



HAL
open science

La question de l'évaluation du savoir-lire chez l'enfant sourd

Flossie Lattocco

► **To cite this version:**

Flossie Lattocco. La question de l'évaluation du savoir-lire chez l'enfant sourd. Sciences de l'Homme et Société. 2013. dumas-00862692

HAL Id: dumas-00862692

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00862692>

Submitted on 17 Sep 2013

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.



La question de l'évaluation du savoir-lire chez l'enfant sourd.

Nom : LATTOCCO
Prénom : Flossie

UFR Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et Communication

Mémoire de master 1 Recherche - 30 crédits - Mention Sciences du langage

Spécialité ou Parcours : Langage, Parole, Variations, Surdité

Sous la direction de MUGNIER Saskia

Année universitaire 2012-2013



La question de l'évaluation du savoir-lire chez l'enfant sourd.

Nom : LATTOCCO
Prénom : Flossie

UFR Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et Communication

Mémoire de master 1 Recherche - 30 crédits - Mention Sciences du langage

Spécialité ou Parcours : Langage, Parole, Variations, Surdité

Sous la direction de MUGNIER Saskia

Année universitaire 2012-2013

REMERCIEMENTS.

Je tiens à remercier chaleureusement ma directrice de mémoire, Madame Saskia Mugnier, sans qui ce travail n'aurait pas été possible. Merci à vous pour votre investissement, vos encouragements, vos relectures attentives et vos conseils avisés.

Un grand merci également à mes camarades de LPVS, et plus particulièrement à Laura et Yana qui ont su me motiver et me faire aller de l'avant grâce à leurs remarques et leurs conseils.

Je remercie Boris pour son soutien sans faille et ses encouragements. Il a su me redonner le courage nécessaire pour mener à bien ce projet.

Enfin, un merci tout particulier à mon premier professeur de langue des signes française : Madame Zakaya Matray, sans qui je n'aurai jamais entrepris ces études passionnantes.




Déclaration anti-plagiat
Document à scanner après signature
et à intégrer au mémoire électronique

DECLARATION

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

NOM : LATTOCO PRENOM : FLOSSIE

DATE : 26/06/13 SIGNATURE 

Mise à jour mars 2013

SOMMAIRE

Remerciements	4
SOMMAIRE	6
INTRODUCTION	7
Préambule.	9
Chapitre 1: Le savoir-lire	11
I. Le savoir-lire : ancrage théorique.	11
II. Lecture, surdité et langue vocale.	26
III. Lecture, surdité et langue signée.....	31
Conclusion du chapitre.....	39
Chapitre 2 : La question de l'évaluation du savoir-lire et de ses outils	41
I. La question de l'évaluation.....	41
II. Outils d'évaluation de la lecture.....	51
Conclusion du chapitre.....	59
Chapitre 3 : Objectifs du mémoire de M2	60
I. De la théorie à la pratique.....	60
II. Protocole d'expérimentation.	61
Conclusion	67
BIBLIOGRAPHIE	68
Table des Figures	77
Table des matières	78

INTRODUCTION

« Personne ne sait encore comment l'enfant sourd apprend à lire »¹ (Musselman, 2000). Cette citation met en exergue le caractère éminemment complexe du processus d'apprentissage de la lecture par l'enfant atteint de surdité. L'apprentissage du savoir-lire, même chez l'enfant entendant, est un sujet qui suscite bien des débats. Cela pourrait s'expliquer par le caractère « indispensable » de la lecture « pour trouver une place dans notre société » (Alegria, Leybaert, 2005 : 213).

D'après Romand (2005), orthophoniste, la lecture/écriture, pour l'enfant entendant comme pour l'enfant sourd, implique de « savoir gérer une suite d'énoncés » en faisant appel à différents niveaux de compétence - « lexical », « morphologique et syntaxique » et « pragmatique » (Romand, 2005 : 78). Mais il semblerait qu'un niveau en particulier ait une importance considérable dans l'acquisition du savoir-lire : le niveau phonologique. En effet, le français étant une langue à écriture alphabétique, la compétence phonologique et le « processus de conversion grapho-phonologique » qui en découle semble « fondamental pour l'accès à une lecture autonome et experte » (Transler, 2005 : 253). Ce principe de conversion graphophonologique est défini comme « un processus de codage permettant de passer des représentations orthographiques à des représentations segmentale de la langue orale, et en particulier des graphèmes (unités de base de la langue écrite composées d'une ou plusieurs lettres) aux phonèmes, plus petites unités phonologiques permettant de distinguer deux mots » (Transler, 2005 : 254). S'il apparaît essentiel, il n'en demeure pas moins insuffisant. En effet, le décodage, ou conversion graphophonologique - ne signifie rien sans la compréhension. Courtin (2002 : 58), chercheur sourd, insiste d'ailleurs sur ce point en déclarant que « certains enfants décodent bien (accès au niveau phonologique) mais ne comprennent rien au texte ! ». Ainsi, un lecteur devient lecteur-expert lorsqu'il parvient à associer identification des mots écrits et compréhension. Cela est conforté dans la formule utilisée par Ouzoulias (1995 : 18), $L = C \times R$, qui signifie que la performance en lecture (L) résulte de la combinaison de deux variables : la compréhension (C) et la reconnaissance des mots (R). Ces variables sont d'après Gough et Tunmer (1986) d'égale importance : « chacune est nécessaire, aucune n'est suffisante » (Navarre, 2007).

¹ Notre traduction de: « no one knows yet how deaf children learn to read »

Mais, outre cette question de l'apprentissage de la lecture, il semble intéressant de se pencher sur l'évaluation du savoir-lire et ce, plus spécifiquement chez l'enfant sourd. En effet, lors de son parcours scolaire, l'enfant qu'il soit entendant ou sourd, est jugé sur ses capacités de lecture. Derrière « lecture » nous entendons à la fois l'acte pratique : la capacité d'oraliser le texte ou de le déchiffrer intérieurement (lecture silencieuse) grâce à un processus d'identification des mots ; et l'acte cognitif : la capacité de le comprendre, de créer des liens entre les mots pour en faire une suite logique et cohérente, porteuse de sens. Existe-t-il des différences fondamentales entre l'évaluation des enfants sourds et celle des enfants entendants ?

Il est bon de préciser que ce mémoire se réalisera en deux temps. L'ouvrage que vous avez entre les mains ne constitue que le versant théorique, incluant la présentation des recherches et des pistes de travail envisagées. La phase pratique avec la mise au point d'expérimentations auprès d'enfants sourds et de recueils de témoignages de professionnels s'effectuera ultérieurement, lors du M2. Il nous a semblé judicieux de tenter de répondre à un certain nombre d'interrogations avant de rencontrer les professionnels qui, sur le terrain, côtoient des enfants sourds et utilisent ces protocoles d'évaluation.

Enfin, ce présent mémoire, en plus de la question du savoir-lire, s'intéresse à une population spécifique : la population sourde. C'est pourquoi nous souhaiterions apporter, au cours d'un préambule quelques éclairages sur les implications de la surdité.

Préambule.

La population sourde est souvent caractérisée par sa variation. Cette variation se retrouve d'abord au niveau du degré de surdité : légère, moyenne, sévère ou profonde (ANAES, 1999 in Pol, C., 2000). Ce degré de surdité, parfois détecté tardivement - l'âge moyen semble être de 23 mois pour les surdités légères et 16 mois pour les surdités profondes (Garabédian, 2002) -, aura un impact sur l'éducation envisagée pour l'enfant et les moyens mis en place pour le faire entrer dans le système linguistique. Autre variation, interindividuelle cette fois, le contexte familial dans lequel naît l'enfant : « 90% » des enfants sourds naissent de parents entendants, ils ne peuvent donc pas bénéficier « d'un accès complet et naturel à un environnement langagier » accessible (Jacq et al., 1999 : 5) lorsque les parents ne possèdent qu'une langue vocale. Mais ne croyons pas que les 10% d'enfants restants bénéficient eux d'un tel environnement : tous les parents sourds ne donnent pas une langue signée à leur enfant et ce même problème d'accès à la langue se pose.

La surdité vient bousculer la transmission « traditionnelle » du langage, ce dernier étant pourtant « fondamental dans le processus de développement d'un individu et dans la formation de l'identité du sujet » (Leconte, 2008 : 2). Et en venant bousculer le langage, la surdité vient également bousculer l'apprentissage de la lecture/écriture. Il semble avéré que les enfants sourds ont de réelles difficultés à acquérir la langue écrite puisque « à l'âge de 18 ans, le niveau habituel des habiletés en lecture et en écriture n'excéderait pas celui d'enfants entendants de 9-10 ans » (Froment, 1996 : 84) et que d'après un rapport datant de 1998, « 80% des sourds profonds sont illettrés » (Gillot, 1998). Cela tendrait à s'expliquer par « le caractère incomplet de l'apprentissage préalable du langage oral » (Froment, 1996 : 84). Il semblerait donc que l'entrée dans la langue écrite interviendrait trop tôt dans le développement langagier de l'enfant sourd qui est toujours en phase de construction d'une langue vocale, langue qu'il ne maîtrise pas encore totalement (Leybaert et Alegria, 1986). De plus, n'ayant pas un accès total au bain linguistique permanent, les enfants sourds semblent avoir plus de difficultés que les enfants entendants à acquérir une conscience phonologique, pourtant décisive dans le mécanisme d'identification des mots.

L'apprentissage du savoir-lire s'ancre en outre dans deux approches différentes : l'approche dite « oraliste » et l'approche « bilingue ». Ces deux approches, en conflit depuis près de quatre siècles, s'ancrent dans une appréhension différente de la surdité. Tandis que les oralistes se placent sous le signe de la rééducation, avec pour but la démutisation de l'enfant

sourd et l'unique apprentissage linguistique du français écrit grâce à la langue vocale, les défenseurs de la méthode bilingue distinguent clairement éducation et rééducation en reconnaissant la langue des signes comme un accès naturel au langage ainsi que la nécessité de donner rapidement à l'enfant un système de communication. Il existe à l'intérieur de cette approche bilingue différentes définitions du bilinguisme, définitions qui n'incluent pas forcément toutes les mêmes langues ou ne placent pas les langues au même niveau. C'est ce que nous verrons au cours de notre développement.

Dans un premier temps, nous aborderons la question du savoir-lire en apportant un ancrage théorique et en questionnant l'impact qu'a la surdité sur la lecture, notamment au travers de la langue vocale et de la langue signée. Puis, nous traiterons la question de l'évaluation du savoir-lire au travers de ses théories et des outils disponibles. Enfin, nous présenterons les divers objectifs que nous poursuivrons l'année prochaine, au cours de notre M2.

CHAPITRE 1: LE SAVOIR-LIRE.

I. Le savoir-lire : ancrage théorique.

1. Les différentes approches du savoir-lire.

Au sujet des approches concernant l'apprentissage du savoir-lire, il semblerait, qu'à l'heure actuelle, aucun consensus n'ait été établi. Certaines dimensions semblent toutefois partagées par tous telles que l'identification/reconnaissance des mots ou la compréhension : « seules » la proportion et la mise en œuvre de ces approches diffèrent. En effet, le plus difficile à entreprendre semble de trouver le juste équilibre entre les différentes approches proposées. Il n'existe malheureusement que peu d'études sur les approches utilisées pour l'apprentissage du savoir-lire par les enfants sourds. Cet ancrage théorique concernera, de ce fait, surtout les enfants entendants, même si quelques ponts avec les enfants sourds seront proposés.

a. L'approche synthétique.

L'approche synthétique « part d'éléments simples (lettres, phonèmes, syllabes) pour en arriver à un tout plus complexe (mot, phrase, récit) par le truchement des associations et des répétitions » (Samson et al., 2000 : 168). L'approche synthétique nécessite ainsi l'apprentissage du code alphabétique puisque l'enfant entendant apprend à associer aux lettres de l'alphabet les sons qui leur correspondent. Samson et al. (ibid.) disent à propos de la stratégie mise en place par cette approche synthétique que c'est une stratégie de « décodage ». Les méthodes syllabiques n'utilisent que cette approche : c'est l'exemple courant du $B + A = BA$. Comme l'expliquent Goigoux et Cèbe (2006), les défenseurs de cette méthode considèrent l'accès au sens comme la conséquence du déchiffrage. Toujours selon ces auteurs, il semblerait que l'approche synthétique ne soit - presque - jamais utilisée seule (Goigoux et Cèbe, 2006).

b. L'approche analytique.

L'approche analytique, à l'œuvre dans les méthodes dites globales, prend le contre-pied de l'approche synthétique en prônant la mémorisation directe de la forme des mots. Goigoux et Cèbe (2006 : 8) rappellent qu' « en France, le terme de méthode globale renvoie à deux

traditions pédagogiques très différentes : l'approche « naturelle » de Freinet [...] et l'approche « idéovisuelle » de Foucambert ».

b.1. La méthode naturelle.

La méthode naturelle de Freinet valorise dès le début des apprentissages le rôle joué par l'écriture - « au sens de production de mots et de textes » (ibid.) - et accorde à la communication écrite une dimension sociale. Les relations graphophonologiques sont largement étudiées, notamment au travers de recherches sur les analogies entre les mots, de type : « dans “manteau“, je vois le “man“ de “maman“ » (Goigoux et Cèbe, 2006 : 10). Goigoux et Cèbe précisent que « chaque unité graphique repérée [...] a une valeur phonétique non-ambiguë » (ibid.). Enfin, la syllabe joue un rôle important dans le processus de comparaison et d'analyse.

b.2. La méthode idéovisuelle.

Dans la méthode dite « idéovisuelle », tout décodage graphophonologique est banni puisqu'il consisterait « un frein à la lecture authentique » ainsi qu'à la compréhension (Goigoux et Cèbe, 2006 : 8). Il existe pour Foucambert (1980 : 48), fervent défenseur de la méthode idéovisuelle, deux processus de lecture : l'identification et l'anticipation. Le lecteur identifie le mot écrit en associant instantanément sa forme avec sa signification, de même qu'il ne fait qu'anticiper sur le sens du texte qu'il est en train de lire. La lecture n'est alors que la vérification de cette anticipation. Foucambert, s'est intéressé à l'apprentissage de la lecture par les enfants atteints de surdité. A la question « peut-on apprendre à lire à des sourds [avec votre méthode] ? », Foucambert (1980 : 57) répond : « Evidemment. La méthode est idéovisuelle » et rappelle qu'aux « Etats-Unis, Mac Dade a réussi à apprendre (avec des résultats très bons) à lire à des enfants normaux [- comprendre entendants -] par une méthode complètement non orale, le sens des mots étant uniquement présenté par des dessins ». Ainsi, cette méthode idéovisuelle semblerait adéquate pour les enfants sourds ne parvenant pas à acquérir une conscience phonologique suffisamment développée pour procéder aux conversions graphophonologiques. Mais, même si cette méthode permet aux enfants d'appréhender la lecture, il semble cependant impossible de mémoriser visuellement et globalement quelques centaines voire « quelques milliers » de signes écrits (Alegria, 2006 : 27). Ainsi, il nous semble que cette méthode, utilisée seule, ne permettrait pas de devenir lecteur-expert, que ce soit pour l'enfant entendant ou l'enfant sourd.

c. La méthode mixte.

Enfin, il existe une méthode dite « mixte », « dont l'objectif est de mettre en place à la fois : un lexique de mots entiers et une compréhension des associations lettres-sons, pendant les premiers temps de l'apprentissage de la lecture » (Seymour, 1993 : 75). Cette méthode réunit donc les deux approches - synthétique et analytique - et semble être pour Samson et al. (2000 : 169) une méthode « équilibrée » puisqu'elle « évite les extrêmes des deux approches » en aidant l'enfant à développer « graduellement un ensemble de stratégies qui lui permettront de lire de façon autonome ». Goigoux et Cèbe (2006 : 9) précisent d'ailleurs que « même si la science ne tranche pas, les programmes eux ne laissent pas le choix aux enseignants. [...] il faut recourir aux deux procédures ». Nous sommes également d'avis de recourir aux deux approches. En effet, cela permettrait de mettre toutes les chances du côté de l'élève en le laissant choisir l'approche qui lui conviendrait le mieux et lui permettrait de développer des stratégies de lecture efficaces.

2. Le modèle développemental à Stade (Frith, 1985).

Concernant les modèles développementaux d'apprentissage de la lecture, l'un des plus répandus de nos jours est certainement le modèle « à stades », théorisé par Frith (1985). Lors de son apprentissage du code écrit, l'enfant passerait « continûment » par « trois stades de lecture », « à l'échelle de quelques mois ou quelques années » (Dehaene, 2007 : 265). Vinter précise que « l'ordre des stades est fixe et la présence obligatoire ; aucun d'eux ne pouvant être évité » (Vinter, 2000 : 100). Ainsi, pour atteindre un statut de lecteur-expert, l'enfant devra obligatoirement passer par ces trois phases successives. Certains chercheurs tels que Vinter, orthophoniste sensible à ce contexte de surdité et citée précédemment, se sont intéressés à ce modèle à stade chez l'enfant sourd (Vinter, 2000 ; Alegria et Leybaert, 1992 ; etc.). Mais la plupart des recherches à ce sujet se rapportent à l'enfant entendant.

a. Le stade logographique.

La première de ces phases est la phase logographique - ou picturale -. Les mots sont traités par l'enfant comme des images. Il les « mémorise visuellement [...] en prenant uniquement un ou plusieurs repères graphiques (accent, point, hampes, jambages, longueur.) » (Boulangier, 2010 : 25). Sont également pris en compte pour la reconnaissance des mots « la couleur, l'orientation des lettres [ainsi que] leurs courbes » (Dehaene, 2007 : 266). Cette

mémorisation serait facilitée par « le fait que les mots [...] semblent intéressants [aux yeux de l'enfant] ». (Boulanger, 2010 : 25). En marge de l'intérêt que l'enfant porte à ces mots, la fréquence à laquelle il les rencontre semble également primordiale à leur mémorisation. Paire-Ficout (1997 : 25) donne des exemples de mots que l'enfant est capable de reconnaître à ce stade : « COCA-COLA, STOP, Mc DONALD ». Outre quelques marques publicitaires, l'enfant semble également capable de reconnaître « son prénom [et] son nom de famille » (Dehaene, 2007 : 266). Il paraît évident que le vocabulaire ainsi construit est limité et ne suffit pas pour être capable de lire de manière efficace. Dehaene (2007 : 266) affirme même que l'enfant se livre plus à une « devinette » qu'à un réel acte de lecture puisqu'il ne fait « [qu']exploite[r] quelques indices visuels » mis à sa disposition. Seymour et Elder (1986) ont démontré que la reconnaissance ne se fonde pas sur l'image globale du mot puisque l'enfant le reconnaît même si sa configuration spatiale est modifiée. Enfin, « les mots nouveaux ou les non-mots ne peuvent pas être lus de cette façon » (Seymour, 1993 : 61). Il semblerait que l'enfant sourd, tout comme l'enfant entendant, passe effectivement par ce premier stade (Gombert, 2005 : 200). Cela s'explique par le caractère non phonologique de cette étape. Il semblerait donc que certains enfants sourds mémorisent visuellement les mots qu'ils rencontrent. « Princesse, 14 ans » témoigne : « quand on a du nouveau vocabulaire, je regarde le mot et j'essaye d'en faire une photo dans ma tête. » (Hiéroglyphes, 1999 : 66). Même constat pour « Béa, 41 ans » qui affirme avoir « toujours appris par cœur » les mots qu'elle rencontrait (ibid.). Ainsi, les enfants sourds se contentent parfois d'apprendre par cœur l'image globale du mot pour ensuite le reconnaître lors de prochaines expériences avec l'écrit.

b. Le stade alphabétique.

Pour parvenir à lire des mots nouveaux, il faudra attendre la deuxième phase d'apprentissage de la lecture : la phase alphabétique - ou « grapho-phonologique » - (Boulanger, 2010). Elle se caractérise par la prise de conscience « des relations qu'entretiennent les lettres ou les groupes de lettres avec les phonèmes » (Paire-Ficout, 1997 : 25). L'enfant comprend que le mot se découpe en syllabe(s) et acquiert enfin une lecture que l'on pourrait qualifier d'autonome puisqu'il devient capable d'établir de lui-même des correspondances entre les lettres et les segments de parole qu'ils représentent. Cette façon de procéder est dite générative. L'enfant peut parfaitement lire - ou écrire - des mots qu'il n'a jamais rencontrés auparavant. Enfin, lors de cette phase, l'enfant fait preuve d'une compétence « analytique » et « l'ordre des lettres ainsi que les facteurs phonologiques jouent un rôle

crucial » (Frith, 1985 : 306). Ces lettres sont, en outre, « traitées comme une série de logographes [...] qui peuvent être désignés soit par leurs sons, soit par leurs noms conventionnels » (Seymour, 1992 : 61). Maisonneuve (2003 : 154) précise que « l'enfant est souvent très lent lors de ce décodage » puisqu'il prend conscience de l'importance de l'identification de tous les « éléments du texte ».

c. Le stade orthographique.

La dernière phase est dite « orthographique » (Seymour, 1993 : 61) et se « substituerait progressivement - mais pas forcément complètement - » à la phase alphabétique précédemment décrite (Sprenger-Charolles, 1992 : 168). Le jeune lecteur n'a plus besoin de faire appel systématiquement à la conversion phonologique puisque « les mots sont analysés en unités orthographiques » (ibid.). Les mots fréquents, réguliers et irréguliers - leur forme orthographique ainsi que leur signification - sont entrés dans la mémoire à long terme de l'enfant, lui permettant de se forger petit à petit un lexique mental dans lequel il ira puiser lors de ses lectures. Il y a une sorte d'automatisation de la lecture, de sorte que plus l'enfant lit, plus il est capable de lire de manière efficace. Dehaene (2007 : 272) remarque également lors de cette étape une corrélation entre fréquence et vitesse de lecture : « les mots rares sont lus plus lentement ». Cette phase se distingue de la phase logographique en étant « analytique » et « non-visuelle » et de la phase alphabétique en opérant sur des « unités plus grandes » et en étant « non-phonologique » (Frith, 1985 : 306). Cependant, chez les enfants sourds, « l'accès au lexique mental [accapare] davantage la mémoire de travail » que chez les enfants entendants, « la mémoire de travail étant basée sur l'activation de représentations phonologiques » (Alegria et Leybaert, 2005 : 230). Ainsi, la lecture des enfants sourds sera plus fastidieuse que celle des enfants entendants.

3. Les mécanismes du savoir-lire : l'identification et la compréhension.

Nous allons maintenant étudier les deux principaux mécanismes évoqués dans les stades et qui sont essentiels au savoir-lire à savoir, l'identification des mots écrits et la compréhension de texte. En effet, il semble intéressant de considérer l'ancrage théorique des mécanismes à l'œuvre dans le savoir-lire afin de pouvoir par la suite considérer la pertinence des évaluations du savoir-lire - évaluent-ils bien des mécanismes propres au savoir-lire ? -.

a. L'identification des mots écrits.

