



**HAL**  
open science

# Élaboration d'un outil d'évaluation de la morphosyntaxe axé sur les articles et les prépositions en production écrite et expérimentation auprès d'enfants sourds

Élodie Loeb

► **To cite this version:**

Élodie Loeb. Élaboration d'un outil d'évaluation de la morphosyntaxe axé sur les articles et les prépositions en production écrite et expérimentation auprès d'enfants sourds. Sciences cognitives. 2013. dumas-00864817

**HAL Id: dumas-00864817**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00864817v1>**

Submitted on 15 Oct 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.

LOEB Élodie

Née le 08 juillet 1989

Mémoire présenté en vue de l'obtention du  
Certificat de Capacité d'Orthophoniste

**Élaboration d'un outil d'évaluation de la  
morphosyntaxe axé sur  
les articles et les prépositions  
en production écrite  
et expérimentation  
auprès d'enfants sourds**

Année universitaire 2012-2013

Université Bordeaux Segalen  
Département d'orthophonie

## REMERCIEMENTS

Je souhaite remercier **Mme Lipps**, directrice de mémoire, qui a accepté de travailler avec moi, qui a pris le temps de me rencontrer à plusieurs reprises, de me rassurer et de me guider tout au long de l'année.

Je remercie également **Mme Colmet-Aubry** pour ses précieux conseils et ses encouragements.

Merci à **Mme Parent** et **Mme Colmet-Aubry** d'avoir accepté de faire partie de mon jury de soutenance.

Merci à **Mme Banderier** de m'avoir réorientée, de m'avoir permis d'observer son travail et de m'avoir acceptée au sein de sa classe pour expérimenter mon test.

Merci à **Mme Lamothe-Corneloup** et à l'ensemble de nos professeurs pour ces quatre années d'études.

Merci à mon jury de lecture, qui a bien voulu lire mon mémoire.

Un grand merci à mes **parents**. Merci pour leur soutien, leur écoute, leur humour, leur présence. Un grand merci pour m'avoir permis de faire les études que je souhaitais et pour la confiance qu'ils m'ont accordée. Merci à mon modèle et mon frère, **Kebabito**.

Merci à **Amandine**, ma vieille colocataire. Merci à **Caroline** et à **Myriam**, l'ex et la nouvelle. Merci à toutes les 3 pour tous ces moments de joie, de soutien et de partage.

Merci à **Laurène** pour nous avoir permis d'être tatas auprès de la plus belle. Merci aux **tatas** : **Tata'hiti**, **Tata'llumée**, **Tata'nim**, **Tata'nin**, **Tata'péro**, **Tata'rrangée**, **Tata'rtiste** **Tata'thlète** et **Tata'gui...** (et aux **tontons**). Ces quatre années ont été merveilleuses à vos côtés.

Merci à mes amis qui ont su rester présents malgré la distance.

Merci enfin à toutes les personnes que j'ai connues car elles font sûrement partie du chemin qui m'a menée jusqu'ici.

# **SOMMAIRE**

<b>REMERCIEMENTS</b>	<b>2</b>
<b>SOMMAIRE</b>	<b>3</b>
<b>LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX</b>	<b>8</b>
<b>INTRODUCTION</b>	<b>10</b>
<b>BASES THEORIQUES</b>	<b>12</b>
<b>Chapitre 1 : LA SURDITE</b>	<b>13</b>
<b>1. Définitions de la surdité</b>	<b>13</b>
<b>2. Classifications des surdités</b>	<b>14</b>
<b>2.1. Selon la localisation de l'atteinte</b>	<b>14</b>
<b>2.1.1 Rappel de l'anatomie de l'oreille</b>	<b>14</b>
<b>2.1.2 Les types de surdité en fonction de l'anatomie</b>	<b>15</b>
<b>2.2 Selon la période d'apparition de la surdité</b>	<b>16</b>
<b>2.3 Selon le degré de la perte auditive</b>	<b>16</b>
<b>3. Perception de la parole selon le degré de perte auditive</b>	<b>18</b>
<b>3.1 Surdités légère et moyenne</b>	<b>19</b>
<b>3.2 Surdité sévère</b>	<b>19</b>
<b>3.3 Surdité profonde</b>	<b>19</b>
<b>4. Les aides auditives</b>	<b>20</b>
<b>4.1 Prothèses auditives</b>	<b>20</b>
<b>4.2 Implant cochléaire</b>	<b>21</b>
<b>5. Les différents modes d'éducation</b>	<b>22</b>
<b>5.1 Les facteurs influençant le choix du mode de communication</b>	<b>22</b>
<b>5.2 L'oralisme ou l'audiophonologie</b>	<b>23</b>
<b>5.3 Le gestuel ou visuo-gestuel</b>	<b>23</b>

