellements de gravats. Tout cela dans un pays - le plus pauvre des Amériques - qui souffre déjà (...) d'une violence endémique*, et où les autorités locales, dépassées par l'ampleur de la désolation, se révèlent incapables de reprendre l'initiative.

Dans les rues de Port-au-Prince, les sinistrés ont vécu une nouvelle journée dans le chaos le plus total, au milieu des décombres et de l'odeur pestilentielle* des cadavres en putréfaction abandonnés à même les trottoirs. 300 000 habitants de la capitale (sur environ 3 millions) seraient aujourd'hui sans abri (...).

Le climat de tension, aggravé par l'effondrement de la prison centrale de Port-au-Prince et la liberté retrouvée pour 4 000 prisonniers (...) qui s'en sont échappés, s'est quelque peu accru en fin de semaine. Les entrepôts de stocks de nourriture du Programme alimentaire mondial (PAM) ont été pillés et des secouristes ont fait état de menaces et de vol de leur matériel. *«Ce genre de problèmes est prévisible dans des situations de catastrophe»*, a expliqué Emilia Casella, responsable du PAM. *«La violence a toujours été un problème en Haïti, ce n'est pas nouveau»*, estime pour sa part la Minustah, dont les 7 000 soldats et 2 000 policiers sont en charge de la sécurité dans le pays depuis 2004. *Pour l'heure, la situation est tendue mais gérable.»*

Gérard Thomas, *Libération* (16/01/ 2010)

Vocabulaire :

*difficultés logistiques : les difficultés d'organisation

*aléatoire : qui relève du hasard

*endémique : permanente

*pestilentielle : infecte, horrible

ANNEXE III : Les données écrites recueillies
Documents originaux : Certificat de Formation Générale Mathias

CFG FRANÇAIS

CAPACITE B : s'informer, se documenter

Questions	Critères de réussite	Acquis O/N
<p>1. Entourez la bonne réponse. Ce texte est : -un poème -un extrait de roman <u>-un article de journal</u> -une interview</p>	Réponse exacte 1 / 1	
<p>2. Quand a eu lieu le séisme ? <i>Le séisme a eu lieu le vendredi 12.12.01</i></p>	Réponse exacte 0 / 1	
<p>3. Quel niveau le séisme a-t-il atteint sur l'échelle de Richter ? <i>Le séisme a atteint sur l'échelle de Richter est 7.</i></p>	Réponse exacte 1 / 1	
<p>4. Combien d'Haïtiens de Port-au-Prince vivent dans la rue ? <i>300 000 Haïtiens de Port-au-Prince vivent dans la rue est 300 000 Haïtiens.</i></p>	Réponse exacte 1 / 1	
<p>5. Où est stockée la nourriture du programme alimentaire mondial ? <i>La nourriture du P.A.M. de la zone dans l'entrepôt de stocks.</i></p>	Réponse exacte 1 / 1	

ANNEXE III : Les données écrites recueillies
Documents originaux : Certificat de Formation Générale Mathias

CFG FRANÇAIS

CAPACITE C : COMPRENDRE UN MESSAGE.

Questions	Critères de réussite	Acquis O/N
<p>1. Pourquoi les Haïtiens sont-ils en colère et désespérés ?</p> <p><i>Parce que ils n'ont pas de nourritures et des morts... qu'il ya beaucoup</i></p>	<p>Réponse exacte 1/1</p>	
<p>2. Pour quelles raisons les secours ne peuvent-ils pas apporter de la nourriture aux sinistrés?</p> <p><i>Parce que les secouristes ont fait état de menaces et de vol de leur matériel... la piste de l'aéroport est endommagé et les secours ne peuvent pas atterir.....</i></p>	<p>Réponse exacte 1,5/2</p>	
<p>3. Le gouvernement Haïtien (les autorités locales) réussit-il à répondre aux besoins des Haïtiens ? (justifie ta réponse)</p> <p><i>Non, il n'a pas réussi à répondre aux besoins des Haïtiens parce qu'ils ont peur..... </i></p>	<p>Réponse exacte 1,5/2</p>	

ANNEXE III : Les données écrites recueillies
Documents originaux : Certificat de Formation Générale Mathias

CFG FRANÇAIS

CAPACITE D-REALISER UN MESSAGE

Question = réduction Imagination	Critères de réussite	Acquis O/N
<p>1. Raconter les actions d'une organisation humanitaire qui vient d'arriver en Haïti pour aider les sinistrés du tremblement de terre.</p>	Ecriture lisible 0,5	
<p>Les avions sont venus à leur secours pour sauver les blessés de Haïtiens. Ils ont apportés des du matériels et des médicaments. C'était pas facile.</p>	Phrases construites 0,5	
<p>parce que les Haïtiens ont peur. Les 7000 soldats et les 2000 policiers sont venus en charge de la sécurité en Haïti.</p>	Ponctuation, majuscules 1	
<p>Il a ne pas mélanger les temps.</p>	Conjugaison : respect des temps 0	
<p>Les Haïtiens ont entendu le seisme, les Haïtiens trouvent les gens mais c'est trop tard, ils y ont déjà des morts et des blessés.</p>	Cohérence du récit 1	
<p>Les 7000 soldats et les 2000 policiers sont venus à son secours. Les avions sont venus à leur secours (apportés des médicaments et du matériel) et c'est pas facile.</p>	10 lignes minimum 4/7	

ANNEXE III : Les données écrites recueillies
Documents originaux : Certificat de Formation Générale Mathias

CFG FRANÇAIS

CAPACITE E-APPRECIER UN MESSAGE

Question	Critères de réussite	Acquis O/N
<p>1. En vous aidant du texte, à votre avis pourquoi y a-t-il des risques de violence et d'émeutes en Haïti ?</p> <p><i>Il y a des risques de violence et d'émeutes en Haïti parce que c'est un pays pauvre, ils ont faim, et il y a beaucoup de morts et des blessés.</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Réponse pertinente</p> <p align="center">2/3</p>	

ANNEXE III : Les données écrites recueillies
Documents originaux : Certificat de Formation Générale Sophie

CFG BLANC Collège Pierre Dubois

Janvier 2010

Nom :
Prénom :
Classe :

EPREUVE DE FRANÇAIS

Fiche récapitulative

B. S'informer, se documenter.	3 15	
C. Comprendre un message.	2 15	
D. Réaliser un message, technique de la langue à l'écrit.	3 17	
E. Apprécier un message.	2 53	
TOTAL	10,5 120	

ANNEXE III : Les données écrites recueillies

Documents originaux : Certificat de Formation Générale Sophie

CFG FRANCAIS

Haïti se réveille dans le chaos

Trois jours après le séisme qui a ravagé Port-au-Prince et ses environs, la population sortait peu à peu vendredi de l'état de choc dans lequel l'a plongée la terrible secousse (7 sur l'échelle de Richter) et la trentaine de répliques qui ont suivi. La colère et le désespoir commençaient ainsi à se faire sentir face à la lenteur de la distribution de l'aide d'urgence arrivée du monde entier. Nelson Jobim, ministre de la Défense brésilien, dont le pays dirige la Mission de l'Onu pour la stabilisation en Haïti, a mis en garde contre les risques de troubles : *«Tant que les gens auront faim et soif, on court le risque d'avoir des émeutes. Nous sommes inquiets pour la sécurité.»*

Mais les difficultés logistiques * que doivent surmonter les sauveteurs sur le terrain sont considérables. L'aéroport, équipé d'une seule piste par ailleurs endommagée, est engorgé par les rotations incessantes des avions transportant aide humanitaire et équipes de secours, les réseaux de communications et l'électricité ne sont pas encore totalement rétablis et les déplacements sont extrêmement aléatoires* sur des routes dégradées ou bloquées par des amoncellements de gravats. Tout cela dans un pays - le plus pauvre des Amériques - qui souffre déjà (...) d'une violence endémique*, et où les autorités locales, dépassées par l'ampleur de la désolation, se révèlent incapables de reprendre l'initiative.

Dans les rues de Port-au-Prince, les sinistrés ont vécu une nouvelle journée dans le chaos le plus total, au milieu des décombres et de l'odeur pestilentielle* des cadavres en putréfaction abandonnés à même les trottoirs. 300 000 habitants de la capitale (sur environ 3 millions) seraient aujourd'hui sans abri (...).

Le climat de tension, aggravé par l'effondrement de la prison centrale de Port-au-Prince et la liberté retrouvée pour 4 000 prisonniers (...) qui s'en sont échappés, s'est quelque peu accru en fin de semaine. Les entrepôts de stocks de nourriture du Programme alimentaire mondial (PAM) ont été pillés et des secouristes ont fait état de menaces et de vol de leur matériel. *«Ce genre de problèmes est prévisible dans des situations de catastrophe»*, a expliqué Emilia Casella, responsable du PAM. *«La violence a toujours été un problème en Haïti, ce n'est pas nouveau, estime pour sa part la Minustah, dont les 7 000 soldats et 2 000 policiers sont en charge de la sécurité dans le pays depuis 2004. Pour l'heure, la situation est tendue mais gérable.»*

Gérard Thomas, *Libération* (16/01/ 2010)

Vocabulaire :

*difficultés logistiques : les difficultés d'organisation

*aléatoire : qui relève du hasard

*endémique : permanente

*pestilentielle : infecte, horrible

- 2 -

ANNEXE III : Les données écrites recueillies
Documents originaux : Certificat de Formation Générale Sophie

CFG FRANÇAIS

CAPACITE B : s'informer, se documenter

Questions	Critères de réussite	Acquis O/N
<p>1. Entourez la bonne réponse. Ce texte est : -un poème -un extrait de roman <u>-un article de journal</u> -une interview</p>	Réponse exacte 1 /1	
<p>2. Quand a eu lieu le séisme ? Le séisme a eu lieu le 12/01/..... </p>	Réponse exacte 0 /1	
<p>3. Quel niveau le séisme a-t-il atteint sur l'échelle de Richter ? Il a atteint sur l'échelle de Richter 7..... Richter.....</p>	Réponse exacte 2/1	
<p>4. Combien d'Haïtiens de Port-au-Prince vivent dans la rue ? 300.000 habitants d'Haïtiens de Port-au-Prince vivent dans la rue.</p>	Réponse exacte 1/1	
<p>5. Où est stockée la nourriture du programme alimentaire mondial ? ont été pillés et des secouristes..... Le Du stock de nourriture du.....</p>	Réponse exacte 0/1	

Le PAM se trouvent dans *
 * La nourriture, les entrepôts

ANNEXE III : Les données écrites recueillies
Documents originaux : Certificat de Formation Générale Sophie

CFG FRANÇAIS

CAPACITE C : COMPRENDRE UN MESSAGE.

Questions	Critères de réussite	Acquis O/N
<p>1. Pourquoi les Haïtiens sont-ils en colère et désespérés ? <i>Ils ont en colère et désespérés car, à cause de la lenteur de la distribution.</i></p>	<p>Réponse exacte 1/1</p>	
<p>2. Pour quelles raisons les secours ne peuvent-ils pas apporter de la nourriture aux sinistrés? <i>Ils ne peuvent pas apporter de la nourriture aux sinistrés car ce sont les difficultés logistiques.</i></p>	<p>Réponse exacte 1/2</p>	
<p>3. Le gouvernement Haïtien (les autorités locales) réussit-il à répondre aux besoins des Haïtiens ? (justifie ta réponse) <i>Il réussit à répondre aux besoins des Haïtiens.</i></p>	<p>Réponse exacte 0/2</p>	

à cause

ANNEXE III : Les données écrites recueillies
Documents originaux : Certificat de Formation Générale Sophie

CFG FRANÇAIS

CAPACITE D-REALISER UN MESSAGE

Question	Critères de réussite	Acquis O/N
1. Raconter les actions d'une organisation humanitaire qui vient d'arriver en Haïti pour aider les sinistrés du tremblement de terre. <i>L'organisation humanitaire</i> <i>viennent les soigner, ils vont</i> <i>construire des maisons, des</i> <i>écoles et des hôpitaux.</i> <i>L'organisation humanitaire</i> <i>viennent donner à manger</i> <i>car, ils sont pauvres.</i>	0,5 Ecriture lisible	
	0,5 Phrases construites	
	1 Ponctuation, majuscules	
	Conjugaison : respect des temps	
	Cohérence du récit	
	1 10 lignes minimum	
	3/7	

ANNEXE III : Les données écrites recueillies
Documents originaux : Certificat de Formation Générale Sophie

CFG FRANÇAIS

CAPACITE E-APPRECIER UN MESSAGE

Question	Critères de réussite	Acquis O/N
<p>1. En vous aidant du texte, à votre avis pourquoi y a-t-il des risques de violence et d'émeutes en Haïti ?</p> <p><i>Il y a des risques de violence et d'émeutes en Haïti car il y a la violence a été toujours été un problème en Haïti car les Haïtiens manquent de pain et de nourriture.</i></p>	<p>Réponse pertinente</p> <p align="center">2/3</p>	

ANNEXE III : Les données écrites recueillies
Documents originaux : Certificat de Formation Générale Sophie
Versions corrigées

Q

CFG Français :

1. Raconter les actions d'une organisation humanitaire qui vient d'arriver en Haïti pour aider les sinistrés du tremblement de terre.

L'organisation humanitaire, vont soigner les blessés, donner des médicaments. Ils vont aider à reconstruire des hôpitaux, donner de la nourriture. Et, ils vont distribuer de l'eau. Enlever les gravats et les aider à nettoyer.

L'organisation humanitaire, vont reconstruire des maisons, des écoles et des routes.

ANNEXE III : Les données écrites recueillies
Documents originaux : Certificat de Formation Générale Sophie
Versions corrigées

②

1. Raconter les actions d'une organisation humanitaire qui vient d'arriver en Haïti pour aider les sinistrés du tremblement de terre.

o L'organisation humanitaire, va soigner les blessés, donner des médicaments.

Elle va aider à reconstruire des hôpitaux, donner de la nourriture.

Et, l'association va distribuer de l'eau.


Enlever les gravats et les aider à nettoyer. Les bénévoles vont reconstruire des maisons, des écoles et des routes.

L'armée va aider les enfants blessés,

L'organisation humanitaire va les aider à ressortir les personnes qui sont coincées.

Elle va mettre les personnes dans une maison protégée.

ANNEXE III : Les données écrites recueillies
Documents originaux : Certificat de Formation Générale Sophie
Entraînement

 ACADÉMIE DE LYON	INSPECTION ACADEMIQUE DU RHONE	SESSION DE JANVIER 2007 13/20
CERTIFICAT DE FORMATION GENERALE		
EPREUVE DE FRANÇAIS		PAGE 2/2

QUESTIONS :

- 1/1 1. Quel est le nom de la famille qui a recueilli Cosette ?
Répondez sur la feuille d'examen.
- 2/2 2. Quelles sont toutes les tâches (les travaux) demandées à Cosette ?
- 1/1 3. Comment était Cosette avant d'arriver dans cette famille ?
- 1/1 4. Quel est le véritable nom de l'Alouette ?
- 3/3 5. Pourquoi la maman de Cosette ne l'aurait-elle pas reconnue si elle était revenue à Monfermeil ?
Donnez au moins deux raisons en vous aidant du texte.
Écrivez la réponse en une ou deux phrases.
- 2/2 6. Quelle est la bonne affirmation ?
- Les Thénardier sont de braves gens.
- Les Thénardier sont cruels.
- Les Thénardier sont riches.
Recopiez la bonne réponse sur la feuille d'examen, en relevant deux exemples qui prouvent cette affirmation.
- 3/10 7. Vous prenez la défense de Cosette. Que pourriez-vous dire à la famille Thénardier pour qu'elle change d'attitude à son égard ?
Vous donnerez au moins trois conseils que vous expliquerez dans un texte d'une dizaine de lignes.

ANNEXE III : Les données écrites recueillies
Documents originaux : Certificat de Formation Générale Sophie
Entraînement

L'Alouette

Questions :

- ✓ 1. Le nom de la famille qui a recueilli Cosette est les Thénardiens.
- ✓ 2. Toutes les tâches demandées à Cosette sont les commissions, balayer les chambres, la cour, la rue, laver la vaisselle, porter même les fardeaux.
- ✓ 3. Avant d'arriver dans cette famille Cosette était si jolie et si fraîche, et maigre, blême.
- X 4. Le véritable nom d'Alouette est la pauvre alouette ne chantait jamais. Cosette.
5. Car, Cosette est maigre et blême. L'injustice l'avait rendue hargneuse...
(fin du texte)

ANNEXE III : Les données écrites recueillies
Documents originaux : Fiche de lecture Mathias

Date :

Nom :

Prénom :

11/20 C'est dommage que
tu m'as pas fait la
question D.

Fiche de lecture

A] Présentation :

- 1) Titre du livre : *Les trois mousquetaires*
- 2) Auteur/ Illustrateur (la personne qui a dessiné) : *Alexandre Dumas*
- 3) Année de parution : *1844*
- 4) Genre de livre (J'entoure.) : roman BD, récit d'aventures, nouvelle, pièce de théâtre, autobiographie (la vie d'une personne), conte, album, fable
Roman Historique

B] Les personnages

Les nommer, décrire leur physique et leur caractère.

Leur rôle dans le livre, qui sont'ils ? Que font'ils ? (en 4 ou 5 lignes par personnage)

- D' *Artagnan* : Un jeune homme de 18 ans, au visage long et brun, à l'œil intelligent, courageux et rusé. Il vient du Gascongne, il veut devenir mousquetaire
- Portos* : ?
- Araonis* : ?
- Atkos* : ?
- Anne d'Autriche* : ?
- Richelieu* : Il est méchant, il est cardinal, c'est le

ANNEXE III : Les données écrites recueillies
Documents originaux : Fiche de lecture Mathias

C] Résumé de l'histoire (en 15 lignes maximum)

Bon résumé.
Saviez dire quoi acolyte ?
D'Artagnan, jeune gargon fraîchement arrivé à Paris, ainsi que Athos, Porthos et Aramis, mousquetaires du roi, volent à la rescousse des amours d'Anne d'Autriche, Reine de France et de Duc de Buckingham, favori pour le trône anglais. Car ces amours interdits doivent se faire dans le dos du Cardinal de Richelieu.
Il faudra pour cela déjouer ^{leur} les plans machiavélique de la belle Milady et de ses acolytes.

D] Je recopie un passage qui me plaît :

E] Mon avis sur le livre :

J'ai aimé, pas aimé, pourquoi ?

J'ai pas aimé parce que j'aime pas les romans
roman parce que c'est trop et long à lire.

ANNEXE III : Les données écrites recueillies
Documents originaux : La visite au musée Sophie

Une matinée au musée :

Je suis allé au musée de Grenoble de 9h00 à 10h30.

J'ai vu des tableaux de l'impressionnisme.

Les tableaux de l'impressionnisme sont vivants, les couleurs sont claires, il y a des touches et aussi

il y a des portraits. On était accompagné par

Mme Simiond et Marlene Quinto, Eric et Olivier (Olivier fait le langage des signes et Eric représentation des tableaux)

J'ai vu trois tableaux d'impressionnisme :

Edouard Manet, L'enfant aux cerises (1859)

Vincent Van Gogh, Les déchargeurs à Arles (1888)

Pierre-Auguste Renoir, Femme à l'ombrelle dans un jardin (vers 1873-1875).

Eric et Olivier posaient des questions et nous on répond à leurs questions. Nous sommes sortis

à 10h30, on a marché jusqu'au tram. Et après,

on a pris le tram C qui va jusqu'au collège

Pierre-Dubois Seyssinet Pariset.

ANNEXE III : Les données écrites recueillies

Documents originaux : La venue d'un journaliste au collège Sophie

- Mise en pages
- lendemain : parution

rencontre Avec l'unité pédagogique d'intégration.