Selon Morais (1994 : 117), ce qu'il y a de « spécifique » à la lecture, c'est « la capacité de reconnaissance des mots écrits ». Giasson (2010) fait la distinction entre reconnaissance et identification. « Identifier un mot » c'est « utiliser un moyen quelconque pour trouver la prononciation de ce mot » tandis que « reconnaître un mot », c'est « donner une réponse instantanée à un mot qui a déjà été identifié dans d'autres lectures » (Giasson, 2010 : 39). Nous parlons bien ici d'identification des mots écrits.

a.1. Le système à deux voies de Coltheart (1978).

La psychologie cognitive a fait état d'un modèle théorique d'identification des mots écrits qui semble faire consensus auprès des chercheurs : celui qui s'inscrit dans « un système à deux processus (à deux voies) » (Seymour, 1993 : 67) et qui se compose de la « voie d'adressage » utilisée pour le traitement des « mots familiers » et de la « voie d'assemblage » utilisée pour le traitement des mots inconnus (Seron, 1997 : 45).

La procédure d'adressage, également appelée voie « directe » ou « lexicale » (Seymour, 1992 : 67), « suppose que l'unité lexicale s'effectue directement sur la base d'un codage visuel ou orthographique du mot » (Paire-Ficout, 1997 : 26). D'après Bernard (2005 : 18), « le mot est reconnu globalement et donne accès directement à [sa] forme phonologique [...] [et à ses] informations sémantiques. » Ces informations sont contenues dans le lexique mental du lecteur. Ce lexique mental permet de « conserver en mémoire un ensemble d'associations entre les caractéristiques formelles des mots et les concepts qu'ils dénotent » (Content, Peerean, 2000 : 264). L'organisation de ce lexique mental est « multidimensionnelle » puisque le lecteur peut le consulter d'après des « informations phonologiques », « syntaxiques », « orthographiques » et « sémantiques ». De plus, ce lexique mental « n'est pas constitué d'un ensemble fini de mots mais il est essentiellement ouvert et productif » (Segui, 1992 : 71). Ainsi, au fur et à mesure de ses apprentissages, l'enfant vient enrichir son lexique.

La procédure d'assemblage, également appelée « voie indirecte » ou « non-lexicale » (Seymour, 1992 : 67), « suppose une médiation phonologique » (Paire-Ficout, 1997 : 26). Trois phases sont distinguées dans cette procédure : en premier lieu, « la séquence de lettres [est] segmentée en unités sous-lexicales », puis ces unités sous-lexicales sont « transformées [...] en segments phonologiques » et enfin, ces segments sont assemblés en une « représentation phonologique complète » (Seron, 1997 : 45). Il y a donc comme l'atteste

Paire-Ficout (1997 : 26) une nécessaire « conversion en unités phonologiques » puisqu'il n'existe pas d'entrée de ce mot dans le lexique mental du lecteur. L'enfant doit nécessairement le décoder grâce au processus de conversion graphophonologique pour l'identifier, le faire entrer dans son lexique mental et être capable par la suite de le reconnaître.

Dehaene (2007 : 70) soutient que « chez l'enfant, la coordination de ces deux routes [ou voies] n'est pas toujours effective ». Certains lecteurs semblent se servir d'une voie plus que d'une autre en se livrant soit à une « lecture-devinette » soit à « une prononciation bricolée à partir des lettres, mais restent bloqués au niveau des sons sans toujours en comprendre le sens ». Ceci pourrait être le cas pour les enfants sourds.

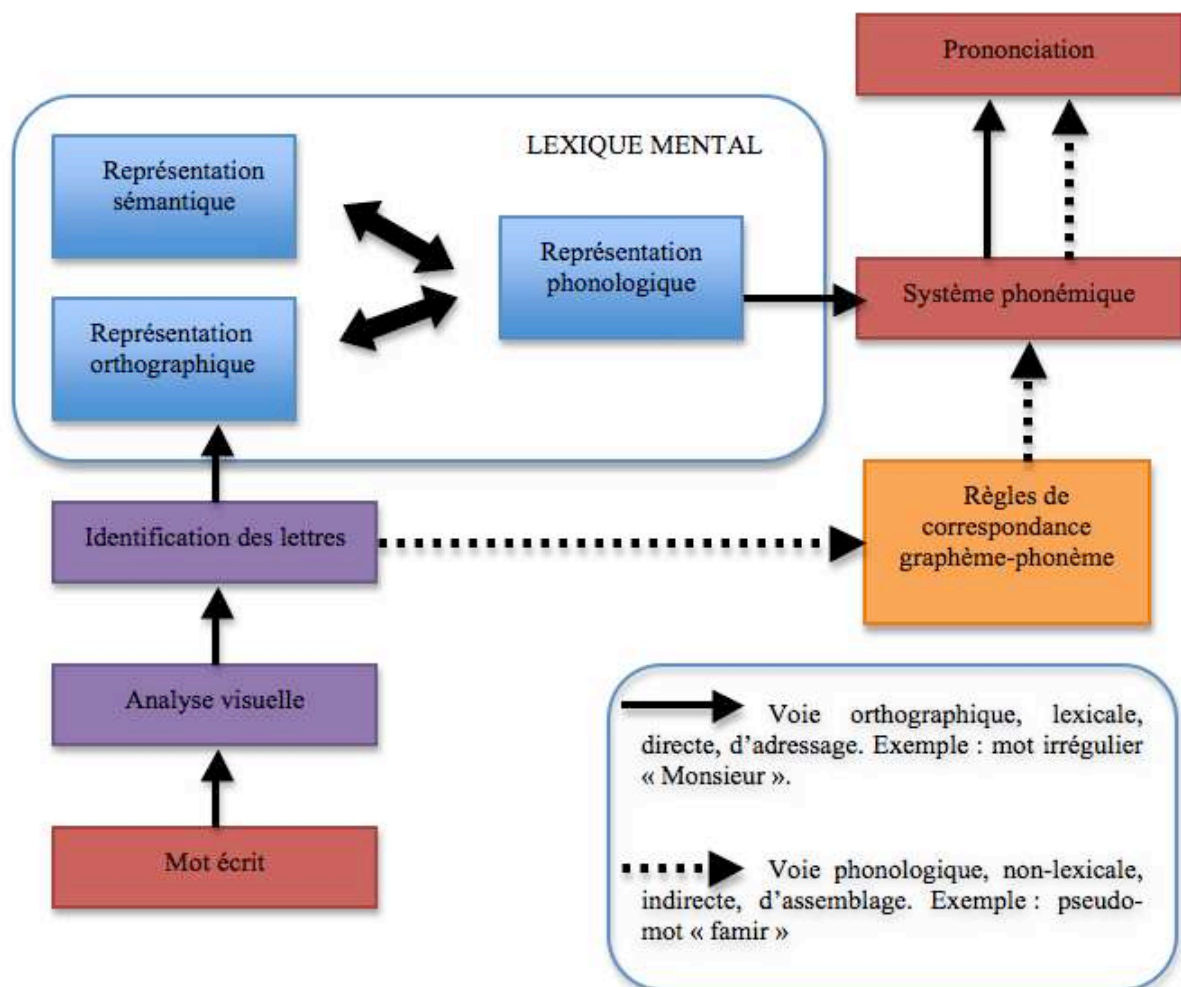


Figure 1 - Le modèle à deux voies (Coltheart, 1978; in Jacquier, 2008: 116)

a.2. Automatisation du mécanisme d'identification des mots : l'effet Stroop.

D'après Ferrand (2001 : 11), « les processus impliqués dans l'identification des mots écrits sont rapides, automatiques, irrépessibles et non conscients ». En effet, cette identification « se fait de manière si rapide et si automatique que nous ne sommes absolument pas conscients des étapes intermédiaires entre le moment où les mots frappent notre rétine et le moment où nous comprenons le sens des mots » (Ferrand, 2001 : 14). Stroop (1935) a démontré lors d'une expérimentation menée sur des étudiants que la reconnaissance des mots se faisait automatiquement. Cette expérimentation reposait sur le conflit qui existait entre le nom de couleur écrit et la couleur de l'encre utilisée pour écrire ce même nom. En effet, l'étudiant devait dénommer la couleur de l'encre utilisée pour écrire le mot, sans lire le mot lui-même. Par exemple, le nom « bleu » était écrit en rouge - BLEU - et le sujet devait dire « rouge » pour répondre correctement. Il s'est avéré que lorsque le mot est incongruent - BLEU -, le temps de réaction est plus élevé d'environ 2.3 secondes (Stroop, 1935), démontrant ainsi un effet d'interférence sémantique provoqué par la lecture du mot. Leybaert et Alegria (1990) ont réalisé une expérience se basant sur l'effet Stroop pour prouver que les enfants sourds utilisaient la voie indirecte lors de l'identification des mots écrits. Les sujets devaient dénommer la couleur de l'encre utilisée pour écrire dans un premier temps des « pseudo-homophones incongruents » - « VAIRE » ; « RAUZE » - et dans un deuxième temps des « pseudo-mots non-homophones » - « VOURE » ; « RUIVE » -. Le temps de réaction a été mesuré dans les deux tâches et a amené au résultat suivant : les enfants sourds ont plus de difficultés à donner le nom de la couleur de l'encre utilisée lorsque le mot écrit est homophone que lorsque le mot est non-homophone, démontrant ainsi un effet d'identification automatique du mot écrit lorsque celui-ci est phonologiquement correct. Ainsi, les enfants sourds semblent procéder de la même façon que les enfants entendants.

JAUNE	ROUGE	VERT	BLEU
BLEU	JAUNE	ROUGE	VERT
VERT	BLEU	JAUNE	ROUGE
VERT	ROUGE	BLEU	JAUNE
ROUGE	VERT	JAUNE	BLEU
JAUNE	ROUGE	VERT	BLEU
ROUGE	BLEU	JAUNE	VERT

Figure 2 - Exemple d'utilisation de l'effet Stroop afin de mettre au jour le caractère automatique du traitement des mots écrits. (Moroni et al., 2007)

b. La compréhension en lecture.

Cain, qui s'ancre dans la psychologie cognitive, s'est longuement intéressée au mécanisme de compréhension des textes à la fois « chez une population atypique et typique »². Elle affirme que « la compréhension de texte est un processus dynamique et interactif qui met en œuvre différentes sources d'information et de connaissances » (Cain, 2009 : 11). Ainsi, la capacité d'identifier des mots écrits ne suffit pas à assurer une compréhension des textes. Il faut également récupérer la signification de chacun des mots écrits et les combiner en groupe de mots puis en phrases pour accéder à une compréhension globale du texte - notre traduction - (ibid.). Ce processus s'inscrit dans un modèle de compréhension particulier : le modèle mental.

b.1. Un modèle de compréhension basé sur trois variables : lecteur, texte, contexte.

En psychologie cognitive, « comprendre un texte [...] c'est construire progressivement un « modèle mental » ou un « modèle de situation », de ce qui est « décrit ou relaté » (Fayol³, 1992 : 79). En effet, Tardif (1994 : 86) soutient que la lecture est une « activité de traitement d'informations » où le lecteur doit « délinéariser » le texte « pour le transformer en une opération mentale ». Il précise que « cette transformation correspond à une construction de la part du lecteur, construction [qui se fait] en interaction avec le texte et le contexte » (ibid.). Ce modèle mental ainsi créé semblerait s'inscrire dans un « modèle de compréhension en lecture », basé sur trois variables « imbriquées les unes dans les autres » : le lecteur, le texte et le contexte (Giasson, 2007 : 6-7). Ce modèle théorique nous semble intéressant car concernant les difficultés de compréhension, il fait intervenir d'autres variables que le lecteur et ses structures cognitives et affectives, en prenant également en compte le texte - sa structure, son contenu et les intentions de l'auteur - et le contexte - psychologique, social et physique -. Il semblerait que « la compréhension variera selon le degré de relation entre les trois variables » : plus elles « seront imbriquées les unes dans les autres, « meilleure » sera la compréhension » (Giasson, 2007 : 7). Le schéma ci-après rend compte de l'imbrication de ces trois variables : en son centre, au point où convergent les trois composantes, réside le savoir-lire.

² Notre traduction de « both in atypical and typical populations ». sitographie : <http://www.psych.lancs.ac.uk/people/kate-cain>.

³ Fayol se base ici sur les travaux de Johnson-Laird, 1983 et de Kintsch, 1979.

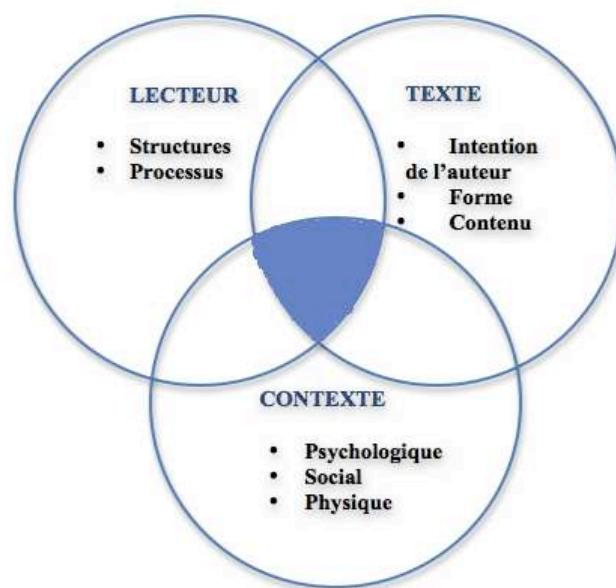


Figure 3 - Imbrication des trois composantes du "modèle contemporain de compréhension en lecture" (Boulangier, 2007 : 7)

Ainsi, dans le cadre de la surdité, ce modèle prend tout son sens : la défaillance auditive du sujet n'est pas la seule responsable du manque de compréhension. Il faudrait également prendre en compte, entre autres, la difficulté du texte proposé - au niveau de sa structure et/ou de son lexique - ainsi que la motivation du lecteur. Parault et Williams (2010 : 121) ont vu chez la population sourde et entendant une corrélation entre motivation et compréhension. En effet, lorsque qu'une personne a peu d'estime en ses capacités de lecteur, il y a de fortes chances pour que sa performance ne soit pas un succès. Dans la même optique, Alegria (2006) fait état des recherches de Stanovitch (1986) et de son « effet Mathieu » qui voudrait que les lecteurs « qui lisent peu ne profitent pas de l'apport de la lecture et que leur écart par rapport à ceux qui lisent beaucoup se creuse au cours du temps » (Alegria, 2006 : 196). Une sorte de cercle vicieux s'installerait donc : le lecteur, découragé par ses performances lirait de moins en moins et deviendrait de ce fait de moins en moins capable de lire efficacement, ceci affectant sa motivation à lire d'autres textes. Cet « effet Mathieu » (ibid.) semble important dans le cadre de la surdité, puisque « un déficit initial même limité en lecture va avoir des conséquences de plus en plus importantes [...] dans l'acquisition des connaissances » (Alegria, 1999 : 27) et ainsi impacter les apprentissages futurs. L'enfant sourd prendrait de ce fait peu à peu du retard sur les connaissances acquises par l'enfant entendant.

b.2. Trois compétences impliquées dans le processus de compréhension : les inférences, l'auto-évaluation et la connaissance des structures du texte.

Cain (2009) s'est particulièrement intéressée aux compétences de haut niveau impliquées dans le processus de compréhension des enfants entendants et en a retenu trois principales : l'inférence, l'auto-régulation de la compréhension ainsi que la connaissance des structures du texte⁴ (2009 : 12).

b.2.1. Les inférences.

Rivière (2010) insiste sur le fait qu'étant donné que « le message écrit s'affranchit d'un ancrage situationnel (communication asynchrone) », le lecteur ne peut s'appuyer sur « d'autres formes d'étayages habituels à l'oral comme la prosodie, la gestuelle, la mimique ou le feed-back » (Rivière, 2010 : 124). De ce fait, « les opérations sur le message linguistique vont revêtir une importance » capitale (ibid.). Les inférences font partie de ces opérations et leur rôle dans le processus de compréhension a notamment été étudié par Cunningham (1987 : 231). Faire des inférences permettrait apparemment de comprendre « les idées qui sont implicites dans les textes » puisque, « à strictement parler, faire des inférences est un processus par lequel les conclusions sont logiquement dérivées de prémices supposées »⁵. Ces inférences semblent être réalisées par le lecteur dans un souci de « cohérence » (Brown et Brewer, 1996 : 264). Cunningham (1986 : 231) distingue deux types d'inférences : les inférences logiques et les pragmatiques. Alors que les logiques sont fondées littéralement sur le texte, les pragmatiques reposent sur « les connaissances ou schémas du lecteur » (Giasson, 2007 : 62). Le lecteur utilise les connaissances qu'il possède sur le monde pour les comparer avec celles contenues par le texte (Cunningham, 1986 : 230). De ce fait, si le lecteur possède peu de connaissances encyclopédiques - qu'elles soient historiques, géographiques, scientifiques, etc. -, il sera probablement dans l'incapacité de formuler des inférences. Davey et al. (1983) auraient déduit de leurs expérimentations que les enfants sourds étaient capables de répondre à des questions de type inférentielles mais avaient un pourcentage d'erreur plus élevé que leurs pairs entendants. Pinhas (1984 et 1991) en est arrivé à la même conclusion : les lecteurs sourds commettent plus d'erreurs que les lecteurs entendants mais sont néanmoins capables de faire des inférences.

⁴ Notre traduction de « inference », « comprehension monitoring » and « knowledge and use of text structure ».

⁵ Notre traduction de « strictly speaking, inferring is the process by which conclusions are logically derived from assumed premises ».

b.2.2. L'auto-évaluation des compétences.

Autre compétence impliquée dans le processus de compréhension : l'auto-évaluation de la compréhension, qui permettrait, selon Roth (2008 : 1) « d'évaluer et de réguler notre compréhension du texte »⁶. En effet, lorsque nous lisons un texte et que nous ne le comprenons pas, nous avons le pouvoir de revenir sur le passage qui nous a semblé réticent et d'ainsi, améliorer notre compréhension. Ce processus semble primordial à la compréhension puisque le fait d'évaluer notre propre niveau de compréhension nous permettrait d'améliorer notre compréhension globale du texte. Même si ce sujet a peu été abordé dans la littérature scientifique, il semblerait que les enfants sourds aient plus de difficultés que les entendants à s'auto-évaluer et à juger de leur propre niveau de connaissances et de compréhension du texte (Strassman, 1997 : 141). Or cette compétence est importante puisqu'elle permet d'aider le lecteur à savoir quel effort il doit fournir et quelle(s) stratégie(s) il doit mettre en place lors de la lecture d'un texte. Concernant ces stratégies, il en existerait selon Strassman (1992) essentiellement deux sortes : les stratégies indépendantes et les stratégies dépendantes. Ce dernier a démontré que lorsqu'ils se trouvaient dans une situation de non-compréhension d'un texte, les enfants sourds se tournaient à 80% vers une aide extérieure - la plupart du temps, leur professeur - tandis que seulement 20% adoptaient une stratégie indépendante, en relisant le passage réticent par exemple. Ainsi, il semblerait que l'auto-évaluation chez l'enfant sourd l'amène à se rendre compte que sa compréhension est défaillante mais au lieu d'adopter des stratégies de relecture du texte, il s'appuie, dans la plupart des cas, sur une stratégie dépendante de demande d'aide extérieure. Il faudrait ainsi développer la capacité de l'enfant sourd à aborder un texte seul et l'inciter à adopter des stratégies de compréhension autonomes.

b.2.3. La connaissance des structures du texte.

Pour Cain (2009 : 12), une connaissance de la macro-structure du texte pourrait aider l'enfant - entendant ou sourd - à comprendre le texte. Mais avant de maîtriser ces macro-structures, il semblerait que le lecteur doive en maîtriser les micro-structures, soit, le lien qu'entretiennent les propositions entre elles. Selon Kintsch (1978 : 99), « la signification d'une proposition ou d'une phrase se définit par la séquence des propositions (et de leurs liaisons) qu'elle exprime ». Il semblerait que le lecteur ait besoin, pour lier les propositions

⁶ notre traduction de « assess and regulate our understanding of the text »

entre elles, de « quantificateurs, de connecteurs » ainsi que de « plusieurs types d'opérateurs (de modalités de différentes sortes - épistémique, déontique, ontologique, etc., d'opérateur de temps et d'aspect et ainsi de suite » (Kintsch, 1978 :100). Une fois qu'un lien est créé entre les phrases du texte, et qu'une cohérence se met en place, le lecteur peut appréhender les macro-structures du texte et entamer un processus de compréhension globale.

Ce processus a été largement abordé par le courant appelé « grammaire de récits » (Blanc, 2009 : 29). Il existerait une structure conventionnelle de récit qui voudrait que toute histoire soit constituée de six composantes : une situation initiale, un élément perturbateur, « le but que se fixe le personnage », « les tentatives ou actions que le personnage entreprend », « les conséquences de ses actions (obtention d'une solution qui amène à la fin de l'histoire ou introduction d'une nouvelle complication) » - soit à de nouvelles péripéties, soit à la résolution - et enfin, « les réactions émotionnelles et sentiments du personnage » (Blanc, 2009 : 29).

Le lecteur doit chercher une cohérence et une certaine causalité entre les différentes composantes de la structure du texte. Ainsi, même si la lecture est un processus linéaire qui consiste à décoder les mots les uns à la suite des autres et à les associer pour former du sens, « la compréhension de l'histoire est quand à elle loin d'être linéaire puisqu'elle impose d'extraire une hiérarchie entre les différents événements décrits » (ibid.). Et cette hiérarchie - ou structuration - témoignerait de la « maturation progressive » des capacités des enfants à mettre en relation les différentes composantes d'une histoire. Blanc (2009), toujours, a fait référence aux travaux de Makdissi et Boisclair (2004) et à leur sept étapes de développement du récit. Il semblerait en effet que les habiletés de l'enfant se développent petit à petit et se complexifient avec l'ajout de marques temporelles ou d'apparition de lien de causalité entre les différents épisodes du récit.

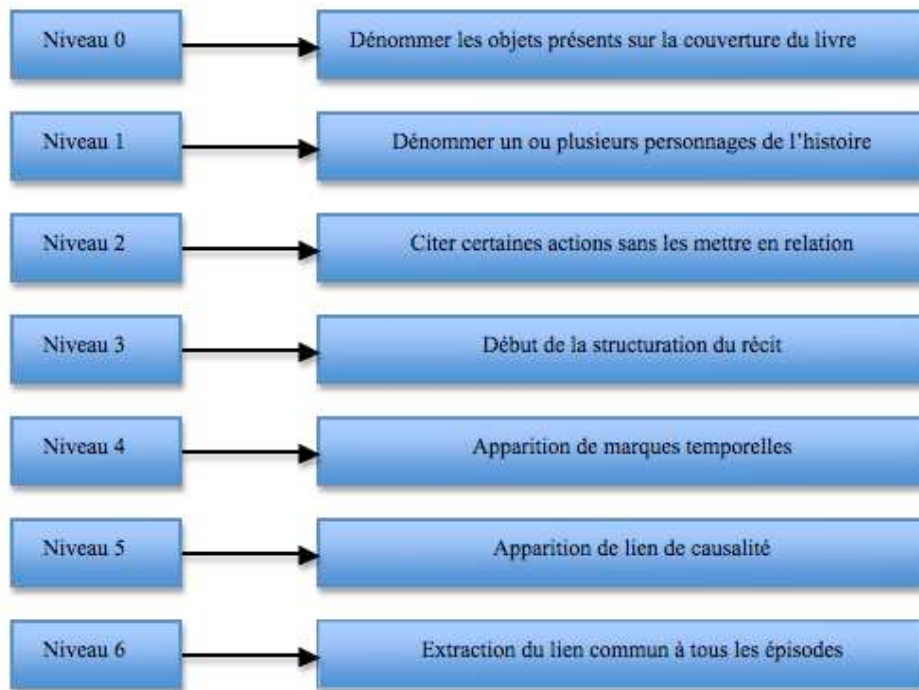


Figure 4 - Grille de développement de la structuration du récit. (Makdissi et Boisclair, 2004).