5.4 Le bilinguisme	23
<b>6. Les moyens et les aides à la communication</b>	<b>23</b>
6.1 La Langue des Signes Française (LSF)	23
6.2 Le français signé	24
6.3 La lecture labiale	25
6.4 La Langue Parlée Complétée (LPC)	25
6.5 Le Français Codé Signé Complété (FCSC)	26
6.6 La méthode verbo-tonale structuro-globale	27
6.7 La dynamique naturelle de la parole	27
<b>Chapitre 2 : ACQUISITION DU LANGAGE CHEZ L'ENFANT SOURD</b>	<b>28</b>
1. La langue	28
2. Le langage écrit	29
2.1 Acquisition du langage écrit	29
2.1.1 Par une langue gestuelle	29
2.1.2 Par une langue orale	30
2.1.3 Bilinguisme	31
2.2 Les facteurs influençant le choix de la méthode d'apprentissage	31
2.3 Lecture et production	32
2.4 Difficultés rencontrées en langage écrit	33
2.4.1 En vocabulaire	33
2.4.2 En morphosyntaxe	34
<b>Chapitre 3 : LA MORPHOSYNTAXE</b>	<b>35</b>
1. Définition de la morphosyntaxe	35
2. Rôle de la morphosyntaxe	35
3. Les différents éléments de la morphologie contextuelle	36

<b>3.1. Les articles</b>	<b>36</b>
<b>3.1.1. L'article indéfini</b>	<b>37</b>
<b>3.1.2. L'article défini</b>	<b>37</b>
<b>3.1.3. L'article partitif</b>	<b>38</b>
<b>3.1.4. L'article zéro</b>	<b>38</b>
<b>3.2. Les prépositions</b>	<b>38</b>
<b>3.3. Relations entre articles et prépositions</b>	<b>39</b>
<b>3.3.1. Cas des prépositions <i>à</i> et <i>de</i>, emploi de l'article contracté</b>	<b>39</b>
<b>3.3.2. Remarques</b>	<b>39</b>
<b>4. L'analyse syntaxique</b>	<b>39</b>
<b>5. Le développement des capacités morphosyntaxiques</b>	<b>40</b>
<b>5.1. Les différents stades</b>	<b>40</b>
<b>5.2. Les processus</b>	<b>41</b>
<b>6. Explications des difficultés en morphosyntaxe à l'écrit dans le cadre de la surdité</b>	<b>41</b>
<b>6.1. Selon les caractéristiques</b>	<b>41</b>
<b>6.2. Selon les processus cognitifs</b>	<b>42</b>
<b>SYNTHESE</b>	<b>43</b>
<b>PARTIE PRATIQUE</b>	<b>44</b>
<b>I- PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESE</b>	<b>45</b>
<b>1. Problématique</b>	<b>45</b>
<b>2. Tests existants</b>	<b>45</b>
<b>3. Hypothèse</b>	<b>47</b>
<b>II- MATERIEL ET METHODE</b>	<b>48</b>
<b>1. Réflexions pour la création du test</b>	<b>48</b>
<b>2. Expérimentation</b>	<b>49</b>

2.1. Critères d'inclusion	49
2.2. Lieux de passation	49
<b>III- Résultats</b>	<b>51</b>
<b>1. Création du test</b>	<b>51</b>
1.1. Répartition des phrases	52
1.1.1. Répartition des différents éléments	52
1.1.2 Classification des items	53
1.2. Choix du vocabulaire	55
1.3. Choix des photos	55
1.4. Passation du test	56
1.4.1. Consigne	57
1.4.2. Exemples	57
1.4.3. La feuille de passation	58
1.4.4 La feuille de cotation	58
1.4.5. Réponses acceptables	60
1.5. Interprétation des résultats	60
1.5.1. Analyse quantitative	60
1.5.2. Analyse qualitative	61
<b>2. Présentation des résultats de l'expérimentation</b>	<b>62</b>
2.1. Présentation des enfants	62
2.2. Résultats	63
2.2.1. Observations générales	63
2.2.2. Résultats par rapport aux phrases	64
2.2.3. Résultats selon l'analyse quantitative	65
2.2.4. Résultats selon l'analyse qualitative	65

2.2.4.1. La place des mots-outils	65
2.2.4.2. Analyse des réponses des enfants selon la classification définie	66
2.2.4.3. Analyse du type d'erreurs selon les catégories	69
2.2.4.3.1. Articles définis et indéfinis	69
2.2.4.3.2. Articles contractés	69
2.2.4.3.3. Prépositions + articles	70
2.2.4.3.4. Prépositions seules	71
2.2.4.4. Analyse du type d'erreurs toutes catégories confondues	72
2.2.4.4. Comparaison des mots en isolé et en combiné	73
2.2.5. Cas de Samantha	74
<b>DISCUSSION</b>	<b>75</b>
<b>CONCLUSION</b>	<b>83</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>86</b>
<b>ANNEXES</b>	<b>91</b>
<b>TABLE DES ANNEXES</b>	<b>92</b>