La bienvenue du journaliste

c'est une rencontre avec le journaliste du D

Le journaliste explique quelques informations.

A, c'est une codrice qui code pour M

M, M, J et R sont malentendants, mais ça dépend quelle est la surdité moyenne ou forte.

Et aussi, il y a un professeur spécialisé elle s'appelle C

S. Nous sommes pas beaucoup dans la classe, mais ça dépend dans quelle classe. La loi handicap du 11 février 2005. R pose des questions au journaliste, et il écoute sa réponse attentivement.

J fait tous les matins et soirs parcourt 70 km pour rejoindre en taxi. Pour rejoindre, cette classe

ANNEXE III : Les données écrites recueillies
Documents originaux : La venue d'un journaliste au collège Sophie

spécialisée. —
Dans cette classe spécialisée, il y a
des différents niveaux.
Par exemple 6^e, 5^e, 3^e. —
M. et M. faisaient la
leçon avec le journaliste et les
autres élèves faisaient d'autres
d'activités. Il est midi moins dix,
la sonnerie vient de sonner.

ANNEXE III : Les données écrites recueillies

Documents originaux : La venue d'un journaliste au collège Mathias

Rencontre avec

Titre = Un drôle de métier

Je suis content voir le journaliste,
c'est la première fois que je vois

- Je lui est posé des questions, et il
m'a répondu.
est sympa de
venir nous voir.

Sur cette réponse, il disait qu'il aime
travailler, dormir tard et lever tôt.

ANNEXE III : Les données écrites recueillies

Documents originaux : La venue d'un journaliste au collège Mathias

Rencontre avec

J'ai vu le journaliste de dauphiné
Olibérié.

J'ai posé des questions à
et il me répond.

me montre à l'ordinateur
qui avait changé de titre et ça a été

Et c'est la première fois que j'ai vu
le journaliste

ANNEXE III : Les données écrites recueillies
Documents originaux :
La venue d'un journaliste au collège : article de presse du
journaliste

RENCONTRE Avec l'unité pédagogique d'intégration

Une matinée particulière

Ses doigts d'A s'agitent en un ballet silencieux seulement troublé par ces mots qu'elle sussure en parallèle. Face à elle, M, 15 ans, capte d'un œil cette langue des signes qui l'aide à suivre les cours au quotidien. Comme lui, M, R et J sont collégiens et malentendants, intégrés dans le cursus scolaire traditionnel selon la loi handicap du 11 février 2005. Ils bénéficient aussi d'un professeur spécialisé, C S, de codeuses selon leur degré de surdité et d'un bataillon de spécialistes qui accompagnent ces élèves comme les autres. Ou presque.

Cinq élèves pour trois niveaux (6e, 5e, 3e) dans une classe en partie insonorisée, cinq garçons et filles appareillés plus ou moins fortement et qui se posent, forcément, les mêmes questions que leurs camarades sur le

métier de journaliste. « Et c'est fatigant comme métier ? » « Il faut faire quelles études ? » « Vous avez rencontré des stars ? » R a posé sa question, l'a cochée d'une croix sur sa feuille et n'écoute la réponse que d'une oreille, l'attention branchée sur courant alternatif mais les yeux grand ouvert sur le monde. J, lui, n'en perd pas une miette. Tous les matins, il parcourt quelque 70 km pour rejoindre en taxi cette classe spécialisée. Tous les soirs aussi. Pourtant, il est bien réveillé, « toi t'as la tête fatiguée, t'aimes pas le matin » dit-il au journaliste forcé d'acquiescer.

Bonne humeur, pas de fatalisme, l'insouciance de leur âge nuance les difficultés. Eux sont avant tout des élèves même si leur cursus scolaire est parfois marqué d'année(s) de retard due(s) autant à leur surdité qu'à un enseignement pas toujours adapté à leur besoins.

Il est 11 heures, M et M poursuivent la leçon avec le journaliste quand les autres regagnent d'autres activités. Midi moins dix, la sonnerie vient de sonner. Seul le journaliste l'a entendue distinctement. Ce matin-là, c'était la seule différence entre eux. Pâs sûr qu'au sortir de cette matinée, ce ne soit pas l'adulte qui ait finalement plus appris des élèves que l'inverse. Il suffit parfois de tendre l'oreille pour capter les regards. Et comprendre

J

ANNEXE III : Les données écrites recueillies

Documents originaux :

Interrogation en histoire Mathias

Interro

302

Démocratie : C'est tous le monde qui votent le peuple .

Didacture : C'est le chef qui décide tout seul (ex: Hitler)

Nationalisme : C'est un pays

ANNEXE III : Les données écrites recueillies

Documents originaux :

Interrogation en histoire Sophie

D

histoire

démocratie c'est un peuple qui dirige. (président)

dictature c'est une personne qui gouverne tout seul. Si on est pas d'accord, les gens sont en prison.

nationalisme c'est le pays qu'on est né. c'est la nation.

ANNEXE III : Les données écrites recueillies

Documents originaux :

Description image Hitler

- Mathias

P.80

Le personnage : c'est Adolf Hitler.
Je pense qu'il est content d'être chancelier.
Les personnages derrière sont les soldats d'Hitler.

- Sophie

Histoire :

Les personnages qui sont derrière lui ce sont des soldats.

Ce que je pense de lui, c'est qu'il est fier, il y a une lumière qui représente que c'est lui le plus fort. C'est un Allemand, qui faisait la guerre.

Il y a un oiseau dans le ciel, il a un drapeau qui signifie

ANNEXE III : Les données écrites recueillies
Documents originaux :
Hitler image



- Légende :

Enoncés/questions : en **gras**

Réponses données par les élèves : en *italique*

Commentaires/corrections faite par l'enseignante : en **gras souligné**

Erreurs relevées par l'élève ou les enseignantes : ~~barrées~~

Corrections apportées par l'élève : en *italique souligné*

Commentaires apportés par l'enquêtrice : [entre crochets]

- Remarque générale :

Afin de préserver l'anonymat, nous avons effacé dans les documents originaux toutes indications concernant les noms de villes, lieux etc. Des précisions concernant la nature de l'information seront apportées dans les transcriptions.

ANNEXE III : Les données écrites recueillies
Certificat de Formation Générale (CFG) Mathias

CFG BLANC : Collège

Janvier 2010

Nom :

Prénom : Mathias

Classe : 3^{ème}

EPREUVE DE FRANÇAIS

Fiche récapitulative

CAPACITES	A/NA
B. S'informer, se documenter. <p align="right"><u>4/5</u></p>	
C. Comprendre un message. <p align="right"><u>4/5</u></p>	
D. Réaliser un message, technique de la langue à l'écrit. <p align="right"><u>4/7</u></p>	
E. Apprécier un message. <p align="right"><u>2/3</u></p>	
TOTAL <p align="right"><u>14/20</u></p>	

ANNEXE III : Les données écrites recueillies
Certificat de Formation Générale (CFG) Mathias

CFG FRANÇAIS

CAPACITE B : s'informer, se documenter

Questions	Critères de réussite	Acquis O/N
<p>1. Entourez la bonne réponse.</p> <p>Ce texte est :</p> <p align="center">-un poème</p> <p align="center">-un extrait de roman</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block; margin: 5px;"> <p align="center">- un article de journal</p> </div> <p align="center">- une interview</p>	<p>Réponse exacte <u>1</u>/1</p>	
<p>2. Quand a eu lieu le séisme ?</p> <p><i>Le séisme a eu lieu vendredi le 12/01</i></p>	<p>Réponse exacte <u>0</u>/1</p>	
<p>3. Quel niveau le séisme a-t-il atteint sur l'échelle de Richter ?</p> <p><i>Le séisme a atteint <u>7</u> sur l'échelle de Ritche est 7.</i></p>	<p>Réponse exacte <u>1</u>/1</p>	
<p>4. Combien d'Haïtiens de Port-au- Prince vivent dans la rue ?</p> <p><i><u>300000</u> Les Haïtiens de Port-au- Prince vivent dans la rue est 300000 Habitants.</i></p>	<p>Réponse exacte <u>1</u>/1</p>	
<p>5. Où est stockée la nourriture du programme alimentaire mondial ?</p> <p><i>La nourriture du PAM se trouve dans l'entrepôts de stocks.</i></p>	<p>Réponse exacte <u>1</u>/1</p>	

ANNEXE III : Les données écrites recueillies
Certificat de Formation Générale (CFG) Mathias

CFG FRANÇAIS

CAPACITE C : COMPRENDRE UN MESSAGE

Questions	Critères de réussite	Acquis O/N
<p>1. Pourquoi les Haïtiens sont-ils en colère et désespérés ? <i>Parce que ils n'ont pas de nourritures et <u>qu'il y a beaucoup des morts.</u></i></p>	<p>Réponse exacte <u>1/1</u></p>	
<p>2. Pour quelles raisons les secours ne peuvent-ils pas apporter de la nourriture aux sinistrés ? <i>Parce que les secouristes ont fait état de menaces et de vol de leur matériel. La piste de l'aéroport est endommagé et les secours ne peuvent pas atterir</i></p>	<p>Réponse exacte <u>1.5/2</u></p>	
<p>3. Le gouvernement Haïtien (les autorités locales) réussit-il à répondre aux besoins des Haïtiens ? (justifie ta réponse) <i>Non, il n'a pas réussi à répondre aux besoins des Haïtiens parce qu'ils ont peurs.</i></p>	<p>Réponse exacte <u>1.5/2</u></p>	

ANNEXE III : Les données écrites recueillies
Certificat de Formation Générale (CFG) Mathias

CFG FRANÇAIS

CAPACITE D-REALISER UN MESSAGE

Question = rédaction <u>Imagination</u>	Critères de réussite	Acquis O/N
<p>1. Raconter les actions d'une organisation humanitaire qui vient d'arriver en Haïti pour aider les sinistrés du tremblement de terre.</p> <p><i>Les avions sont venu à son <u>leurs</u> secours pour sauver les blessés d'Haïtiens. Ils <u>ont apporter</u> des matériels des médicaments. C'était pas <u>Ce n'était</u> faciles parce que les Haïtiens ont peurs. Les 7000 soldats et les 2000 policiers sont venus en charge de la sécurité en Haïti.</i></p> <p align="center"><u>Attention à ne pas mélanger les temps</u></p> <p><i><u>Les Haïtiens ont entendus le séisme, les haïtiens sauvent les gens mais c'est trop tard, ils y ont déjà des morts et des bessés. Les 7000 soldats et les 2000 policies sont venus à leur secours (apporter des médicaments et du matériel) et c'est pas facile.</u></i></p>	Ecriture lisible <u>0.5</u>	
	Phrases construites <u>0.5</u>	
	Ponctuation, majuscules <u>1</u>	
	Conjugaison : respect des temps <u>0</u>	
	Cohérence du récit <u>1</u>	
	10 lignes minimum <u>1</u> <u>4/7</u>	

ANNEXE III : Les données écrites recueillies
Certificat de Formation Générale (CFG) Mathias

CFG FRANÇAIS

CAPACITE E-APPRECIER UN MESSAGE

Question	Critères de réussite	Acquis O/N
<p>1. En vous aidant du texte, à votre avis pourquoi y a-t-il des risques de violence et d'émeutes en Haïti ?</p> <p><i>Il y a des risques de violence et d'émeutes en Haïti parce que c'est un pays pauvres ils ont fais, <u>et il y a beaucoup</u> des morts et des blessés graves.</i></p>	<p>Réponse pertinente</p> <p><u>2/3</u></p>	

ANNEXE III : Les données écrites recueillies
Certificat de Formation Générale (CFG) Sophie

CFG BLANC : Collège

Janvier 2010

Nom :

Prénom : Sophie

Classe : 3^{ème}

EPREUVE DE FRANÇAIS

Fiche récapitulative

CAPACITES	A/NA
B. S'informer, se documenter. <p align="right"><u>3/5</u></p>	
C. Comprendre un message. <p align="right"><u>2/5</u></p>	
D. Réaliser un message, technique de la langue à l'écrit. <p align="right"><u>3/7</u></p>	
E. Apprécier un message. <p align="right"><u>2.5/3</u></p>	
TOTAL <p align="right"><u>10.5/20</u></p>	

ANNEXE III : Les données écrites recueillies
Certificat de Formation Générale (CFG) Sophie

CFG FRANÇAIS

CAPACITE B : s'informer, se documenter

Questions	Critères de réussite	Acquis O/N
<p>1. Entourez la bonne réponse.</p> <p align="center">Ce texte est :</p> <p align="center">-un poème</p> <p align="center">-un extrait de roman</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block; margin: 5px;"> <p align="center">- un article de journal</p> </div> <p align="center">- une interview</p>	<p>Réponse exacte <u>1</u>/1</p>	
<p>2. Quand a eu lieu le séisme ?</p> <p><i>Le séisme a eu lieu le 12/01</i></p>	<p>Réponse exacte <u>0</u>/1</p>	
<p>3. Quel niveau le séisme a-t-il atteint sur l'échelle de Richter ?</p> <p><i>Le séisme a atteint ⁷ sur l'échelle de Richter</i></p>	<p>Réponse exacte <u>1</u>/1</p>	
<p>4. Combien d'Haïtiens de Port-au-Prince vivent dans la rue ?</p> <p><i>300 000 habitants d'Haïtiens de Port- au - Prince vivent dans la rue.</i></p>	<p>Réponse exacte <u>1</u>/1</p>	
<p>5. Où est stockée la nourriture du programme alimentaire mondial ?</p> <p><i>ont été pillés et des secouristes.</i></p> <p><i><u>Le stock [mot incompréhensible] de nourriture du PAM. se trouvent dans le</u></i></p> <p><i><u>*la nourriture, les entrepôts</u></i></p>	<p>Réponse exacte <u>0</u>/1</p>	

ANNEXE III : Les données écrites recueillies
Certificat de Formation Générale (CFG) Sophie

CFG FRANÇAIS

CAPACITE C : COMPRENDRE UN MESSAGE

Questions	Critères de réussite	Acquis O/N
<p>1. Pourquoi les Haïtiens sont-ils en colère et désespérés ?</p> <p><i>Ils sont en colère et désespérés car, à se faire face sentir face à la lenteur de la distribution.</i></p>	<p>Réponse exacte</p> <p><u>1</u>/1</p>	
<p>2. Pour quelles raisons les secours ne peuvent-ils pas apporter de la nourriture aux sinistrés ?</p> <p><i>Ils ne peuvent pas apportés de la nourriture aux sinistrés <u>à cause</u> car, se sont les difficultés logistiques.</i></p>	<p>Réponse exacte</p> <p><u>1</u>/2</p>	
<p>3. Le gouvernement Haïtien (les autorités locales) réussit-il à répondre aux besoins des Haïtiens ? (justifie ta réponse)</p> <p><i>Il réussit à répondre aux besoins des Haïtiens.</i></p>	<p>Réponse exacte</p> <p><u>0</u>/2</p>	

ANNEXE III : Les données écrites recueillies
Certificat de Formation Générale (CFG) Sophie

CFG FRANÇAIS

CAPACITE D-REALISER UN MESSAGE

Question	Critères de réussite	Acquis O/N
<p>1. Raconter les actions d'une organisation humanitaire qui vient d'arriver en Haïti pour aider les sinistrés du tremblement de terre.</p> <p><i>L'organisation humanitaire <u>va vont</u> les signer, ils vont construire des maisons, des écoles et des hôpitaux.</i></p> <p><i>L'organisation humanitaire <u>va vont</u> donner à manger. car, ils ^{sont} pauvres.</i></p>	Ecriture lisible <u>0.5</u>	
	Phrases construites <u>0.5</u>	
	Ponctuation, majuscules <u>1</u>	
	Conjugaison : respect des temps	
	Cohérence du récit	
	10 lignes minimum <u>1</u> <u>3/7</u>	

ANNEXE III : Les données écrites recueillies
Certificat de Formation Générale (CFG) Sophie

CFG FRANÇAIS

CAPACITE E-APPRECIER UN MESSAGE

Question	Critères de réussite	Acquis O/N
<p>1. En vous aidant du texte, à votre avis pourquoi y a-t-il des risques de violence et d'émeutes en Haïti ?</p> <p><i>Il y a des risques de Violence et d'émeutes en Haïti car, il y a la Violence <u>a</u> été toujours un problème en Haïti car les Haïtiens manquent <u>nt</u> de soif <u>quoi boire</u> et de nourriture.</i></p>	<p>Réponse pertinente</p> <p><u>2/3</u></p>	

ANNEXE III : Les données écrites recueillies Certificat de Formation Générale (CFG) Sophie Versions corrigées

Au vue des rédactions effectuées par les deux élèves lors du CFG, l'enseignante a décidé de revenir sur la question CAPACITE D-REALISER UN MESSAGE du CFG. Pour ce faire, les élèves et l'enseignante ont effectué un travail collectif au tableau avant de rédiger une nouvelle version. Nous avons pu récupérer les deux nouvelles corrections produites par Sophie.

- Première correction

1. Raconter les actions d'une organisations **organisation** humanitaire qui vient d'arriver en Haïti pour aider les sinistrés du tremblement de terre.

L'organisation humanitaire, ~~vont~~ va soigner les blessés, donner ~~les~~ des médicaments. Ils ~~vont~~ va aider à reconstruire des hôpitaux, donner de la nourriture. Et, ils vont ~~distribu~~é distribuer de l'eau. Enlever les gravats et les aider à nettoyer. L'organisation humanitaire, vont reconstruire des maisons, des écoles et des routes.

- Deuxième correction [après correction de la version précédente par l'enseignante.]

1. Raconter les actions d'une organisation humanitaire qui vient d'arriver en Haïti pour aider les sinistrés du tremblement de terre.

L'organisation humanitaire, va soigner les blessés, donner des médicaments. Elle va aider à reconstruire des hôpitaux, donner de la nourriture. Et, l'association va distribués [le « s » est barré] de l'eau. Enlever les gravats et les aider à nettoyer. Les bénévoles vont reconstruire des maisons, des écoles et des routes. L'armée va aider les enfants blessés,

L'organisation humanitaire va ~~les aidés~~ [le « s » est barré] à ressortires les personnes qui sont coinsés coincés [il y a un « c » écrit par dessus le « s »]. Elle va mettre les personnes dans une maisons [le « s » est barré] protéger.

ANNEXE III : Les données écrites recueillies Certificat de Formation Générale (CFG) Sophie Entraînement

- Compréhension de texte

Questions :

1. *Le nom de la famille qui a recueilli Cosette est les Thénardier.*
2. *Toutes les tâches demandées à Cosette sont les Commissions, balayer les chambres, la cour, la rue, laver la Vaisselle, porter les fardeaux.*
3. *Avant d'arriver dans cette famille Cosette était ~~si~~ jolie et ~~si~~ fraîche, ~~et maigre, blême.~~*

[Mots barrés, correction apportée par l'enseignante]

[Même si la fin de la réponse donnée par Sophie est en contradiction avec ce qu'elle a écrit précédemment, et qui semble par conséquent incorrect, les points attribués pour cette question lui sont accordés.]

4. *~~Le véritable nom d'Alouette est la pauvre alouette ne chantait jamais.~~ **Cosette.***

[La réponse est erronée, mais dans la notation, on remarque que le point attribué pour cette question lui est accordé.]

5. *Car, Cosette est maigre et blême.*

l'injustice l'avait rendue hargneuse...

(fin du texte)

6. *Quelle est la bonne affirmation ?*

~~Les Thénardier sont de braves gens.~~

~~Ces Thénardier sont de braves gens. Ils ne sont pas riches, et ils élèvent un pauvre enfant qu'on leur a abandonné chez eux!~~

[La réponse est erronée, les points ont été pourtant accordés.]