Cette grille est importante pour notre propos car Baron, Makdissi et Boisclair (2011) l'ont réutilisée lors d'une expérimentation menée avec des enfants sourds âgés entre 6;3 ans et 8;6 ans. Cette expérimentation qui s'est étalée sur sept mois et réalisée sur la base d'interventions quotidiennes, visait à appréhender les connaissances en matière de structure de récit avant et après des lectures interactives. Des mesures ont été faites : des premières données ont été recueillies en amont, puis d'autres données ont été recueillies en aval, à la suite des nombreuses interventions. Lors des mesures initiales, trois enfants atteignaient le niveau 3 : « les enfants coordonnent en partie ou totalement, les composantes du récit, soit le problème, les épisodes et la solution » (Baron et al., 2011 : 38). Ainsi, ils semblent se rappeler certaines des composantes mais ne semblent pas capables de « les mettre en relation entre elles » (ibid.). Seul un enfant en est au niveau 4 de structuration de récit et semble capable de faire « des liens de nature temporelle entre diverses composantes » (ibid.). A la fin de l'expérimentation, deux des trois enfants qui se situaient au niveau 3 sont passés au niveau 4, le dernier a rejoint l'autre élève au niveau 5 : « ils ont établi un lien de causalité entre le problème et les épisodes et/ou entre les épisodes et la fin, ce qui leur permet d'énoncer le but de l'histoire ou la solution » (ibid.).

Ainsi, les enfants sourds semblent capables de développer des connaissances en matière de structuration de récit, surtout lorsqu'ils bénéficient « d'une intervention en lecture interactive » (Baron et al. 2011 : 39) et soutenue.

Après avoir passé en revue les différents mécanismes du savoir-lire, nous pouvons conclure cette première partie théorique par cette citation de Courtin (2005 : 38) :

« La lecture implique différents traitements cognitifs qui se développent du bas vers le haut : 1) décodage ou reconnaissance du mot, 2) acquisition, stockage et récupération de la signification du mot, 3) extraire le sens de la phrase à partir des mots et de la structure syntaxique, 4) percevoir ce qui n'est pas dit mais implicite : donc faire des inférences, 5) utiliser la structure du texte pour organiser, stocker et rappeler l'information. »

Après ce cadre théorique concernant l'apprentissage du savoir-lire et ses mécanismes, nous allons maintenant aborder le savoir-lire dans un contexte de langue particulier. Dans un premier temps nous analyserons la relation qu'entretient la langue vocale avec le savoir-lire puis nous verrons quel lien unit langue signée et savoir-lire.

II. Lecture, surdité et langue vocale.

Dans un cadre de surdité, la langue vocale a surtout sa place dans l'éducation oraliste qui arrive en France « dans les années 1740 » (Pion-Roux, 2011 : 7), suite à son importation d'Espagne. Les méthodes oralistes refusent, avec plus ou moins de violence selon les périodes historiques, l'utilisation de la langue des signes et orientent l'ensemble de leurs méthodes sur le développement des dimensions audio-vocales : en réception et en production. Meynard (2002) se pose contre cette méthode qui est selon lui dans un « paradigme déficitaire » où l'enfant sourd est vu comme un « malade » et la langue vocale comme le « remède » qui pourrait le guérir.

Certains chercheurs tels que Deschamps (1994), dans un cadre général, ont réfléchi au lien qui unit apprentissage du système oral et apprentissage du système écrit. Deschamps (1994 :11) considère que « le système oral, mis en place très tôt, préexiste à l'apprentissage du système graphique et le conditionne » et qu'il existerait ainsi un lien étroit entre l'acquisition d'une langue vocale et l'acquisition d'une langue écrite. Ainsi, au vu du lien constaté entre ces langues, intéressons-nous au développement oral de l'enfant sourd. En effet, il semblerait que si un enfant, - qu'il soit entendant ou sourd - souhaite construire une langue écrite, il devra auparavant construire une langue, vocale en l'occurrence, pour les défenseurs de l'éducation oraliste. Plusieurs questions se posent alors : comment l'enfant sourd parvient-il à développer la langue vocale ? L'enfant sourd connaît-il un développement oral similaire à celui des enfants entendants ? Ce développement est-il lacunaire ? Si oui, comment développer les compétences orales des enfants sourds ?

1. Quel développement de la langue vocale chez l'enfant sourd ?

Même si « la surdité, lorsqu'elle est congénitale ou précoce, entraîne diverses difficultés de communication, divers obstacles dans les acquisitions perceptives ainsi que dans l'acquisition du langage » (Vinter, 1996 : 26), Hage (2005) soutient que « l'enfant sourd naît comme l'enfant entendant avec un potentiel cognitif et linguistique intact qui, progressivement, doit se développer » (Hage, 2005 : 122). Ainsi, à la naissance, sourds et entendants semblent prédisposés de la même manière à acquérir une compétence linguistique. Ce qui fait toute la différence, c'est que « la déficience sensorielle » de l'enfant sourd ne lui permet « qu'un traitement partiel et limité des unités et traits distinctifs de la parole » (Hage, 2006 : 64). En

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

a. Période critique et exposition précoce.

Tout comme c'est le cas chez l'enfant entendant, il existerait pour les enfants sourds une « période critique » au-delà de laquelle, toute tentative d'entrée dans une langue resterait sans doute vaine ou créerait du moins un « retard inéluctable [dans les apprentissages] » (Hage, 2005 : 139), puisque « les acquisitions linguistiques de base non effectuées alors ne peuvent plus intervenir par la suite » (Rondal, 1975 : 536). Cette période critique « est la période dans laquelle un individu doit être exposé aux interactions langagières afin d'acquérir une compétence linguistique » (Paradis, 2004) et commencerait vers l'âge de deux ans pour finir à la puberté⁷. Une fois ce stade passé, l'enfant semble perdre une certaine « flexibilité d'acquisition » linguistique. Ainsi, il semblerait que « plus nous sommes jeunes, plus il est facile d'apprendre une langue » (Ducharme et Mayberry, 2005 : 18). C'est dans cette optique que Moeller (2000) a mené une expérimentation sur des enfants sourds, afin de vérifier la corrélation entre exposition précoce au langage et développement des habiletés vocales. Il est en effet apparu que les enfants impliqués avant onze mois dans une communication orale avaient, entre autres, de plus fortes compétences lexicales à l'âge de cinq ans, que n'en ont les enfants sourds qui n'ont pas bénéficié d'une exposition précoce à la langue vocale. Il faudrait ainsi exposer précocement l'enfant sourd au langage vocal et continuer à le solliciter avant la fin de cette fameuse période critique. Mais, comment l'enfant sourd entre-t-il dans la langue vocale ?

b. Les premiers apprentissages de la langue vocale.

Il semblerait que l'enfant sourd connaisse, tout comme l'enfant entendant, une période de vocalisation lors de son développement de la langue vocale. De Boysson-Bardies (1996) s'est intéressé à ce phénomène des vocalisations chez l'enfant sourd et soutient que ces vocalisations seraient comparables à celles émises par l'enfant entendant, et ce, jusqu'à l'âge de cinq ou six mois. « On appelle vocalisations des sons isolés ou des suites de sons plus ou moins clairement articulés ; on réserve le terme de babillage pour désigner des suites syllabiques » (d'après Konopczynski, 1986, in Vinter, 2006 : 31). Vinter s'est également

⁷ cf. les travaux de Lenneberg, 1967.

intéressée aux productions vocaliques des enfants sourds et relate, entre autres, les travaux de Oller (1980) et Stark (1980) qui concluent que « dans l'ensemble, le développement des vocalisations paraît plus lent chez les enfants à déficience auditive » et « qu'aucun enfant à déficience auditive profonde n'atteint même à l'âge de 24 mois le stade du babillage canonique » (Vinter, 2006 : 39). Le babillage canonique, - production de syllabes bien formées de type consonne-voyelle (CV) - semble ainsi être « intimement lié au degré de perte auditive » - légère, moyenne, sévère ou profonde - et il semblerait que « plus la déficience est importante, plus tard le babillage canonique se met en place » (Hage, 2005 : 126). Or, sachant que le babillage canonique « est un précurseur du développement de la parole », nous pouvons nous demander si le retard observé dans son développement aura des répercussions sur le développement général de la langue vocale de l'enfant sourd.

c. Développement lacunaire.

Ce retard observé aurait vraisemblablement un impact sur le reste du développement vocal de l'enfant sourd puisqu'un écart se creuserait petit à petit entre le développement oral vocal de l'enfant entendant et celui de l'enfant sourd. Cet écart pourrait s'expliquer par le fait que « sur le plan acoustique, l'espace phonologique est réduit et les valeurs de formants F1, F2 sont plus rapprochées » (Demers-Pelletier, 2007 : 112). Ainsi, ce serait des caractéristiques physiologiques qui expliqueraient le caractère lacunaire du développement vocal de l'enfant sourd. En effet, ce dernier ne semble pouvoir produire « que des voyelles centrales », (Demers-Pelletier, 2007 : 112). Concernant la perception de la parole, il semblerait que l'enfant ne puisse commencer à « traiter les formes linguistiques et à se créer des représentations linguistiques » qu'après appareillage. Mais « l'appareillage, aussi performant soit-il, ne restaure jamais une audition normale » : « la perception des consonnes reste limitée » et tous les contrastes de la langue parlée ne sont pas forcément saillants (ibid.). En outre, le développement oral vocal de l'enfant sourd présente des lacunes. Alors qu'un enfant entendant aurait « acquis l'essentiel du système morpho-syntaxique avant l'âge de six ans, l'enfant sourd, lui, souffre de carences importantes » (Hage, 2005 : 128), tant au niveau morphosyntaxique, que lexical. De ce fait, si la langue vocale semble si peu maîtrisée, tant au niveau de la production, qu'au niveau de la réception, comment l'enfant sourd parvient-il à développer des compétences phonologiques, qui semblent nécessaires à l'entrée dans la lecture ?

2. Les outils pour favoriser la perception de la langue vocale par l'enfant sourd et le développement de ses habiletés phonologiques.

Nous l'avons dit auparavant, les enfants sourds, du fait de la barrière sensorielle, ont peu accès à l'environnement linguistique qui les entoure et ont la plupart du temps un niveau phonologique faible du fait de leur déficience auditive. Transler (2005 : 255) explique que « les représentations phonologiques sont des représentations abstraites des segments composant la langue. [...] Il s'agit, non pas des « sons » de la langue, [...] mais d'abstractions que le système cognitif a élaborées progressivement sur la base des entrées sensorielles diverses fournies par l'environnement linguistique ». Ainsi, ces représentations demandent une capacité d'abstraction élevée, encore plus pour l'enfant sourd qui n'a pas accès en totalité aux informations linguistiques qui l'entourent. Au vu de ce déficit phonologique, l'enfant atteint de surdité doit alors adopter des stratégies de compensation pour « construire un répertoire phonologique malgré la surdité » (Transler, 2005 : 254).

a. Le rôle de la lecture labiale.

Une des stratégies de compensation pourrait être mise en place grâce à la lecture labiale. En effet, sa perception auditive étant défaillante, l'enfant sourd pourrait se reposer sur l'image labiale des sons prononcés par l'interlocuteur ainsi que sur ses « expressions faciales » (Hage, 2006 : 66). Chez la personne entendante, « l'observation des mouvements des lèvres [...] apporte un réel gain d'information » puisque « le fait de voir le visage de celui qui parle [...] augmente considérablement l'habileté à percevoir la parole produite dans le bruit de celui qui l'écoute » (Alegria et Leybaert, 2005 : 216). Ainsi, en complément de la parole, la lecture labiale offre de réelles informations phonologiques. Cependant, en l'absence d'information auditive, comme c'est le cas dans un contexte de surdité, ces images labiales n'offrent qu'une représentation phonologique incomplète et sous-spécifiée. En effet, « la plupart des différences acoustiques entre consonnes sont générées à partir de mouvements bucco-phonatoires qui ne peuvent pas être vus aisément. Ainsi, les phonèmes différents par le trait de nasalité [...] ou par le voisement [...] possèdent des images labiales identiques » (Alegria et Leybaert, 2005 : 220). Concernant les voyelles, dans des conditions de visibilité optimales, elles devraient être différenciables. Le cas des voyelles nasalisées pose toutefois problème aux enfants sourds. En effet, il semblerait que l'image labiale ne suffise pas à les distinguer : c'est l'exemple de « frais vs frein » (ibid.). Colé et al. (2012 :78) précisent que, à cause de ces

nombreuses ambiguïtés, « la lecture labiale ne permet de percevoir qu'environ 30% du message ».

b. Le rôle de la Langue française Parlée Complétée.

Ainsi, si l'on veut réduire ces ambiguïtés et favoriser la perception de la parole, un outil doit être utilisé en complément de la lecture labiale : la LfPC, ou Langue française Parlée Complétée. Version adaptée en français du Cued Speech - élaboré par Cornett en 1967 -, cet outil se pose véritablement comme la clef de voute de l'oralisme puisqu'il permettrait de désambigüiser la lecture labiale. « Chaque fois que le locuteur produit une clé (c'est-à-dire une configuration manuelle particulière à un endroit particulier) en prononçant une syllabe, il donne une information phonologique non-ambiguë sur cette structure » (Alegria et Leybaert, 2005 : 222). En français, la main adopte « huit configurations et cinq positions différentes autour de la bouche » dans le but de visualiser les phonèmes afin de les désambigüiser et de faciliter le processus de décodage. De nombreux travaux ont été menés sur la question. Nous pouvons notamment citer Alegria (1999), qui relate son expérience menée avec Charlier et al. (1990), sur deux groupes d'enfants sourds : un groupe « école » - utilisant la LfPC uniquement en contexte scolaire - et un groupe « maison » - exposé à la LfPC précocement et l'utilisant systématiquement en famille -. Une épreuve d'appariement de phrases à un dessin leur était proposée. Il s'est avéré que les enfants du groupe « maison » avaient un taux de réussite de 72% avec utilisation de la LfPC (et seulement 53%, lorsque seule la lecture labiale était utilisée), contre 39% pour les enfants du groupe « école » (avec un résultat légèrement inférieur en lecture labiale - 33% -). Il y aurait donc deux effets à retenir : premièrement, une forte augmentation de la perception de la langue vocale lorsque la LfPC est utilisée et deuxièmement, l'importance d'une exposition précoce à un tel outil. D'autres « travaux » sont venus corroborer ces résultats « et ont démontré des progrès nets chez les enfants exposés à ce code de manière précoce et intensive, principalement dans les domaines de la lecture de mots, de l'orthographe lexicale et de certains aspects de la morphosyntaxe » (Niederberger, 2005 : 286).

Ces résultats probants tendraient à expliquer pourquoi la LfPC est souvent considérée comme l'outil miracle, celui qui permettrait à l'enfant sourd de « rattraper » le niveau des compétences linguistiques de l'enfant entendant. Remarquons cependant que dans la citation précédente, des capacités de décodage sont certes notées mais qu'il n'est jamais fait mention de compréhension. En effet, à l'aide de la LfPC, l'enfant sourd semble pouvoir décoder à

l'infini, mais ce code n'apporte aucune information au niveau du sens des mots. Il ne semble donc pas se suffire à lui-même afin de développer maximale-ment les habiletés de savoir-lire des enfants sourds.

III. Lecture, surdité et langue signée.

Si la langue vocale permet d'entrer dans l'écrit, c'est, comme nous l'avons dit, parce qu'elle apporte de réelles connaissances phonologiques qui permettent de mettre en place un mécanisme de conversion graphophonologique, primordial pour l'identification des mots écrits dans la langue française. Néanmoins, ce mécanisme d'identification des mots écrits n'apporte aucune information sur le sens des mots écrits. Il semble nécessaire d'avoir au préalable construit un lexique mental qui associe une représentation morphophonologique d'un mot à sa signification. Pour accéder au sens, il semblerait qu'il faille être entré, au préalable, dans une langue. Les enfants sourds ayant des difficultés à entrer dans la langue vocale, nous pouvons postuler le fait que l'entrée dans une langue signée permette de pallier cette difficulté de compréhension, étant donné qu'elle permet de développer un ensemble de connaissances : connaissances sur le monde, connaissances phonologiques, connaissances lexicales - etc. -, comme nous pourrions le voir au cours de notre développement.

1. Deux langues : des mises en relation différentes.

L'approche bilingue tire son origine de la reconnaissance des langues signées (Daigle, Armand, 2004 : 24). La langue des signes française (LSF) « est reconnue comme une langue à part entière » en 2005 - Art. L. 312-9-1 de la loi n° 2005-102 du 11 février 2005 -. De cette reconnaissance a découlé toute une réflexion sur le bilinguisme et ses implications dans l'éducation des jeunes sourds. Mais quel statut possède vraiment la langue des signes ?

a. Le statut de la Langue Signée.

La langue des signes française posséderait, selon Blondel et Tuller (2000), « un statut particulier parmi les langues signées pour des raisons historiques » (2000 : 30). En effet, « la méthode française d'éducation des sourds, qui impliquait un enseignement reposant sur l'emploi des signes, a été diffusée [...] très largement en Europe et en Amérique ». La LSF entretiendrait ainsi des liens avec l'ASL (American Sign Language) ou encore la LSQ (Langue des Signes québécoise). Blondel et Tuller (2000) précisent cependant que malgré

« ce rôle historique important, la LSF est peut-être une des LS qui a le plus souffert des conséquences de l'interdiction, à partir de 1880, de l'utilisation des LS dans l'éducation des sourds » (2000 :30). A la suite du Congrès de Milan, seule la langue vocale est enseignée, à renfort de séances d'orthophonie et de rééducation. Il faudra attendre la circulaire du 7 septembre 1987 pour que la langue des signes soit mentionnée, mais sans aucun statut de langue officielle. Elle ne semble considérée que comme un outil, une technique parmi d'autres pour faciliter les apprentissages des enfants scolarisés. La priorité reste l'accès à la langue française, vocale et écrite. Il faudra attendre 2005 pour voir la reconnaissance de la langue des signes en tant que langue officielle. Ce statut de langue officielle permet l'enseignement de la langue des signes mais surtout un enseignement en langue des signes. En effet, en France, l'enseignement se fait dans la langue de la république, qui était jusqu'alors le français (oral et écrit). Malgré ces avancées, il faudra attendre la circulaire de 2008 pour voir se poser la question de la place de la langue des signes dans l'enseignement des enfants sourds.

b. Définition(s) du bilinguisme.

Cette question de la place de la langue signée fait écho au bilinguisme et à ses différentes définitions. La Haute Autorité de Santé a fourni sa définition générale du bilinguisme - non spécifique à l'enfant sourd - : « Fait de pouvoir s'exprimer et penser sans difficulté dans deux langues dans la vie de tous les jours : par exemple, pratiquer une langue à la maison et une autre à l'école » (2009 : 5) et indique que « le niveau de précision dans chacune des langues, ainsi que les champs d'expertises, peuvent être différents : ex. maîtrise du français oral et écrit et de l'anglais écrit uniquement. Le bilinguisme parfaitement équilibré (même niveau de langue dans toutes les modalités des deux langues) est rare. » (ibid.). Grosjean s'est particulièrement intéressé aux pratiques bilingues chez l'enfant sourd. Nous sommes sensiblement en accord avec sa définition du bilinguisme, qui rejoint en quelque sorte celle de la HAS, précédemment citée : « Est bilingue la personne qui se sert régulièrement de deux langues dans la vie de tous les jours et non qui possède une maîtrise semblable (et parfaite) des deux langues. Elle devient bilingue parce qu'elle a besoin de communiquer avec le monde environnant par l'intermédiaire des langues et le reste tant que le besoin se fait sentir » (Grosjean, 1984 : 16). Cette question de la maîtrise semblable renvoie à la place accordée à chacune des langues. La langue signée nous semblerait profitable, si elle était, au même titre que le français, une langue d'enseignement. Il existerait de fait une variété de modèles

bilingues - Langue signée (LS) + langue écrite; LS + langue vocale, ou encore, LS + langue vocale et écrite -, modèles que nous allons présenter.

2. Bilinguisme LSF - français écrit.

Mettre en place un bilinguisme L1 - langue signée / L2 - langue écrite pourrait être soutenu par deux postulats : premièrement, les habiletés phonologiques qui se développent lors d'une exposition à la langue vocale ne sont pas forcément nécessaires au savoir-lire, autrement dit, le lecteur pourrait lire sans phonologie et sans passer par la voie indirecte. Deuxièmement, la langue signée L1 permet de transférer des habiletés sur la L2 écrite. Il y aurait, selon Niederberger (2008) trois principales positions théoriques face à un tel bilinguisme.

a. Hypothèse d'interférence.

La première position théorique est celle qui émet l'hypothèse que les structures d'une langue signée auraient une influence négative sur l'acquisition des structures du langage écrit. Maeder (1995), orthophoniste travaillant avec des enfants sourds, s'est intéressée aux interférences qui pouvaient avoir lieu entre LSF et langue française. Selon elle, la LSF « est une langue dont la structure syntaxique et la morphologie sont différentes de celles du français. [...] Ces différences peuvent alors entraîner des interférences, voire des interprétations erronées de certains énoncés » (1995 : 39). Ainsi, à ses yeux, la LSF, loin d'être profitable à l'acquisition de la langue écrite serait au contraire un frein. L'une des principales raisons d'une telle interférence serait le caractère linéaire de la langue écrite. La langue signée, par son caractère simultané, ne permettrait pas d'entrer dans la linéarité de l'écrit.

b. Hypothèse d'une double-discontinuité.

Une deuxième position théorique suggérerait l'absence de relation directe entre compétences en langue signée et compétences en langue écrite. Moores et al., (1987) ainsi que Moores et Sweet, (1990), se sont interrogés sur la notion de compétences en langue signée et corrélation en lecture. Ils semblent considérer qu'en raison des structures linguistiques différentes entre ces langues, un transfert d'habileté allant de la langue signée à la lecture n'est pas permis (in Chamberlain et Mayberry, 2005 : 281), il n'y aurait donc

aucune influence entre ces langues. Mayer et Akamatsu (1999) soutiennent que l'on ne peut passer directement d'une L1 orale à une L2 écrite. Le transfert de connaissance entre les langues doit suivre des étapes bien précises et pourrait se faire de deux manières :

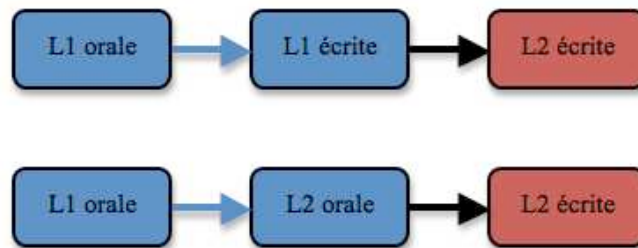


Figure 5 - Schéma du transfert de connaissances entre les langues, d'après Mayer et Akamatsu, 1999)

Ainsi, pour développer une L2 écrite, il faut avoir au préalable systématisé une L1 écrite ou une L2 orale. La langue signée peut bien évidemment faire office de langue orale pour l'enfant sourd. Cependant, Niederberger (2008), indique que par rapport à ce modèle, un tel bilinguisme ne semble pas possible et atteste même de l'existence d'une « double-discontinuité » puisque : premièrement, il n'existe aucune forme écrite standard de la langue des signes et que deuxièmement, la plupart des personnes sourdes ne maîtrise pas assez la langue vocale pour construire une langue écrite.

c. Une corrélation positive.