# **LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX**

## **LISTE DES FIGURES**

<b><u>Figure 1</u> - Schéma de l'anatomie de l'oreille</b>	<b>15</b>
<b><u>Figure 2</u> - Les différentes atteintes selon le degré de perte auditive</b>	<b>17</b>
<b><u>Figure 3</u> - Perception de la parole selon la perte auditive</b>	<b>18</b>
<b><u>Figure 4</u> - Schéma d'une prothèse auditive</b>	<b>20</b>
<b><u>Figure 5</u> - Schéma d'un implant cochléaire</b>	<b>21</b>
<b><u>Figure 6</u> - La Langue Parlée Complétée</b>	<b>26</b>
<b><u>Figure 7</u> - Pourcentage de phrases selon les catégories de mots outils dans le cas où un seul mot est demandé (phrases de 1 à 28)</b>	<b>54</b>
<b><u>Figure 8</u> - Pourcentage de phrases selon les catégories de mots outils dans le cas où plusieurs mots sont demandés (29 à 37)</b>	<b>54</b>
<b><u>Figure 9</u> - Erreurs chez les enfants sourds et les enfants entendants selon les phrases</b>	<b>64</b>
<b><u>Figure 10</u> - Résultats bruts au test selon les enfants</b>	<b>65</b>
<b><u>Figure 11</u> - Pourcentage d'items réussis dans chaque partie pour chaque enfant</b>	<b>66</b>
<b><u>Figure 11.1</u> - Jonas</b>	<b>66</b>
<b><u>Figure 11.2</u> - Marine</b>	<b>67</b>
<b><u>Figure 11.3</u> - Laura</b>	<b>67</b>
<b><u>Figure 11.4</u> - Samantha</b>	<b>67</b>
<b><u>Figure 11.5</u> - Nadège</b>	<b>68</b>
<b><u>Figure 11.6</u> - Moyenne des cinq enfants</b>	<b>68</b>
<b><u>Figure 12</u> - Pourcentage d'erreurs sur les articles simples selon la nature des erreurs</b>	<b>69</b>
<b><u>Figure 13</u> - Pourcentage d'erreurs sur les articles contractés selon la nature des erreurs</b>	<b>70</b>
<b><u>Figure 14</u> - Pourcentage d'erreurs sur les prépositions + articles selon la nature des erreurs</b>	<b>70</b>
<b><u>Figure 15</u> - Pourcentage d'erreurs sur les prépositions seules selon la nature des erreurs</b>	<b>71</b>
<b><u>Figure 16</u> - Pourcentage d'erreurs selon les catégories, tous les éléments confondus</b>	<b>72</b>

**Figure 17 - Pourcentage de bonnes réponses en isolé et en combiné 73**

**LISTE DES TABLEAUX**

**Tableau 1 - Récapitulatif des particularités de chaque enfant 63**

**Tableau 2 - Items réussis par chaque enfant selon la classification 66**

**Tableau 3 - Total des erreurs selon l'analyse 72**

## **Introduction**

Pour comprendre et utiliser la langue écrite, toute personne a besoin d'acquérir les éléments qui la composent : les mots-outils tels que les prépositions et les articles font partie intégrante de la langue. Sans eux, les écrits sont incomplets et peuvent mener à des erreurs de sens.

Les enfants entendants acquièrent la langue écrite par le biais du langage oral. La construction de la langue écrite s'offre donc à eux de façon inconsciente par une imprégnation antérieure. Ils n'apprennent pas la morphosyntaxe de façon consciente mais l'acquièrent par un bain de langage suffisant.

Pour les enfants sourds, l'imprégnation peut être incomplète voire inexistante. En effet, leur déficience auditive ne leur permet pas d'accéder au champ conversationnel dans sa totalité. Quel que soit leur mode de communication, l'acquisition de la morphosyntaxe peut leur demander des efforts considérables. C'est donc un enjeu primordial de les aider à acquérir et développer cet aspect du langage. Aujourd'hui, il est possible d'agir dès le plus jeune âge sur cet aspect car le diagnostic est de plus en plus précoce : 1 enfant sur 1000 enfants est dépisté avant l'âge de 2 ans (unisda.org).

En tant qu'orthophonistes, nous sommes amenés à travailler la langue dans sa forme structurelle, tant sur le versant oral qu'écrit. Pour cela, il convient de connaître au mieux les compétences des enfants et de cibler plus précisément leurs difficultés.

Notre objectif est de créer un outil permettant d'évaluer l'acquisition des articles et des prépositions en production écrite.

Ce mémoire se divise en plusieurs parties :

Nous avons tout d'abord défini les bases théoriques nécessaires à la réflexion. Après avoir étudié les différents aspects de la surdité, nous avons tenté de comprendre comment les enfants sourds accèdent au langage écrit. La morphosyntaxe étant le domaine le plus difficile à acquérir, nous avons essayé d'en saisir les raisons.

Nous avons ensuite réfléchi au matériel d'évaluation existant et, constatant un manque, nous avons décidé d'élaborer un test. La partie résultat est dédiée à la présentation de celui-ci et expose l'expérimentation que nous avons réalisée auprès d'enfants sourds.

L'analyse des résultats permet de constater la pertinence d'un tel outil. Enfin, dans la discussion nous observons les limites de ce matériel et offrons des perspectives de travail.