ANNEXE III : Les données écrites recueillies
Certificat de Formation Générale (CFG) Sophie
Entraînement

7. Pour que la famille Thénardier qu'elle change d'attitude, avec Cosette. Il faut quelle soit gentille avec Cosette, arrêter de lui faire du mal, arrêter de ~~lui~~ la faire travailler elle est encore jeune.

fais un texte construit avec des phrases.

On ne peut pas commencer un texte par « Pour que »

ANNEXE III : Les données écrites recueillies

Fiche de lecture Mathias

Les trois mousquetaires d'A. Dumas

Date :

Nom :

Prénom : Mathias

11/20 C'est dommage que tu n'ais pas fait la question D

[Commentaire de l'enseignante nommée Camille]

A] Présentation

1) Titre du livre : *Les trois mousquetaires*

2) Auteur/ Illustrateur (la personne qui a dessiné) : *Alexandre Dumas*

3) Année de parution : 1844

4) Genre du livre (J'entoure) :

BD, roman, récits d'aventure, nouvelle, pièce de théâtre, autobiographique (la vie d'une personne), conte, album, fable

Roman Historique

B] Les personnages

Les nommer, décrire leur physique et leur caractère

Leur rôle dans le livre, qui sont' ils ? Que font' ils ? (en 4 ou 5 lignes par personnage)

D'Artagnan : Un jeune homme de 18 ans, au visage long et brun, à l'œil intelligent, courageux et rusé. Il vient de Gascongne, il veut devenir un mousquetaire.

Portos : ?

Aramis : ?

Athos : ?

ANNEXE III : Les données écrites recueillies

Fiche de lecture Mathias

Anne d'Autriche : ?

Richelieu : il est méchant, ~~il est~~ cardinal

[« il est » barré par l'enseignante et correction ajoutée] « c'est le »

C] Résumé de l'histoire (en 15 lignes maximum)

Bon résumé. Ca veut dire quoi acolyte ?

D'Artagnan, jeune garçon fraîchement arrivé à Paris, ainsi que Athos, Porthos et Aramis, mousquetaires du roi, volent à la rescousse des Amours d'Anne d'Autriche, Reine de France, et du Duc de Buckingham, favori pour le trône anglais. Car ces amours interdits doivent se faire dans le dos du Cardinal Richelieu. Il leur faudra pour cela déjouer les plans machiavéliques de la belle Milady et de ses acolytes.

D] je recopie un passage qui me plaît

?

E] Mon avis sur le livre

J'ai aimé, pas aimé, pourquoi ?

~~J'ai pas aimé~~ Je n'ai pas aimé parce que je n'aime pas le ~~livre de roman~~ les romans parce que c'est pas trop à long à lire.

ANNEXE III : Les données écrites recueillies

La visite au musée Sophie

Consignes notées au tableau par l'enseignante nommée Camille aux élèves :

Rédaction sur la visite au musée effectuée le matin même.

- Critères d'évaluation à prendre en compte :
 - Emploi du « je »
 - Emploi du présent ou d'un temps passé
 - Faire attention à la concordance des temps
 - Parler de trois tableaux : noms, etc.
 - Thèmes de l'impressionnisme

- Transcription de la rédaction de Sophie² :

Une matinée au musée :

Je suis allée au musée de [nom de la ville³] de 9 H 00 à 10 H 30.

J'ai vu des tableaux de l'impressionnisme

Les tableaux de l'impressionnisme sont vivants,

les couleurs sont claires, il y a des touches et aussi

il y a des portraits. On était accompagnés par Mme S⁴. [nom de famille de l'enseignante que l'on nomme Camille] et M. Q. [prénom et nom de famille de l'aide scolaire qui assiste l'élève que nous avons nommé Julien], E. et o. [prénoms des deux hommes qui travaillent dans le musée et qui les ont accueillis le matin] (o. fait le langage des signes et E. représentation des tableaux)

J'ai vu trois tableaux d'impressionnisme :

Edouard Manet, L'enfant aux cerises (1859)

² Nous avons essayé de respecter au mieux la mise en forme du texte d'origine (les retours à la ligne, la ponctuation etc.).

³ Afin de garantir l'anonymat des participants de notre étude, nous avons choisi de ne pas mentionner les noms de villes et des lieux publics.

⁴ Pour nommer les personnes présentes dans les textes des participants, nous avons décidé d'utiliser uniquement l'initiale de leurs noms. Ainsi, tout en gardant l'anonymat, nous respectons l'authenticité des données.

ANNEXE III : Les données écrites recueillies

La visite au musée Sophie

Vincent Van Gogh, Les déchargeurs à Arles (1888)

Pierre – Auguste Renoir, Femme à l'ombrelle dans un jardin (vers 1873-1875).

E. et o. posaient des questions et nous on répond à leurs questions. Nous sommes sortis à 10 H 30, on a marchés jusqu'au tram. Et après, on a pris le tram [indication sur la ligne de tram] qui va jusqu'au collège [nom du collège] [nom de la ville où se trouve le collège].

ANNEXE III : Les données écrites recueillies La venue d'un journaliste au collège Sophie

Bien que Sophie soit absente ce jour-là, elle a cependant réalisé la rédaction demandée sur la venue du journaliste.

- Rédaction de Sophie sur la venue du journaliste au collège

- *Mise en page*

➔ *lendemain : parution*

rencontre Avec l'unité pédagogique d'intégration.

La bienvenue du journaliste

C'est une rencontre avec⁵

le journaliste du [nom

du journal].

Le journaliste explique quelques informations.

A. [prénom de la codeuse qui vient pour Mathias], c'est une codeuse qui code pour M.

[prénom de celui que l'on nomme Mathias].

M. [Mathias], M. [Marie], J. [Julien]

et R. [Rémi] sont malentendants,

mais ça dépend quelle est la

surdité moyenne ou forte.

Et aussi, il y a un professeur

Spécialisé elle s'appelle C. [Camille]

⁵ Sophie va à la ligne fréquemment dans ce texte même s'il reste encore de la place pour écrire.

ANNEXE III : Les données écrites recueillies La venue d'un journaliste au collège Sophie

S. [nom de famille de Camille]. *Nous sommes pas*

beaucoup dans la classe, mais ça dépend

dans quelle classe. La loi handicap

du 11 février 2005. R. [Rémi] posé

des questions au journaliste, et il

écoute sa réponse attentivement.

J. [Julien] *fait tous les matins et*

soirs parcourt 70 km pour rejoindre

en taxi. Pour rejoindre, cette classe

spécialisée. J. [prénom Julien inachevé]

Dans cette classe spécialisée, il y a

des différents niveaux.

Par exemples 6^e, 5^e, 3^e.

M. [Mathias] et M. [Marie] *fesaient la*

leçon avec le journaliste et les

autres élèves fesaient d'autres

d'activités. Il est midi moins dix,

la sonnerie vient de sonner.

ANNEXE III : Les données écrites recueillies La venue d'un journaliste au collègue Mathias

Nous avons recueilli deux versions rédigées par Mathias sur la venue du journaliste. Notons que pour ces données, la qualité des originaux est mauvaise. De ce fait, on ne peut pas être sûr de certaines informations. De plus, comme nous n'étions pas là lors de cette visite, nous ne comprenons pas toujours le sens des écrits produits par Mathias.

- Rédaction de Mathias sur la venue du journaliste
 - Premier texte :

Rencontre avec [prénom et nom du journaliste]

Titre = Un drôle de métier

[lieu où il a écrit]

Je suis content voir le journaliste,

c'est la première fois que je vois

[prénom et nom du journaliste]

Je l'est lui ai posée [le « e » est barrée] des questions, et #

[prénom et nom du journaliste] *me répond m'a répondu.*

[prénom et nom du journaliste] *est sympa de*

venir nous voir.

Sur cette réponse, il disait qu'il gagne

beaucoup, dormir tard et lever tôt.

[prénom et nom de l'élève]

- Deuxième texte :

Rencontre avec [prénom et nom du journaliste]

J'ai vu le journaliste de [nom

ANNEXE III : Les données écrites recueillies La venue d'un journaliste au collègue Mathias

du journal]

J'ai posé des questions à [prénom du journaliste]

et il me répond.

[prénom du journaliste] me montre à l'ordinateur

qui avait changé de titre et ça a changé

Et c'est la première fois que j'ai vu le journaliste

ANNEXE III : Les données écrites recueillies

Interrogation en histoire

Ce petit contrôle de connaissance a été effectué dans le but de vérifier que la leçon précédente réalisée la veille était bien comprise et donc de savoir s'il était possible de poursuivre le programme. Notons que nous étions là lors de la leçon et de l'interrogation. Nous pouvons donc affirmer que les élèves avaient été prévenus à l'avance par l'enseignante et qu'ils disposaient de dix minutes pour donner la définition des trois mots suivants : « démocratie », « dictature » et « nationalisme ». Nous avons pu remarquer que les participants n'ont pas profité de la totalité du temps imparti et qu'ils n'ont pas souhaité se relire.

- Mathias

Interro[gation]

Démocratie : C'est tous le monde qui votent le peuple.

Didacture : C'est le chef qui décide tout seul (ex : Hitler)

Nationalisme : C'est un pays.

- Sophie

démocratie : C'est un peuple qui dirige. (président)

dictature : C'est une personne qui gouverne tout seul. Si on est pas d'accord, les gens vont en prison.

nationalisme : C'est le Pays qu'on est née. C'est la nation.

ANNEXE III : Les données écrites recueillies

Description image Hitler

Les élèves devaient décrire une image dans leur manuel d'histoire en lieu avec la leçon étudiée.

- Mathias

Le personnage : c'est Adolf Hitler.

Je pense qu'il est content d'être chancelier.

Les personnages derrière sont les soldats d'Hitler.

- Sophie

Les personnages qui sont derrière lui ce sont des soldats.

Ce que je pense de lui, c'est qu'il est fier, il y a une lumière qui représente que c'est un Allemand, qui faisait la guerre.

Il y a un oiseau dans le ciel, il a un drapeau qui signifie [phrase inachevée]

ANNEXE IV : Les grilles d'analyse Modèle grille M. Caria (1998)

APPRENTISSAGES IMPLICITE ET EXPLICITE

87

NOM :	PRENOM :	CLASSE :	DATE :
EXPOSE de :	TITRE :		

MORPHOLOGIE	IDENTIFICATION DE L'ERREUR	CORRECTION
VERBE Personne		
Nombre		
Temps		
Mode		
NOM Genre Nombre		
ADJ. Genre Nombre		
Degré		
ARTICLE		
PRONOM		
ORTHOGRAPHE		
LEXIQUE		
ACCENTS		
PONCTUATION		
SYNTAXE		
ORDRE DES MOTS		
TEMPS DES VERBES		
ACCORDS MORPHO-SYNTAXIQUES		
STRUCTURES GRAMMATICALES		

ASPECTS :	IDENTIFICATION DE L'ERREUR	CORRECTION
LEXICO-SEMANTIQUES		
DISCURSIFS		
<i>COHESION :</i> 1) prépositions, 2) conjonctions,articulateurs...		
<i>COHERENCE :</i> 1) organisation des idées, 2) suite logique		
SOCIO-LINGUISTIQUES		
<i>FONCTIONS</i> 1) pertinence de l'information selon l'intention de communication 2) exactitude du message 3) intelligibilité du message		
SOCIO-CULTURELS		
<i>CONTEXTE</i> adaptation du discours 1) au but visé 2) aux interlocuteurs 3) à la situation		

ANNEXE IV : Les grilles d'analyse

Modèle grille appliqué M. Caria (1998)

NOM :	PRENOM : Werner	CLASSE : AVA	DATE :
EXPOSÉ de : Cathy	TITRE : Des rois et des reines d'Angleterre et de Grande-Bretagne		

MORPHOLOGIE	IDENTIFICATION DE L'ERREUR	CORRECTION
VERBE Personne Nombre Temps Mode	- il a <u>gouvernait</u>	- il a gouverné
NOM Genre Nombre		
ADJ. Genre Nombre Degré		
ARTICLE	- James 1er a uni Ecosse à Angleterre	- James 1er a uni l'Ecosse à l'Angleterre
PRONOM		
ORTHOGRAPHE		
LEXIQUE	- britan_ique - James 1er a uni l' <u>Ecosse</u> à l'Angleterre	- britannique - James 1er a uni l'Ecosse à l'Angleterre
ACCENTS	- parto <u>û</u> t; interê <u>t</u> (2); jusqu' <u>a</u> ; diffé <u>r</u> ente; surto <u>û</u> t;	- partout; intérêt; jusqu'à; différente; surtout;
PONCTUATION	- quelques-uns sont connus par exemple Henri VIII, Richard III...	- quelques-uns sont connus, par exemple, Henri VIII, Richard III,...
SYNTAXE		
ORDRE DES MOTS		
TEMPS DES VERBES		
ACCORDS morpho-syntaxiques	- sa vie privé	- sa vie privée
STRUCTURES GRAMMATICALES	- l'histoire <u>d'</u> Allemagne - le pays <u>s'en</u> profite	- l'histoire de l'Allemagne - le pays en profite

ASPECTS	IDENTIFICATION DE L'ERREUR	CORRECTION
LEXICO-SEMANTIQUES	- l'intérêt est <u>basé</u> sur <u>une</u> curiosité - la sympathie est <u>polarisée</u> - parmi eux <u>existaient</u> de bons et de mauvais rois	- l'intérêt naît de la curiosité - la sympathie est très partagée - parmi eux, on en trouve de bons et de mauvais
DISCURSIFS : <i>COHESION</i> : - prépositions, - conjonctions, articulateurs... <i>COHERENCE</i> : - organisation des idées - suite logique	- le premier roi <u>en</u> Angleterre - jusqu' <u>à</u> 939 - James 1er a uni l'Ecosse <u>avec</u> l'Angle-terre - il faut dire que <u>selon Cathy</u> ... - parmi <u>elles</u> [les familles royales]	- le premier roi d'Angleterre - jusqu'en 939 - James 1er a uni l'Ecosse à l'Angleterre - il faut dire selon Cathy que... - parmi les rois d'Angleterre
SOCIO-LINGUISTIQUES : <i>FONCTIONS</i> - pertinence de l'information selon l'intention de communication - exactitude du message - intelligibilité du message		
SOCIO-CULTURELS : <i>CONTEXTE</i> adaptation du discours - au but visé - aux interlocuteurs - à la situation	- la reine <u>s'occupe</u> surtout de la <u>repré-</u> <u>sentation</u> du pays	- le rôle de la reine est surtout de représenter le pays

ANNEXE IV : Les grilles d'analyse Modèle grille C. Renaud (2010)

Annexe D :

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

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

dumas-00520135, version 1 - 22 Sep 2010

ANNEXE IV : Les grilles d'analyse Modèle grille appliqué C. Renaud (2010)

Annexe E :

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

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

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

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

ANNEXE IV : Les grilles d'analyse Modèle grille appliqué C. Renaud (2010)

Évaluation des usages.

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

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

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

ANNEXE IV : Les grilles d'analyse

Notre grille d'analyse

Caractère étudié		Erreurs	Subjection de correction	Réussite	Hypothèse	Élément non acquis	Élément en voie d'acquisition	Élément acquis
Morphologie								
Verbe	Conjugaison							
	Accord							
Nom								
Adjectif								
Pronom								
Article								
Syntaxe								
Ordre des mots								
Construction syntaxique	Phrase simple							
	Phrase complexe							
Utilisation des temps								
Structure grammaticale								
Orthographe								
Lexique								
Ponctuation								
Accents								
Segmentation								
Discursif								
Cohésion	Préposition							
	Conjonction / articulateur							
Cohérence	Organisation des idées							
	Connecteur							
Lexico-sémantique								
Socio-linguistique	Intelligibilité							
	Exactitude de l'information							
Socio-culturel	Respect du contexte							
	Adaptation au lecteur							

ANNEXE IV : Les grilles d'analyse

Grille d'analyse Sophie

Caractère étudié		Erreurs	Suggestion de correction	Réussites	Hypothèses	Élément non acquis	Élément en voie d'acquisition	Élément acquis
Morphologie								
Verbe	Conjugaison	> Forme verbale non appropriée : « Rémi posé des questions » etc. « ils vont distribué » ; « on a marchés » ; « ils ne peuvent pas apportés » ; « va les aidés » etc.	>posait distribuer ; marché ; apporter ; aider etc.	> « a atteint » ; « a eu lieu » ; « peuvent » etc.	>Confusion autour de l'archiphonème [E] qui se décline sous plusieurs écritures er/é/è/ai/etc. L'oral semble avoir influencé l'élève dans son choix de graphie.		>La conjugaison des verbes au présent et au passé composé semble majoritairement acquise. >Certains temps comme l'imparfait, le passé simple ou le futur ne sont que peu ou pas usités.	
	Accord	> Erreur d'accord sujet/verbe : « l'organisation humanitaire vont » ; « les Haïtiens manque » etc.	> va ; manquent etc.	>« va aider » ; >L'élève n'est pas perturbé par la présence du pluriel qui suit : « il y a +pluriel »	>Accord sujet/ verbe en genre et en nombre non réalisé est dû soit : - à l'amalgame des référents énoncés comme « l'organisation humanitaire » et « les secours ». - à l'amalgame entre le référent et la nature grammaticale du référent. « l'organisation humanitaire » représente plusieurs personnes donc est grammaticalement interprétée comme un pluriel. >L'influence de l'oral provoquerait une confusion des phonèmes [E].	>L'accord sujet/verbe en genre et en nombre n'est pas encore acquis puisque de nombreuses erreurs d'accord sont présentes y compris au présent. Certaines règles grammaticales ne semblent pas maîtrisées : - avec l'auxiliaire avoir, le participe passé s'accorde avec le COD placé devant et non avec le sujet. -deux verbes qui se suivent, le deuxième est à l'infinitif sauf après un auxiliaire. etc.		
Nom		>Accord en genre et en nombre : « une maisons »	> maison	>« des tableaux » ; « des portraits » etc.	>Hypothèse avancée : cette unique erreur relevée est sans doute due à de l'inattention. Hypothèse confortée par la présence de nombreuses réussites de cas complexes tels que les accords irréguliers (ex : « des tableaux »).			>Nous ne relevons qu'une erreur d'accord sujet/verbes et de nombreuses réussites d'accord complexes.
Adjectif		>Accord en genre et en nombre non respecté : « maison protéger » etc. >« quelle »	> maison protégée > qu'elle	>Accord en genre et en nombre : « ils sont en colère et désespérés »etc.	>Confusion des phonèmes /E/. >Confusion entre la graphie différente « quelle » et « qu'elle » et la phonétique similaire : /kl/.		>L'emploi d'adjectif dans les productions étudiées est peu fréquent et peu varié. >L'usage est majoritairement correct, cependant la plupart des formes adjectivales utilisées sont reprises des énoncés donnés. Dans ces conditions, il s'avère difficile d'évaluer le	

ANNEXE IV : Les grilles d'analyse

Grille d'analyse Sophie

Caractère étudié		Erreurs	Suggestion de correction	Réussites	Hypothèses	Élément non acquis	Élément en voie d'acquisition	Élément acquis
							niveau de l'élève.	
Adverbe				> « attentivement » ; « encore » ; « toujours » ; « beaucoup », « aussi » etc.			>Emploi d'adverbes quasiment inexistant, mais les rares adverbes relevés sont correctement employés.	
Pronom		>Emploi d'un pronom non adapté au référent précédemment énoncé : « <i>L'organisation humanitaire [...], ils [...].</i> » >Emploi d'un pronom pour un référent non énoncé récemment dans le discours : -« car, ils [sont] pauvres. » -« [...] de lui faire travailler. » >Non emploi du pronom, répétition du groupe nominal : -« E. et o. posaient des questions et nous on répond à leurs questions. » etc.	> L'organisation humanitaire [...], elle [...]. > ils = les sinistrés (énoncés dans la question). >de la faire travailler. >E. et O. posaient des questions et nous y répondions. » etc.	>Reprise du pronom adéquat en évitant ainsi la répétition du GN énoncé dans la question : « ils » pour « les secours » et « les Haïtiens » ; « il » pour « le gouvernement Haïtien » >Emploi des pronoms personnels « je », « on » et « nous » adapté et fréquent etc.	>Amalgame des référents énoncés « l'organisation humanitaire » et « les secours » qui se réfèrent à la même entité dans l'énoncé. >S'il l'on se réfère au contexte, « ils » doit renvoyer aux sinistrés Haïtiens. Le référent semble être implicite dans l'esprit de l'élève qui ne pense donc pas à l'évoquer.		>L'usage du pronom personnel n'est pas totalement assimilé. >De nombreuses répétitions du groupe nominal sujet sont présentes. > Le référent n'est pas toujours énoncé antérieurement au pronom employé. >Les formes plus complexes (COI, COD) sont absentes ou incorrectes. >Emploi du pronom relatif quasiment nul dans les productions étudiées.	
Article		>Accord en genre et en nombre : « un pauvre enfant ».	>une pauvre enfant.	>« la pauvre alouette » ; « cette classe » etc.	>Influence de l'emploi majoritairement masculin du lexème employé.			>Emploi très fréquent de l'article indéfini et défini. >Les formes simples et contractées des articles définis et indéfinis semblent majoritairement acquises.