Enfin, il existerait une troisième théorie, complètement opposée aux deux précédentes. En effet, d'autres chercheurs, tels Chamberlain et Mayberry (2000) attestent au contraire d'une certaine « corrélation positive entre la langue des signes et la lecture » (Padden et Ramsey, 2005 : 29). Ce courant de pensée semble se baser sur les travaux de Cummins (2000) et son modèle de « Common Underlying Proficiency ». Même si ce modèle ne concerne pas les enfants sourds, d'autres chercheurs s'intéressant au domaine de la surdité - tels que Hoffmeister, 2000 ou Nelson, 1998 - semblent s'en être inspiré pour parler des effets bénéfiques qu'aurait, d'après eux, une langue signée/L1 sur une langue écrite/L2. Padden et Ramsay (2005), ont remarqué lors de leurs expérimentations que « les enfants qui ont obtenu les meilleurs résultats aux tests de lecture sont ceux qui sont compétents dans ce qu'on appelle les *capacités associatives*, c'est-à-dire les capacités d'écrire les mots dactylographiés et de traduire les signes initialisés ». Il s'agirait ainsi de stimuler les habiletés phonologiques en

passant par la langue signée et plus particulièrement la dactylogogie. En effet, dactylogogier les mots de manière fréquente permettrait d'associer au signe une certaine représentation orthographique du mot. Le résultat est un peu différent en ce qui concerne les signes initialisés. Ces signes ne « représentant qu'une seule lettre de l'alphabet, en général la première lettre du mot, la tâche exige de l'étudiant de savoir orthographier le reste du mot sans autre indice supplémentaire ». Le signe initialisé n'a donc pas la même influence que la dactylogogie sur le savoir-lire. Cette expérimentation nous interroge, au sens où nous ne mettons pas langue signée et dactylogogie au même niveau, comme le font apparemment Padden et Ramsey (2005). En effet, la dactylogogie n'a pas le même statut linguistique que la LSF et son influence, est à nos yeux, toute relative sur l'acquisition d'une langue écrite. Nous ne remettons évidemment pas en cause les expérimentations de Padden et Ramsey, elles ne semblent tout simplement pas en adéquation avec nos postulats. Toujours, est-il que nous soutenons, au vu des différentes lectures que nous avons pu faire, que la langue signée permettrait, lorsqu'elle est suffisamment maîtrisée et développée, d'améliorer les compétences liées au savoir-lire, notamment celle d'une compétence « méta ». Plusieurs études semblent avoir été menées à ce sujet. Burgat (2009 : 2) en est arrivée à la conclusion que « prendre appui sur les compétences linguistiques en L1 (Langue des Signes) pour construire et développer des compétences similaires en L2 (français écrit) », « fonctionne [...] comme analyseur du langage ». Cela signifierait que la langue signée permettrait d'analyser la langue française (vocale ou écrite) en ayant le recul nécessaire à une analyse - sémantique, syntaxique, morphologique, etc. -. Perini et Righini-Leroy (2008 : 83) semblent d'accord sur ce point puisqu'elles insistent sur « la nécessité d'une langue de référence » - ici, la langue signée -, importante « en tant qu'outil de réflexion, pour interroger [l'écrit], faire des hypothèses et accéder au sens ». Posséder une langue - qu'elle soit signée ou vocale - permet par la suite « de développer une certaine compétence métalinguistique globale, constituée à la fois d'un métalangage (une terminologie), de concepts linguistiques et d'outils (schémas, codes de couleur...), réutilisable directement pour l'analyse du français écrit » (Perini et Righini-Leroy, 2008 : 83). Ainsi, il existerait bien une corrélation positive entre maîtrise d'une langue signée et maîtrise d'une langue écrite.

3. Bilinguisme LSF - français oral et écrit.

En affirmant que « les seuls prérequis à l'apprentissage de la lecture consistent en une bonne vue et une bonne audition », Boulanger (2010 : 6) place d'emblée l'enfant sourd dans

une position délicate. Si ces prérequis étaient avérés, alors l'enfant sourd ne parviendrait pas à entrer dans la langue écrite. Alegria (1998 : 7) soutient néanmoins que même si « la surdité est un obstacle important, [cet obstacle n'est] pas insurmontable [pour] l'acquisition de la lecture ». Ainsi, nous pouvons penser que la surdité ne vient pas forcément mettre à mal les prérequis à la lecture. Certains chercheurs, tels que Courtin (2002), se sont penchés sur cette question des prérequis. Courtin, dont nous avons souvent mentionné les travaux, était lui-même sourd et sans doute lecteur-expert - au vu notamment de son niveau d'étude et des articles qu'il a publié -. Lui, considérait qu'avoir « des concepts, des connaissances, au niveau implicite au moins » permet d'avoir les bases nécessaires à l'apprentissage de la lecture (2002 : 69). La langue signée permet-elle à l'enfant sourd de développer de manière implicite (sans enseignement) des connaissances solides ?

a. Développement d'habiletés phonologiques.

Lecapitaine (2002) s'est interrogé sur les difficultés de lecture rencontrées par les enfants sourds et a réfléchi à l'implication de la langue signée et de la langue vocale dans la maîtrise de la langue écrite. Il a dans ce sens réalisé ce schéma :

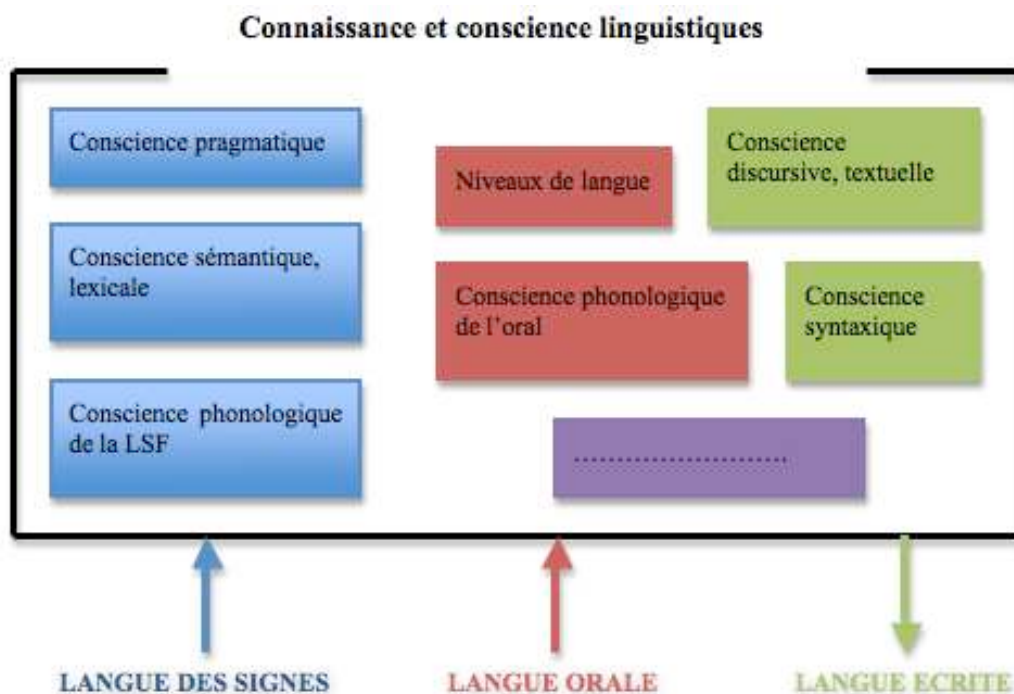


Figure 6 - La construction de connaissances linguistiques grâce aux différentes pratiques langagières des enfants sourds (Lecapitaine, 2002: 65).

Il soutient ainsi que les pratiques langagières, qu'elles soient liées à une L1 signée ou à une L2 vocale, apportent des connaissances linguistiques, connaissances qui une fois associées, serviront à la maîtrise d'une L3 écrite. Cette conclusion ne nous paraît pas en adéquation avec nos postulats, puisque Lecapitaine (2002) semble penser que langue signée, langue vocale et langue écrite sont trois langues complètement différentes. A notre avis, langue vocale et langue écrite ne sont pas deux systèmes différents et auraient même des liens - ne serait-ce que pour le processus de conversion grapho-phonologique -. Lecapitaine (2002) soutient également que la langue des signes permettrait de développer une conscience phonologique propre à la langue signée, cette dernière étant « également constituée de composants élémentaires, de paramètres dont l'identification, la reconnaissance et l'opposition construisent chez l'enfant sourd une conscience phonologique de la langue des signes » (2002 : 65). Il existerait ainsi deux sortes de consciences phonologiques : une de la langue signée et une de la langue vocale, - « dont l'une vraisemblablement renforcerait l'autre d'ailleurs » (ibid.) - permettant de maîtriser le processus de conversion graphophonologique nécessaire à l'identification des mots écrits. Stockoe (1978) avait déjà parlé des caractéristiques des langue des signes et y avait reconnu : « une phonologie (parfois appelée chérogologie), un lexique, une grammaire et une structure du discours spécifiques, qui sont distincts de celles des langues orales comme le français ou l'anglais » (Colé et al., 2012 : 77). Ainsi, même si les langues signées et « orales comme le français » ont des structures différentes, les connaissances qu'elles apportent permettent, en les associant, de mettre en place un savoir-lire performant.

b. Langue signée et développement des « compétences communicatives langagières » (Perini et Righini-Leroy, 2008 : 83).

Perini et Righini-Leroy (2008) soutiennent que la langue signée permettrait le développement de « compétences communicatives langagières » (2008 : 83). Derrière le terme de « compétences communicatives langagières », elles entendent : « compétences linguistiques (grammaire, vocabulaire,...) » ainsi que compétences « pragmatiques (cohérence et cohésion du discours) ». A notre connaissance, peu d'études semblent avoir été menées sur l'effet de la langue signée sur de telles compétences. Nous pouvons néanmoins citer l'expérimentation de Wilbur (2000) qui cherchait à confirmer la possibilité de transférer des connaissances d'une langue signée vers une langue seconde - écrite -. Wilbur a remarqué que les enfants sourds étaient capables de transférer - de la langue signée vers la langue écrite

- leurs connaissances des structures narratives, notamment en présentant la situation initiale ou encore en présentant les « participants » (Wilbur, 2000 : 92). Nous pouvons également mentionner les travaux de Hoffmeister (2000) qui ont témoigné d'une forte corrélation entre la langue signée américaine et la compréhension - à l'écrit - des synonymes, des antonymes et des marques du pluriel. Ces différents travaux démontreraient ainsi qu'une langue signée permettrait effectivement d'acquérir bon nombre de connaissances - qu'elles soient lexicales ou pragmatiques - que l'enfant pourra ensuite utiliser pour entrer dans la langue écrite. Enfin, concernant les habiletés lexicales, Trezek et al. (2009), qui s'intéressent de près à l'acquisition de la lecture par l'enfant sourd, ont réfléchi de manière générale sur le vocabulaire et ses modes d'acquisition. Deux catégories de vocabulaire ont été mises au jour : le vocabulaire oral - qui réfère aux mots que le lecteur connaît et utilise dans la langue vocale - et le vocabulaire écrit - qui réfère aux mots reconnus dans les textes -. Trezek et Al. (2009), soutiennent que c'est parce que l'apprenti-lecteur s'appuie sur ses connaissances du vocabulaire oral pour comprendre le sens du vocabulaire écrit, qu'il aura des difficultés à lire des mots qui ne font pas partie de son vocabulaire oral. Ainsi, l'apport d'une langue signée peut significativement améliorer son niveau de vocabulaire « oral », améliorant par là même son niveau de vocabulaire écrit et donc ses performances de lecture.

c. Langue signée et « connaissances du monde »

L'importance des connaissances du monde dans l'apprentissage du savoir-lire a été corroboré par Perini et Righini-Leroy (2008 : 83) : « en effet comment comprendre un texte, l'expliquer, le commenter, si la situation présentée à l'écrit ne renvoie à rien de connu ? ». Il semblerait que la langue signée, en tant que langue de communication et d'apprentissage, puisse parfaitement remplir cette fonction. Cuxac (1983) fait état à ce propos d'un des postulats de l'Abbé de l'Épée qui « par le simple langage des gestes peut donner [aux enfants sourds] toutes les connaissances dont [ils ont] besoin avant même qu'[ils n'entrent] dans la langue écrite ». La langue des signes, lorsqu'elle est maîtrisée en tant que langue première, permet d'appréhender le monde, de développer des concepts, des réflexions et des connaissances implicites. Grosjean (1999) soutient le droit de l'enfant à grandir bilingue afin de favoriser la communication « le plus tôt possible avec ses parents et sa famille », puisque cela permettrait « l'acquisition et la transmission des savoirs », qui forment « la base indispensable aux activités scolaires » et permettent de faciliter « la compréhension du langage, car il n'y a pas de réelle compréhension sans connaissance du monde » (Grosjean, 1999 : 12).

De nombreux travaux sont donc en faveur d'un bilinguisme impliquant langue signée, langue vocale et langue écrite. Courtin (2005) semble militer en faveur d'un tel bilinguisme en proposant pour l'enfant sourd, « dès le plus jeune âge », une exposition à la langue signée pour « faciliter le développement conceptuel », puis venir compléter ses apprentissages par la suite avec l'introduction de la LfPC, « afin de faciliter l'accès à une conscience phonologique intéressante pour le développement ultérieur de la lecture » (2005 :44).

Conclusion du chapitre.

Après avoir passé en revue les différentes théories concernant le savoir-lire, nous pouvons de fait déterminer quelques présupposés à l'entrée dans l'écrit par l'enfant sourd :

- l'enfant sourd doit nécessairement avoir construit une langue - qu'elle soit vocale ou signée - afin de posséder des connaissances encyclopédiques, lexicales ou encore pragmatiques ou encore développer des compétences métalinguistiques.
- En plus d'une langue première, signée, l'enfant sourd devrait, dans la mesure du possible, entrer dans la langue vocale afin de construire des représentations phonologiques, destinées à faciliter le processus de conversion graphophonologique, propre à l'identification des mots écrits.
- Ces deux langues : vocale et signée, permettent ensemble, d'allier identification des mots écrits et compréhension, les deux mécanismes essentiels au savoir-lire.

Cependant, il paraît évident que ces apports théoriques ne résolvent en rien les problèmes concernant l'acquisition du savoir-lire par les enfants sourds. En effet, si la solution était si évidente, les enfants sourds seraient tous lecteurs-experts. Les différents chercheurs que nous avons cités tout au long de notre étude semblent avoir trouvé les réponses aux problèmes des enfants sourds. Mais sur le terrain, à la suite des diverses évaluations de lecture réalisées, des difficultés semblent toujours présentes. Comment les expliquer ? Nous pouvons postuler le fait que ces difficultés seraient liées à une certaine variation interpersonnelle : âge de l'entrée dans la langue, degré de surdité, environnement familial linguistique inadapté, implantation, etc. Nous pouvons également postuler le fait que les évaluations effectuées à propos du savoir-lire de l'enfant sourd ne sont pas réellement représentatives de son niveau de compétence. C'est pourquoi, nous allons, dans ce deuxième chapitre, présenter les théories de l'évaluation du savoir-lire, chez l'enfant

entendant et chez l'enfant sourd, pour tenter de vérifier si ce que mesure l'évaluation est représentatif du niveau réel des enfants sourds.

CHAPITRE 2 : LA QUESTION DE L'ÉVALUATION DU SAVOIR-LIRE ET DE SES OUTILS.

I. La question de l'évaluation.

Nous allons maintenant aborder le sujet de l'évaluation, et ce d'une manière assez générale, en prenant en compte de façon majoritaire les enfants entendants. Tout comme ce fut le cas pour la partie concernant les théories du savoir-lire, nous tenterons, dans la mesure du possible, d'effectuer des ponts avec les enfants sourds. Précisons également que cette question de l'évaluation s'inscrit surtout dans un contexte scolaire. Les réflexions qui suivent se basent donc généralement sur une relation entre enseignant et élève. En effet, d'un point de vue terminologique, une « évaluation » tendrait plutôt à faire référence aux pratiques scolaires tandis que le terme « test » est plutôt réservé aux pratiques orthophoniques et médicales.

1. Théories de l'évaluation.

a. Les deux principaux types d'évaluation : formative et sommative.

Avant de nous interroger sur les pratiques d'évaluation, intéressons-nous aux différents types d'évaluation que l'examineur peut mettre en place. Il en existerait principalement deux : l'évaluation sommative et l'évaluation formative. Ces deux types d'évaluation semblent complémentaires et même « indissociable[s] » (Ecalte, 2010 : 107) et l'enfant - entendant ou sourd - les rencontrerait tout au long de son parcours scolaire.

a.1. L'évaluation sommative.

L'évaluation sommative « revêt le caractère d'un bilan ». Elle n'est réalisée qu'après « un ensemble de tâches d'apprentissage constituant un tout ». Cette évaluation peut déboucher sur un « classement éventuel », « l'attribution d'un certificat ou d'un diplôme », etc. (De Landsheere, 1992 : 115). Cette évaluation se veut « globalisante » et « doit refléter la synthèse des apprentissages [tout en fournissant] un portrait d'ensemble des apprentissages pour chacun des élèves et pour l'ensemble des élèves d'un même groupe ou d'un même niveau » (Lussier, 1992 : 17). Cette évaluation est surtout utilisée pour attester d'un niveau. Alegria (2006) a longuement réfléchi sur cette question de l'évaluation de la lecture chez la personne sourde et se pose contre ce type d'évaluation globale, « qui se limite à utiliser des tests de

lecture étalonnés pour évaluer un enfant » (Alegria, 2006 : 185). Toujours selon lui, le résultat de cette évaluation « s'exprime par un âge de lecture qui indiquera que la personne [...] est plus ou moins conforme à la norme de référence » (ibid.) - la plupart du temps, composée de personnes entendantes -. Le principal défaut de ce type d'évaluation, selon lui, est qu'elle n'indique rien « des mécanismes de lecture utilisés par le lecteur pour atteindre le niveau observé », mécanismes qui pourraient pourtant être intéressants à observer dans le cas de l'enfant sourd.

a.2. L'évaluation formative.

L'évaluation formative, au contraire, permettrait de prendre en compte cette question des mécanismes. Elle intervient « en principe, au terme de chaque tâche d'apprentissage et [a] pour objet d'informer élève et maître du degré de maîtrise atteint » (De Landsheere, 1992 : 113). Elle sert ainsi à découvrir si l'élève « éprouve des difficultés d'apprentissage » et s'il faut de ce fait lui proposer « des stratégies qui lui permettent de progresser ». En outre, elle permet de vérifier si l'élève « possède les prérequis nécessaires pour aborder la tâche suivante ». Ainsi, cette évaluation est réalisée en fin d'apprentissage, dans le but de vérifier la compréhension et la maîtrise des tâches proposées. D'après Meyer (1995 : 34), l'évaluation formative se donne pour objectif d'« aider l'élève à comprendre ». Elle « est celle qui soutient le cours », le complète et le conforte. Ainsi, cette évaluation est proposée non pour juger d'un niveau et établir un classement, mais pour « déceler et corriger les imperfections en cours de construction » (De Landsheere, 1992 : 113). C'est une évaluation que nous pourrions qualifier d'utile, dans le sens où elle permet de mettre l'accent sur les difficultés rencontrées par l'élève et tenter par la suite d'y remédier. Alegria (2006) « [entend d'ailleurs] défendre une option analytique de l'évaluation de la lecture » pour l'enfant sourd.

b. « La démarche d'évaluation » - selon Lussier (1992) -.

Lussier (1992 : 14) résume la démarche d'évaluation en quatre points : l'intention, la mesure, le jugement et la décision. En effet, une évaluation se doit d'être réfléchie. L'évaluateur doit connaître ses motivations afin de faire en sorte que l'évaluation proposée soit la plus pertinente possible et mesure bien ce qu'il entreprend de mesurer, surtout lors de l'évaluation d'une personne sourde.

b.1. L'intention.

L'intention est ce qui « détermine les buts de l'évaluation et les modalités de la démarche » (ibid.). Elle permet de répondre aux questions : pourquoi évaluer, comment évaluer et quand évaluer. En effet, c'est l'intention de l'évaluateur qui indique quelle forme doit prendre l'évaluation qu'il met en place (formative ou sommative). L'évaluateur veut-il certifier d'une compétence ou repérer les difficultés rencontrées par la personne évaluée afin de lui apporter de l'aide ? La forme de l'évaluation employée différera, de fait, selon les objectifs de l'évaluateur. Les intentions permettent également de savoir à quel moment évaluer une compétence. Dans un contexte scolaire, l'évaluation semble pouvoir être réalisée à quatre moments différents : « avant l'apprentissage » - en guise d'évaluation des connaissances préalables - ; « pendant le déroulement de l'apprentissage » - pour identifier rapidement les difficultés de l'élève - ; « après une séquence plus ou moins longue d'enseignement » - pour obtenir une sorte de bilan - ; et enfin, « au terme des apprentissages » - pour vérifier si la compétence est acquise - (Lussier, 1992 : 22). Ainsi, cette étape de la démarche d'évaluation est primordiale puisque tout le protocole d'évaluation qui se mettra en place par la suite en découle directement, plus particulièrement en contexte d'évaluation d'enfants atteints de surdité.

b.2. La mesure.

La mesure est l'étape « qui permet de recueillir des informations et des données tant qualitatives que quantitatives » (Lussier : 1992 : 25). Pour procéder à cette mesure, plusieurs méthodes - ou outils - peuvent être employées, et ce aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Il peut s'agir de procédés « informels » se basant uniquement sur l'observation, ou de procédés « formels », requérant de ce fait des instruments de mesure tels que des grilles d'évaluation. Les données ainsi recueillies feront l'objet d'une interprétation. Pour ce faire, il faut les organiser, les « codifier », les « regrouper par catégories ou par sous-groupes » afin d'émettre un jugement pertinent (Lussier, 1992 : 25) et en « tirer toutes les significations possibles ». Il existerait deux types d'interprétation : la normative et la critérielle. Alors que l'interprétation normative établit un classement entre les personnes évaluées, la critérielle permet de « vérifier la performance de chacun des élèves par rapport aux objectifs [...] visés et ce, sans égard pour les autres élèves » (Lussier, 1992 : 27). L'interprétation critérielle semblerait la plus adéquate lors d'une évaluation avec des enfants sourds puisqu'elle ne prend en compte que les habiletés de la personne évaluée, sans intention de comparaison avec une quelconque norme. Nous

considérons que le principal objectif de l'évaluation de la lecture chez la personne sourde ne doit pas être le classement, mais plutôt de déceler les mécanismes défaillants afin de tenter d'y remédier.

b.3. Le jugement.