# **BASES**

# **THEORIQUES**

# **Chapitre 1 : LA SURDITE**

*« Qu'importe la surdité de l'oreille, quand l'esprit entend »*

Victor Hugo

## **1. Définitions de la surdité**

Selon le dictionnaire de l'orthophonie, la surdité est définie comme une *« déficience auditive, quelle que soit son origine et quelle que soit son importance. Elle peut être transitoire ou définitive, parfois même évolutive, et ses conséquences sont multiples : troubles de la communication préverbale chez le nourrisson avec incidences développementales, absence ou retard de langage, troubles de la parole et de la voix, difficultés d'intégration scolaire et/ou sociale.... Comme la surdité n'est pas toujours curable médicalement ou chirurgicalement, elle implique la notion de handicap et sa prise en charge est alors pluridisciplinaire. »* (Brin et col, 2006).

Selon le BIAP (Bureau International d'AudioPhonologie), la surdité est définie selon la perte moyenne en fonction des fréquences. D'après cette définition, la surdité commence dès 20 dB de perte auditive.

Le BIAP recommande par ailleurs de parler de déficience auditive plutôt que de surdité, car il existe un continuum entre les différents degrés de surdité et l'ouïe considérée comme « normale ». (Lepot-Froment, 1996)

## **2. Classifications des surdités**

### **2.1 Selon la localisation de l'atteinte**

#### **2.1.1 Rappel de l'anatomie de l'oreille**

Les différents éléments de l'anatomie décrits ci-dessous sont tirés du livre de Roland Carrat. (Carrat, 2009)

L'oreille externe comprend le pavillon et le conduit auditif externe : le pavillon dirige les ondes auditives vers le conduit auditif externe. Le conduit auditif externe aboutit sur le tympan, séparation entre oreille externe et oreille moyenne, qui capte les vibrations de l'air et les dirige jusqu'à l'oreille moyenne.

L'oreille moyenne est composée de la caisse du tympan qui contient la chaîne des osselets : le marteau, l'enclume et l'étrier. Les vibrations de l'air entraînent un mouvement du tympan, ce qui fait bouger les osselets. La platine de l'étrier, en contact avec la fenêtre ovale, permet la transmission des vibrations à l'oreille interne. La fonction première de l'oreille moyenne est de transmettre et amplifier les vibrations acoustiques . Sa deuxième fonction est de protéger l'oreille interne, grâce au réflexe stapédien, des sons trop forts qui pourraient l'endommager.

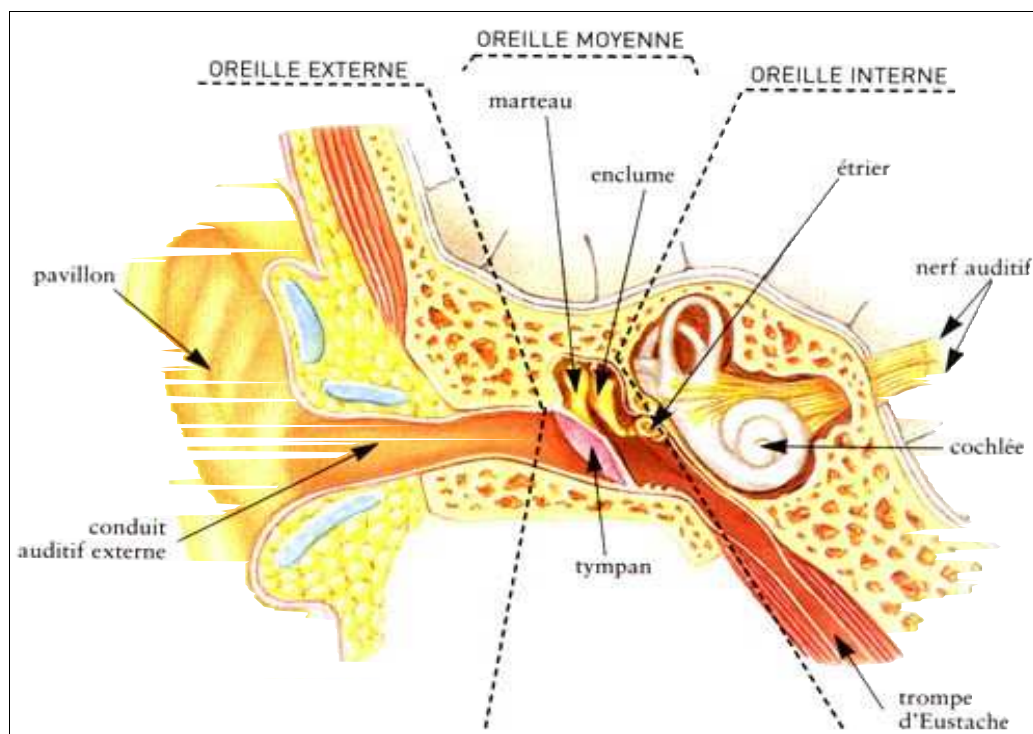
L'oreille interne comprend essentiellement la cochlée. Celle-ci est un organe complexe encore imparfaitement connu. Lorsque les cellules ciliées présentes dans la cochlée sont stimulées, des synapses s'activent entre les cellules ciliées et le nerf auditif : la transmission des potentiels d'action permet au message acoustique de se transformer en influx nerveux. Puis le nerf auditif achemine l'information au cerveau.

L'oreille interne a plusieurs fonctions :

- Elle assure l'audition : à son niveau, les ondes acoustiques se transforment en influx nerveux interprétables par le cerveau.
- Elle gère l'équilibre grâce au vestibule.