ANNEXE IV : Les grilles d'analyse

Grille d'analyse Sophie

Caractère étudié		Erreurs	Suggestion de correction	Réussites	Hypothèses	Elément non acquis	Elément en voie d'acquisition	Elément acquis
Syntaxe								
Ordre des mots		>« Ils sont en colère et désespérés car , à se faire face sentir face à la lenteur de la distribution.» etc.	> Les Haïtiens sont en colère et désespérés par la lenteur de la distribution [de l'aide, de nourriture].	> Acquis dans les phrases simples (sujet/verbe/objet) : « Le séisme a eu lieu le 12/01 » ; « Le séisme a atteint 7 sur l'échelle de Richter ».	>L'élève n'arrive pas à ordonner et transcrire ses idées par écrit, ce qui donne souvent des productions incompréhensibles.		>L'ordre linéaire des mots est majoritairement acquis en particulier dans les phrases simples mais présence d'erreurs lorsque les phrases sont plus complexes.	
Construction syntaxique	Phrase simple			>Proposition indépendante majoritairement bien construite: « Il réussit à répondre aux besoins des Haïtiens. » etc.	>L'élève ne possède pas les outils grammaticaux nécessaires pour formuler des structures phrastiques complexes et privilégie donc l'emploi de phrases simples.			>Construction phrastique 'sujet/verbe/objet' majoritairement acquise mais présence encore de quelques erreurs de ponctuation, d'accord etc.
	Phrase complexe	>Quelques erreurs dans les propositions principales et de nombreuses erreurs dans les propositions subordonnées et dans leur enchaînement : « Ils sont en colère car, à se faire face sentir face à la lenteur de la distribution. » ; « Ils ne peuvent pas apporter de la nourriture aux sinistrés car, se sont les difficultés logistiques etc. >Non présence de connecteurs/de lien entre les propositions : « Il faut quelle soit gentille avec	> Ils sont en colère à cause de la lenteur de la distribution. >A cause des difficultés logistiques, ils ne peuvent pas apporter de nourriture aux sinistrés. >Il faut qu'elle soit gentille avec Cosette, qu'elle arrête de lui faire du mal et de la faire travailler, car elle est encore jeune.		> Faute de connaissances des outils appropriés à la construction phrastique, l'élève ne parvient pas à délivrer le message souhaité et confronte ainsi le lecteur à de nombreuses incompréhensions.	>La structure des phrases complexes ne semble pas maîtrisée par l'élève. Leur présence est quasiment inexistante et ces infimes tentatives s'avèrent le plus souvent inappropriées. >Les règles de ponctuation ne semblent pas encore totalement maîtrisées. >L'usage des connecteurs logiques dans ce type de construction n'est pas acquis.		

ANNEXE IV : Les grilles d'analyse

Grille d'analyse Sophie

Caractère étudié		Erreurs	Suggestion de correction	Réussites	Hypothèses	Elément non acquis	Elément en voie d'acquisition	Elément acquis
		Cosette, Ø arrêter de lui faire du mal, Ø arrêter de lui faire travailler Ø elle est encore jeune. » etc.						
Utilisation des temps		>Concordance des temps erronée / choix du temps inapproprié : « E. et o. posaient des questions et nous on répond à leurs questions. » etc.	>on répondait. etc.	> « Il faut que » + subjonctif ; >Conjugaison correcte : « on était accompagnés » ; « on a pris » etc .			>Emploi du présent majoritairement acquis. >Emploi du passé composé et du futur proche fréquent. >Accord en genre et en nombre pas toujours respecté. >Absence de nombreux temps : passé simple, futur etc. >Forme passive quasiment absente. >Concordance des temps pas totalement maîtrisée.	
Structure grammaticale		> Absence de lexème : -verbe : « ils Ø pauvres » >Ajout de lexème : -« 300 000 habitants d'Haïtiens » ; -« à se faire face sentir face » etc.	>ils sont pauvres >300 000 habitants Haïtiens ou d'Haïti > face à	> « de la nourriture » > « dans la rue »	>Lexème manquant : sans doute dû à l'inattention, car erreur peu relevée. >Confusion entre le nom des habitants et le pays en question. >Non maîtrise de l'expression « faire face à ». L'élève essaie de replacer cette expression mais ne parvient pas à l'utiliser correctement ne pouvant de ce fait pas exprimer clairement sa pensée.			>La structure grammaticale semble globalement acquise, malgré quelques erreurs.
Orthographe								
Lexique		> Erreur de graphie qui ne modifie pas la chaîne sonore : -« ressortires » ; « fier » ; « se sont » -« fesaient » etc.	>ressortir ; fier ; ce sont >faisaient etc.	>« qui faisait »	>Influence de l'oral. La confusion graphique semble due à la perception orale. /R/ pour « ressortir » et « fier » et /s/ pour « ce sont ». > « faisaient » : Erreur due à la non correspondance entre la graphie et la prononciation. La graphie « ai » ici se prononçant /ə/ et non /ɛ / peut induire l'élève en erreur.			>L'orthographe lexicale semble majoritairement acquise. Le peu d'erreurs répertoriées semble être dû à l'influence de l'oral.
Ponctuation		>Erreurs d'utilisation de la virgule et de la majuscule :		> « Il réussit à répondre aux besoins des Haïtiens. » etc.				>La ponctuation est majoritairement acquise, même si certaines omissions

ANNEXE IV : Les grilles d'analyse

Grille d'analyse Sophie

Caractère étudié		Erreurs	Suggestion de correction	Réussites	Hypothèses	Élément non acquis	Élément en voie d'acquisition	Élément acquis
		« car, » ; « et, » ; « Violence » ; « Avec » ; « Commissions » etc. >Point final parfois omis : « Le séisme a atteint 7 sur l'échelle de Richter Ø » ; « Le séisme a eu lieu le 12/01 Ø » etc.						ou erreurs sont présentes.
Accents		> Ajout d'accent : « blessés » ; « désespérés » etc.	>blessés ; désespérés etc.	>« tâches » ; « hôpitaux » ; « fraîche » etc.	>Influence du son perçu /E/. Les erreurs relevées semblent être dues à l'influence de la perception orale sur la graphie.		>L'utilisation des accents aigu, circonflexe et du tréma est majoritairement acquise. >Emploi de l'accent grave en cours d'acquisition. Quelques erreurs d'ajout d'accent grave non approprié.	
Segmentation						>Disposition typographique non maîtrisée (décalage, retour à la ligne etc.) >Absence d'organisation : paragraphe non existant (regroupement des idées, changements d'idée etc.).		
Discursif								
Cohésion	Préposition	>Erreur dans le choix de la préposition : « d'Haïtiens » ; « de l'impressionnisme » ; « pays qu'on n'est née » ; « dépend quelle » etc.	>Haïtiens ; sur l'impressionnisme ; pays dans lequel on est né ; dépend de etc.	>« face à » ; « dans la rue » etc.	>Influence de l'énoncé. Reprise de la construction phrastique mais inadaptée.	>Beaucoup d'erreurs dans le choix des prépositions ce qui rend le discours difficilement compréhensible.		
	Conjonction / articulateur	>Erreur dans le choix de l'articulateur : « Ils ne peuvent pas apportés de la nourriture aux sinistrés car, se sont les difficultés	>« à cause des » etc.	> « Le nom de la famille qui a recueilli Cosette est les Thénardier. » etc.		>Emploi limité, utilisation principalement des connecteurs « car » et « et ». >Absence d'articulateur : le plus souvent, les propositions sont juxtaposées les unes après		

ANNEXE IV : Les grilles d'analyse

Grille d'analyse Sophie

Caractère étudié		Erreurs	Suggestion de correction	Réussites	Hypothèses	Élément non acquis	Élément en voie d'acquisition	Élément acquis
		logistiques. » etc.				les autres. >Emploi de phrases courtes au lieu d'employer des phrases complexes.		
Cohérence	Organisation des idées					>Suite logique, enchaînement des idées majoritairement non maîtrisé. >Chronologie rarement respectée.		
	Connecteur	> Absence de connecteur logique entre différentes propositions : -« Ce que je pense de lui, c'est qu'il est fier, il y a une lumière qui représente que c'est un Allmand, qui faisait la guerre. » etc.	>Ajout de connecteurs logiques / création de plusieurs propositions indépendantes.			>Absence fréquente de connecteurs. >Choix du connecteur non approprié.		
Lexico-sémantique		>« d'impressionnisme ».	>impressionnistes.		>La ressemblance graphique crée une confusion des deux termes, grammaticalement différents mais sémantiquement proches.			>Une seule erreur relevée dans les productions étudiées. La sémantique du lexique employé semble maîtrisée.
Socio-linguistique	Intelligibilité	> « Mathias, Marie, Julien et Rémi sont malentendants, mais ça dépend quelle est la surdité moyenne ou forte. » -« Nous sommes pas beaucoup dans la classe, mais ça dépend dans quelle classe. » etc.	>Nous ne pouvons pas être certains du sens du message délivré par l'élève. Il est de ce fait difficile de proposer des éléments de corrections.			>Le message délivré par l'élève est peu ou pas compréhensible.		
	Exactitude de	> « Avant d'arriver dans cette famille	>« Avant d'arriver dans cette famille Cosette				>Le message délivré n'est pas toujours juste.	

ANNEXE IV : Les grilles d'analyse

Grille d'analyse Sophie

Caractère étudié		Erreurs	Suggestion de correction	Réussites	Hypothèses	Elément non acquis	Elément en voie d'acquisition	Elément acquis
	l'information	Cosette était si jolie et si fraîche, et maigre, blème » ; « Ces Thénardier sont de braves gens. Ils ne sont pas riches, et ils élèvent un pauvre enfant qu'on leur a abandonné chez eux! » etc.	était si jolie et si fraîche, maintenant elle est devenue maigre et blème.» >Les Thénardier ne sont pas de braves gens puisqu'ils ont adopté Cosette dans le but de l'exploiter.				De nombreuses erreurs de construction détournent le sens initial.	
Socio-culturel	Adaptation au lecteur	> « L'organisation humanitaire va vont les signer [...] » >« Car , Cosette est maigre et blème. »	>signer quoi ? « les » ne reprend aucun élément, le lecteur n'a donc pas accès à l'information. L'information n'est pas présente dans la question, il faut reprendre tout le texte pour tenter de comprendre le message délivré par l'élève. >Car quoi ? Pour comprendre cette phrase, il faut aller lire la question. La maman de Cosette ne l'aurait pas reconnue car elle est devenue maigre et blème.			>Prise en compte du lecteur pas toujours réalisée. L'élève ne resitue pas les éléments du discours qui permettent au lecteur de suivre la situation d'énonciation.		

ANNEXE IV : Les grilles d'analyse

Grille d'analyse Mathias

Caractère étudié		Erreurs	Suggestion de correction	Réussites	Hypothèses	Élément non acquis	Élément en voie d'acquisition	Élément acquis
Morphologie								
Verbe	Conjugaison	> Forme verbale non appropriée : « Je l' est posée » ; « ils ont apporter » ;	> je lui ai posé ; ils ont apporté etc.	> « il leur faudra » ; « les secouristes ont fait » ; etc.	> Confusion autour de l'archiphonème /E/ qui se décline sous plusieurs écritures /er/é/è/ai/ etc. L'oral semble avoir influencé l'élève dans son choix de graphie.		> Emploi principalement du présent et du passé composé. > La conjugaison du présent semble acquise, quelques erreurs sont présentes dans la conjugaison du passé composé. > Emploi des autres temps rare ou absent.	
	Accord	> Erreur d'accord sujet/verbe : « La piste de l'aéroport est endommagé » ; « ils sont venu » etc. > « il y ont des » etc.	> est endommagée ; ils sont venus etc. > il y a etc.	> « ils n'ont pas » ; « les secours ne peuvent pas » etc.	> Influence du mot qui précède ou succède le verbe. > Influence de la marque plurielle précédant ou succédant à la forme verbale.	> Accord en genre et en nombre respecté au présent de l'indicatif. > L'accord au passé composé n'est pas encore totalement assimilé. > L'accord sujet/verbe avec l'auxiliaire « avoir » n'est pas encore acquis.		
Nom		> Accord en genre et en nombre : « l' entrepôts » ; « nourritures » ; « ils ont peurs » ; « les Haïtiens ont peurs » etc.	> entrepôt ; nourriture ; peur ; peur etc.	> « ces acolytes ».	> « nourriture » est un terme générique qui renvoie à un ensemble d'aliments ce qui peut expliquer la présence du pluriel. > Généralisation de la règle d'accord sujet/verbe. Le sujet pluriel incite l'élève à faire l'accord avec l'auxiliaire « avoir ».			> L'accord du nom semble majoritairement acquis, malgré la présence de quelques erreurs pouvant être dues en partie à l'inattention.
Adjectif		> Accord en genre et en nombre non respecté : « un pays pauvres » ; « c'était pas faciles » ; > « ces amours interdits » etc.	> un pays pauvre ; ce n'était pas facile ; > ces amours interdites.	> « les plans machiavéliques » ; « morts et des blessés graves » etc.	> Influence du mot qui précède l'adjectif, en l'occurrence le « s » du mot « pays » qui semble interprété comme une marque plurielle. > Non maîtrise de la règle d'accord exceptionnel du mot « amour » masculin singulier/ féminin pluriel.		> L'emploi d'adjectif dans les productions étudiées est peu fréquent et peu varié. > Les erreurs relevées semblent dues soit à l'inattention soit à des exceptions. > L'usage est majoritairement correct, cependant la plupart des formes adjectivales utilisées sont reprises des énoncés donnés. Dans ces conditions, il s'avère	

ANNEXE IV : Les grilles d'analyse

Grille d'analyse Mathias

Caractère étudié		Erreurs	Suggestion de correction	Réussites	Hypothèses	Élément non acquis	Élément en voie d'acquisition	Élément acquis
							difficile d'évaluer le niveau de l'élève.	
Adverbe		>les personnages « derrière ».	>derrière.	> « tard » ; « tôt » ; beaucoup » etc.	>Influence de la présence de la marque plurielle qui précède l'adverbe.		>Emploi d'adverbes quasiment inexistant, mais les rares adverbes relevés sont correctement employés.	
Pronom		>Erreur d'accord : « tous le monde » >Emploi d'un pronom pour un référent non énoncé dans le discours de l'élève : « Parce que ils » etc. >Le référent est énoncé après le pronom : « Les avions sont venu à son (leurs) secours pour sauver les blessés d'Haïtiens » etc. >Pronom non employé (répétition GN) : « Les Haïtiens ont entendus le séisme, les haïtiens [...] » etc.	>tout le monde. >Parce que les Haïtiens. >Pour sauver les Haïtiens, des avions sont venus à leurs secours. » >ils.		>La locution « tout le monde » renvoie à l'idée de « totalité ou d'ensemble de personnes » mais est au singulier grammaticalement.	>L'usage du pronom personnel n'est pas totalement assimilé. >De nombreuses répétitions du groupe nominal sujet sont présentes. >Le référent n'est pas toujours énoncé antérieurement au pronom employé. >Les formes plus complexes (COI, COD) sont absentes ou incorrectes. >Emploi du pronom relatif quasiment nul dans les productions étudiées.		
Article		>« des matériels »	>du matériel	> « cette réponse » ; « le journaliste » ; « l'ordinateur » etc.	> « matériel » est un terme générique qui renvoie à un ensemble d'éléments ce qui peut expliquer la présence du pluriel.			>Emploi très fréquent de l'article indéfini et défini. >Les formes simples et contractées des articles définis et indéfinis semblent majoritairement acquises.
Syntaxe								
Ordre des mots		>Emploi fréquent de « parce que » en début de phrase : « Parce que ils n'ont pas de nourritures [...] » etc. >Erreur dans la	>Les Haïtiens sont en colère parce qu'ils n'ont pas de nourriture. >Le séisme a eu lieu le vendredi 12 janvier.	> Acquis dans les phrases simples (sujet/verbe/objet) : «La nourriture du PAM se trouve dans l'entrepôt[s] de	>L'élève est souvent influencé par le modèle de l'énoncé. >Influence de l'oral. Les formes écrite et orale ne permettent pas les mêmes productions.		> L'ordre linéaire des mots est majoritairement acquis en particulier dans les phrases simples mais présence d'erreurs lorsque les phrases sont plus complexes.	

ANNEXE IV : Les grilles d'analyse

Grille d'analyse Mathias

Caractère étudié		Erreurs	Suggestion de correction	Réussites	Hypothèses	Élément non acquis	Élément en voie d'acquisition	Élément acquis
		localisation de certains mots : « Le séisme a eu lieu vendredi le 12/01 »		stocks. » etc.			Quelques erreurs de localisation en partie due à l'influence de la langue orale.	
Construction syntaxique	Phrase simple	>Erreur de construction syntaxique : « Le séisme a atteint sur l'échelle de Richter est 7 » ; « Les Haïtiens de Port-au-Prince vivent dans la rue est 300000 Habitants. » etc.	>Le séisme a atteint 7 sur l'échelle de Richter. ; Le nombre de Haïtiens de Port-au-Prince qui vivent dans la rue est de 300000 habitants. etc.	>Proposition indépendante majoritairement bien construite: « La nourriture du PAM se trouve dans l'entrepôt[s] de stocks. » etc.	>L'élève semble trop s'attacher au modèle de l'énoncé ce qui l'amène à produire des phrases agrammaticales.		>La construction syntaxique des phrases simples n'est pas encore entièrement acquise. Beaucoup d'erreurs sont présentes, même si le sens reste accessible dans la majeure partie des cas.	
	Phrase complexe	>Phrase trop longue : « Il y a des risques de violence et d'émeutes en Haïti parce que c'est un pays pauvres ils ont fais, des morts et des blessés graves. » >Absence d'enchaînement entre les deux propositions : « [D'Artagnan] Il vient de Gascogne, \emptyset il veut devenir un mousquetaire. » etc.	> Haïti est un pays dans lequel il y a des risques de violence et d'émeutes. Le tremblement de terre a engendré beaucoup de morts et de blessés graves. >D'Artagnan qui vient de Gascogne veut devenir mousquetaire. Etc.	> « Non, il n'a pas réussi[t] à répondre aux besoins des Haïtiens parce qu'ils ont peur[s]. »		> Présence de phrases trop longues et mal construites. Présence d'erreurs dans les propositions principales et également dans les propositions dépendantes ainsi que dans leur enchaînement.		
Utilisation des temps		>Concordance des temps erronée / choix du temps inapproprié : « je l'est (lui ai) posé des questions, et il me répond » ; « est sympa de venir nous voir » ; « content voir » « c'est la première que je vois »	>m'a répondu ; >d'être venu nous voir ; >content d'avoir vu >que je voyais tout le monde qui vote	> « C'est le chef qui décide [...] » etc.			>Emploi du présent et du passé composé majoritairement acquis. >Accord en genre et en nombre pas toujours respecté. >Absence de nombreux temps : passé simple, futur, imparfait etc. >Forme passive absente. >Utilisation du présent dans un contexte passé. >Concordance des temps majoritairement non acquise.	