Le jugement est l'étape qui « consiste à donner un avis sur la progression ou l'état de réalisation des apprentissages à la lumière des diverses informations recueillies » (Lussier, 1992 : 29). Dans un contexte d'évaluation, juger, c'est dire si oui ou non, l'élève a acquis les connaissances et compétences abordées. Il faut que ce jugement soit le plus objectif possible, il doit « s'appuyer sur des faits, sur des observations recueillies » (ibid.). Ce jugement doit se fonder sur « des critères de performance », c'est-à-dire une norme établie auparavant et qui représente un point de repère sur le degré de maîtrise attendu. Dans le cas d'une évaluation d'enfant sourd, l'évaluateur doit se questionner au sujet de cette norme. Considère-t-il que la norme se compose de personnes entendantes ou de personnes sourdes, considérées comme lecteurs-experts ? A la suite de cette comparaison à la norme, une « échelle d'appréciation » est mise en place, permettant de « qualifier les niveaux de réussite et de non-réussite de chacun des élèves » évalués (ibid.). Cette échelle se compose de quatre niveaux : « réussite très satisfaisante ou excellente » - l'élève évalué a bien intégré toutes les connaissances enseignées - ; « réussite satisfaisante » - l'élève possède les connaissances requises mais n'a pas répondu à l'ensemble des critères de performance - ; « réussite insatisfaisante » - l'élève rencontre des difficultés qui viennent perturber son apprentissage - ; et enfin, « échec » - les difficultés rencontrées par l'élève sont majeures et ce dernier ne maîtrise aucune des habiletés enseignées -. Mais à notre avis, positionner un élève sur une telle échelle ne suffit pas. Il faut également chercher les raisons d'une telle position : quels mécanismes sont défaillants ? Quelles difficultés l'enfant éprouve-t-il face à un texte écrit ? C'est à ce moment qu'entre en jeu la dernière étape de la démarche d'évaluation.

b.4. La décision.

Concernant l'étape dite de « décision », Lussier (1992 : 35) soutient l'existence de deux types de décisions : celles qui « assure[nt] la progression des apprentissages » et celles qui « assure[nt] une reconnaissance équitable des apprentissages pour chacun des élèves ». Ce type de décision est relié au type d'évaluation choisi. Lors de l'évaluation formative, « les décisions à prendre sont centrées sur les apprentissages » et « concernent le diagnostic des difficultés et la mise en place d'activités correctives » alors que lors d'une évaluation

sommative, la décision « justifie la réussite de l'élève ou son échec » et « fixe son passage dans la classe supérieure et [...] confirme ou infirme l'obtention de son diplôme d'études ». Ainsi, par exemple, lors de l'évaluation de l'enfant sourd et dans le cadre d'une évaluation formative, c'est à l'examineur de trouver les pistes de travail qui permettront à l'enfant de pallier ses difficultés et de lui indiquer la direction à emprunter.

2. L'évaluation du savoir-lire.

L'évaluation du savoir-lire est différente de l'évaluation en général. En effet, il ne suffit pas de prendre en compte des résultats et d'y associer un niveau de lecture, il faudrait étudier les mécanismes mis en œuvre par le lecteur. Or, puisque la plupart des processus mis en place par le lecteur se font de manière automatique et irrépensible, il paraît très délicat de les mettre au jour. Pour être bénéfique, une évaluation devrait ainsi tendre à rendre compte des stratégies mises en place par le lecteur pour aborder le texte.

a. Approches théoriques de l'évaluation du savoir-lire : le contexte didactique.

Les différentes approches que nous allons aborder se situent dans un courant de recherche didactique. Dabène (1994) distingue deux sous-types de recherches didactiques : alors que les recherches à orientation didactique « se donnent comme objets des problèmes concernant certains aspects liés au champ concerné [ici, le savoir-lire] sans déboucher forcément sur une transformation des pratiques de classe : les résultats de ces recherches apportent des éclairages susceptibles de générer de nouvelles hypothèses didactiques débouchant sur de nouvelles pratiques » ; les recherches didactiques proprement dites « ont pour objectifs immédiats l'élaboration de modèles et de démarches répondant aux problèmes posés par [...] l'évaluation du savoir-lire » (Dabène, 1994 : 26-27). Ainsi, par rapport aux objectifs qu'il se fixe, l'évaluateur devra se positionner dans un de ces deux courants. Concernant la méthodologie qu'il va adopter, l'évaluateur semble avoir le choix entre deux approches : une approche écologique et une approche empirique.

a.1. L'approche écologique.

L'approche écologique s'emploie à évaluer la lecture en situation scolaire. Chittenden (1991 : 27) recommande d'adopter une méthodologie d'évaluation « basée sur les pratiques de classe ». Dabène (1994) se pose contre l'idée reçue qui voudrait que les pratiques du savoir-lire en classe diffèrent des « pratiques sociales » du savoir-lire. D'après lui, la lecture

englobe, dans l'espace classe, la totalité des fonctions qu'on lui accorde d'ordinaire : l'élève ne lit pas que pour apprendre, il peut également « lire pour faire, lire pour dire, lire pour trouver une réponse, lire pour imaginer, lire pour apprécier, etc. » (Dabène, 1994 : 30). Ceci est particulièrement vrai dans un contexte de surdité : l'enseignant doit réfléchir aux pratiques de lecture qu'il souhaite mettre en place avec ses élèves sourds : lire pour apprendre ou lire pour le plaisir par exemple. Mais le principe de lecture-plaisir ne sera pas forcément au rendez-vous si l'élève ne parvient pas à maîtriser les différents mécanismes du savoir-lire et rencontre de nombreuses difficultés. Une approche écologique de la méthodologie d'évaluation amènerait ainsi enseignant et évaluateur à réfléchir ensemble sur les différentes pratiques du savoir-lire et les méthodes d'évaluation qu'ils pourraient mettre en place.

a.2. L'approche empirique.

La deuxième approche concernant la méthodologie d'évaluation du savoir-lire est dite « empirique » (Dabène, 1994) et s'intéresse davantage au « comment », - c'est-à-dire, « comment opère la compréhension [...]. Quelle est sa nature, sa variabilité ? » -, qu'au « pourquoi ». Son objectif semble être de « dégager les constantes qui dénoteront un profil de compétence à un moment de l'apprentissage » (ibid.). Cette notion de « moment » semble primordiale. En effet, le savoir-lire n'est pas figé : il évoluerait au fil des apprentissages de l'élève. Ainsi, il faudrait évaluer régulièrement le savoir-lire des élèves afin de noter ses progressions, ses avancées dans la maîtrise des mécanismes du savoir-lire et parfois, ses régressions et/ou stagnations. En effet, nous avons vu auparavant avec « l'effet Mathieu » que la lecture s'améliorerait au fur et à mesure des expériences avec l'écrit, de sorte que plus l'enfant lit, plus il devient lecteur-expert et que moins il lit, plus il aura des difficultés à entrer dans la langue écrite. L'approche empirique tente de mettre en œuvre des « protocoles d'activité de lecture et de résolutions de problèmes qui permettent, [...] de faire apparaître des traces observables [des] savoirs » (Dabène, 1994 :31). Lors de l'évaluation du savoir-lire des enfants sourds, il faudrait essayer de mettre au jour les différentes stratégies mises en place lors du mécanisme d'identification des mots et de compréhension. Quelle voie utilisent-ils ? Comment parviennent-ils à hiérarchiser les informations contenues dans un texte ? Voilà autant de questions qui devraient trouver réponse dans l'évaluation. Mais cela ne sera rendu possible que par l'utilisation d'épreuves adaptées.

b. Évaluer l'identification des mots écrits.

Même si les deux approches précédemment évoquées sont pertinentes dans le cadre d'une évaluation du savoir-lire, il faudrait, concernant l'évaluation de l'identification des mots écrits, adopter une approche empirique et s'intéresser particulièrement au fonctionnement des mécanismes d'identification chez l'enfant sourd. Il faudrait ainsi concevoir des épreuves qui permettent de rendre compte de l'accès aux deux voies de lecture : voie directe (reconnaissance du mot) vs. voie indirecte (conversion graphophonologique).

b.1. Les habiletés lexicales : voie directe.

b.1.1 Apprentissage du lexique.

Les habiletés lexicales ont surtout leur importance lors de la procédure d'adressage précédemment décrite. L'enfant reconnaît directement le mot écrit et accède à sa forme phonologique et à ses informations sémantiques grâce au lexique mental qu'il s'est forgé. Concernant le développement du lexique, il semble se dérouler chez l'enfant entendant « tout au long de l'enfance et jusque dans l'âge adulte » (Coulombe, 2004 : 3). Lederberg et Spencer (2001) se sont intéressées aux diverses stratégies d'apprentissage de mots nouveaux, chez l'enfant entendant et chez l'enfant sourd. Il semblerait que trois phases se succèdent, ces phases faisant également office de niveau. Chez l'enfant entendant, la première phase intervient lors de sa première année. Pour qu'il retienne un mot, il faut qu'il l'ait entendu plusieurs fois et que le référent soit saillant. Puis, entre 16 et 24 mois, l'enfant - entendant - est capable de « fast mapping », soit d'associer rapidement à un mot, une forme phonologique et sa signification après un nombre réduit d'exposition. Cette phase se caractérise également par la possibilité d'apprendre de nouveaux mots grâce à des indices « pragmatiques » - le pointage par exemple -. Enfin, la dernière phase pour l'enfant entendant se situe entre 24 et 30 mois. L'apprentissage de mot est possible sans indices référentiels, grâce notamment à des déductions et des inférences. Lederberg et Spencer ont découvert que les enfants sourds étaient capables d'apprendre des mots des trois manières précédemment évoquées. L'expérience a été menée sur 98 enfants, âgés de 27 à 82 mois. La moitié des sujets étaient considérés comme des « novel mappers » : ils étaient capables d'apprendre rapidement de nouveaux mots, avec ou sans indices grâce au large lexique dont ils disposent. Ce qui signifie que l'autre moitié avait un développement du lexique retardé par rapport aux enfants entendants et possédait donc un lexique plus faible.

b.1.2. Évaluer les habiletés lexicales.

Il serait peut être intéressant de savoir à quel niveau se situe l'enfant mais une telle évaluation ne trouverait sans doute pas sa place dans l'évaluation du savoir-lire. Elle pourrait cependant renseigner sur les causes d'un échec à l'épreuve de mesure des habiletés lexicales. Ces habiletés semblent pouvoir être évaluées grâce à une épreuve de décision lexicale (sur mots rares et sur mots fréquents). Alegria (1999) rapporte les résultats d'une de ses expérimentations au sujet de cette épreuve de décision lexicale. En proposant aux enfants sourds des « mots et des pseudo-mots de fréquence et de longueur variables », il aurait remarqué « des effets classiques de fréquence (et de lexicalité) » [...] effets [qui semblent] indépendants de la longueur des items » (Alegria, 1999 : 41). En outre, cet effet de fréquence semble « indépendant de la régularité » des mots. Il finit donc par conclure que « ces résultats sont compatibles avec la notion d'identification des mots par adressage, sans recours à la procédure d'assemblage » (ibid.). Afin d'évaluer l'entendue du lexique des enfants sourds, l'évaluateur pourrait également procéder à une épreuve d'appariement : associer des mots écrits ou des phrases entières à des images. Ces épreuves, lorsqu'elles sont chronométrées, permettraient d'évaluer la vitesse d'accès au lexique mental et ainsi vérifier l'efficacité du processus.

b.2. Les habiletés phonologiques : voie indirecte.

b.2.1. Deux types d'habiletés phonologiques.

Pour vérifier la voie d'assemblage chez l'enfant sourd, il faudrait interroger ses habiletés phonologiques. Il en existerait deux sortes : « la segmentation phonémique » et « le traitement des rimes » (Ecalte, Magnan 2002 : 5). A ces deux habiletés phonologiques sont reliées deux compétences particulières : la compétence métaphonologique - soit la capacité à « identifier et [...] manipuler de façon intentionnelle les composants phonologiques des unités linguistiques » (ibid.) - et la compétence épiphonologique - « les unités linguistiques traitées ne sont pas directement disponibles et manipulables » (Ecalte, Magnan 2002 : 6) -. Ces compétences et habiletés semblent directement reliées à la « mémoire de travail » (Chanquoy, Alamargot, 2002 : 372). Reinwein et al. (2001 : 96) soutiennent que chez l'enfant sourd, « l'identification visuelle des mots et [...] l'accès au lexique mental accaparent davantage la mémoire de travail », rendant ainsi sa lecture plus fastidieuse que chez l'enfant entendant.

b.2.2. L'évaluation des habiletés phonologiques.

Ainsi, pour évaluer les habiletés phonologiques, il faudrait évaluer les mécanismes de l'assemblage phonologique. Pour ce faire, l'utilisation de pseudo-mots pourrait, entre autres, s'avérer intéressante, puisqu'elle permettrait d'évaluer les capacités de conversion grapho-phonologiques des lecteurs. Le fait que les enfants sourds soient capables de lire des pseudo-mots à voix haute, témoigne « qu'ils sont capables de segmenter des séquences de lettres, de les mettre en rapport avec les éléments phonémiques correspondants et de retenir ceux-ci dans un ordre adéquat jusqu'à l'assemblage d'une représentation phonologique »

Alegria (1992 : 84-85) fait état de l'expérimentation mise en place avec dix-neuf enfants sourds, âgés de 14 à 19 ans. Ces derniers devaient lire, à haute voix, des « items, mots et pseudo-mots, présentés un à un sur l'écran d'un micro-ordinateur qui enregistrerait le temps de réaction : latence séparant l'apparition du stimulus et le début de la réponse de la nomination du sujet ». Le temps de réaction permet de vérifier le processus d'assemblage. Alegria a donc pris en compte deux facteurs : longueur et fréquence des mots. En effet, « plus un mot est long, plus le processus d'assemblage prendra du temps » (1992 : 85), tandis que plus un mot est fréquent, plus il aura de chance de se situer dans le lexique mental du lecteur et donc, sa lecture prendra moins de temps. Néanmoins, Alegria (2006), toujours, considère qu'une telle épreuve peut poser des problèmes aux enfants sourds et « ne peut être pratiquée telle quelle que chez des enfants n'ayant pas de problèmes articulatoires qui viendraient interférer avec la tâche » (Alegria, 2006 : 197). En effet, à l'épreuve cherchant à évaluer les habiletés phonologiques mises en place lors d'un assemblage phonologique, se substituerait une épreuve de production vocale, épreuve où certains enfants sourds rencontrent des difficultés. Il faudrait ainsi envisager d'autres épreuves d'évaluation des habiletés phonologiques. Des épreuves de manipulation des syllabes et des rimes pourraient également amener à évaluer un niveau d'habileté métaphonologique, sans forcément recourir à une quelconque vocalisation. L'évaluateur pourrait par exemple demander aux sujets de désigner la première ou la dernière syllabe d'un mot écrit, afin de vérifier sa compétence métaphonologique. Cette épreuve serait à nos yeux une des plus pertinentes puisqu'elle ne fait appel à aucune vocalisation mais permettrait de vérifier l'efficacité de la segmentation des mots en syllabes.

c. Évaluer la compréhension écrite.

Pour évaluer le savoir-lire, il faudrait également évaluer la compréhension du texte lu. C'est cette étape qui pose le plus de difficulté. En effet, comment rendre compte de la

compréhension de manière pertinente et précise ? Si la compréhension est si difficile à évaluer, c'est parce qu'elle engage des processus cognitifs de haut niveau et qu'elle dépend à la fois des capacités d'indentification de mots écrits, du niveau de vocabulaire et des capacités de traitement syntaxique. La compréhension semble être la résultante voire même la somme de plusieurs processus de bas niveau, réalisés simultanément et que nous avons décrits précédemment.

c.1. Le questionnaire de lecture.

Beaume (1988 : 39) soutient que « l'évaluation de la compréhension d'un texte lu se fait généralement au moyen d'un questionnaire auquel il est demandé de répondre le plus souvent par écrit ». Ce questionnaire semble pouvoir prendre deux formes : premièrement, celle d'un questionnaire à choix multiples (QCM) - l'enfant choisit la bonne réponse parmi celles proposées - ; deuxièmement, celle d'un questionnaire à réponses ouvertes - où l'enfant répond librement et avec ses propres mots aux questions -. D'après nous, le principal défaut du QCM semble être la place qu'il accorde au hasard. En effet, l'évaluateur ne peut être sûr du fait que l'enfant ait choisit telle ou telle réponse par rapport à sa compréhension du texte. Les enfants sourds se livreraient à une « lecture superficielle » (Alegria 2006 : 193), se contentant de repérer des mots-clefs. Pour vérifier que l'enfant ne s'est pas livrée à une lecture superficielle du texte, il faudrait alors, lors de la rédaction des réponses du QCM « piéger » l'enfant en proposant plusieurs mots présents dans le texte. En effet, cela permettrait de vérifier qu'il a retiré la bonne information du texte et pas simplement une des informations présentes dans le texte. Lors de l'utilisation de questionnaires à réponses ouvertes, un biais apparaît : celui de l'expression écrite. Beaume (1992 : 39) rappelle que ce genre de question déplace « l'attention des connaissances de l'enfant quant au contenu de la question posée vers sa capacité à bien s'exprimer pour y répondre ». Il se peut que l'enfant ne maîtrise pas la langue écrite en production et se sente frustré dans ses réponses. Peut-être a-t-il parfaitement compris la question, qu'il sait comment y répondre mais ne peut tout simplement pas l'exprimer. Que faire également des réponses incorrectes sur le plan syntaxique ou orthographique ? Nous sommes d'avis de ne pas les considérer comme erronées car l'évaluation du savoir-lire n'a pas pour ambition de mesurer les compétences orthographiques et syntaxiques du lecteur en production. Elle ne doit mesurer que les compétences propres au savoir-lire : ici, la compréhension. Enfin, que faire des réponses de type « copier-coller » du texte ? Témoignent-elles d'une véritable compréhension ? L'enfant a-t-il reconnu dans la question un ou plusieurs mot(s) du texte et en a donc déduit que la réponse se trouvait dans ce passage ? Ces réponses

ont-elles plus de « valeur » qu'une réponse truffée d'erreurs orthographiques et syntaxiques ? Enfin, l'évaluateur, s'il utilise un questionnaire pour évaluer la compréhension, doit en outre prêter attention à la forme de ses questions. En effet, il semblerait que « des études [aient] nettement montré que des formulations différentes d'une même question pouvaient donner des résultats différents » (Beaume, 1988 : 39). Ainsi, dans le cas d'une évaluation de la compréhension à l'aide de questionnaires, beaucoup de paramètres sont à prendre en compte afin d'évaluer de manière pertinente les habiletés mesurées.

c.2. Le test de closure.

L'utilisation d'un questionnaire de lecture n'est pas la seule manière d'envisager l'évaluation de la compréhension. En effet, l'évaluateur peut choisir d'utiliser un outil mis au point par Taylor en 1953 : le test de closure. Ce test « implique qu'on supprime un mot sur cinq dans un texte » (Fortier, 1982 : 78). Le mot ainsi supprimé sera « remplacé par des soulignés de longueur uniforme pour ne pas donner d'indice au sujet qui tente de retrouver les mots manquants » (ibid.). L'enfant soumis à ce type de test devra forcément faire appel au contexte pour en déduire le mot manquant. Dans le cas où c'est à l'élève de trouver le mot, seul le « mot exact » est accepté, les réponses incluant des synonymes et/ou des « fautes d'orthographe grammaticales » ne sont pas considérées comme justes (Fortier, 1982 : 79). Une autre version de ce test peut être mise en place : la liste de mots effacés peut être donnée pour faciliter la tâche de l'enfant - sourd ou entendant - et écarter ces problèmes de synonymes ou d'erreurs orthographiques. Cette question de l'utilisation du test de closure avec des enfants sourds a largement été abordée par Mugnier (2006), notamment en contexte bilingue : L.S.F / français oral.

II. Outils d'évaluation de la lecture.

Après avoir passé en revue quelques-unes des épreuves typiques à l'évaluation du savoir-lire, intéressons-nous maintenant aux outils d'évaluation dans leur ensemble. Ecalle (2006), qui s'est intéressé aux questions de l'évaluation en lecture, en particulier chez des enfants atteints de dyslexie, précise que les évaluations « disponibles en français se réfèrent (plus ou moins explicitement) aux deux composantes de la lecture, l'identification de mots écrits et les processus d'intégration syntaxique et sémantique. Certains outils relèvent exclusivement de l'identification de mots écrits, d'autres exclusivement de la compréhension et enfin d'autres

impliquent simultanément les deux composantes » (Ecalte, 2006 : 7). Quels sont ces outils et que se proposent-ils de mesurer, à la fois chez l'enfant entendant et chez l'enfant sourd ?

1. Outils normés.

Il semblerait que certains pays évaluent de manière officielle le niveau de lecture de leurs élèves. Ces évaluations sont dites « normées » ou « standardisées » (Tourette, 2001 : 37), puisqu'elles sont destinées à évaluer le « tout-venant » de la même manière : avec les mêmes questions et dans les mêmes conditions. Huteau et Lautrey (1999) se sont intéressés à ces questions de standardisation des outils et soutiennent que « standardiser la passation d'un test ne consiste pas nécessairement à traiter tous les sujets de la même manière, mais à les traiter de telle sorte que leurs réponses puissent être comparées en référence à un cadre théorique donné » (Huteau et Lautrey, 1999 : 279).

a. Les évaluations en lecture dans le cadre de la journée défense et citoyenneté.

a.1. Protocole d'évaluation.

Un outil d'évaluation de la lecture a été mis au point pour évaluer le niveau de compétence des jeunes français dans le cadre de la journée d'appel de préparation à la défense (également appelée JAPD). Il contient des épreuves de base - vérification de l'automatisme de la lecture et du niveau de connaissances lexicales -, ainsi que des épreuves dites de « traitements complexes » passant en revue l'accès à l'information écrite et la compréhension. Cet outil semble donc évaluer l'ensemble des mécanismes du savoir-lire : identification des mots écrits et compréhension, en tentant également de voir comment le lecteur parvient à accéder à son lexique mental. Parmi les différentes épreuves proposées, nous retrouvons l'épreuve de décision lexicale : « dire si les items écrits sont ou ne sont pas de véritables mots » (Rocher, 2012 : 3). En ce qui concerne la compréhension, deux supports sont utilisés : un programme de cinéma et un court récit. Alors que le premier support amène à une recherche d'information(s), le deuxième support cherche à mettre en lumière les capacités de hiérarchisation des événements. Le dispositif d'évaluation est automatisé : « les jeunes doivent répondre, grâce à un boîtier électronique, aux questions qui défilent sur un grand écran. Leurs réponses, et dans certains cas leurs temps de réaction, sont enregistrés. A la fin de la session d'évaluation, les différents scores sont calculés de manière automatique »

(Rocher, 2012 : 2). Ce dispositif automatisé permet la standardisation de l'évaluation et de ce fait, la réduction de la variabilité parfois observée.

a.2. Résultats obtenus

Les résultats des évaluations de 2011 ont mis en évidence les difficultés rencontrées par les lecteurs ainsi que leurs trois causes majeures: « une mauvaise automatisation des mécanismes responsables de l'identification des mots »; « une compétence langagière insuffisante mise en évidence par la pauvreté des connaissances lexicales », ainsi « [qu']une pratique défailante des traitements complexes requis par la compréhension d'un document » (ibid.). Ainsi, des difficultés sont rencontrées lors des mécanismes d'identification des mots écrits et de compréhension. Suite à cela, cinq profils ont été définis, - allant des lecteurs « experts » jusqu'aux lecteurs « quasi analphabètes » permettant de classer les lecteurs selon leurs performances. C'est donc une évaluation analytique ayant pour but de comparer les différentes performances des lecteurs afin de les situer par rapport à une norme. Sur près de 750000 jeunes interrogés, environ 80,5% sont considérés comme lecteurs efficaces, 10,4% en difficulté de lecture et 4,8% en sévères difficultés face à l'écrit.

b. Les tests communs, PISA.