Le schéma suivant reprend l'anatomie de l'oreille :

Figure 1 - Schéma de l'anatomie de l'oreille



<http://www.a-votre-ecoute.fr/anat.html>

### 2.1.2 Les types de surdités en fonction de l'anatomie

Selon la partie de l'oreille touchée, nous distinguons trois types de surdité : (Bachelet et col, 2008)

– La surdité de perception ou surdité neurosensorielle: atteinte de l'oreille interne ou de ses afférences. Les pertes auditives peuvent être importantes et atteindre 120 dB de perte. L'étiologie est variable. La plupart de ces surdités sont d'origine génétique (environ 60%), syndromiques ou non syndromiques (Lepot-Froment, 1996). Dans 30% à 40% des cas, elles sont environnementales (toxique, infectieuse, traumatique, tumorale, dégénérative, vasculaire...).

– La surdité de transmission : atteinte de l'oreille externe ou moyenne. L'onde sonore ne parvient plus normalement à la cochlée. Le déficit entraîné ne dépasse pas 50-60 dB (Lepot-Froment, 1996). Les causes peuvent être génétiques (malformations...) ou autres (obstructive, inflammatoire, traumatique, tumorale...).



– La surdité mixte : atteinte de l'oreille interne et de l'oreille moyenne.

Ce mémoire s'intéressera exclusivement aux surdités de perception.

## 2.2 Selon la période d'apparition de la surdité

Selon Marie Bachelet (Bachelet et col, 2008), nous pouvons également classer les surdités selon leur moment d'apparition par rapport au développement normal du langage :

- Prélinguale : la surdité se déclare avant l'apparition du langage, c'est-à-dire avant 3 ans. Elle peut être congénitale (présente dès la naissance) ou post-natale (avant 18-20 mois).
- Périlinguale : la surdité survient pendant l'acquisition du langage (2-3 ans).
- Postlinguale : la surdité survient après l'apparition du langage (après 3-4 ans).

Les conséquences varient : un enfant devenu sourd qui a déjà perçu le langage oral peut s'en faire une représentation. Vraisemblablement, il accédera plus facilement au langage oral et donc au langage écrit.

## 2.3. Selon le degré de la perte auditive

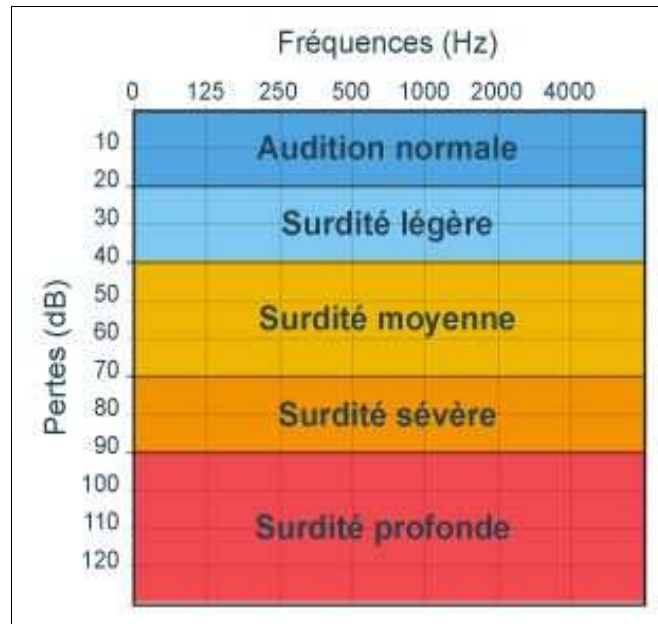
Selon la définition du BIAP, nous retrouvons plusieurs degrés de surdité que l'on peut définir en fonction de l'estimation de perte auditive en audiométrie tonale. Celle-ci consiste à déterminer les seuils de perception de 125 à 8000 Hz émis à intensité variable de 0 à 120 dB (Association JNA, 2012)

- Audition normale : de 0 à 20 dB.
- Surdité légère : de 20 à 40 dB.
- Surdité moyenne : de 40 à 70 dB.
- Surdité sévère : de 70 à 90 dB.
- Surdité profonde :
  - Type I : de 90 à 100 dB.
  - Type II : de 100 à 110 dB.
  - Type III : supérieure à 110 dB.

La notion de cophose (ou surdité totale) est employée au-delà de 120 dB de perte auditive.