ANNEXE IV : Les grilles d'analyse

Grille d'analyse Mathias

Caractère étudié		Erreurs	Suggestion de correction	Réussites	Hypothèses	Élément non acquis	Élément en voie d'acquisition	Élément acquis
Structure grammaticale		>Absence de lexème : -négation : « c'était pas » ; « J'ai pas aimé » ; « j'aime pas » -préposition : « content Ø voir » -complément d'objet : « que je Ø vois » etc.	>ce n'était pas ; Je n'ai pas aimé ; je n'aime pas >content de >que je le vois. etc.		>Marque de la négation non complète : phénomène fréquent à l'oral. Le « ne » est souvent omis à l'oral ce qui peut expliquer l'oubli à l'écrit. >Absence de petits mots due peut-être à la non ou difficile perception orale.			>La structure grammaticale semble globalement acquise, malgré quelques erreurs.
Orthographe								
Lexique		>Erreur de graphie qui ne modifie pas la chaîne sonore : -« atterir » etc. >Erreur de graphie qui modifie la chaîne sonore : « rescouse » etc. -« Gascongne » ; Buckintam » etc.	>atterrir. >rescousse. >Gascogne ; Buckingham.	> « cardinal » ; « chef » ; « sécurité » etc.	>Lien entre le nom « terre » (terme plus courant) et le verbe « atterrir » non réalisé, aurait pu aider l'élève à orthographier le nom : /atterir/ et /atterrir/difficilement perceptible à l'oreille. >Nom propre, peu connu ou inconnu donc peut être mal maîtrisé. -Autre hypothèse : Faute d'inattention possible également car ces mots sont écrits dans l'énoncé.			>L'orthographe lexicale semble majoritairement acquise. Quelques erreurs sont présentes, elles peuvent être dues à de l'inattention ou à la méconnaissance du lexème en question.
Ponctuation		>Absence du point final : « Le séisme a eu lieu vendredi le 12/01 Ø » etc.	>Le séisme a eu lieu vendredi le 12/01.	> « Les 7000 soldats et les 2000 policiers sont venus en charge de la sécurité en Haïti. »	>Erreur d'inattention.			>Règle de ponctuation majoritairement acquise. Présence de la majuscule en début de phrase mais quelques oublis du point final.
Accents		>Erreur dans le choix d'accent : -« matériels » ; « déjà » etc. >Absence d'accent : -« déjà » etc.	>matériel ; déjà	>entrepôt ; tôt ; Haïtiens ; drôle, à, séisme etc.	>Confusion graphique entre l'accent aigu et l'accent grave. Confusion sonore entre les phonèmes /e/ et /ɛ/sans doute due à une mauvaise perception. Erreur peut être due également à l'inattention étant donné qu'il est parfois correctement orthographié. >Etant donné que la présence de l'accent sur le « a » de « déjà » n'intervient pas sur sa prononciation, l'élève ne pense pas systématiquement à l'accentuer.		>L'utilisation des accents aigu, circonflexe et du tréma est majoritairement acquise mais pas celle de l'accent grave. >Confusion dans la place de l'accent. >Confusion avec l'accent aigu due à la sonorité proche.	
Segmentation							>Disposition typographique non maîtrisée (décalage, retour à la ligne etc.)	

ANNEXE IV : Les grilles d'analyse

Grille d'analyse Mathias

Caractère étudié		Erreurs	Suggestion de correction	Réussites	Hypothèses	Élément non acquis	Élément en voie d'acquisition	Élément acquis
							>Absence d'organisation : paragraphe non existant (regroupement des idées, changements d'idée etc.).	
Discursif								
Cohésion	Préposition	>Absence de préposition : -« content \emptyset voir » ; >Erreur dans le choix de préposition : -« Sur cette réponse » ; >Ajout de préposition inapproprié : -« trop à long » etc.	>content de voir ; >à cette réponse ; >trop long etc.	>« Je pense qu'il est content d'être » etc.	>Les mots courts sont mal perçus ce qui pourrait expliquer les oublis et emplois inappropriés.	>Beaucoup d'erreurs dans le choix des prépositions. >Emploi inapproprié. >Absence de préposition. Nombreuses erreurs qui rendent le discours difficilement compréhensible.		
	Conjonction / articulateur	> Absence d'articulateur : -« D'Artagnan : Un jeune homme de 18 ans, au visage long et brun, à l'œil intelligent, courageux et rusé. Il vient de Gascongne, il veut devenir un mousquetaire. » > Répétition de l'articulateur : -« J'ai pas aimé parce que j'aime pas le livre de roman parce que c'est pas trop à long à lire. » etc. >Emploi non approprié : « il n'a pas réussi à répondre aux besoins des Haïtiens parce qu'ils ont peurs. »	>D'Artagnan, est un jeune homme brun de 18 ans au visage long et à l'œil intelligent. Il est rusé et courageux et veut devenir mousquetaire. >Je n'ai pas trop aimé ce livre puisque je n'aime pas trop lire de roman. Je trouve que leur lecture est trop longue. >qui ont peurs.	> « Non, il n'a pas réussi[t] à répondre aux besoins des Haïtiens parce qu'ils ont peurs. » etc.	>L'élève est dans un système de question/réponse (pourquoi ?/parce que) ce qui expliquerait pourquoi il emploie aussi fréquemment cet articulateur.	>Emploi limité, utilisation principalement des connecteurs « parce que » et « et ». >Absence fréquente de conjonctions dans les phrases employées. > Absence d'articulateur : le plus souvent, les propositions sont juxtaposées les unes après les autres ou débute la phrase. >Emploi de phrases courtes au lieu d'employer des phrases complexes.		
Cohérence	Organisation des idées					>Suite logique, enchaînement des idées majoritairement		

ANNEXE IV : Les grilles d'analyse

Grille d'analyse Mathias

Caractère étudié		Erreurs	Suggestion de correction	Réussites	Hypothèses	Élément non acquis	Élément en voie d'acquisition	Élément acquis
						non maîtrisé. >Chronologie rarement respectée.		
	Connecteur	>Absence de connecteur : « Parce que les secouristes ont fait état de menaces et de vol de leur matériel. ∅ La piste de l'aéroport est endommagé et les secours ne peuvent pas atterir »	>Ajout de connecteurs logiques / création de plusieurs propositions indépendantes.			>Absence fréquente de connecteurs. >Choix du connecteur non approprié.		
Lexico-sémantique		>« du matériels ».	>du matériel.		>Confusion au niveau sémantique : matériel/matériaux.			>Une seule erreur relevée dans les productions étudiées. La sémantique du lexique employé semble maîtrisée.
Socio-linguistique	Intelligibilité	>«Sur cette réponse, il disait qu'il gagne beaucoup, dormir tard et lever tôt. » ; -« [Prénom du journaliste] me montre à l'ordinateur qui avait changé de titre et ça a changé » ; -« Le séisme a atteint sur l'échelle de Ritche est 7. »	>Nous ne pouvons pas être certains du sens du message délivré par l'élève. Il est de ce fait difficile de proposer des éléments de corrections.			>Le message délivré par l'élève est peu ou pas compréhensible.		
	Exactitude de l'information	> « Le séisme a eu lieu vendredi le 12/01 » etc.	>Le séisme a eu le mardi 12 janvier 2010. » etc.				>Le message délivré n'est pas toujours juste. De nombreuses erreurs de construction détournent le sens initial.	
Socio-culturel	Adaptation au lecteur	> « Sur cette réponse, il disait qu'il gagne beaucoup, dormir tard et lever tôt. » > « [prénom du journaliste] me montre à l'ordinateur qui avait changé de	>Quelle réponse ? ou à plutôt question ? Cette phrase ne semble avoir aucun rapport avec le reste du discours. Le lecteur ne parvient donc pas à établir de				>Prise en compte du lecteur pas toujours réalisée. L'élève ne resitue pas les éléments du discours qui permettent au lecteur de suivre la situation d'énonciation.	

ANNEXE IV : Les grilles d'analyse

Grille d'analyse Mathias

Caractère étudié		Erreurs	Suggestion de correction	Réussites	Hypothèses	Élément non acquis	Élément en voie d'acquisition	Élément acquis
		titre et ça a changé »	lien et à comprendre le message délivré. >Même situation, on ne parvient pas à établir de lien entre cette information et le reste du discours. L'élève énonce des faits sans prendre en compte le lecteur.					

Bibliographie

Ouvrages et références par auteurs :

- Abbou, M-T. (1992). Sourde, comment j'ai appris à lire. Lyon. *Voies Livres*, 62.
- Aimard, P. & Morgon, A. (1982). *L'enfant sourd*. Paris : PUF. Collection : Que sais-je ?
- Aimard, P., Daudet, N. & Morgon, A. (1987). *Education précoce de l'enfant sourd : à l'usage des parents et des éducateurs*. 2ème édition. Paris : Masson. Collection d'orthophonie.
- Alegria, J. (1999). La lecture chez l'enfant sourd profond : conditions d'acquisition. *Langage et pratique*, 23, 27-46. Cité in Prélaz, A-C. (2000). Difficultés d'acquisition du langage écrit chez des enfants : de la langue des signes (LSF) à l'écrit, rôle de l'orthophoniste. In *Le langage écrit. Les actes du 6^e colloque d'orthophonie/logopédie*, Neuchâtel, 21-22 septembre 2000. (2000). Sous la direction de Buttet-Sovilla, J., & de Weck, G., Neuchâtel : Université de Neuchâtel, Institut de linguistique. *Tranel*, 33, 117.
- Alegria, J. & Leybaert, J. (1991). Mécanismes d'identification des mots chez le sourd. In Kolinsky, R., Morais, J. & Segui, J. (Eds.), *La reconnaissance des mots dans les différentes modalités sensorielles: Etudes de psycholinguistique cognitive*. Paris : PUF, 277-304. Cité in Hage, C., Charlier, B. & Leybaert, J. (2006). *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd : Pistes d'évaluation*. Pratiques psychologiques : Evaluation et diagnostic, Belgique : Editions Mardaga.
- Alegria, J. & Leybaert, J. (2005). Le langage par les yeux chez l'enfant sourd : lecture, lecture labiale et langage parlé complété. In *L'acquisition du langage par l'enfant sourd : Les signes, l'oral et l'écrit* (2005). Sous la direction de Transler, C., Leybaert, J. & Gombert, J-E., Marseille : Solal. Collection Troubles du développement psychologique, 213-251.
- Alegria, J., Leybaert, J., Charlier, B. & Matthys, S. (1999). The role of lip-reading and cued-speech in the processing of phonological information in French-educated deaf children. *European Journal of Cognitive Psychology*, 11, 451-472.
- Allen, T. E. (1986). Patterns of academic achievement among hearing impaired students: 1974 and 1983. In Schildroth, A.N. & Karchmer, M.A. (Eds.). *Deaf children in America*. San Diego: College-Hill Press, 161-206. Cité in Hage, C., Charlier, B. & Leybaert, J. (2006). *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd : Pistes d'évaluation*. Pratiques psychologiques : Evaluation et diagnostic, Belgique : Editions Mardaga.
- Anthony, D. (1971). *Seeing Essential English*. Anaheim, CA: Educational Services Division, Anaheim Union High School District. Cité in Ducharme, D. & Mayberry, R.I. L'importance d'une exposition précoce au langage : la période critique s'applique au langage signé tout comme au langage oral. In *L'acquisition du langage par l'enfant sourd :*
- Les signes, l'oral et l'écrit* (2005). Sous la direction de Transler, C., Leybaert, J. & Gombert, J-E., Marseille : Solal. Collection Troubles du développement psychologique.
- Bakolas-Frennet, L. (1993). La Pratique de l'évaluation comme lien privilégié d'éducation. In *Méthodologie et grille pour l'évaluation des écrits des apprenants*. Namur : CEDOCEF. *Enjeux*, 29, 81-95.
- Bentolila, A. (1996). Lecture et maîtrise de la langue. *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris. Observatoire National de la Lecture, 3-15.
- Berthoud-Papandropoulou, I. & Niederberger, N-A. (2002). The Use of Pronouns in French by Bilingual Deaf Children : a Specific Path towards Mastery ? Paper presented at the IXth International Congress for the Study of Child Language. Madison, Wisconsin, USA. Cité in Niederberger, N-A. (2004). *Capacités langagières en langue des signes française et en français écrit chez l'enfant sourd bilingue : quelles relations ?* Thèse de psychologie. Université de Genève.
- Besse J-M. & l'ACLE (Association pour les apprentissages de la communication, de la lecture et de l'écriture). (2000). *Regarde comme j'écris ! Ecrits d'élèves, regards d'enseignants*. Paris : Magnard. Cité in Hage, C., Charlier, B. & Leybaert, J. (2006). *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd : Pistes d'évaluation*. Belgique : Editions Mardaga. (Pratiques psychologiques : Evaluation et diagnostic).
- Besse J-M. (1993). De l'écriture productive à la psychogénèse de la langue écrite. In G. Chauveau, M. Rémond & E. Rogovas-Chauveau (Eds.), *L'enfant apprenti lecteur*. Paris : INRP/L'Harmattan, 43-72. Cité in Hage, C., Charlier, B. & Leybaert, J. (2006). *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd : Pistes d'évaluation*. Belgique : Editions Mardaga. (Pratiques psychologiques : Evaluation et diagnostic).
- Biedma, R. (2007). *Ça ne va pas être possible, TU ES SOURD !* Editions du Lys.
- Bloom, L.M. (1968). *Language development : Form and Function in Emerging Grammars..* New York.
- Bonin P. (2007). *Psychologie du langage. Approche cognitive de la production verbale des mots*. Bruxelles : De Boeck. Première édition.
- Boutant N. (2002). *Institution scolaire, représentations sociales, et enseignement /apprentissage de la lecture chez les enfants sourds*. Maîtrise de Sciences du Langage, Université de Grenoble III.
- Bouvet, D. (1989). *La parole de l'enfant : pour une éducation bilingue de l'enfant sourd*. Paris : Presse Universitaire de France. Collection Le fil rouge.
- Bouvet, D. (2007). Comment, dans le cadre d'une éducation bilingue, l'accès à la langue des signes permet aux enfants sourds une réelle appropriation de l'écrit. In *Surdité*

Bibliographie

et accès à la langue écrite : de la recherche à la pratique/ actes du colloque international de l'ACFOS / 27-29 novembre 1998. (1999). Paris : Action Connaissance Formation pour la Surdité [ACFOS], 209-220.

Bruner, J. (1987). Comment les enfants apprennent à parler. Paris : Retz, 15. Cité In Cambien, M. (1997). Apprendre la grammaire à l'enfant sourd. Suresnes : Editions du Cnefei. *L' ducation des jeunes sourd/ le projet linguistique*, 2.

Cambien, M. (2004). Apprendre à lire à l'enfant sourd. Suresnes : Editions du Cnefei. *L' ducation des jeunes sourd/ le projet linguistique*, 9.

Cambien, M. (1997). Apprendre la grammaire à l'enfant sourd. Suresnes : Editions du Cnefei. *L' ducation des jeunes sourd/ le projet linguistique*, 2.

Cambien, M. (1994) Les sourds et l'acquisition du français. In Séro-Guillaume, P. (1995). *Les sourds, le français et la langue des signes/ Actes séminaire du 21-25 février 1994*. Bulletin du CNEFEJS (Centre national de formation des enseignants intervenant auprès de jeunes sourds). Chambéry : Université de Savoie.

Cambien, M., Delhom, F. & Fournier, C. (1997). La problématique des apprentissages. Suresnes : Editions du Cnefei. *L' ducation des jeunes sourd/ le projet linguistique*, 1.

Caria, M. (1998). Apprentissage implicite et explicite. Grille pour une analyse corrective de l'écrit en classe de FLE. IEF, Université Paul-Valérie Montpellier III. *Travaux de didactique du FLE* (1999), 39,79-91.

Chalude, J. (2001). *Je suis né deux fois*, Marseille : Ed Autre temps.

Charlier, B. (2006). L'évaluation des compétences linguistiques en langue des signes, 103. In Hage, C., Charlier, B. & Leybaert, J. (ed.). *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd : Pistes d'évaluation*. Pratiques psychologiques : Evaluation et diagnostic, Belgique : Editions Mardaga.

Charrow, V.R. (1975). A psycholinguistic analysis of "Deaf English". *Sign Language Studies*, 7, 139-150. Cité in Dubuisson, C., Machabée, D. & Parisot, A-M. (1997) L'enseignement du français aux sourds : ce que des sourds ont à en dire. In *Langues gestuelles : quels enjeux pour les sourds ?* dirigé par Millet, A., Université Stendhal de Grenoble III. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 15.

Chomsky N. (1964). *Current issues in linguistic theory*. La Haye: Mouton, [19].

Chomsky N. (1971). Write first, read later. In *Childhood Education*, 47, 296-299. Cité in Hage, C., Charlier, B. & Leybaert, J. (2006). *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd : Pistes d'évaluation*. Pratiques psychologiques : Evaluation et diagnostic, Belgique : Editions Mardaga.

Chomsky N. (1975). Invented spelling in the open classroom. In *Child Language Today* Word, numéro special, 499-518. Cité in Hage, C., Charlier, B. & Leybaert, J. (2006). *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd : Pistes d'évaluation*. Pratiques psychologiques : Evaluation et diagnostic, Belgique : Editions Mardaga.

Chomsky N. (1979). In *Théories du langage, théories de l'apprentissage : le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky/ Centre Royaumont pour une science de l'homme, [10-13 octobre 1975]*. Organisé et recueilli par Piattelli-Palmarini, M. Paris : Edition du Seuil.

Clarke, L-K. (1988). Invented versus traditional spelling in first grader's writings: Effects on learning to spell and read. *Research in the Teaching of English*, 22, 281-309. Cité in Hage, C., Charlier, B. & Leybaert, J. (2006). *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd : Pistes d'évaluation*. Pratiques psychologiques : Evaluation et diagnostic, Belgique : Editions Mardaga.

Colin, D. (2003 [1979]). *Psychologie de l'enfant sourd*. Paris : Masson.

Colin, E. (1995). Le langage et la parole de l'enfant sourd. *Bulletin d'Audiophonologie*, 11-6, p 537-563. Cité in Cambien, M., Delhom, F. & Fournier, C. (1997). La problématique des apprentissages. Suresnes : Editions du Cnefei. *L' ducation des jeunes sourd/ le projet linguistique*, 1.

Cooper, R.L. (1967). The ability of deaf hearing children to apply morphological rules. *Journal of Speech and Hearing Research*, 10, 77-86.