Un autre outil standardisé d'évaluation de la lecture a été mis au point afin de mesurer les habiletés relatives au savoir-lire des enfants à travers le monde. C'est ainsi que le test PISA a été mis en place en 1997 par l'Organisation de Coopération et de Développement Economique (OCDE) dans le but d'évaluer les acquis des élèves de chacun des trente pays membres de cette organisation. Le test, réalisé pour la dernière fois en 2009, repose essentiellement sur la notion de littéracie et de ses compétences associées. Les 4300 élèves interrogés étaient tous âgés de quinze ans et scolarisés dans des contextes différents - collège, lycée général et technologique, lycée professionnel -. Concernant le savoir-lire, cet outil vise principalement à évaluer la compréhension de l'écrit grâce à des « supports de nature variée, mêlant aussi bien des textes plus ou moins longs, littéraires ou non, que des images, des cartes, des graphiques, ou des tableaux..., accompagnés de questions ouvertes (pour 53%) et fermées (pour 47%). » (Fumel et al., 2010 : 2). Trois compétences sont évaluées : « accéder à l'information et la localiser » - retrouver une information dans un texte -, « intégrer et interpréter » - établir des liens entre les différentes composantes d'un texte et en « identifier les présupposés et les implications » -, ainsi que « réfléchir et évaluer » : utiliser ses

connaissances pour comprendre le texte (ibid.). L'élève doit ainsi être capable de puiser les informations disponibles dans les textes et de les organiser, de synthétiser ces informations et de les mettre en relation dans le but d'une compréhension globale du texte. Ainsi, le principal objectif semble être de mettre au jour le niveau de connaissances de structuration de récit. Les résultats sont les suivants : la France obtient les mêmes scores que la moyenne internationale avec 496 points. La figure 7 ci-après présente une épreuve utilisée au Luxembourg en 2000. L'élève doit retrouver des informations dans les lettres proposées afin de répondre aux deux types de questions posées : fermée et ouverte.

GRAFFITI

Je bous de rage en voyant que le mur de l'école a été nettoyé et repeint pour la quatrième fois consécutive pour effacer des graffiti. La créativité est admirable, mais les gens devraient trouver le moyen de s'exprimer sans infliger des coûts supplémentaires à la société.

Pourquoi tenez-vous à ternir la réputation des jeunes en peignant des graffiti là où c'est interdit ? Les artistes professionnels n'accrochent pourtant pas leurs tableaux dans la rue ! Ils cherchent plutôt à obtenir des subventions et se font connaître à travers des expositions légales.

À mon sens, les bâtiments, les palissades et les bancs publics sont eux-mêmes déjà des œuvres d'art. C'est vraiment pitoyable de gâcher cette architecture par des graffiti et, de plus, la méthode utilisée détruit la couche d'ozone. Vraiment, je ne comprends pas pourquoi ces artistes criminels prennent tant de peine, alors que leurs « œuvres d'art » sont, chaque fois, simplement ôtées de la vue.

Helga

On n'a pas à rendre compte de ses goûts. Notre société est envahie par la communication et la publicité. Logos d'entreprises, noms de boutiques. Immenses affiches s'imposant partout dans les rues. Sont-elles acceptables ? Oui, pour la plupart. Les graffiti sont-ils acceptables ? Certains disent que oui, d'autres disent que non.

Qui paie le prix des graffiti ? Qui, en fin de compte, paie le prix de la publicité ? Bonne question. Le consommateur.

Les gens qui ont placé des panneaux publicitaires vous ont-ils demandé la permission ? Non. Les auteurs des graffiti devraient-ils le faire, dans ce cas ? N'est-ce pas simplement une question de communication – votre propre nom, les noms de bandes et de grandes œuvres d'art dans la rue ?

Pensez aux vêtements à rayures et à carreaux qui ont fait leur apparition dans les magasins il y a quelques années. Et aux équipements de ski. Les motifs et les tons ont souvent été empruntés tout droit à ces murs de béton fleuris. Il est assez amusant de constater que ces motifs et ces tons sont acceptés et admirés, mais que les graffiti du même style sont considérés comme abominables.

Les temps sont durs pour l'art.

Sophie

Les deux lettres de la page précédente ont été diffusées sur Internet et concernent les graffiti (des peintures ou des inscriptions tracées illégalement sur les murs et dans d'autres endroits). Référez-vous à ces lettres pour répondre aux questions suivantes.

Question 15 : GRAFFITI

Le but de ces deux lettres est :

- A d'expliquer ce que sont les graffiti.
- B de présenter une opinion sur les graffiti.
- C de démontrer la popularité des graffiti.
- D de faire savoir aux gens ce que cela coûte d'effacer les graffiti.

Question 16 : GRAFFITI

Helga fait allusion aux « coûts » infligés à la société. L'un de ces « coûts » est le prix à payer pour effacer les graffiti des endroits publics.

Citez un autre type de « coût » mentionné par Helga.

.....

Figure 7 - Exemple d'épreuve d'évaluation de la compréhension, PISA Luxembourg

2. Outils d'évaluation et surdité.

Tourette (2011) s'est intéressée aux évaluations mises en place avec des enfants «   développement particulier », handicapés psycho-moteur ou atteints de déficiences autres (mentales ou sensorielles). Elle considère que « les outils d'évaluation, quels qu'ils soient ne sont jamais que des techniques. [...] Leurs qualités se conjuguent avec la qualité de l'évaluateur. Lorsque les [outils] choisis sont mal adaptés à la personne ou aux objectifs, lorsqu'ils sont utilisés sans la prudence que devrait imposer une validation insuffisante, un étalonnage trop faible ou une adaptation à une population non prévue à l'origine, c'est l'évaluateur qui est en cause. » (Tourette, 2011 : 33). Cette citation semble parfaitement adaptée à un contexte d'évaluation des habilités de lecture d'un enfant sourd. En effet, si la plupart des enfants sourds «  chouent » aux évaluations, c'est sans doute parce qu'elles ne sont pas adaptées à leur d ficiency auditive et ne prennent donc pas en compte les différentes stratégies mises en place par les enfants atteints de surdité afin de lire efficacement. Dubuisson et Bastien (1998) se sont intéressés à ces outils d'évaluation de la lecture destinés aux enfants entendants et que l'on fait passer aux enfants atteints de surdité. D'après eux, ces outils « sont critiquables » puisqu'ils « ne vérifient pas adéquatement les capacités de lecture » des enfants sourds (Dubuisson, Bastien, 1998 : 73). Il semblerait qu'il n'existe aucun outil d'évaluation de la lecture spécifique aux enfants sourds. Du moins, aucun outil de ce genre n'a été publié. Il est fort probable que, sur le terrain, les professionnels aient eux-mêmes adaptés les outils d'évaluation de lecture disponibles mais ne les aient pas communiqué au plus grand nombre. Ainsi, la plupart du temps, les enfants sourds semblent être contraints de passer des évaluations norm es.

a. Le S.A.T.

Au Royaume-Uni et depuis la sixième édition du Stanford Achievement Test, ce « Test » est proposé à « plusieurs milliers d'élèves sourds et malentendants » - notre traduction de Traxler, 2000 : 337). Le S.A.T. un outil standardisé, utilisé pour évaluer les habilités de lecture de tous les élèves anglais ayant entre 8 et 18 ans. Il n'est pas spécifique à la population sourde et ne s'adapte donc pas forcément à ses besoins. Néanmoins, lors de la passation, les examinateurs semblent avoir le droit d'utiliser avec les élèves sourds « leur mode de communication habituel » - ce peut donc être la langue des signes - afin de communiquer les consignes. De plus, d'autres exemples peuvent être donnés aux enfants sourds, si ceux

proposés ne suffisent pas à clarifier l'épreuve. Au total, huit niveaux d'épreuves sont disponibles, allant de « Primary 1 » - P1 - à « Advanced 2 » - A2 -. Une fois les épreuves passées, les résultats des enfants sont classés par rapport à quatre niveaux de performance :

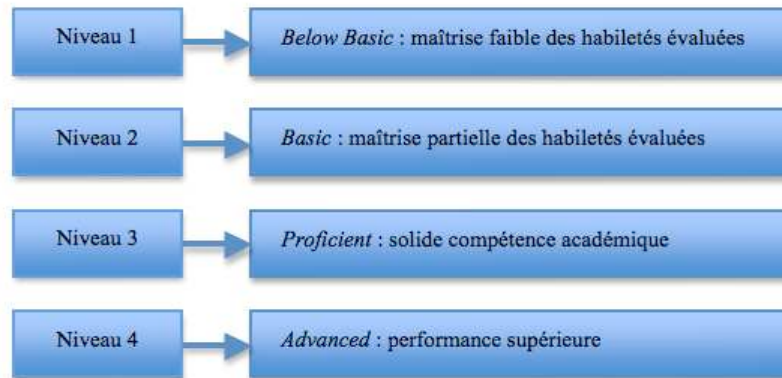


Figure 8 - Niveaux standards de performance (Traxler, 2000 : 341)

Traxler (2000) a longuement étudié les résultats des enfants sourds obtenus lors de la neuvième édition du Stanford Achievement Test. Le diagramme ci-dessous permet de voir leurs résultats de compréhension. L'axe des ordonnées de gauche indique les scores de l'évaluation de compréhension. L'axe des ordonnées sur la droite indique le grade scolaire associé normalement à ces résultats. Enfin, l'axe des abscisses indique l'âge des enfants sourds lors de la passation du Stanford Achievement Test.

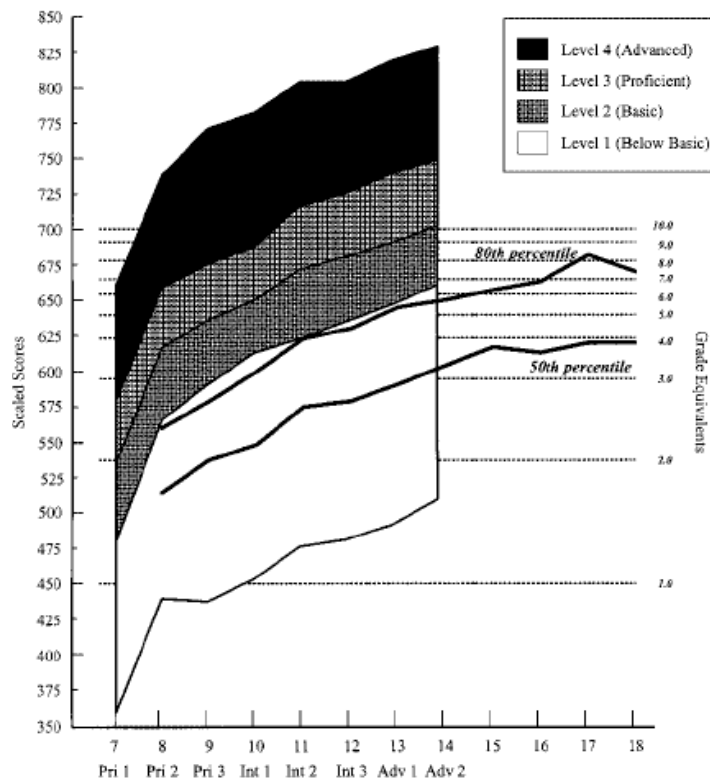


Figure 9 - "National Median and 80th Percentile Scores for Deaf and Hard-of-Hearing Students on Stanford Reading Comprehension With Performance Standard Levels" (Traxler, 2000 : 342)

Les résultats montrent clairement que les enfants sourds ont des résultats inférieurs à ceux des enfants entendants puisqu'ils se situent tous dans le niveau de compétence le plus bas : le niveau « below basic ». Par exemple, alors que les enfants de huit ans devraient avoir obtenu un score de presque 600, ils ne semblent obtenir, en moyenne, qu'entre 500 et 525 points, tandis que 20% d'entre eux atteignent un score légèrement supérieur à 550. Ce retard ne semble jamais rattrapé : en effet, à l'âge de 14 ans, alors qu'ils devraient obtenir un score de presque 700 points, les enfants sourds obtiennent en moyenne un peu moins de 600 points, tandis que 20% d'entre eux obtiennent un peu moins de 650 points. Remarquons que cette évaluation n'apprend rien des mécanismes de compréhension chez l'enfant sourd : elle se contente de pointer du doigt ses difficultés de compréhension.

Présentons pour finir deux épreuves du S.A.T⁸. Comme nous pouvons le voir figure 10, cet outil se donne pour ambition d'évaluer les habiletés phonologiques des enfants, avec notamment une épreuve visant à juger des représentations phonologiques : « coche la case du groupe de lettres qui correspond au premier son de *snail* - escargot - ». La figure 11, nous donne à voir un exemple de support utilisé pour évaluer la compréhension en lecture. S'en suit une série de questions à réponses fermées.

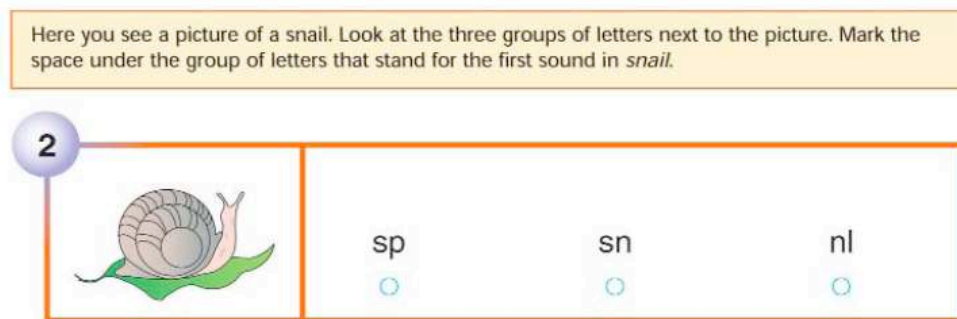



Figure 10 - Exemple d'épreuve mettant au jour les habiletés phonologiques

⁸ Ces épreuves sont téléchargeables à l'adresse suivante : <http://education.pearsonassessments.com/hai/Templates/Products/ProductDetail.aspx?NRMO DE=Published&NRNODEGUID={4DB6CC4B-D482-4DFD-A1BB-F7E2657F3EB2}&NRORIGINALURL=%2fHAIWEB%2fCultures%2fen-us%2fProductdetail.htm%3fPid%3dSAT10C&NRCACHEHINT=NoModifyGuest&Pid=SAT10C#1>

Reading Comprehension 

Two Foolish Cats
A Japanese folk tale
retold by Alice Lonnhardt

Long ago two cats named Sam and Keigo lived in Japan. Sam was a small cat with bristly, striped fur. Keigo was a big cat with smooth, glossy fur. They lived and hunted together in the pine forest.

One day, Sam and Keigo had hunted until midnight without catching dinner. Sam's stomach growled noisily. Keigo's mouth watered hungrily.

"If we don't find food, we will starve," Sam said to his friend.

"Let us visit the farmer's house," Keigo suggested. "Perhaps his wife will feed us." They hurried through the rice fields to the farmer's house. On the porch were two rice cakes. Sam was so hungry, he pounced on the bigger cake.

"Hey, I am the bigger cat," Keigo said. "I deserve the bigger cake."

Sam shook his head. "I am the smarter cat, so I should get the bigger one."

They argued so loudly, their screeching woke the farmer's wife. Waving her beam, she yelled, "Go ask the Wise Monkey to settle your argument!"

Scratching up the rice cakes, the two cats raced back into the forest. They found the Wise Monkey napping in the branches of his tree.

Keigo looked up at the monkey. "Who should get the bigger cake?" he asked.

The monkey crinkled his forehead in thought. Then he said, "You should both get the same. Hand me the cakes, and I will use my scales to make them equal."

The cats dropped their cakes into the monkey's paw. He put a cake on each tray of the scales, which did not balance. "This will be easy to fix," he said, taking a bite out of Sam's big cake. "Now they should be equal." The monkey weighed them, but the cakes were still not equal. "The bite was too big," he decided, eating some of Keigo's cake. Again he weighed them and again the scales did not balance.


While the cats watched, the monkey weighed and munched until he'd eaten both cakes! "The scales are now balanced!" Wise Monkey said with a satisfied grin. "The rice cakes are equally gone. Now you may stop arguing."

"Meow-ow-ow, we are foolish cats," Sam and Keigo cried when they realized what had happened.

Wise Monkey patted his full stomach. "Next time, you will remember to share."

The two foolish cats slunk back to their home. Working together, they caught their dinner. And from that day on, they never quarreled again.

Alice Lonnhardt is the author of over sixty children's books. Her novel *Spoken Words* written under the pen name Alison Hart, was nominated for an Edgar Allan Poe Award for best children's mystery. When she's not writing books, Alice loves to ride horses and coaches her daughter's basketball team.



Page 4

GO ON →

1 Why did the cats farm's house?

A To get something
B To spend the night
C To see the Wise
D To get rice from

2 This story is mainly about ...

A being in a pine forest
B getting something for dinner
C making a farmer's wife angry
D learning to share

... story in a book about ...

A Getting the Wise Cat
B The History of Cats
C Mystery Stories for Boys and Girls
D Stories from Around the World

3 How did Wise Monkey solve the cats' problem?

A He divided the rice cakes.
B He ate the rice cakes.
C He returned the rice cakes to the farmer's wife.
D He sent the cats back to the forest.

4 The best way to remember what this story is about is to ...

A underline unfamiliar words
B think about the sequence of events
C make a list of the characters
D look for more information about cats

Page 5

STOP

Figure 11 - Exemple d'épreuve d'évaluation de la compréhension

b. Le Wide-span Reading test

Conrad (1979), chercheur spécialisé en surdité, a fait passer «   l'enti ret  de la population sourde quittant l'enseignement spécialisé en Angleterre et au pays de Galles entre juin 1974 et juin 1976 » - soit 445 sujets -, le Wide-span Reading Test, mis au point par Brimer (Alegria, 1992 : 75). Cette évaluation de la lecture standardisée repose sur la lecture à voix basse d'une

série de paires de phrases dont la première a un mot manquant, mot qui doit être retrouvé dans la seconde phrase. Selon Conrad, cet outil présenterait un défaut majeur : ne pas indiquer les mécanismes utilisés pour retrouver le mot manquant. Concernant les résultats obtenus, ils ont été exprimés en terme d'âge moyen de lecture. Ils semblent sans appel : « le niveau de lecture moyen atteint par l'ensemble de la population correspondait à un âge de lecture de 9,0 (9 ans 0 mois), c'est-à-dire le niveau moyen atteint par la population normale (entendante) après environ trois années d'enseignement » (Alegria, 2006 : 186).

Ce même test a été utilisé par Webster et al. (1981) afin de mesurer le savoir-lire de 120 enfants (soixante entendants et soixante sourds). Ils ont remarqué des différences flagrantes entre enfants entendants et sourds concernant la fréquence et la nature des erreurs commises : la plupart du temps, les enfants sourds ont commis plus d'erreurs de nature « non-linguistique ». Webster et al. (1981) en ont tiré deux conclusions : premièrement, ils attestent les difficultés que rencontrent les enfants sourds dans l'activité de hiérarchisation des informations du texte et d'autorégulation de la compréhension du texte. Deuxièmement, le fait que les résultats des enfants sourds diffèrent à un degré tel, suggérerait que les stratégies de mise en place des mécanismes de lecture soient différentes. Ainsi, utiliser un tel test défavoriserait l'enfant sourd puisqu'il ne mesurerait pas ses propres mécanismes de lecture, mais ceux des enfants entendants.

Conclusion du chapitre.

Ainsi, la plupart des études menées au sujet de l'évaluation du savoir-lire de l'enfant sourd tendent à insister sur l'inadéquation des outils employés. Il est du ressort de l'évaluateur d'adapter les épreuves qu'il présentera aux enfants dont il souhaite mesurer le savoir-lire. Cependant, cette adaptation ne semble pouvoir se faire s'il n'a pas réfléchi au préalable aux implications de la surdité dans les mécanismes du savoir-lire.

Suite à nos recherches, nous avons ainsi mis au jour quelques présupposés à l'évaluation du savoir-lire chez l'enfant sourd.

- une évaluation basée sur un outil normé ne rendra pas compte de façon pertinente du niveau de lecture des enfants sourds.
- les épreuves de type lecture à haute voix ne conviennent pas car elles semblent déplacer l'évaluation du savoir-lire sur l'évaluation des compétences vocales.
- l'évaluation du savoir-lire ne devrait mesurer que les habiletés propres au savoir lire : habiletés liées au mécanismes d'identification des mots ou à la compréhension.

CHAPITRE 3 : OBJECTIFS DU MÉMOIRE DE M2.

I. De la théorie à la pratique.

Nous allons maintenant présenter rapidement les différentes orientations que prendra notre travail l'année prochaine. L'un des premiers objectifs du mémoire de M2 sera d'interroger plus en profondeur la question du savoir-lire. Nous avons ici posé quelques jalons théoriques, jalons qui ont servi d'appui à notre réflexion sur les pratiques d'évaluation du savoir-lire. Nous avons ainsi dû laisser de côté certains aspects du mécanisme d'identification des mots, tel que le rôle joué par la position du regard. Les théories concernant le mécanisme de compréhension auraient méritées d'être plus développées. Cependant, notre mémoire concernant principalement l'évaluation du savoir-lire, nous avons jugé préférable de ne pas nous focaliser sur ces aspects. Lors du mémoire de M2, nous tenterons d'aller plus loin dans les théories de l'évaluation en nous intéressant au statut de l'auto-évaluation en classe.