Le schéma suivant montre les différentes atteintes :

Figure 2 - Les différentes atteintes selon le degré de perte auditive

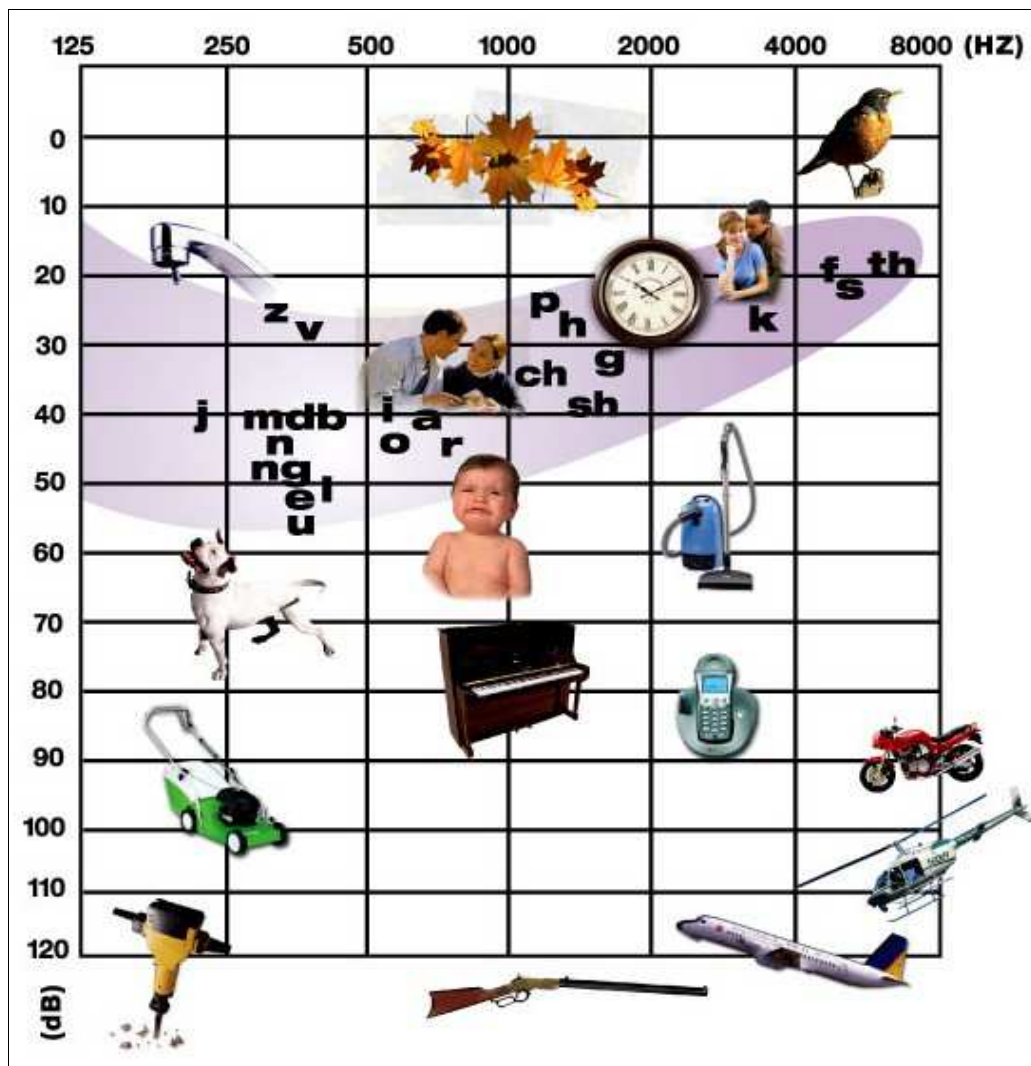


<http://www.grandaudition.com>

### 3. Perception de la parole selon le degré de perte auditive

Chaque bruit de l'environnement se situe dans un champ auditif. Selon le degré de perte auditive, l'enfant n'aura pas accès à tous les sons environnants.

Figure 3 - Perception de la parole selon la perte auditive



(<http://pep06.fr/site/index.php/handicap-sensoriel/42-propoosurlehandicapsensoriel>)

### 3.1 Surdités légère et moyenne

Dans les surdités légères les éléments de la parole ne sont pas tous identifiés (Lepot-Froment, 1996). Cependant, l'enfant ayant une déficience auditive légère a accès au champ conversationnel et peut accéder à la parole. Des aides auditives comme les prothèses pourront lui apporter une compensation nécessaire lui permettant d'accéder à une audition très satisfaisante. Dans le cas des déficiences auditives moyennes, la perception de la parole d'intensité normale est entravée. Sans aides auditives, l'enfant peut rencontrer de grandes difficultés à comprendre le langage à intensité conversationnelle.

### 3.2 Surdité sévère

La parole n'est perçue qu'à très forte intensité et de nombreux éléments acoustiques ne sont pas perceptibles (Lepot-Froment, 1996). L'enfant ne peut alors accéder spontanément au langage oral et les prothèses peuvent s'avérer être une aide insuffisante.

### 3.3 Surdité profonde

Les enfants atteints d'une surdité profonde n'ont pas accès aux sons du langage même à de fortes intensités. Le gain prothétique n'est pas suffisant. C'est dans ce cas que l'implant cochléaire peut être envisagé. D'autres aides complémentaires peuvent leur être apportées pour accéder au langage oral (lecture labiale, LPC). De plus d'autres moyens de communication peuvent être mis en place (LSF).

Les différentes aides seront détaillées dans les paragraphes suivants.

Cependant, ceci est très schématique et deux enfants avec le même degré de perte auditive ne percevront pas les sons, et donc la parole, de façon identique.