Coue, A., Moulis, H. & Viala, J-P. (1992). Lecture et bibliothèque à l' cole maternelle. Paris : Armand Colin, 51-52. Cité in Cambien, M., Delhom, F. & Fournier, C. (1997). La problématique des apprentissages. Suresnes : Editions du Cnefei. *L'éducation des jeunes sourd/ le projet linguistique*, 1.

Courtin, C. & Melot, A-M. (1998). The development of theories of mind in deaf children. In Marschark, M. & Clark, M.D. (Eds.), *Psychological perspectives on deafness*. Hove (UK): Lawrence Erlbaum, 2. Cité in Courtin, C. (1998). *Surdité, langue et développement cognitif*. Thèse de Psychologie. Université de Paris V, Presses Université du Septentrion.

Courtin, C. (1997). Does sign language provide deaf children with an abstraction advantage? Evidence from a categorization task. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2-3, 161-171. Cité In Courtin, C. (2002). Lecture-écriture et développement socio-cognitif de l'enfant sourd. *Les Actes de Lecture*, 80, 57-63.

Courtin, C. (1998). *Surdité, langue et développement cognitif*. Thèse de Psychologie. Université de Paris V, Presses Université du Septentrion.

Courtin, C. (2000). Sign language and cognitive flexibility. *Current Psychology Letters: Behavior, Brain & Cognition*, 3, 23-34. Cité In Courtin, C. (2002). Lecture-

Bibliographie

écriture et développement socio-cognitif de l'enfant sourd. *Les Actes de Lecture*, 80, 57-63.

Courtin, C. (2002). Lecture-écriture et développement socio-cognitif de l'enfant sourd. *Les Actes de Lecture*, 80, 57-63.

Cross, T. G. (1978). Mothers' speech and its association with rate of linguistic development in young children. In Waterson, N. (Ed.). *The development of communication*. New York: Wiley, 199-216.

Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. (Ed.). Los Angeles: California State University, Evaluation Dissemination and Assessment Center, 3-50 Cité in Prélaz, A-C. (2000). Difficultés d'acquisition du langage écrit chez des enfants : de la langue des signes (LSF) à l'écrit, rôle de l'orthophoniste. In *Le langage écrit. Les actes du 6^e colloque d'orthophonie/logopédie*, Neuchâtel, 21-22 septembre 2000. (2000). Sous la direction de Buttet-Sovilla, J., & de Weck, G., Neuchâtel : Université de Neuchâtel, Institut de linguistique. *Tranel*, 33, 114.

Cummins, J. (1989). Empowering minority students. Sacramento: California Association for bilingual education. Cité in Prélaz, A-C. (2000). Difficultés d'acquisition du langage écrit chez des enfants : de la langue des signes (LSF) à l'écrit, rôle de l'orthophoniste. In *Le langage écrit. Les actes du 6^e colloque d'orthophonie/logopédie*, Neuchâtel, 21-22 septembre 2000. (2000). Sous la direction de Buttet-Sovilla, J., & de Weck, G., Neuchâtel : Université de Neuchâtel, Institut de linguistique. *Tranel*, 33, 114.

Cuxac, C. (1998). Accès au français écrit et éducation bilingue de l'enfant sourd. L'éducation des Sourds : point de vue médical et point de vue sociolinguistique. In *Surdité et accès à la langue écrite : de la recherche à la pratique/ actes du colloque international de l'ACFOS / 27-29 novembre 1998*. (1999). Paris : Action Connaissance Formation pour la Surdit   [ACFOS], 209-220.

Cuxac, C. (1999). Accès au français écrit dans le cadre d'une éducation bilingue de l'enfant sourd. *Langage et pratique*, 23, 16-26.

Cuxac, C. & Millet, A. (2004). *Langues et Cité*, 4.

Daigle D. & Dubuisson C. (1998). Que peut-on en conclure des recherches portant sur l'écriture ? In Daigle D. Dubuisson C. (eds.) *Lecture, écriture et surdit   : visions actuelles et nouvelles perspectives*, Montr  al : Les Editions Logiques.

Dalle, P. (2003). La place de la langue des signes dans le milieu institutionnel de l'  ducation/ Enjeux, blocages et   volution. In *La langue des signes/ Statuts linguistiques et institutionnels*. (2003). Sous la direction de Cuxac, C., Larousse. *Langue Fran  aise*, 137, 32-59.

David, J. (2001). Typologie des proc  dures m  tagraphiques produites en dyades entre 5 et 8 ans. L'exemple de la morphographie du nombre. In De Gaulmyn, M-M., Bouchard, R. & Rabatel, A. (Eds.), *Le processus r  dactionnel. Ecrire    plusieurs voix*. Paris : L'Harmattan, 281-292. Cit   in Hage, C., Charlier, B. & Leybaert, J. (2006). *Comp  tences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd : Pistes d'  valuation*. Pratiques psychologiques : Evaluation et diagnostic, Belgique : Editions Mardaga.

David, J. (1997). Ecriture et acquisition. Etude de proc  dures graphiques et d'interactions chez des enfants de 6    8 ans. *Cahier du fran  ais contemporain*, 4, 361-380. Cit   in Hage, C., Charlier, B. & Leybaert, J. (2006). *Comp  tences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd : Pistes d'  valuation*. Pratiques psychologiques : Evaluation et diagnostic, Belgique : Editions Mardaga.

David, J. & Jaffr  , J-P. (1997). Le r  le de l'autre dans les proc  dures m  ta-graphiques, *Recherches*, 26, 155-168. Cit   in Hage, C., Charlier, B. & Leybaert, J. (2006). *Comp  tences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd : Pistes d'  valuation*. Pratiques psychologiques : Evaluation et diagnostic, Belgique : Editions Mardaga.

Debureaux, M. (2004). *Hier, aujourd'hui    deux mains*. Paris : Langue des Signes Editions.

Delamotte-Legrand, R. & Sabria, R., L'enfant sourd et ses langues : l'unicit   des choix en parcours langagiers pluriels. In *D'une langue    d'autres : pratiques et repr  sentations*. (2001). Sous la direction de Castellotti, V. Presses Universitaires de Rouen.

Delaporte, Y. (2002). *Les Sourds c'est comme   a : Ethnologie de la surdit  *. Paris : Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.

De Weck, G. (1997). Introduction. In *Troubles du langage*. (1997). Neuch  tel : Institut de linguistique. *Bulletin Suisse de linguistique appliqu  e*, 66, 5-10.

Dragon, M-P. (2008). *Langage et surdit  / Profils linguistiques de trois enfants sourds en classe de CE2/ Etudes de cas*. M  moire de Sciences du Langage, Universit   de Grenoble III.

Dubuisson, C., Gelinat-Chebat, C. & Nadeau, M. (1991). Le fran  ais   crit des   tudiants sourds : une analyse qualitative. Bulletin de l'Association Canadienne de Linguistique Appliqu  e. Cit   In *Les grammaires du fran  ais et les « mots-outils »* (2001). Sous la direction de Legeden, G. & Rossi-Gensane, N., Caen. Presses universitaires de Caen. *Syntaxe et S  mantique*, 3.

Dubuisson, C. & Grimard, C. (2006). *La surdit   vue de pr  s*. Qu  bec : Presses de l'Universit   du Qu  bec.

Dubuisson, C., Machab  e, D. & Parisot, A-M. (1997) L'enseignement du fran  ais aux sourds : ce que des sourds ont    dire. In *Langues gestuelles : quels enjeux pour les sourds ?* dirig   par Millet, A., Universit   Stendhal de Grenoble III. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 15.

Bibliographie

- Dubuisson, C. & Reinwein J. (2001). Difficultés d'écriture et de lecture des mots-outils pour les sourds. In Les grammaires du français et les « mots-outils » (2001). Sous la direction de Legeden, G. & Rossi-Gensane, N., Caen. Presses universitaires de Caen. *Syntaxe et Sémantique*, 3.
- Dubuisson, C. & Vercaingne-Ménard, A. (1997), L'acquisition de la LSQ par des enfants sourds ayant des parents entendants. *Fréquence*, 9-2, 10-12.
- Dubuisson, C., Vincent-Duroux, L. & Nadeau, M. (1991). L'enseignement de la langue maternelle aux déficients auditifs. *Glossa*, 27, 32-37.
- Ducharme, D. & Mayberry, R.I. (2005). L'importance d'une exposition précoce au langage : la période critique s'applique au langage signé tout comme au langage oral. In *L'acquisition du langage par l'enfant sourd : Les signes, l'oral et l'écrit* (2005). Sous la direction de Transler, C., Leybaert, J. & Gombert, J-E., Marseille : Solal. Collection Troubles du développement psychologique.
- Dupré, C. (1998). *Choix parental : pour un devenir langagier de l'enfant sourd/ Mise en mot d'un choix linguistique*. Mémoire de maîtrise. DESCILAC. Université de Rouen.
- Dupré, C. (1999). Choix des langues et surdité. Mémoire de DEA. UMR CNRS DYALAND. Université de Rouen.
- Easterbrooks, S.R. & Baker, S.I. (2002). Language learning in children who are deaf and hard of hearing. Multiple Pathways. Boston, MA: Allyn and Bacon. Cité in Ducharme, D. & Mayberry, R.I. L'importance d'une exposition précoce au langage : la période critique s'applique au langage signé tout comme au langage oral. In *L'acquisition du langage par l'enfant sourd : Les signes, l'oral et l'écrit* (2005). Sous la direction de Transler, C., Leybaert, J. & Gombert, J-E., Marseille : Solal. Collection Troubles du développement psychologique.
- Ecalte, J. & Magnan, A. (2002). L'apprentissage de la lecture : Fonctionnement et développement cognitifs. Paris : Armand Colin. Cité in Hage, C., Charlier, B. & Leybaert, J. (2006). *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd : Pistes d'évaluation*. Pratiques psychologiques : Evaluation et diagnostic, Belgique : Editions Mardaga.
- Eymond, A. (2009). *Les difficultés des sourds face à l'écrit*. Mémoire de Sciences du Langage, Université de Grenoble III.
- Fayol, M. & Morais, J. (2004). La lecture et son apprentissage. In Actes des journées de l'ONL (Observatoire National de la Lecture). Cité in Hage, C., Charlier, B. & Leybaert, J. (2006). *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd : Pistes d'évaluation*. Pratiques psychologiques : Evaluation et diagnostic, Belgique : Editions Mardaga.
- Ferenci, V. (1974) *L'apprentissage du langage à l'enfant sourd par les méthodes audio-visuelles*. Paris : Librairie Marcel Didier.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1982). The evolution of writing. In Ferreiro, E. & Teberosky, A. (Ed.). *Literacy before schooling*, Exeter: Heinemann Educational Books. Cité in Hage, C., Charlier, B. & Leybaert, J. (2006). *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd : Pistes d'évaluation*. Pratiques psychologiques : Evaluation et diagnostic, Belgique : Editions Mardaga.
- Ferreiro, E. & Gomez-Palacio, M. (1988). Lire-écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils ? Analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Lyon: Centre Régional de Documentation Pédagogique. Cité in Hage, C., Charlier, B. & Leybaert, J. (2006). *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd : Pistes d'évaluation*. Pratiques psychologiques : Evaluation et diagnostic, Belgique : Editions Mardaga.
- Ferreiro, E. (1992). L'entrée dans l'écrit : construction et représentation. In *Les entretiens Nathan*, 28 et 29 novembre 1992. (1993). Paris : Nathan, 33-49.
- Ferreiro, E. (2000). L'écriture avant la lettre. Paris : Hachette Livre. Cité in Hage, C., Charlier, B. & Leybaert, J. (2006). *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd : Pistes d'évaluation*. Pratiques psychologiques : Evaluation et diagnostic, Belgique : Editions Mardaga.
- Foucambert, J. (1976) Apprentissage et enseignement de la lecture. In *Recherches actuelles sur l'enseignement et la lecture*, Paris, Actualité pédagogique. Cité in *Vivre sourd : aujourd'hui...et demain ? Sociologie et Surdité/ Psychologie et Surdité*. (1986). Sous la direction de Quertinmont, S., Bruxelles : Edirsa. Collection surdité.
- Fuet, F., Jacq, G. & Tuller, F. (1999). Spécificités morphosyntaxiques du français de l'enfant sourd : une étude comparative. *Glossa*, 69, 4-14. Cité in Niederberger, N-A. (2004). *Capacités langagières en langue des signes française et en français écrit chez l'enfant sourd bilingue : quelles relations ?* Thèse de psychologie. Université de Genève.
- Galkowski, T. (1994). *Développement et éducation des enfants sourds et malentendants*. Paris : Presse Universitaire de France. Collection Le fil rouge.
- Garcia, B. (1997). Enjeux d'une écriture des Langues Des Signes : un dialogue intersémiotique. In *Langues gestuelles : quels enjeux pour les sourds ?* Dirigé par Millet, A., Université Stendhal de Grenoble III. Revue de linguistique et de didactique des langues, 15.
- Garcia, B. (2005). Les sourds et l'écrit : des difficultés sans lien avec le fait d'être sourd. Structures Formelles du Langage, Université Paris 8. Cité in Eymond, A. (2009). *Les difficultés des sourds face à l'écrit*. Mémoire de Sciences du Langage, Université de Grenoble III.

Bibliographie

- Gaullaudet Research Institute (2003). Literacy. Cité in Hage, C., Charlier, B. & Leybaert, J. (2006). *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd : Pistes d'évaluation*. Pratiques psychologiques : Evaluation et diagnostic, Belgique : Editions Mardaga.
- Gillot, D. (1998). *Le droit des sourds: 115 propositions*. Rapport parlementaire.
- Giot, J. & Schotte, J-C. (1997). *Surdité, différences,  critures. Apports de l'anthropologie clinique*. De Boeck, Université Paris-Bruxelles.
- Gombert, J-E. (1990). Le développement métalinguistique, PUF. Cité in Millet, A. (1995). Surdité et apprentissage linguistique. Lyon : Voies Livres. *Linguae : Pratiques et apprentissages des langues*, 6.
- Gombert, J-E. (1993). Formalisation de la langue et manipulation de l'écrit. In *Les actes de la villette/ Lecture-écriture : acquisition*. (1993). Sous la direction de Jaffré, J-P., Sprenger-Charolles, L. & Fayol, M. Paris : Editions Nathan.
- Goodman, K.S. (1976). Reading: A psycholinguistic guessing game. In Singer, H. & Ruddel, R.B. (Eds.) Theoretical models and processes of reading. Newark. Del., International Reading Association. Cité in *Vivre sourd : aujourd'hui...et demain ? Sociologie et Surdité/ Psychologie et Surdité*. (1986). Sous la direction de Quertinmont, S., Bruxelles : Edirsa. Collection surdité.
- Grosjean, F. (1984). Le bilinguisme : Vivre avec deux langues. *Bulletin de Linguistique Appliquée et Générale de l'Université de Besançon (Bulag)*, 11, 4-25
- Grosjean, F. (2004). Bilinguisme, biculturalisme et surdité. In Gourouden, A. & Virolle, B. (Eds.). *Le bilinguisme aujourd'hui et demain*. Paris : Editions du CTNERHI, 51-70.
- Gustason, G., Pfetzing, D. & Zawolkow, E. (1980). Signing exact English. Silver Spring, MD: National Association of the Deaf. Cité in Ducharme, D. & Mayberry, R.I. L'importance d'une exposition précoce au langage : la période critique s'applique au langage signé tout comme au langage oral. In *L'acquisition du langage par l'enfant sourd : Les signes, l'oral et l'écrit* (2005). Sous la direction de Transler, C., Leybaert, J. & Gombert, J-E., Marseille : Solal. Collection Troubles du développement psychologique.
- Hage, C. (1994). *Développement de certains aspects de la morphosyntaxe chez l'enfant à surdité profonde: Rôle du Langage Parlé Complété*. Thèse de doctorat non publiée, Université Libre de Bruxelles.
- Hage, C. (2006) L'évaluation du jeune enfant sourd : la période prélinguistique. In Hage, C., Charlier, B. & Leybaert, J. (ed.). *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd : Pistes d'évaluation*. Pratiques psychologiques : Evaluation et diagnostic, Belgique : Editions Mardaga, 54-78
- Hage, C., Charlier, B. & Leybaert, J. (2006). Introduction générale/ Les problématiques de l'évaluation chez l'enfant sourd. In Hage, C., Charlier, B. & Leybaert, J. (2006). *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd : Pistes d'évaluation*. Pratiques psychologiques : Evaluation et diagnostic, Belgique : Editions Mardaga, 9-24.
- Hage C. & Leybaert J. (2006). The effect of Cued Speech on the development of spoken language. In P.E. Spencer & M. Marschark (Eds.), *Advances in the spoken language development of deaf and hand-of-hearing children*. Oxford University Press, p. 193-211. Cité in Hage, C., Charlier, B. & Leybaert, J. (2006). *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd : Pistes d'évaluation*. Pratiques psychologiques : Evaluation et diagnostic, Belgique : Editions Mardaga.
- Hagège C. (1985). L'homme de parole, Fayard. Cité In Millet, A., Estève, I. & Guigas, L. (2008) *Pratiques communicatives d'un groupe de jeunes sourds adultes*. In Millet A. (2008). *Les sourds et l'écrit-éducation, représentations, pratiques*. Laboratoire Lidilem, Université Stendhal Grenoble III, colloque international, Lausanne, exemplaire photocopié communiqué par l'auteur.
- Hagège, C. (1996). L'enfant aux deux langues. Paris, O. Jacob. Cité in Boutant N. (2002). *Institution scolaire, représentations sociales, et enseignement /apprentissage de la lecture chez les enfants sourds*. Maîtrise de Sciences du Langage, Université de Grenoble III.
- Heider, F.K. & Heider, G.M. (1940). A comparison of sentence structure of the deaf and hearing children. *Psychological Monographs*, 52-1, 42-103. Cité in Dubuisson, C., Machabée, D. & Parisot, A-M. (1997) L'enseignement du français aux sourds : ce que des sourds ont à en dire. In *Langues gestuelles : quels enjeux pour les sourds ?* dirigé par Millet, A., Université Stendhal de Grenoble III. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 15.
- Heider, F.K. & Heider, G.M. (1941). Comparaison of sentence structure of the deaf and hearing children. *Volta Review*, 43, P: 364-376/ 536-540/ 599-604/ 628-630. Cité in Dubuisson, C., Machabée, D. & Parisot, A-M. (1997) L'enseignement du français aux sourds : ce que des sourds ont à en dire. In *Langues gestuelles : quels enjeux pour les sourds ?* dirigé par Millet, A., Université Stendhal de Grenoble III. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 15.
- Holcomb, R. (1967) Cité In Easterbrooks, S.R. & Baker, S.I. (2002). *Language learning in children who are deaf and hard of hearing. Multiple Pathways*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Hugounenq, H. (2007). *Conférence : De quelques idées reçues sur les sourds et l'écrit ; séminaire " Qui sont les Sourds ? "*. Unpublished manuscript, Lille.
- Jackendoff, R. (1994). *Patterns in Mind: Language and Human nature*. New York. Basic Books. Cité in Les grammaires du français et les « mots-outils » (2001). Sous la direction de Legeden, G. & Rossi-Gensane, N., Caen. Presses universitaires de Caen. *Syntaxe et Sémantique*, 3.