1. *Le cas de l'auto-évaluation.*

Nous souhaiterions en effet étudier l'auto-évaluation du savoir-lire. L'auto-évaluation a fait l'objet de « plusieurs mouvements de recherche en Europe francophone » (Depover, Noël, 1999 : 36). Elle intervient surtout dans un cadre scolaire. Grâce à l'implication de l'élève dans l'apprentissage, il devient capable de réguler de lui-même « le processus de formation » (ibid.). Est visé « l'appropriation par l'élève des critères d'évaluation, l'anticipation et la planification préalable de l'action et l'autogestion des erreurs » (ibid.). L'élève évolue donc de façon autonome, régule son apprentissage et les remédiations qu'il peut apporter à ses difficultés. Ce type d'évaluation pourrait être intéressant à mettre en place avec des élèves sourds afin qu'ils puissent améliorer leurs habiletés d'auto-régulation et auto-évaluation, nécessaires au mécanisme de compréhension. En effet, nous nous intéressons particulièrement à la place que l'enfant accorde au type de stratégie qu'il souhaite mettre en place. Pour l'instant, ce sujet est en cours de construction, mais nous souhaiterions vivement interroger la place que prend la lecture chez l'enfant et ce modèle d'auto-évaluation semblerait adéquat afin d'en prendre la mesure.

2. Rencontre avec des professionnels.

Le mémoire de Master 2 sera également l'occasion de rencontrer des professionnels travaillant avec des enfants sourds et mettant régulièrement en place des « protocoles d'évaluation ». Nous tenterons en priorité de rencontrer des professeurs, mais pourquoi ne pas élargir nos recherches avec des orthophonistes ? Si nous souhaitons rencontrer des professeurs, c'est dans le but de les questionner au sujet du savoir-lire de l'enfant sourd : comment apprennent-ils aux enfants à lire (quelle approche ; quelle L1) ? Comment se positionnent-ils face à l'évaluation du savoir-lire de l'enfant sourd ? Quels outils utilisent-ils ? S'ils ont adapté des outils, comment s'y sont-ils pris ? Quelles habiletés mettent-ils en valeur ? Nous avons au cours de ce mémoire tenté de répondre à ces questions grâce à la théorie, mais il serait intéressant de voir comment sont réalisées en pratique les évaluations de lecture. En effet, dans l'optique d'une approche écologique, nous pensons que les professeurs seront les mieux à même de décider de la pertinence d'un outil ou d'une épreuve visant à évaluer le savoir-lire. Nous aimerions ainsi élaborer en collaboration avec les professeurs des épreuves-types qui permettraient d'évaluer à sa juste valeur le niveau de lecture des enfants sourds, mais permettraient également de mettre au jour les mécanismes et stratégies qu'ils mettent en place.

II. Protocole d'expérimentation.

A la suite de ces rencontres, nous pourrions commencer à réfléchir à un protocole d'expérimentation. Quelle sera notre démarche ? Quel type d'évaluation mettrons-nous en place afin d'évaluer des enfants sourds ? Quelles épreuves intégrerons-nous ? Quels mécanismes de lecture mettrons-nous en évidence ? Nous tenterons, dans la mesure du possible de prendre en compte dans notre évaluation les variations interpersonnelles : enfants sourds de parents sourds ; enfants sourds de parents entendants ; enfants bénéficiant d'un implant cochléaire ; enfants dans une structure oraliste ; enfant dans une structure bilingue, etc. Ces variations permettraient en effet de déterminer les facteurs qui auraient une influence sur le savoir-lire. A la suite de nos différentes lectures et de nos réflexions, nous pouvons tenter de proposer quelques pistes qui permettraient de (re)penser l'évaluation du savoir-lire chez l'enfant sourd.

1. Quelles modalités de passation ?

Les différentes épreuves que nous avons mentionnées tout au long de ce chapitre peuvent se dérouler de différentes manières. Nous allons maintenant passer en revue ces différentes modalités.

a. Réalisation pratique.

a.1. Évaluation orale.

L'enfant sourd dont le niveau de lecture est interrogé pourra être jugé sur une prestation orale. Cette méthode s'appuie généralement sur la vocalisation du texte choisi pour l'évaluation - lecture à haute voix -. La vocalisation peut également intervenir dans d'autres épreuves : dénomination rapide, tests phonologiques, etc. Les questions de compréhension peuvent se présenter sous diverses formes : questionnaires à choix multiples - les différentes réponses proposées sont énoncées à l'enfant qui devra faire son choix oralement - ; questions ouvertes - une question est posée, l'enfant y répond comme il le souhaite, avec ses propres mots -. L'évaluateur peut également demander à l'enfant de résumer le texte pour vérifier s'il a bien compris toutes les étapes du récit et fait le lien entre les divers épisodes de l'histoire, en effectuant une hiérarchisation correcte. D'un point de vue strictement pratique, il paraît clair que cette évaluation ne peut s'effectuer qu'en entretien individuel : évaluateur / enfant évalué. Ce type de passation ne nous convient pas, puisqu'il ne permet pas, selon nous, d'évaluer de manière pertinente les mécanismes du savoir-lire. La lecture à haute voix, comme nous le verrons par la suite, ne permet pas, à nos yeux, de témoigner d'une compétence en lecture.

a.2. Évaluation écrite.

L'évaluation du savoir-lire peut également se réaliser à l'écrit. Le S.A.T, précédemment évoqué est de ce type. D'un point de vue pratique, l'évaluation écrite peut se donner pour objectif de mesurer les habiletés de compréhension écrite, mais aussi d'identification des mots écrits. Il semblerait ainsi qu'il ne soit pas nécessaire de passer par l'oralisation pour mesurer des habiletés phonologiques. Ce type d'évaluation pourrait ainsi être pertinent pour les enfants sourds ayant quelques difficultés de prononciation. Il nous paraît, en outre, être le plus facilement réalisable puisqu'il demande une organisation « moindre ». En effet, une feuille standard pourrait être distribuée aux élèves, permettant de faire passer l'évaluation à plusieurs enfants en même temps et facilitant en outre la correction de l'évaluation. Le fait que

l'évaluation se passe à l'écrit ne semble pas empêcher l'évaluateur de lire les consignes à voix haute et de tenter de les désambiguïser avec la LfPC ou la langue des signes.

a.3. Évaluation mixte.

Enfin, l'évaluateur peut choisir de mettre en place une évaluation mixte, qui combinerait les deux modalités : orale et écrite. Avec ce type de passation, nous recommandons d'abord une évaluation écrite du savoir-lire puis une reprise orale des réponses avec l'enfant. Dans ce cas, l'évaluateur s'entretient avec l'enfant afin de désambiguïser certaines réponses ou encore de lui permettre d'apporter quelques précisions. Une reprise orale permettrait surtout de relativiser le rôle du hasard dans le choix des réponses puisqu'une justification pourra lui être demandée. Si l'enfant possède une autre langue que le français, comme la LSF par exemple, l'examineur pourra alors y recourir afin d'aider l'enfant à dépasser ses difficultés en langue vocale ou écrite. La langue des signes semble rarement prise en compte lors de l'évaluation de la lecture, à plus forte raison lorsque l'évaluation est standardisée. Ainsi, si l'enfant se trouve dans une structure éducative bilingue avec une langue signée pour L1, recourir à la langue des signes lui permettrait de s'exprimer librement sur sa compréhension du texte et d'ainsi évaluer fidèlement son niveau de lecture. Cela implique cependant une maîtrise assez élevée de la langue des signes par l'évaluateur.

b. Le contexte d'évaluation

Il ne faudrait pas oublier de prendre en compte le contexte et les conditions de l'évaluation. En effet, l'évaluation ne semble pas avoir le même impact lorsqu'elle est réalisée en contexte scolaire ou en contexte d'expérimentation. En contexte scolaire, l'enfant est évalué par son professeur, qui connaît ses possibilités et ses limites. Il peut ainsi déterminer si l'élève est capable ou non de répondre aux questions posées. Dans le cadre d'une évaluation « extérieure », l'évaluateur ne connaît pas l'enfant. Ainsi, il ne peut pas adapter au préalable ses épreuves. Il doit de ce fait déterminer en amont les mécanismes de lecture utilisés par les enfants sourds, en général, afin de proposer une épreuve qui semblerait adéquate à leurs compétences et leurs stratégies. Le contexte d'évaluation fait également intervenir le facteur temporel. Combien de temps doit durer une évaluation du savoir-lire ? Faut-il réaliser une étude longitudinale ou soumettre l'enfant à une évaluation ponctuelle ? Ces questions ne trouveront réponse qu'une fois nos objectifs clairement déterminés. C'est à nous de déterminer ce que nous souhaitons mesurer et comment nous souhaitons le faire. Une fois ceci

fait, nous pourrions choisir en connaissance de cause les épreuves qui composeront notre évaluation et savoir comment les adapter en prenant en compte les caractéristiques et spécificités de l'enfant sourd.

2. Adaptation des outils d'évaluation.

Dans les différents outils d'évaluation de la lecture, certaines épreuves proposées semblent poser des difficultés supplémentaires à l'enfant sourd. Les épreuves que nous allons aborder maintenant ne sont certes pas remises en cause uniquement dans le cadre de la surdité, mais, il est vrai que la surdité vient encore davantage pointer du doigt leurs défaillances. A notre avis, il faudrait les retirer des outils. Mais quelles sont nos motivations ?

a. Le cas de la vitesse de lecture.

Si la plupart des évaluations prennent en compte la vitesse de lecture, c'est qu'elle est souvent considérée comme garante de l'efficacité en lecture, en témoigne la formule suivante, citée par Beaume (1988 : 36) : « efficacité = vitesse x compréhension ». Elle s'exprime selon un rapport bien précis : « celui de la quantité de texte lue en un temps donné ». Cette vitesse de lecture serait « révélatrice de la façon de lire ». Quatre « types de lecture » auraient ainsi été définis par Foucambert (1984) :

- « Type 1 : jusqu'à 550 signes/minute ». L'enfant semble investir toute son énergie « dans la production d'un son ». Cela semblerait ainsi particulièrement prégnant chez l'enfant sourd.
- « Type 2 : entre 550 et 820 signes/minute ». L'enfant possède « des conduites de déchiffrement bien intégrées ».
- Type 3 : entre 820 et 1300 signes/minute. Dans ce cas, « le sens s'élabore sans passage par l'oral. L'écrit est un langage pour l'œil. »
- Type 4 : au-delà de 1300 signes/minutes. L'enfant est clairement « dans la zone d'efficacité de la lecture et d'usage spécifique de l'écrit ».

Aeby et al. (2004) soutiennent l'existence « d'une corrélation quasi mécanique entre vitesse de lecture et compréhension ». Il existerait « un seuil en-deçà duquel l'élève ne peut plus garder l'information en mémoire de travail » et ne se souvient donc plus de ce qu'il a lu. Aebly et al. (2004) sont d'avis que « pour comprendre ce qu'il lit, le lecteur doit effectuer un groupement de mots, cohérent aux plans syntaxique et sémantique, il doit donc stocker une suite de mots en mémoire à court terme (aussi appelée mémoire de travail) pendant le temps

nécessaire pour en dégager du sens » (2004 : 51) et que « si le débit de lecture est trop lent, le lecteur confronté à une phrase longue aura oublié le sujet en arrivant à la fin de la phrase » (2004 : 52).

Certes, la vitesse de lecture semble jouer un rôle important dans la compréhension, mais la prendre en compte lors d'une évaluation du savoir-lire, pénaliserait peut-être l'enfant sourd, à plus forte raison si la vitesse de lecture est mesurée lors d'une épreuve de lecture à haute voix.

b. Le cas de la lecture à haute voix.

b.1. Une évaluation de la prononciation ?

Certaines évaluations du savoir-lire incluent une épreuve de lecture à voix haute, - vocalisation - avec ou sans lecture silencieuse préalable. Beaume (1988), tout comme nous, semble très critique face à une telle évaluation. Selon lui, dans ce genre d'épreuve, la compréhension du texte est jugée par rapport à sa qualité d'oralisation : l'intonation par exemple serait révélatrice de la compréhension. Autres révélateurs de compréhension : les diverses « omissions », « substitutions de mots, hésitations ou reprises, blocages, erreurs d'articulation, liaisons abusives ou omises, respect de la ponctuation ». Cette épreuve permettrait de vérifier la compréhension et l'identification de mot en se servant du critère de la « diction aisée et élégante du texte à lire » puisque ce qui est attendu du lecteur, c'est « une restitution oralisée de l'intégralité du texte, à la fois rigoureuse et expressive ». Dans le cas des enfants sourds, ce modèle semble difficile à appliquer. En effet, aux difficultés d'identification des mots et de compréhension viennent se rajouter des difficultés d'articulation et de diction. Nous sommes d'avis que l'évaluation du savoir-lire ne devrait pas juger les compétences orales des enfants mais bien les mécanismes qu'ils mettent en place lors de la lecture.

b.2. Lecture à voix haute et compréhension.

Braibant (1994) rappelle que la lecture à voix haute est souvent considérée « comme la situation la plus adéquate pour évaluer l'efficacité des mécanismes de reconnaissance de mots » (1994 : 181). Mais, il semblerait que « la nature de cette tâche [de lecture à haute voix] peut amener le sujet à se focaliser de manière excessive sur le traitement des informations phonologiques au détriment de la recherche du sens » (Braibant, 1994 : 182). Ainsi, il semblerait que l'élève concentre la plupart de ses efforts sur la prononciation du texte et non sur la compréhension. Ce type d'épreuve ne serait donc pas représentatif de l'ensemble des

compétences à l'œuvre lors d'une activité de lecture et ne permettrait pas un jugement pertinent des habiletés de compréhension de l'enfant évalué.

c. Quelles épreuves choisir ?

Suite à ces réflexions, nous pouvons tenter de circonscrire les épreuves qui pourraient convenir à l'évaluation du savoir-lire de l'enfant sourd. Tout d'abord, nous n'avons cessé de répéter que les épreuves devaient dans la mesure du possible, tenter de rendre compte des différents mécanismes de lecture des enfants sourds : accès au lexique mental, mise en place des habiletés phonologiques, morphologiques et syntaxiques, hiérarchisation des différentes composantes du récit, etc. Alegria (2006) propose ainsi de garder une question à l'esprit tout au long des épreuves présentées aux enfants sourds : les difficultés rencontrées par l'enfant sourd proviennent-elles d'un « déficit de vocabulaire et/ou de syntaxe ? ». Si la difficulté est lexicale, il faudrait donc adapter l'épreuve en changeant le vocabulaire utilisé. Si la difficulté est d'ordre syntaxique, il faudrait alors simplifier les structures syntaxiques afin de voir si la difficulté persiste. Si les résultats ne sont toujours pas à la hauteur, nous pouvons alors penser que les difficultés proviennent des mécanismes eux-mêmes, qui seraient donc défailants et auxquels il faudrait remédier.

CONCLUSION

Ainsi, ce mémoire se sera donné pour ambition de rendre compte des pratiques d'évaluation du savoir-lire chez l'enfant sourd. La principale remarque que nous pouvons faire concerne le peu d'études effectuées à ce sujet. Le corolaire de cette remarque est le suivant : les évaluations à disposition des professionnels - qu'ils soient professeurs ou orthophonistes - ne semblent pas convenir totalement aux enfants sourds et à leurs spécificités communicationnelles. Il est donc urgent de mettre en place des protocoles d'évaluation qui rendraient enfin compte, de manière pertinente et fiable, de la maîtrise du savoir-lire chez les enfants sourds. Ce manque d'outils d'évaluation pourrait être lié au manque d'information concernant les mécanismes de lecture des enfants sourds. Certaines études laisseraient à penser que les enfants sourds ne liraient pas de la même manière que les enfants entendants. Il faut donc, au préalable, savoir avec précision, quels mécanismes ils mettent en place, afin de pouvoir les évaluer.

Nous avons vu au cours de ce mémoire que les enfants sourds connaîtraient les trois stades de développement de la lecture : logographique, alphabétique et orthographique. Ainsi, ils seraient capables d'identifier les mots écrits à la fois par la voie directe : reconnaissance du mot et par la voie indirecte : conversion grapho-phonologique. Nous avons également vu que les enfants sourds étaient capables de maîtriser la structure d'un texte et de faire des inférences, surtout lorsqu'ils sont en possession d'une langue signée qui a permis au préalable de développer un ensemble de connaissances - lexicales, morphologiques, générales, etc.-. Seul le processus d'auto-régulation de la compréhension semblerait leur faire défaut. Il faudrait donc mettre au jour les mécanismes d'un tel processus chez l'enfant sourd afin de repérer où se situe sa difficulté. L'évaluation du savoir-lire pourrait ainsi passer par une auto-évaluation où l'enfant jugerait de son propre niveau de compréhension. Notre protocole d'évaluation étant en cours de construction, nous ne pouvons dire comment nous comptons mettre en place une telle épreuve. Nous pouvons tout de même proposer une première piste concernant une épreuve à mettre en place dans une approche écologique. En classe, à la suite d'une lecture de texte et d'une épreuve d'auto-évaluation, l'enfant sourd pourrait lui-même se placer « dans la peau » de l'évaluateur, en rédigeant par exemple des questionnaires à réponses fermées. Ceci permettrait de certifier sa bonne compréhension du texte et de vérifier qu'il ne s'est pas livré à une lecture superficielle.

BIBLIOGRAPHIE

- Aeby, S., Chabloz, B., Cornali-Engel, I., De Pietro, J. F., & Béguin, A. (2004). *Récréature: évaluation d'un programme intensif d'enseignement/apprentissage de la lecture destiné à des élèves de 8e année en grande difficulté*. IRDP, Institut de recherche et de documentation pédagogique.
- Alegria, J. (1992). Lecture, phonologie et surdité. In A. Bentolila (ed), *Lecture et Ecriture. Actes II*. (pp. 75-100). Paris : Les entretiens Nathan.
- Alegria, J. (1999). La lecture chez l'enfant sourd profond: conditions d'acquisition. *Langage et pratiques*, 23, 27-46.
- Alegria I., J., Leybaert, J., (2005). Le langage par les yeux chez l'enfant sourd: lecture, lecture labiale et langage parlé complété. *L'acquisition du langage par l'enfant sourd: les signes, l'oral et l'écrit*, 213-251.
- Alegria, J. (2006). L'évaluation de la lecture chez la personne sourde: une approche analytique. Hage, C., Charlier, B. Leybaert, J. (coords.): *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd. Pistes d'évaluation*. Belgique, Mardaga.
- Baron, M. P., Makdissi, H., & Boisclair, A. (2011). Développement discursif de l'enfant sourd: récit et morphosyntaxe. *Éducation et francophonie*, 39(1).
- Beaume, E. (1988). Comment évaluer la lecture en primaire?. *Communication et langages*, 77(1), 32-42.
- Bernard, E. (2005). *Apprentissage de la lecture au CP : méthode synthétique vs. méthode mixte*. Mémoire d'orthophonie. Université François Rabelais, Orléans-Tours.
- Blanc, N. (2009). *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Dunod.
- Blondel, M., & Tuller, L. (2000). La recherche sur la LSF: un compte rendu critique. *Recherches linguistiques de Vincennes*, (29), 29-54.
- Boisclair, A., Makdissi, H. (2004). *Le développement de la compréhension du récit au cours de la petite enfance*. Rapport de recherche soumis au Programme de partenariats en développement social. Québec : Développement des ressources humaines au Canada.
- Boulanger, F. (2010). *A la découverte de la lecture. Premiers apprentissages : pratiques et théories*. Coll. « Les dossiers de l'éducation ». Editions Sciences humaines.
- Braibant, J. M. (1994). Le décodage et la compréhension. *Evaluer les troubles de la lecture: Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques*, 173-194.

- Brown, P. M., & Brewer, L. C. (1996). Cognitive processes of deaf and hearing skilled and less skilled readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1(4), 263-270.
- Burgat, S. (2009). Un exemple atypique d'acquisition du langage écrit en contexte bilingue: l'enfant sourd locuteur de la langue des signes qui apprend à lire et à écrire en français. *Actes du Colloque AquisiLyon, Lyon, 3 et 4 décembre 2009*.
- Cain, K. (2009). Making sense of text: skills that support text comprehension and its development. *Perspectives on Language and Literacy*, 35(2), 11-14.
- Cambier, J. (1996). Gustave Flaubert et son double ou la dialectique des hémisphères dans la création artistique. *HISTOIRE DES SCIENCES MEDICALES*, 30, 103-110.
- Chamberlain, C., & Mayberry, R. I. (2000). Theorizing about the relation between American Sign Language and reading. *Language acquisition by eye*, 221-259.
- Chamberlain, C., & Mayberry, R. I. (2005). La langue des signes et la lecture: avancées récentes. *L'acquisition du langage par l'enfant sourd: les signes, l'oral et l'écrit. Marseille: Éditions Solal*, 275-89.
- Chanquoy, L., & Alamargot, D. (2002). Mémoire de travail et rédaction de textes: Evolution des modèles et bilan des premiers travaux. *L'Année psychologique*, 102(2), 363-398.
- Charlier, B., Hage, C., Alegria, J., Perier, O. (1990). Evaluation d'une pratique prolongée du LPC sur la compréhension de la parole par l'enfant atteint de déficience auditive. *Glossa*, 22, 28-39.
- Chittenden, E. (1991). Authentic assessment, evaluation, and documentation of student performance. In V. Peronne (dir.), *Expanding student assessment* (p. 22-32). Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Colé, P., Casalis, S., Dominguez, A.B., Leybaert, J., Schelstraete M.A., Sprenger-Charolles, L. (2012). *Lecture et pathologies du langage oral*. Presses universitaires de Grenoble.
- Content, A., Peereman, R. (2000). La reconnaissance des mots écrits. In Rondal, J.A, Seron, X. *Troubles du langage : bases théoriques, diagnostic et rééducation*. Sprimont : Mardaga, 257-288.
- Conrad, R. (1979). *The deaf schoolchild: Language and cognitive function*. HarperCollins Publishers.
- Coulombe, C. (2004). *Enfants dysphasiques et trouble d'accès lexical : un regard sur l'intervention*. Mme Bernadette Ska, Ph. D. Université de Montréal.

- Courtin, C. (2002). Lecture, écriture et développement socio-cognitif de l'enfant sourd. *Les Actes de Lecture*, (80), 57-62.
- Courtin, C. (2005). Langue des signes française, français oral, Langue française parlée complétée et développement de la lecture-écriture chez l'enfant sourd, quelle complémentarité ?. *Nouvelle revue de l'AIS, hors série* : 37-44.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire* (Vol. 23). Clevedon [England]; Toronto: Multilingual Matters.
- Cunningham, J. W. (1986). Toward a pedagogy of inferential comprehension and creative response. *Understanding readers' understanding: Theory and practice*, 229-253.
- Cuxac, C. (1983). *Le langage des sourds*. Payot.
- Dabène, M. (1994). Principes et méthodes d'une évaluation didactique du savoir-lire. *JY Boyer, JP Dionne & P. Raymond (Éds.), Évaluer le savoir-lire*, 25-39.
- Daigle, D., & Armand, F. (2004). L'approche bilingue et l'apprentissage de la lecture chez les sourds. *Canadian Journal of Applied Linguistics (CJAL)/Revue canadienne de linguistique appliquée (RCLA)*, 7(1), 23-38.
- Davey, B., LaSasso, C., & MacReady, G. (1983). Comparison of reading comprehension task performance for deaf and hearing readers. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 26(4), 622.
- De Boysson-Bardies, B. (1996). *Comment la parole vient aux enfants: de la naissance jusqu'à deux ans*. Odile Jacob.
- De Landsheere, G. (1992). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. PUF-Presses Universitaires de France.
- Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Éditions Odile Jacob.
- Delamotte-Légrand R., & Sabria, R. (2001). L'enfant sourd et ses langues. *D'une langue à d'autre: Pratiques et représentations*, 308, 81.
- Demers-Pelletier, A. (2007). *Le rôle du feedback auditif dans le développement de la production de la parole: étude acoustique des voyelles orales du français produites par des locuteurs sourds ayant reçu un implant cochléaire* (Doctoral dissertation, Université du Québec à Montréal).
- Deschamps, A. (1994). *De l'écrit à l'oral et de l'oral à l'écrit*. Editions Ophrys.
- Dubuisson, C. (1993). Signer ou le sort d'une culture. *Nouvelles pratiques sociales*, 6(1).