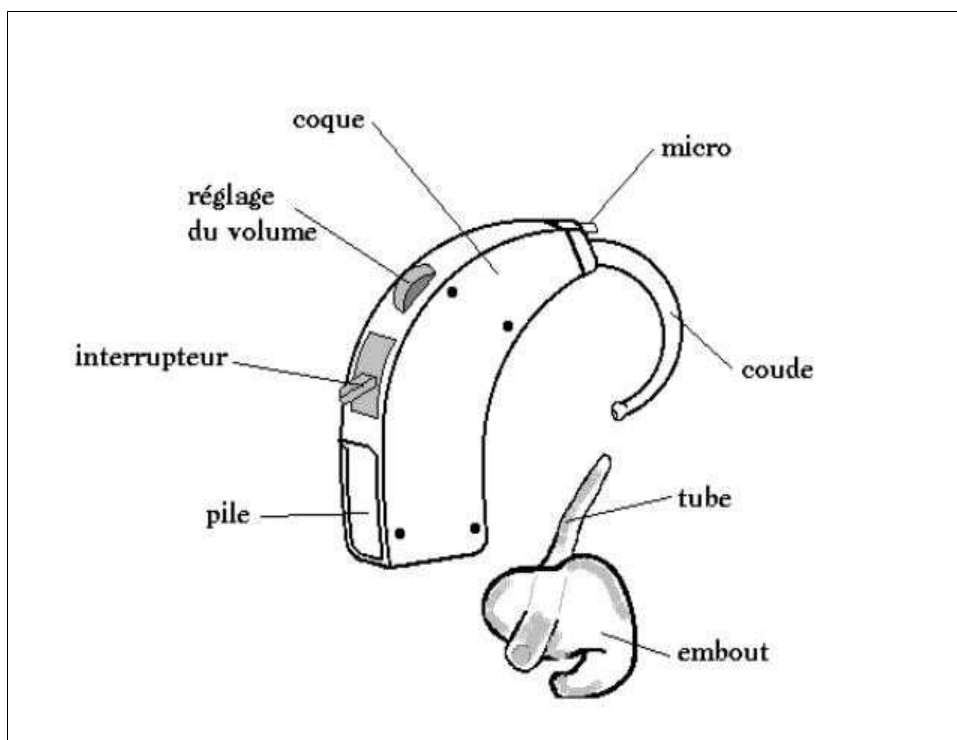
## 4. Les aides auditives

### 4.1 Prothèses auditives

Les prothèses auditives sont un « *ensemble électronique, électro-acoustique et mécanique miniaturisé qui capte, adapte et amplifie les signaux acoustiques* » (Dubuisson et col, 1999).

Elles se composent d'un transducteur d'entrée, d'étages d'amplification et d'un transducteur de sortie. (Brin et col, 2006 )

Figure 4 - Schéma d'une prothèse auditive



(<http://www.coquelicot.asso.fr/communication/appareil.php>)

Les prothèses auditives sont particulièrement efficaces dans les déficiences auditives légères et moyennes car le gain prothétique fourni permet d'apporter une précision phonologique et ainsi d'accéder au champ conversationnel. Elles permettent une amplification des signaux acoustiques.

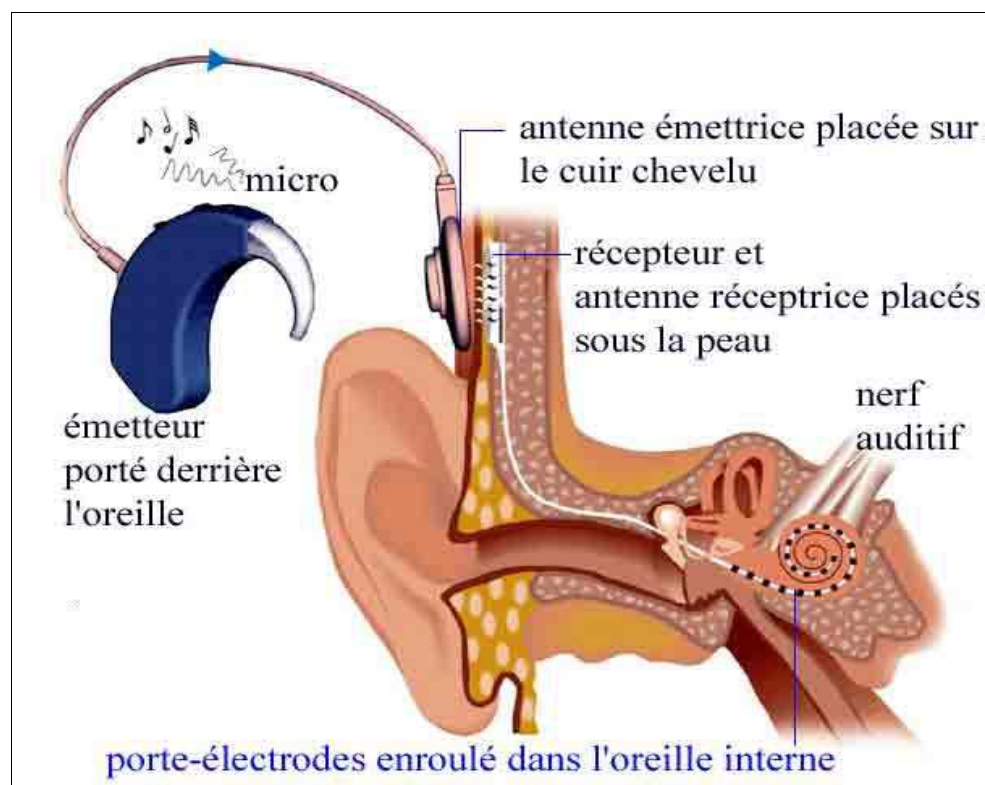
## 4.2 Implant cochléaire

L'implant cochléaire est composé d'une partie externe et d'une partie implantée sous anesthésie générale.