Bibliographie

- Jaffré, J.-P., Bousquet, S. & Massonnet, J. (1999). Retour sur les orthographes inventées. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 1, 39-52. Cité in Hage, C., Charlier, B. & Leybaert, J. (2006). *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd : Pistes d'évaluation*. Pratiques psychologiques : Evaluation et diagnostic, Belgique : Editions Mardaga.
- Johnson, R.E., Liddell, S.K. & Erting, C.J. (1989). Unlocking the Curriculum: Principles for Achieving Access in Deaf Education. (Tech. Rep. 89-3). Washington DC: Gallaudet University, Gallaudet Research Institute. Cité in Ducharme, D. & Mayberry, R.I. L'importance d'une exposition précoce au langage : la période critique s'applique au langage signé tout comme au langage oral. In *L'acquisition du langage par l'enfant sourd : Les signes, l'oral et l'écrit* (2005). Sous la direction de Transler, C., Leybaert, J. & Gombert, J.-E., Marseille : Solal. Collection Troubles du développement psychologique.
- Kelly, L. (1995). Processing of bottom-up and top-down information by skilled and average deaf readers and implications for whole language instruction. *Exceptional Children*, 61, 318-334. Cité in Hage, C., Charlier, B. & Leybaert, J. (2006). *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd : Pistes d'évaluation*. Pratiques psychologiques : Evaluation et diagnostic, Belgique : Editions Mardaga.
- Kjeldsen, J. (1994) L'enseignement des sourds au Danemark. In Actes des Colloques Européen sur la surdité de 1993. Grenoble : Greta Sudisère, 51.
- Kobylanski, M. (2006). *Le développement du langage chez l'enfant sourd. Etude particulière des productions langagières d'un enfant sourd bilingue et d'un enfant sourd oraliste*. Mémoire de Sciences du Langage, Université de Grenoble III.
- Koester, L-S. (1995). Face to face interactions between hearing mothers and their deaf or hearing infants. *Infants Behavior and Development*, 18, 145-153. Courtin, C. & Melot, A-M. (1998). The development of theories of mind in deaf children. In Marschark, M. & Clark, M.D. (Eds.), *Psychological perspectives on deafness*. Hove (UK): Lawrence Erlbaum, 2. Cité in Courtin, C. (1998). *Surdité, langue et développement cognitif*. Thèse de Psychologie. Université de Paris V, Presses Université du Septentrion.
- Kretschmer, R.R. & Kretschmer, L.W. (1978) *Language development and intervention with the hearing impaired*. Baltimore MD: University Park Press. Cité in Dubuisson, C., Machabée, D. & Parisot, A-M. (1997) L'enseignement du français aux sourds : ce que des sourds ont à en dire. In *Langues gestuelles : quels enjeux pour les sourds ?* dirigé par Millet, A., Université Stendhal de Grenoble III. Revue de linguistique et de didactique des langues, 15.
- Laborit, E. (1994). *Le cri de la mouette*. Paris : Robert Laffont.
- Laborit, J. (2001). Particularités de la clinique avec les personnes sourdes. In *Surdité et souffrance psychique*. Paris : Ellipses. Collection Vivre et comprendre.
- Laborit, M-F. (2001). La souffrance psychique liée à la surdité. In *Surdité et souffrance psychique*. Paris : Ellipses. Collection Vivre et comprendre.
- Lacerte, L. (1989) L'écriture sourde québécoise. *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*, 8, 3-4, 303-345. Cité in Dubuisson, C., Machabée, D. & Parisot, A-M. (1997) L'enseignement du français aux sourds : ce que des sourds ont à en dire. In *Langues gestuelles : quels enjeux pour les sourds ?* dirigé par Millet, A., Université Stendhal de Grenoble III. Revue de linguistique et de didactique des langues, 15.
- Lacerte, L. (1988). *La langue des signes québécoise (LSQ) et le français : difficultés chez la personne sourd*. Mémoire de Maîtrise en linguistique. Département de Linguistique. Université du Québec à Montréal (dactyl.) Cité in Dubuisson C. & Reinwein J. (2001). Difficultés d'écriture et de lecture des mots-outils pour les sourds. In *Les grammaires du français et les « mots-outils »* (2001). Sous la direction de Legeden, G. & Rossi-Gensane, N., Caen. Presses universitaires de Caen. *Syntaxe et Sémantique*, 3, 27.
- Lafon, J.C. (1986) L'oreille, horloge du temps / le temps en physiologie auditive. Monographie. *Bulletin d'audiophonologie*. Faculté de Besançon.
- Lafon, J-C. (1995). Textes sur le langage. *Bulletin d'Audiophonologie*, 11, 2-3, p.153-260. Cité in Cambien, M., Delhom, F. & Fournier, C. (1997). La problématique des apprentissages. Suresnes : Editions du Cnefei. *L'éducation des jeunes sourds/ le projet linguistique*, 1, Chap 2.
- Lane, H. (1990). Bilingual education for ASL-using children. In Garretson, M. (Ed.), *Eyes, hands, voices: Communication issues among deaf people*. A Deaf American Monograph, 40 (1,2,3,4), 79-85. Cité in Prélaz, A-C. (2000). Difficultés d'acquisition du langage écrit chez des enfants sourds : de la langue des signes (LSF) à l'écrit, rôle de l'orthophoniste. In *Le langage écrit. Les actes du 6^e colloque d'orthophonie/logopédie*, Neuchâtel, 21-22 septembre 2000. (2000). Sous la direction de Buttet-Sovilla, J., & de Weck, G., Neuchâtel : Université de Neuchâtel, Institut de linguistique. *Tranel*, 33, 113.
- Le Capitaine, J. Y. (2002). Mais pourquoi ne lisent-ils pas. *Les actes de lecture*, 80, 63-70.
- Lenneberg, E.H. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York : Wiley and Sons.
- Lenneberg, E.H. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York : Wiley and Sons. Cité in *Les grammaires du français et les « mots-outils »* (2001). Sous la direction de Legeden, G. & Rossi-Gensane, N., Caen. Presses universitaires de Caen. *Syntaxe et Sémantique*, 3.
- Lentin, L. (1975). Présentation. *Langue Française*, 25, 11. Cité in Cambien, M., Delhom, F. & Fournier, C. (1997).

Bibliographie

La problématique des apprentissages. Suresnes : Editions du Cnefei. *L'éducation des jeunes sourd/ le projet linguistique*, 1.

Lentin, L. (1977). Du parler au lire : interaction entre l'adulte et l'enfant. Paris : Editions Sociales Françaises.
In Bouvet, D. (1989). *La parole de l'enfant : pour une éducation bilingue de l'enfant sourd*. Paris : Presse Universitaire de France. Collection Le fil rouge.

Lepot-Froment, C. (1996). La conquête d'une langue orale et écrite. In Lepot-Froment C. & Clerebaut N. (eds.), *L'enfant sourd : communication et langage*. De Boeck : Université Paris-Bruxelles.

Leybaert, J. (1996). La lecture chez l'enfant sourd : l'apport du Langage Parlé Complété. *Revue française de linguistique appliquée*. Paris : AFLA, 1, 81-94.

Leybaert J. & D'Hondt M. (2005). Développement neuro-linguistique des enfants sourds : l'effet de l'expérience linguistique précoce. In *L'acquisition du langage par l'enfant sourd : Les signes, l'oral et l'écrit* (2005). Sous la direction de Transler, C., Leybaert, J. & Gombert, J-E., Marseille : Solal. Collection Troubles du développement psychologique.

Leybaert, J., Alegria, J., Hage, C. & Charlier, B. (1998). The effect of exposure to phonetically augmented lipspeech in the pre-lingual deaf. In Campbell, R., Dodd, B. & Burnham, D. (Eds.), *Hearing by eye II*. Hove (U.K.): Psychology Press, 283-301. Cité in Hage, C., Charlier, B. & Leybaert, J. (2006). *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd : Pistes d'évaluation*. Pratiques psychologiques : Evaluation et diagnostic, Belgique : Editions Mardaga.

Lewis, W. (1995). Bilingual Teaching of Deaf Children in Denmark: Description of a Project 1982-1992. Aalborg: Doveskolernes Materialcenter. Cité in Les grammaires du français et les « mots-outils » (2001). Sous la direction de Legeden, G. & Rossi-Gensane, N., Caen. Presses universitaires de Caen. *Syntaxe et Sémantique*, 3.

L'Huillier, M-T. (2004) Surdité et langue des signes : D'où vient l'illettrisme chez les personnes sourdes. [intervention]

Lou, M.W. (1988). The History of the Education of the Deaf in the United States. In Strong, M. (Ed.), *Language Learning and Deafness*. New York: Cambridge University Press, 75-112. Cité in Ducharme, D. & Mayberry, R.I. L'importance d'une exposition précoce au langage : la période critique s'applique au langage signé tout comme au langage oral. In *L'acquisition du langage par l'enfant sourd : Les signes, l'oral et l'écrit* (2005). Sous la direction de Transler, C., Leybaert, J. & Gombert, J-E., Marseille : Solal. Collection Troubles du développement psychologique.

Lussier, A. (1992). Evaluer les apprentissages, Collection Autoformation, Vanves: Hachette FLE. Cité in Caria, M. (1998). Apprentissage implicite et explicite. Grille pour une analyse corrective de l'écrit en classe de FLE. IEF, Université Paul-Valérie Montpellier III. *Travaux de didactique du FLE* (1999), 39,90.

Marc, E. & Picard, D. (2009) *L' cole de Palo Alto/ Un nouveau regard sur les relations humaines*. Paris : Retz

Marschark, M. (1993). Psychological development of deaf children. New York: Oxford University Press. Cité in Courtin, C. (1998). *Surdité, langue et développement cognitif*. Thèse de Psychologie. Université de Paris V, Presses Université du Septentrion.

Marschark, M. (1993). Psychological development of deaf children. New York: Oxford University Press. Cité in Courtin, C. (2002). Lecture-écriture et développement socio-cognitif de l'enfant sourd. *Les Actes de Lecture*, 80, 57-63.

Marschark, M., Lang, H. G., & Albertini, J. A. (2002). *Educating deaf students : from research to practice*. New York: Oxford University Press.

Marshall, W. & Quigley, S. (1970). *Quantitative and qualitative analysis of syntactic structures of written language of deaf students*. Rapport de recherche, Institute of Research on Exceptional Children. University of Illinois. Cité in Dubuisson, C., Machabée, D. & Parisot, A-M. (1997) L'enseignement du français aux sourds : ce que des sourds ont à en dire. In *Langues gestuelles : quels enjeux pour les sourds ?* dirigé par Millet, A., Université Stendhal de Grenoble III. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 15.

Mayberry, R.I. (2002). Cognitive development in deaf children: the interface of language and perception in neuropsychology. In Segalowitz, S.J. & Rapin, I. (Eds.). *Child Neuropsychology. Handbook of Neuropsychology*, 2nd Edition. Elsevier Science B.V., 8-II, 487-524.

Mayberry, R.I. (2002). cité in Ducharme, D. & Mayberry, R.I. L'importance d'une exposition précoce au langage : la période critique s'applique au langage signé tout comme au langage oral. In *L'acquisition du langage par l'enfant sourd : Les signes, l'oral et l'écrit* (2005). Sous la direction de Transler, C., Leybaert, J. & Gombert, J-E., Marseille : Solal. Collection Troubles du développement psychologique.

Mayer, C. & Wells, G. (1996). Can the linguistic interdependence theory support a bilingual-bicultural model of literacy education for deaf students? *Journal of Deaf Studies and Deaf Educational*, 1(2), 93-107. Cité in Prélaz, A-C. (2000). Difficultés d'acquisition du langage écrit chez des enfants sourds : de la langue des signes (LSF)   l'écrit, rôle de l'orthophoniste. In *Le langage écrit. Les actes du 6^e colloque d'orthophonie/logopédie*, Neuchâtel, 21-22 septembre 2000. (2000). Sous la direction de Buttet-Sovilla, J., & de Weck, G., Neuchâtel : Université de Neuchâtel, Institut de linguistique. *Tranel*, 33, 114.

McNeil, D. (1966). Developmental Psycholinguistics. In Smith, F. & Miller, G. A. (1966) *The genesis of language : A psycholinguistic approach*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 15-84.

Meadow-Orlans, K-P. (1990). Research on developmental aspects of deafness. In Moores, D.F. &

Bibliographie

- Meadow-Orlans, K-P. (Eds.). Educational and developmental aspects of deafness. Washington D.C : Gallaudet University Press, 283-298. Cité in Courtin, C. (1998). *Surdité, langue et développement cognitif*. Thèse de Psychologie. Université de Paris V, Presses Université du Septentrion.
- Menthonex, M-L. (1999). *L'apprentissage de la morphosyntaxe par l'enfant sourd*. TER des Sciences du langage. Mémoire de Sciences du Langage, Université de Grenoble III.
- Meynard, A. (2002). Quelle réussite pour les enfants sourds. *Les Actes de Lecture*, 80
- Millet A. (1988). La place de la LSF dans l'intégration scolaire des enfants sourds. Université Stendhal Grenoble III. Rapport de recherche. Programme 1988 d'action spécifique "Sciences humaines et sociales". sous la direction de Dab ne, L. Cité in Millet, A. (1993). Surdité : d ficiency sensorielle innée et mutité linguistique acquise. In Bilinguisme et biculturalisme/Théories et pratiques professionnelles. Actes du 2^{ème} colloque d'orthophonie/logopédie, Neuchâtel, 17-18 septembre 1992. (1993) Neuchâtel : Université de Neuchâtel, Institut de linguistique. *Tranel*, 19, 145-158.
- Millet, A. (1992a). Oral/écrit : zones de perméabilités. *LIDIL*, N 7.
- Millet, A. (1992b). "Vive voix" et lettre morte ? *L'immédiat 10 - Actes du colloque " Illettrisme et Psychanalyse " - 23-24 novembre 1991*, 10.
- Millet, A. (1993). Surdité : d ficiency sensorielle innée et mutité linguistique acquise. In Bilinguisme et biculturalisme/Théories et pratiques professionnelles. Actes du 2^{ème} colloque d'orthophonie/logopédie, Neuchâtel, 17-18 septembre 1992. (1993) Neuchâtel : Université de Neuchâtel, Institut de linguistique. *Tranel*, 19, 145-158.
- Millet, A. (1995). Surdité et apprentissage linguistique. Lyon : Voies Livres. *Linguae : Pratiques et apprentissages des langues*, 6.
- Millet, A. (1999). *Orthographie et écriture, langage et surdité, système, représentations, variations*. Grenoble: HDR: sciences du langage. Université Stendhal Grenoble III.
- Millet, A. (2008). *Les sourds et l'écrit –  ducation, représentations, pratiques*. Laboratoire Lidilem, Université Stendhal Grenoble III, colloque international, Lausanne, exemplaire photocopié communiqué par l'auteur
- Millet, A., Estève, I. & Guigas, L. (2008) Pratiques communicatives d'un groupe de jeunes sourds adultes. Université Stendhal Grenoble 3. Responsable scientifique : Millet.
- Millet, A. & Mugnier, S. (2005). L'oral et les enfants sourds : des textes officiels à la classe. In J.F.H.e.M. Rispaill (Ed.), *L'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités*. L'Harmattan.
- Mogford, K. (1988). Oral language acquisition in the prelinguistically deaf. In Bishop, D. et Mogford, K. (eds.). *Language Development in Exceptional Circumstances*. Hove (UK): Lawrence Erlbaum, 110-131.
- Mont sinos-Gelet I. (1999). La construction de la dimension phonogrammique du français. In Les dossiers des sciences de l' ducation, 1, 69-80. Cité in Hage, C., Charlier, B. & Leybaert, J. (2006). *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd : Pistes d'évaluation*. Pratiques psychologiques : Evaluation et diagnostic, Belgique : Editions Mardaga.
- Moore, D.F. (1996). Educating the deaf: Psychology, principles, and practices, 4th Edition. Boston, MA: Houghton Mifflin. Cité in Ducharme, D. & Mayberry, R.I. L'importance d'une exposition précoce au langage : la période critique s'applique au langage signé tout comme au langage oral. In *L'acquisition du langage par l'enfant sourd : Les signes, l'oral et l'écrit* (2005). Sous la direction de Transler, C., Leybaert, J. & Gombert, J-E., Marseille : Solal. Collection Troubles du développement psychologique.
- Moreau, M-L. & Richelle, M. (1997). *L'acquisition du langage*. 5^{ me} édition. Belgique : Pierre Mardaga  diteur.
- Moreau, M-L. & Richelle, M. (1997). L'acquisition du langage. 5^{ me} édition. Belgique : Pierre Mardaga  diteur. Cité in Cambien, M., Delhom, F. & Fournier, C. (1997). La problématique des apprentissages. Suresnes : Editions du Cnefei. *L' ducation des jeunes sourd/ le projet linguistique*, 1.
- Mottez, B. (2006a). *Les sourds existent-ils ?* Pari : L'Harmattan.
- Mottez, B. (2006b). Expérience et usage du corps chez les sourds et ceux qui les fréquentent. In *La culture sourde : ce qui est, a besoin d'être choisi*. Paris : L'Harmattan.
- Mugnier S. (2006). *Surdité, plurilinguisme et Ecole. Approches sociolinguistiques et socio-didactiques des bilinguismes d'enfants sourds de CE2*. Thèse de Sciences du langage sociolinguistique et didactique des langues, Université de Grenoble III, 1.
- Myklebust, H. (1964). *The psychology of deafness*. New York: Longman. Cité in Dubuisson, C., Machabée, D. & Parisot, A-M. (1997) L'enseignement du français aux sourds : ce que des sourds ont à en dire. In *Langues gestuelles : quels enjeux pour les sourds ?* dirigé par Millet, A., Université Stendhal de Grenoble III. Revue de linguistique et de didactique des langues, 15.
- Nadeau, M. & Machabee, D. (1998). Dans quelle mesure les erreurs des sourds sont-elles comparables à celles des entendants ? In Dubuisson, C. & Daigle, D. (1998) *Lecture, écriture et surdité : visions actuelles et nouvelles perspectives*, Montréal. Les Editions Logiques, p.169-195. Cité in Les grammaires du français et les « mots-outils » (2001). Sous la direction de Legeden, G. & Rossi-Gensane, N., Caen. Presses universitaires de Caen. *Syntaxe et Sémantique*, 3.