- Dubuisson, C., & Bastien, M. (1998). Que peut-on conclure des recherches portant sur la lecture par les sourds?. *Lecture, écriture et surdité: visions actuelles et nouvelles perspectives*, 73-102.
- 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. *Le développement du langage chez l'enfant sourd, le signe, la parole et l'écrit*. Bruxelles, Belgium: De Boeck & Larcier.
- Duhayer, V., Frumholz, M., & Garcia, B. (2006). Acquisition du langage chez l'enfant sourd: quelle oralité pour quel accès à l'écrit?. *Acquisition: implications didactiques, Mélanges CRAPEL*, (29), 111-129.
- Ecalle, J., & Magnan, A. (2002). *L'apprentissage de la lecture: Fonctionnement et développement cognitifs*. Armand Colin.
- Ecalle, J., & Magnan, A. (2006). Des difficultés en lecture à la dyslexie: problèmes d'évaluation et de diagnostic. *Glossa*, 79, 4-19.
- Ecalle, J. (2010). L'évaluation de la lecture et des compétences associées. *Revue française de linguistique appliquée*, 15(1), 105-120.
- Fayol, M. (1992). La compréhension lors de la lecture: un bilan provisoire et quelques questions. *La lecture: Processus, apprentissage, troubles*, 79-101.
- Ferrand, L. (2001). *Cognition et lecture: processus de base de la reconnaissance des mots écrits chez l'adulte*. De Boeck Université.
- Fortier, G. (1982). *La mesure de la lisibilité et la production de tests de closure par micro-ordinateur*. Université de Montréal, Faculté des sciences de l' ducation Enseignement secondaire et collégial PPMF.
- Foucambert, J. (1980). *La manière d'être lecteur: apprentissage et enseignement de la lecture de la maternelle au CM2*. Editions Midi.
- Foucambert, J. (1984). Résultats entraînement support papier. *Les actes de lecture*, n 7.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. *Surface dyslexia*, 32.
- Froment, C. L., & Clerebaut, N. (1996). *L'enfant sourd: communication et langage*. De Boeck.
- Fumel, S., Keskaik, S., & Girard, J. (2010). L'évolution des acquis des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit: Premiers résultats de l'évaluation internationale PISA 2009. *Note d'information*, (24), 1-6.
- Garabédian, E. N. (2002). Avancées récentes dans le domaine de la surdité de l'enfant. *Archives de pédiatrie*, 9(2), 107-109.

- Giasson, J. (2007). *La compréhension en lecture, pratiques pédagogiques*. De Boeck Supérieur.
- Gillot, D. (1998). *Le Droit des sourds*. Rapport au Premier Ministre.
- Goigoux, R., & Cèbe, S. (2006). Apprendre à lire à l'école. *Tout ce qu'il faut savoir*, Retz Eds.
- Gombert, J-E. (2005). La mise en place des capacités de traitements des mots écrits. *L'acquisition du langage par l'enfant sourd*.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and special education*, 7(1), 6-10.
- Grosjean, F. (1999). Le droit de l'enfant sourd de grandir bilingue. *Langage et pratiques*, 23, 1-15.
- Hage, C. (2005). De la communication au langage: Développement du langage oral chez l'enfant atteint de déficience auditive profonde *L'acquisition du langage par l'enfant sourd: les signes, l'oral et l'écrit*, 121-146.
- Hage, C. (2006). Chapitre 2. L'évaluation du jeune enfant sourd : la période prélinguistique. *Pratiques psychologiques*, 54-78.
- Hoffmeister, R. (2000). A piece of the puzzle: ASL and reading comprehension in deaf children. *Language acquisition by eye*, 143-163.
- Huteau, M., & Lautrey, J. (1999). *Evaluer l'intelligence: Psychométrie cognitive*. Presses universitaires de France.
- Hyéroglyphes. (1999). *Langage et pratiques*, 23, 66-69.
- Jacq, G., Tuller, L., & Fuet, F. (1999). Spécificités morphosyntaxiques du français de l'enfant sourd: une étude comparative. *Glossa* n°69 (4-14).
- Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological review*, 85(5), 363-394.
- Le Capitaine, J. Y. (2002). Mais pourquoi ne lisent-ils donc pas. *Les Actes de Lecture*, Association Française.
- Leconte, A. (2008). *Dans quelle mesure la traduction littéraire relève-t-elle de la traduction culturelle ou linguistique ?* Mémoire de Master 2 : Université de Provence.
- Lederberg, A. R., & Spencer, P. E. (2001). Vocabulary development of deaf and hard of hearing children. *Context, cognition, and deafness*, 88-112.
- Leybaert, J., & Alegria I. (1986). Difficultés de lecture de l'enfant sourd: une approche psycholinguistique. *Vivre sourd aujourd'hui... et demain?*, 93-116.

- Leybaert, J., & Alegria Iscoa, J. (1990). Cued Speech and the acquisition of reading by deaf children. *Liaison*, 35, 29-40.
- Lussier, D. (1992). *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Hachette F.L.E.
- Maeder, C. (1995). Interférences entre LSF et français dans l'expression des notions spatiales et temporelles. *Glossa*, 49, 38-43.
- Maillart, C., Van Reybroeck, M., & Alegria, J. (2005). Représentations phonologiques et troubles du développement linguistique: théorie et évaluation. *Questions de personne*, 99-120.
- Maisonneuve, L. (2003). *Apprentissage de la lecture : Méthodes et manuels - Tome 1 : apprentissage de la lecture et méthodes de lecture*. Harmattan.
- Mayer, C., & Akamatsu, C. (1999). Bilingual-bicultural models of literacy education for deaf students: considering the claims. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(1), 1-8.
- Meyer, G. (1995). Evaluer, pourquoi, comment?. *Edition Hachette Education, Evreux*.
- Meynard, A. (2002). *Quand les mains prennent la parole: dimension désirante et gestuel*. Erès.
- Moeller, M. P. (2000). Early intervention and language development in children who are deaf and hard of hearing. *Pediatrics*, 106(3).
- Moores, D., Kluwin, T.N., Johnson, R., Cox, P., Blennerhasset, L., Kelly, L., Ewoldt, C., Sweet, C., Fields, L. (1987). *Factors predictive of literacy in deaf adolescents* (Final Report to National Institute on Neurological and Communicative Disorders and Stroke Project No. NIH-NINCDS-83-19). Washington, DS.
- Moores, D., Sweet, C. (1990). Factors predictive of school achievement. In *Education and Developmental Aspects of Deafness*, Moores, D., Meadow-Orlans, K. (eds), 154-201. Washington DC : Gallaudet University Press.
- Morais, J. (1994). *L'art de lire*. O. Jacob.
- Moroni, C., Erkes, J., Maury, F., & Bayard, S. (2007). Etude de la validité d'une adaptation francophone du Test de Stroop Victoria dans le contexte de la démence de type d'Alzheimer. *REVUE NEUROLOGIQUE*, 163(11), 4S107.
- Mugnier, S. (2006). Surdités, plurilinguisme et Ecole Approches sociolinguistiques et sociodidactiques des bilinguismes d'enfants sourds de CE2 (Doctoral dissertation, Université Stendhal-Grenoble III).

- Musselman, C. (2000). How do children who can't hear learn to read an alphabetic script? A review of the literature on reading and deafness. *Journal of Deaf Studies and deaf education*, 5(1), 9-31.
- Navarre, A. (2007). *L = R x C : quelques éléments de réflexion à travers la conception d'une épreuve de lecture*. Mémoire d'orthophonie : Université Lille II.
- Nelson, K. E. (1998). Toward a differentiated account of facilitators of literacy development and ASL in deaf children. *Topics in language disorders*, 18(4), 73-88.
- Niederberger, N., & Prinz, P. (2005). La connaissance d'une langue des signes peut-elle faciliter l'apprentissage de l'écrit chez l'enfant sourd?. *Enfance*, 57(4), 285-297.
- Niederberger, N. (2008). Does the knowledge of a natural sign language facilitate Deaf children's learning to read and write? Insights from French Sign Language and written French data. *Sign bilingualism: Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations*, 29-50.
- Oller, D. K. (1980). The emergence of the sounds of speech in infancy. *Child phonology*, 1, 93-112.
- Ouzoulias, A. (1995). *L'apprenti lecteur en difficulté : évaluer, comprendre, aider*. Retz.
- Padden, C., Ramsey, C. (2005). La langue des signes américaines (ASL) et l'aptitude des enfants sourds à la lecture. *L'acquisition du langage par l'enfant sourd : les signes, l'oral, l'écrit*. 291-316.
- Paire-Ficout, L. (1997). « Les difficultés d'accès au langage écrit chez les sourds ». *Les cahiers de l'audition*, vol.10, n°1, janvier-février 1997, 25-28.
- Parault, S. J., & Williams, H. M. (2010). Reading motivation, reading amount, and text comprehension in deaf and hearing adults. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(2), 120-135.
- Perini, M., & Righini-Leroy, E. (2008). L'accès à l'écrit chez l'apprenant sourd signeur : clarification de la notion d'éducation « bilingue » et propositions didactiques. *Les Actes de Lecture*, (101).
- Pion-Roux, J. (2011). Élaboration d'un référentiel en vue de l'exploitation d'un corpus de vidéos LSF. Mémoire de Master 2, sous la direction de Thomas Lebarbé. Université Grenoble 3.
- Pinhas, J. S. (1991). Constructive processing in skilled deaf and hearing readers. *Advances in cognition, education, and deafness*, 1989, 296.
- Pol, C. (2000). Rôle de l'ORL: faut-il faire un dépistage systématique de la surdité en période néonatale?. *Médecine thérapeutique/Pédiatrie*, 3(4), 299-304.

- Reinwein, J., Dubuisson, C., & Bastien, M. (2001). Étude des processus d'intégration chez le lecteur sourd et chez le lecteur entendant. *Revue québécoise de linguistique*, 29(2).
- Riviere, J. P. (2010). Les jeunes Français face à la lecture: nouvelles pistes méthodologiques pour l'évaluation massive des performances cognitives. *Revue française de linguistique appliquée*, 15(1), 121-144.
- Rocher, T. (2012). *Les jeunes face à l'écrit - un nouveau dispositif d'évaluation massive de leurs performances en lecture*. Actes du 24^e colloque de l'Admée-Europe.
- Romand, C. (2005). L'accès à la langue française orale et écrite dans une approche bilingue : les apports du LPC pour l'acquisition de la lecture, *Nouvelle revue de l' AIS, hors série* : 77-84.
- Rondal, J. A. (1975). Développement du langage et retard mental: une revue critique de la littérature en langue anglaise. *L'année psychologique*, 75(2), 513-547.
- Roth, L. S. (2008). *Comprehension Monitoring, Cognitive Resources, and Reading Disability*. ProQuest.
- Samson, A., Giasson, J., & Saint-Laurent, L. (2000). La relation entre le style parental de la mère et ses interventions en situation de lecture avec son enfant. *Cahiers de la recherche en éducation*, 7(1), 163-186.
- Segui, J. (1992). Le lexique mental et l'identification des mots écrits: code d'accès et rôle du contexte. *Langue française*, (95), 69-79.
- Seron, X. (2002). *La neuropsychologie cognitive*. 5e éd. Paris. P.U.F. « Que sais-je ? ».
- Seymour, P. H., & Elder, L. (1986). Beginning reading without phonology. *Cognitive Neuropsychology*, 3(1), 1-36.
- Seymour, P. H. K. (1993). Un modèle du développement orthographique à double fondation. *Lecture-écriture, acquisition : Les actes de la Villette*. Paris : Nathan. 57-79
- Sprenger-Charolles, L. (1992). Acquisition de la lecture et de l'écriture en français. *Langue française*, 95(1), 49-68.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading research quarterly*, 360-407.
- Stokoe, W. C. (1978). *Sign language structure*.
- Strassman, B. K. (1992). Deaf adolescents' metacognitive knowledge about school-related reading. *American annals of the deaf*, 137(4), 326.
- Strassman, B. K. (1997). Metacognition and reading in children who are deaf: A review of the research. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2, 140-149.

- Stroop, J. R. (1935). *Studies of interference in serial verbal reactions* (Doctoral dissertation, George Peabody College for Teachers).
- Tardif, J. (1994). L'évaluation du savoir lire: une question de compétence plutôt que de performance. *J.-Y. Boyer, J. Dionne et P. Raymond. Évaluer le savoir lire. Montréal: Éditions Logiques*, 69-102.
- Tourrette, C. (2011). *Évaluer les enfants avec déficiences ou troubles du développement: Déficiences motrices, sensorielles ou mentales. Troubles autistiques et troubles des apprentissages*. Dunod.
- Transler, C. (2005). Comment l'enfant sourd développe puis utilise le principe du BA/ba. *L'acquisition du langage par l'enfant sourd : les signes, l'oral et l'écrit*. 253-274.
- Traxler, C. B. (2000). The Stanford Achievement Test: National norming and performance standards for deaf and hard-of-hearing students. *Journal of deaf studies and deaf education*, 5(4), 337-348.
- Trezek, B. J., Paul, P. V., & Wang, Y. (2009). *Reading and deafness: Theory, research, and practice*. Cengage Learning.
- Vinter, S. (1996). Construction de la communication vocale. In Froment, C. L., & Clerebaut, N. *L'enfant sourd: communication et langage*. De Boeck.
- Vinter, S. (2000). Quel statut pour l'écrit en l'absence de langage oral? De l'écrit à la langue des signes. In *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)* (pp. Weck-Geneviève).
- Webster, A., Wood, D. J., & Griffiths, A. J. (1981). Reading retardation or linguistic deficit? I: interpreting reading test performances of hearing-impaired adolescents. *Journal of Research in Reading*, 4(2), 136-147.
- Wilbur, R. B. (2000). The use of ASL to support the development of English and literacy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(1), 81-104.

TABLE DES FIGURES.

FIGURE 1 - LE MODÈLE À DEUX VOIES (COLTHEART, 1978; IN JACQUIER, 2008: 116).....	17
FIGURE 2 - EXEMPLE D'UTILISATION DE L'EFFET STROOP AFIN DE METTRE AU JOUR LE CARACTÈRE AUTOMATIQUE DU TRAITEMENT DES MOTS ÉCRITS. (MORONI ET AL., 2007).....	18
FIGURE 3 - IMBRICATION DES TROIS COMPOSANTES DU "MODÈLE CONTEMPORAIN DE COMPRÉHENSION EN LECTURE" (BOULANGER, 2007 : 7).....	20
FIGURE 4 - GRILLE DE DÉVELOPPEMENT DE LA STRUCTURATION DU RÉCIT. (MAKDISSI ET BOISCLAIR, 2004).....	24
FIGURE 5 - SCHÉMA DU TRANSFERT DE CONNAISSANCES ENTRE LES LANGUES, D'APRÈS MAYER ET AKAMATSU, 1999).....	34
FIGURE 6 - LA CONSTRUCTION DE CONNAISSANCES LINGUISTIQUES GRÂCE AUX DIFFÉRENTES PRATIQUES LANGAGIÈRES DES ENFANTS SOURDS (LECAPITAINE, 2002: 65).....	36
FIGURE 7 - EXEMPLE D'ÉPREUVE D'ÉVALUATION DE LA COMPRÉHENSION, PISA LUXEMBOURG.....	54
FIGURE 8 - NIVEAUX STANDARDS DE PERFORMANCE (TRAXLER, 2000 : 341)	56
FIGURE 9 - "NATIONAL MEDIAN AND 80TH PERCENTILE SCORES FOR DEAF AND HARD-OF-HEARING STUDENTS ON STANFORD READING COMPREHENSION WITH PERFORMANCE STANDARD LEVELS" (TRAXLER, 2000 : 342)	56
FIGURE 10 - EXEMPLE D'ÉPREUVE METTANT AU JOUR LES HABILITÉS PHONOLOGIQUES.....	57
FIGURE 11 - EXEMPLE D'ÉPREUVE D'ÉVALUATION DE LA COMPRÉHENSION.....	58

TABLE DES MATIÈRES.

Remerciements.....	4
SOMMAIRE.....	6
INTRODUCTION.....	7
Préambule.	9
Chapitre 1: Le savoir-lire.....	11
I. Le savoir-lire : ancrage théorique.....	11
1. Les différentes approches du savoir-lire.....	11
a. L'approche synthétique.....	11
b. L'approche analytique.....	11
b.1. La méthode naturelle.....	12
b.2. La méthode idéovisuelle.....	12
c. La méthode mixte.....	13
2. Le modèle développemental à Stade (Frith, 1985).	13
a. Le stade logographique.....	13
b. Le stade alphabétique.....	14
c. Le stade orthographique.....	15
3. Les mécanismes du savoir-lire : l'identification et la compréhension.	15
a. L'identification des mots écrits.....	16
a.1. Le système à deux voies de Coltheart (1978).....	16
a.2. Automatisation du mécanisme d'identification des mots : l'effet Stroop.....	18
b. La compréhension en lecture.....	19
b.1. Un modèle de compréhension basé sur trois variables : lecteur, texte, contexte.....	19
b.2. Trois compétences impliquées dans le processus de compréhension : les inférences, l'auto-évaluation et la connaissance des structures du texte.....	21
b.2.1. Les inférences.....	21
b.2.2. L'auto-évaluation des compétences.....	22
b.2.3. La connaissance des structures du texte.....	22
II. Lecture, surdité et langue vocale.....	26
1. Quel développement de la langue vocale chez l'enfant sourd ?	26
a. Période critique et exposition précoce.....	27
b. Les premiers apprentissages de la langue vocale.....	27

c.	Développement lacunaire.....	28
2.	Les outils pour favoriser la perception de la langue vocale par l'enfant sourd et le développement de ses habiletés phonologiques.....	29
a.	Le rôle de la lecture labiale.....	29
b.	Le rôle de la Langue française Parlée Complétée.....	30
III.	Lecture, surdité et langue signée.....	31
1.	Deux langues : des mises en relation différentes.....	31
a.	Le statut de la Langue Signée.....	31
b.	Définition(s) du bilinguisme.....	32
2.	Bilinguisme LSF - français écrit.....	33
a.	Hypothèse d'interférence.....	33
b.	Hypothèse d'une double-discontinuité.....	33
c.	Une corrélation positive.....	34
3.	Bilinguisme LSF - français oral et écrit.....	35
a.	Développement d'habiletés phonologiques.....	36
b.	Langue signée et développement des « compétences communicatives langagières » (Perini et Righini-Leroy, 2008 : 83).....	37
c.	Langue signée et « connaissances du monde ».....	38
	Conclusion du chapitre.....	39
	Chapitre 2 : La question de l'évaluation du savoir-lire et de ses outils.....	41
I.	La question de l'évaluation.....	41
1.	Théories de l'évaluation.....	41
a.	Les deux principaux types d'évaluation : formative et sommative.....	41
a.1.	L'évaluation sommative.....	41
a.2.	L'évaluation formative.....	42
b.	« La démarche d'évaluation » - selon Lussier (1992) -.....	42
b.1.	L'intention.....	43
b.2.	La mesure.....	43
b.3.	Le jugement.....	44
b.4.	La décision.....	44
2.	L'évaluation du savoir-lire.....	45
a.	Approches théoriques de l'évaluation du savoir-lire : le contexte didactique.....	45
a.1.	L'approche écologique.....	45
a.2.	L'approche empirique.....	46
b.	Évaluer l'identification des mots écrits.....	47

b.1. Les habiletés lexicales : voie directe	47
b.1.1 Apprentissage du lexique.....	47
b.1.2. Évaluer les habiletés lexicales.....	48
b.2. Les habiletés phonologiques : voie indirecte.....	48
b.2.1. Deux types d'habiletés phonologiques.....	48
b.2.2. L'évaluation des habiletés phonologiques.....	49
c. Évaluer la compréhension écrite.....	49
c.1. Le questionnaire de lecture.....	50
c.2. Le test de closure.....	51
II. Outils d'évaluation de la lecture.....	51
1. Outils normés.....	52
a. Les évaluations en lecture dans le cadre de la journée défense et citoyenneté.....	52
a.1. Protocole d'évaluation.....	52
a.2. Résultats obtenus	53
b. Les tests communs, PISA.....	53
2. Outils d'évaluation et surdité.....	55
a. Le S.A.T.....	55
b. Le Wide-span Reading test.....	58
Conclusion du chapitre.....	59
Chapitre 3 : Objectifs du mémoire de M2.....	60
I. De la théorie à la pratique.....	60
1. Le cas de l'auto-évaluation.....	60
2. Rencontre avec des professionnels.....	61
II. Protocole d'expérimentation.....	61
1. Quelles modalités de passation ?.....	62
a. Réalisation pratique.....	62
a.1. �valuation orale.....	62
a.2. �valuation écrite.....	62
a.3. �valuation mixte.....	63
b. Le contexte d'évaluation	63
2. Adaptation des outils d'évaluation.....	64
a. Le cas de la vitesse de lecture.....	64
b. Le cas de la lecture à haute voix.....	65
b.1. Une évaluation de la prononciation ?	65
b.2. Lecture à voix haute et compréhension.....	65

c. Quelles épreuves choisir ?.....	66
Conclusion	67
BIBLIOGRAPHIE	68
Table des Figures.....	77
Table des matières.....	78

Sigles et abréviations utilisés

A.S.L : American Sign Language

L.S : Langue Signée

L.S.F : Langue des Signes française

L.S.Q : Langue des Signes québécoise

LfPC : Langue française Parlée Complétée

MOTS-CLÉS : Surdité, Savoir-lire, Lecture,  valuation.

RÉSUMÉ

La question de l'évaluation du savoir-lire semble être un sujet qui reste peu abordé dans la littérature consacrée à l'enfant sourd. La plupart des évaluations effectuées tendent à insister sur la faiblesse du savoir-lire de l'enfant sourd et peu tentent d'en comprendre les causes. Ce mémoire sera ainsi l'occasion de questionner l'évaluation du savoir-lire, plus particulièrement chez l'enfant sourd : l'évaluation doit-elle attester d'un niveau - évaluation normative - ou doit-elle permettre de mettre au jour les mécanismes défaillants du savoir-lire - évaluation formative - ? Quelles épreuves pourraient être pertinentes lors d'une telle évaluation ? Mais avant de s'intéresser à l'évaluation du savoir-lire, c'est le savoir-lire lui-même qu'il faudrait questionner : quels sont les mécanismes du savoir-lire ? Existe-t-il un savoir-lire spécifique à l'enfant sourd ? Toutes ces questions nous permettront par la suite de réfléchir à une évaluation du savoir-lire qui semble pertinente pour l'enfant sourd.