Bibliographie

- Nadeau, M., Dubuisson, C. & Gélinas-Chébat, C. (1991). Le français écrit des étudiants sourds : une analyse qualitative. *Bulletin de l'Association canadienne de linguistique appliquée*, 13-1, 89-103. Cité in Dubuisson, C. & Reinwein J. (2001). Difficultés d'écriture et de lecture des mots-outils pour les sourds. In *Les grammaires du français et les « mots-outils »* (2001). Sous la direction de Legeden, G. & Rossi-Gensane, N., Caen. Presses universitaires de Caen. *Syntaxe et Sémantique*, 3.
- Neville, H.J. (1990). Intermodal competition and compensation in development. *Annals of the New-York Academy of Science*, 608, 71-91.
- Niederberger, N-A. (2004). *Capacités langagières en langue des signes française et en français écrit chez l'enfant sourd bilingue : quelles relations ?* Thèse de psychologie. Université de Genève.
- Niederberger, N-A. (2007). Apprentissage de la lecture-écriture chez les enfants sourds. *Enfance*, 59(3).
- Niederberger, N-A. & Prinz, P. (2005). La connaissance d'une langue des signes peut-elle faciliter l'apprentissage de l'écrit chez l'enfant sourd ? In *Enfance*. Presses Universitaires de France, n°4-57.
- Paul, P. V. & Quigley, S. P. (1990). Education and deafness. New York: Longman. in Daigle D. & Dubuisson C. (1998). Que peut-on en conclure des recherches portant sur l'écriture ? In Daigle D. Dubuisson C. (eds.) *Lecture, écriture et surdité : visions actuelles et nouvelles perspectives*, Montréal : Les Editions Logiques, 147.
- Pelletier, A. & Delaporte, Y. (2006). *Moi, Armand, né sourd et muet... : au nom de la science, la langue des signes sacrifiée*. Terre humaine Poche.
- Pellion, F. (2001). *Surdité et souffrance psychologique*. Coll. Vivre et Comprendre. Ellipses
- Penfield, W. & Roberts, L. (1959). *Speech and Brain mechanisms*. Princeton: Princeton University Press. In Bouvet, D. (1989). *La parole de l'enfant : pour une éducation bilingue de l'enfant sourd*. Paris : Presse Universitaire de France. Collection Le fil rouge.
- Périer, O. (1987). L'enfant à audition déficiente. Aspects médicaux, éducatifs, sociologiques et psychologiques. *Acta Octo-Rhino-Laryngologica Belgica*, 41, 125-420.
- Périer, O., Charlier, B-L., Hage, C. & Alegria, J. (1988). Evaluation of the effects of prolonged Cued Speech practice upon the reception of spoken language. In Taylor I.G. (Ed.). *The education of the deaf: Current perspectives*. London: Groom Helm, 1, 616-625. Cité in Hage, C., Charlier, B. & Leybaert, J. (2006). *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd : Pistes d'évaluation*. Pratiques psychologiques : Evaluation et diagnostic, Belgique : Editions Mardaga.
- Perini, M. & Righini-Leroy, E. (2008). L'accès à la langue écrite chez l'apprenant sourd signeur : Clarification de la notion d'éducation bilingue et proposition didactiques. *Les Actes de Lecture*, 101.
- Perry, F.R. (1988). The psycholinguistics abilities of the deaf children: an exploratory investigation. *The Australian Teacher of the Deaf*, 153-160. Cité in Dubuisson, C., Machabée, D. & Parisot, A-M. (1997) L'enseignement du français aux sourds : ce que des sourds ont à en dire. In *Langues gestuelles : quels enjeux pour les sourds ?* dirigé par Millet, A., Université Stendhal de Grenoble III. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 15.
- Pinker, S. (1994). *The language Instinct: How the Mind Creates Language*. New York. William Morrow. Cité in *Les grammaires du français et les « mots-outils »* (2001). Sous la direction de Legeden, G. & Rossi-Gensane, N., Caen. Presses universitaires de Caen. *Syntaxe et Sémantique*, 3.
- Poizat, M. (1996). *La voix sourde : La société face à la surdité*. Paris : Métailié.
- Pomerleau, A. & Malcuit, G. (1983). L'enfant et son environnement: une étude fonctionnelle de la première enfance. Québec : Presses de l'Université du Québec. *Psychologie et sciences humaines*, 124. Cité in Menthonex, M-L. (1999). *L'apprentissage de la morphosyntaxe par l'enfant sourd*. TER des Sciences du langage. Mémoire de Sciences du Langage, Université de Grenoble III.
- Portugal, M-J. (1996). *Apprendre en mains*. Mémoire pour le CAPSAIS. IUFM de Lyon.
- Power, D. (1971). *Deaf children's acquisition of the passive voice*. Urbana-Champaign: University of Illinois. Cité in Dubuisson, C., Machabée, D. & Parisot, A-M. (1997) L'enseignement du français aux sourds : ce que des sourds ont à en dire. In *Langues gestuelles : quels enjeux pour les sourds ?* dirigé par Millet, A., Université Stendhal de Grenoble III. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 15.
- Powers, A.R. & Wilgus, S. (1983) Linguistic complexity in the written language of hearing-impaired children. *Volta Review*, 79-2, 73-84. Cité in Dubuisson, C., Machabée, D. & Parisot, A-M. (1997) L'enseignement du français aux sourds : ce que des sourds ont à en dire. In *Langues gestuelles : quels enjeux pour les sourds ?* dirigé par Millet, A., Université Stendhal de Grenoble III. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 15.
- Prélaç, A-C. (2000). Difficultés d'acquisition du langage écrit chez des enfants sourds : de la langue des signes (LSF) à l'écrit, rôle de l'orthophoniste. In *Le langage écrit*. Les actes du 6^e colloque d'orthophonie/logopédie, Neuchâtel, 21-22 septembre 2000. (2000). Sous la direction de Buttet-Sovilla, J., & de Weck, G., Neuchâtel : Université de Neuchâtel, Institut de linguistique. *Tranel*, 33, 111-119.
- Quigley, S.P. (1977). Cité par Daigle D. & Dubuisson C. (1998). Que peut-on en conclure des recherches portant sur l'écriture ? In Daigle D. Dubuisson C. (eds.) *Lecture*,

Bibliographie

écriture et surdité : visions actuelles et nouvelles perspectives, Montréal : Les Editions Logiques, 135.

Read, C. (1986). Children's creative spelling. London: Routledge and Kegan. Cité in Hage, C., Charlier, B. & Leybaert, J. (2006). *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd : Pistes d'évaluation*. Pratiques psychologiques : Evaluation et diagnostic, Belgique : Editions Mardaga.

Read, C. (1971). Pre-school children's knowledge of english phonology. *Harvard Education Review*, 41, 1-34. Cité in Hage, C., Charlier, B. & Leybaert, J. (2006). *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd : Pistes d'évaluation*. Pratiques psychologiques : Evaluation et diagnostic, Belgique : Editions Mardaga.

Reay, E.W. (1946). A comparaison between deaf and hearing children in regard to use of verbs and nouns in compositions describing a short motion picture story. *American Annals of the Deaf*, 91, 453-491. Cité in Dubuisson, C., Machabée, D. & Parisot, A-M. (1997) L'enseignement du français aux sourds : ce que des sourds ont à en dire. In *Langues gestuelles : quels enjeux pour les sourds ?* dirigé par Millet, A., Université Stendhal de Grenoble III. Revue de linguistique et de didactique des langues, 15.

Renaud, C. (2010). *L'enfant sourd et la production écrite de textes narratifs : pistes d'évaluation*. Maîtrise Sciences du Langage sous la direction de Mugnier, S. Université Stendhal Grenoble III.

Rieben, L. & Perfetti, C. (1989). L'apprenti lecteur : Recherches empiriques et implication pédagogiques. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé. Cité in Millet, A. (1995). *Surdité et apprentissage linguistique*. Lyon : Voies Livres. *Linguae : Pratiques et apprentissages des langues*, 6.

Rondal, J.A. (1980). Father's and mother's speech in early language development. *Journal of Child Language*, 7, 353-369.

Russel, W. K., Quigley, S. & Power D.J. (1976) *Linguistic and deaf children: Transformational syntax and its applications*. Washington D.C. Alexander Graham Bell Association for the Deaf. Cité in Dubuisson, C., Machabée, D. & Parisot, A-M. (1997) L'enseignement du français aux sourds : ce que des sourds ont à en dire. In *Langues gestuelles : quels enjeux pour les sourds ?* dirigé par Millet, A., Université Stendhal de Grenoble III. Revue de linguistique et de didactique des langues, 15.

Sabria, R. (1997). Le langage à l'Ecole Maternelle. In *Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage (Calap)*. Paris : Université René Descartes, 14, 157-169

Sacks, O. (1989). *Des yeux pour entendre : voyage au pays des sourds*. Paris : Edition du Seuil.

Sadek-Khalil, D. (1997). *L'enfant sourd et la construction du langage*. Montreuil : Edition du Papyrus.

Schirmer, B. (2000). Language and literacy development in children who are deaf. Boston: Allyn & Bacon. Cité in *L'acquisition du langage par l'enfant sourd : Les signes, l'oral et l'écrit* (2005). Sous la direction de Transler, C., Leybaert, J. & Gombert, J-E., Marseille : Solal. Collection Troubles du développement psychologique.

Schulze, G. (1965). An evaluation of vocabulary development by thirty-two deaf children over a three year period, *American Annals of Deaf*, 110-3, 424-435. Cité in Dubuisson, C., Machabée, D. & Parisot, A-M. (1997) L'enseignement du français aux sourds : ce que des sourds ont à en dire. In *Langues gestuelles : quels enjeux pour les sourds ?* dirigé par Millet, A., Université Stendhal de Grenoble III. Revue de linguistique et de didactique des langues, 15.

Séro-Guillaume, P. (1996). L'accueil de l'écrit chez l'enfant sourd. In *Journée régionale de formation-Actes*. ARPAS.

Séro-Guillaume, P. (1995). *Les sourds, le français et la langue des signes/ Actes séminaire du 21-25 février 1994*. Bulletin du CNEFEJS (Centre national de formation des enseignants intervenant auprès de jeunes sourds). Chambéry : Université de Savoie.

Singleton, D. (2006). Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2 : remarques préliminaires. *AILE*, 18.

Stern, D-N. (1989). Le monde interpersonnel du nourrisson. Paris : PUF. Cité in Goubier-Boula, M-O. (1993). Construction du soi et langue maternelle, 195. In *Bilinguisme et biculturalisme/Théories et pratiques professionnelles*. Actes du 2^{ème} colloque d'orthophonie/logopédie, Neuchâtel, 17-18 septembre 1992. (1993) Neuchâtel : Université de Neuchâtel, Institut de linguistique. *Tranel*, 19.

Strong, M. & Prinz, P. (1997). A study of the relationship between American Sign Language and English Literacy. New York: Oxford University Press. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2 (1), 37-46. Cité in Prélaz, A-C. (2000). Difficultés d'acquisition du langage écrit chez des enfants : de la langue des signes (LSF) à l'écrit, rôle de l'orthophoniste. In *Le langage écrit*. Les actes du 6^e colloque d'orthophonie/logopédie, Neuchâtel, 21-22 septembre 2000. (2000). Sous la direction de Buttet-Sovilla, J., & de Weck, G., Neuchâtel : Université de Neuchâtel, Institut de linguistique. *Tranel*, 33, 111-119.

Strong, M. & Prinz, P. (2000). Is American Sign Language Skill Related to English Literacy? In Chamberlain, C., Morford, J. P. & Mayberry, R.I. (Eds.), *Language Acquisition by Eye*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 131-141.

Swisher, L. (1976). The language performance of the oral deaf. In *Studies in neurolinguistics*. New York : Academic Press, 2.

Taylor, L.T. (1969). A language of the writing of deaf children. Thèse de doctorat. Florida State University. Cité in Dubuisson, C., Machabée, D. & Parisot, A-M. (1997) L'enseignement du français aux sourds : ce que des sourds

Bibliographie

ont à en dire. In *Langues gestuelles : quels enjeux pour les sourds ?* dirigé par Millet, A., Université Stendhal de Grenoble III. Revue de linguistique et de didactique des langues, 15.

Taeschner, T., Devescovi, A. & Volterra, V. (1988). Affixes and function words in written language of deaf children. Cambridge University Press. *Applied psycholinguistics*, 9, 385-406.

Thompson, H. (1936). An analysis of errors in written composition by deaf children. *American Annals of the Deaf*, 81-2, 95-99. Cité in Dubuisson, C., Machabée, D. & Parisot, A-M. (1997) L'enseignement du français aux sourds : ce que des sourds ont à en dire. In *Langues gestuelles : quels enjeux pour les sourds ?* dirigé par Millet, A., Université Stendhal de Grenoble III. Revue de linguistique et de didactique des langues, 15.

Transler, C. (2005). La production écrite de l'enfant sourd/ résultat d'apprentissages explicites et implicites. In *L'acquisition du langage par l'enfant sourd : Les signes, l'oral et l'écrit* (2005). Sous la direction de Transler, C., Leybaert, J. & Gombert, J-E., Marseille : Solal. Collection Troubles du développement psychologique.

Transler, C. (2005). Comment l'enfant sourd développe puis utilise le principe du B-A/ba/. In *L'acquisition du langage par l'enfant sourd : Les signes, l'oral et l'écrit* (2005). Sous la direction de Transler, C., Leybaert, J. & Gombert, J-E., Marseille : Solal. Collection Troubles du développement psychologique.

Tuller, L. (2000), Aspect de la morphosyntaxe du français des sourds. In *Langage et surdité*. (2000). Saint-Denis : PU Vincennes. *Recherches linguistique de Vincennes*, 29, 143-146

Valdois, S. (1991). Dyslexie acquise et dyslexie développementale, approche comparative. *ANAE*, 2, 96-103.

Vercagne-Ménard, A. (2002). Expérimentation d'une approche bilingue à l'école Gadbois : année scolaire 2001-2002. Montréal : Ministère de L'Education, Québec, Canada. Cité In Niederberger, N-A. (2004). *Capacités langagières en langue des signes française et en français écrit chez l'enfant sourd bilingue : quelles relations ?* Thèse de psychologie. Université de Genève.

Vincent-Durroux, L. & Nadeau, M. Cité In Dubuisson, C. & Reinwein J. (2001). Difficultés d'écriture et de lecture des mots-outils pour les sourds. In *Les grammaires du français et les « mots-outils »* (2001). Sous la direction de Legeden, G. & Rossi-Gensane, N., Caen. Presses universitaires de Caen. *Syntaxe et Sémantique*, 3

Vinter, S. (1978). La notion d'ordre chez les enfants sourds d'âge préscolaire. Monographie. *Bulletin d'audiophonologie*. Faculté de Besançon.

Vinter, S. (1992a). Mise en place des éléments prosodiques dans le langage émergent de l'enfant sourd : rôle des stimulations acoustiques et des interactions sociales. Besançon. Thèse de Doctorat, 4 volumes. Cité in Vinter, S. (1997). Productions langagières et communication chez le

jeune enfant sourd. In *Troubles du langage*. (1997). Neuchâtel : Institut de linguistique. *Bulletin Suisse de linguistique appliquée*, 66, 45-68.

Vinter, S. (1992b). Les interactions verbales mère-enfant sourd : une revue de la littérature. *Bulletin d'Audiophonologie*, 8-6, 601-620. Cité in Vinter, S. (1997). Productions langagières et communication chez le jeune enfant sourd. In *Troubles du langage*. (1997). Neuchâtel : Institut de linguistique. *Bulletin Suisse de linguistique appliquée*, 66, 45-68.

Vinter, S. (1994). L'Emergence du langage de l'enfant déficient auditif. Paris-Milan-Barcelone : Masson. Cité in Cambien, M., Delhom, F. & Fournier, C. (1997). La problématique des apprentissages. Suresnes : Editions du Cnefei. *L'éducation des jeunes sourd/ le projet linguistique*, 1.

Vinter, S. (1997). Productions langagières et communication chez le jeune enfant sourd. In *Troubles du langage*. (1997). Neuchâtel : Institut de linguistique. *Bulletin Suisse de linguistique appliquée*, 66, 45-68.

Vinter, S. (2000). Quel statut pour l'écrit en l'absence de langage oral ? De l'écrit à la langue des signes. In *Tranel*, 33, 99-110.

Vygotsky, L.S. (1992). Cité In Schneuwly, B. (1988). La conception Vygotskienne du langage écrit. *Etudes de Linguistiques Appliquée*, 73, 107-115.

Walter, J.B. (1955). A study of the written sentence construction of a group of profoundly deaf children. *American Annals of the Deaf*, 104, 282-285. Cité in Dubuisson, C., Machabée, D. & Parisot, A-M. (1997) L'enseignement du français aux sourds : ce que des sourds ont à en dire. In *Langues gestuelles : quels enjeux pour les sourds ?* dirigé par Millet, A., Université Stendhal de Grenoble III. Revue de linguistique et de didactique des langues, 15.

Weist, R.M. & Kruppe, B. (1977), Parent and sibling comprehension of children speech. *Journal of Psycholinguistic Research*, 6-1, 49-58.

Withrow, D. (1968). Immediate memory span of deaf and normally hearing children. *American Annals of the Deaf*, 114, 120-125.

Wolf, A.B & Thatcher, R.W. (1990). Cortical reorganization in deaf children. *Journal of Clinical and Experimentation Neuropsychology*, 12, 209-221. Cité in Courtin, C. (1998). *Surdité, langue et développement cognitif*. Thèse de Psychologie. Université de Paris V, Presses Université du Septentrion.

Wood, D. (1991). Communication and cognition, how the communication styles of hearing adults may hinder rather than help- deaf learners. *American Annals of the Deaf*, 136-3, 247-251. Cité in Courtin, C. (2002). Lecture-écriture et développement socio-cognitif de l'enfant sourd. *Les Actes de Lecture*, 80, 57-63.

Bibliographie

Woodward, J. (1982). *How you gonna get to Heaven if you can't talk to Jesus : On depathologizing deafness*, Silver Spring Md : T.J.Publishers & Co.

Wyat, G. L. (1969). *Language learning and communication disorders in children*. New York: The Free Press. Cité In Moreau, M-L. & Richelle, M. (1997). *L'acquisition du langage*. 5^{ème} édition. Belgique : Pierre Mardaga éditeur, [136,144,148,149].

Yoshinaga, C. (1983) *Syntactic and semantic characteristics in the written language of hearing-impaired and normally hearing school aged children*. Thèse de doctorat. North Western University. Cité in Dubuisson, C., Machabée, D. & Parisot, A-M. (1997) L'enseignement du français aux sourds : ce que des sourds ont à en dire. In *Langues gestuelles : quels enjeux pour les sourds ?* dirigé par Millet, A., Université Stendhal de Grenoble III. Revue de linguistique et de didactique des langues, 15.

Ouvrages ou publications collectives : (classé par date)

Vivre sourd : aujourd'hui...et demain ? Sociologie et Surdité/ Psychologie et Surdité. (1986). Sous la direction de Quertinmont, S., Bruxelles : Edirsa. Collection surdité.

Les entretiens Nathan : actes II : De la lecture à l'écriture. (1992). textes réunis par Bentolila, A. Paris : Nathan

Les entretiens Nathan : actes III : parole, écrit, image. (1993). textes réunis par Bentolila, A. Paris : Nathan

Les actes de la villette/ Lecture-écriture : acquisition. (1993). Sous la direction de Jaffré, J-P., Sprenger-Charolles, L. & Fayol, M. Paris : Editions Nathan.

Bilinguisme et biculturalisme/Théories et pratiques professionnelles. Actes du 2^{ème} colloque d'orthophonie/logopédie, Neuchâtel, 17-18 septembre 1992. (1993) Neuchâtel : Université de Neuchâtel, Institut de linguistique. *Tranel*, 19.

Le Courrier de Suresnes. (1995) sous la direction de Laurent, M., C.D.D.P. des Ardennes, 63.

Le langage de l'enfant/ Aspect normaux et pathologiques. (1996). Sous la direction de Chevrie-Muller, C. & Narbona, J. Paris : Masson.

Psychologie de la surdité, 3^{ème} édition. (1996). Sous la direction de Virole, B., Bruxelles : De Boeck. Collection : Questions de personnes.

Troubles du langage. (1997). Neuchâtel : Institut de linguistique. *Bulletin Suisse de linguistique appliquée*, 66.

Le langage écrit. Les actes du 6^e colloque d'orthophonie/logopédie, Neuchâtel, 21-22 septembre 2000. (2000). Sous la direction de Buttet-Sovilla, J., & de Weck, G.,

Neuchâtel : Université de Neuchâtel, Institut de linguistique. *Tranel*, 33

Les grammaires du français et les « mots-outils » (2001). Sous la direction de Legeden, G. & Rossi-Gensane, N., Caen. Presses universitaires de Caen. *Syntaxe et Sémantique*, 3.

L'acquisition du langage par l'enfant sourd : Les signes, l'oral et l'écrit (2005). Sous la direction de Transler, C., Leybaert, J. & Gombert, J-E., Marseille : Solal. Collection Troubles du développement psychologique.

Vidéo

« Le petit frère ». Extrait de l'émission : « L'œil et la main ». accessible sur internet à l'adresse suivante : http://www.france5.fr/oeil-et-la-main/index-fr.php?page=archives&id_article=44

Site internet

<http://www.education.gouv.fr>

<http://eduscol.education.fr/cid46836/textes-2-references-cfg.html>