Il stimule directement le nerf auditif par des électrodes implantées dans la cochlée. Les vibrations acoustiques sont captées par le microphone et transmises au processeur vocal. Celui-ci extrait les caractéristiques acoustiques et produit un signal électrique transmis au récepteur placé sous la peau. Celui-ci distribue ensuite la stimulation grâce aux électrodes placées dans la cochlée.

L'implant cochléaire est surtout préconisé dans le cas des surdités profondes et parfois dans les surdités sévères, pour lesquelles la prothèse auditive classique n'est pas suffisante. Quelques contre-indications sont notées concernant une malformation de l'oreille interne ou l'insuffisance de fonctionnement du nerf auditif.

Figure 5 - Schéma d'un implant cochléaire



(<http://oreilleetvie.org/Appareillages/demarches/les-demarches/>)

Quelles que soient les aides auditives utilisées, le gain prothétique n'amènera pas à une audition normale et dans bien des situations la personne sourde se retrouvera gênée comme par exemple à la piscine ou dans un milieu sonore trop bruyant.

## **5. Les différents modes d'éducation**

Deux modes d'éducation existent, reposant sur deux modalités différentes : l'audiophonologie et le visuo-gestuel. De plus, ses modes se combinent et ne sont pas exclusifs. La communication doit primer.

Selon la loi Fabius du 18 janvier 1991 (Bachelet et col, 2008), le choix de la communication revient aux enfants sourds et à leur famille. Ils ont le choix entre une communication bilingue (associant LSF et français) et une communication unilingue : le français. Cette loi ne prévoit pas l'accès à une communication unilingue en LSF.

### **5.1 Les facteurs influençant le choix du mode de communication**

De nombreux facteurs entrent en jeu dans le choix du mode de communication. D'après Benoît Virole (Virole, 2001), nous retrouvons :

- Des facteurs audiolinguistiques : plus la surdité est profonde et précoce, plus l'orientation en direction de la voie audiophonologique sera difficile.
- Des facteurs cliniques généraux.
- Des facteurs génétiques : certaines personnes auront plus de prédispositions en phonologie et en lecture labiale par exemple.
- Des facteurs familiaux, sociaux et culturels.
- Des facteurs subjectifs liés à l'histoire inconsciente de la vie de l'enfant.
- Des facteurs de modalités linguistiques utilisées par les parents et les professionnels comme la communication intersubjective mère-enfant. L'annonce du diagnostic de surdité peut amener une dépression de la mère: la relation et les échanges se trouvent alors altérés.

## 5.2 L'oralisme ou l'audiophonologie

L'oralisme consiste à apprendre la langue orale aux enfants sourds. En utilisant les aides auditives et la LPC essentiellement, cette méthode consiste à « *démotiser* » l'enfant sourd et lui permettre de s'exprimer oralement.

## 5.3 Le gestuel ou visuo-gestuel

Ce mode d'enseignement consiste essentiellement à utiliser la LSF et permet le développement d'une communication précoce pour l'enfant sourd.

## 5.4 Le bilinguisme

Nous pouvons parler de bilinguisme dans le cas où l'enfant sourd reçoit les deux modes d'éducation : la langue des signes est la langue première et le français la langue seconde. Vonen (Vonen, 1996) parle de « bilinguisme sourd » car les modalités des deux langues sont différentes. L'autre particularité de ce bilinguisme est parfois le manque d'accès à la langue orale en modalité auditive. Par conséquent, la langue seconde ne sera apprise, dans certains cas, que sous forme écrite.

A l'heure actuelle, les parents décident du mode d'éducation pour leurs enfants. Ils choisissent, éclairés par les informations des spécialistes, un mode de communication plutôt qu'un autre. Pour les 10% d'enfants sourds nés dans une famille sourde, le choix se porte le plus souvent sur la méthode visuo-gestuelle. Pour les 90% restant, le choix est plus compliqué car les parents non sourds se retrouvent démunis et le plus souvent ne connaissent pas la LSF.

# **6. Les moyens et les aides à la communication**

## 6.1 La Langue des Signes Française (LSF)

La seule langue que les enfants sourds nés de parents sourds peuvent acquérir naturellement est la langue des signes car elle utilise la modalité visuo-gestuelle. Ils l'apprennent de la même manière qu'un enfant entendant qui accède à la parole (Dubuisson et col, 1999).



Elle est composée de signes, qui possèdent leur propres caractéristiques décrites par Moody Bill et al. : (Moody et col, 1998)

- la configuration,
- l'orientation,
- l'emplacement,
- le mouvement,
- l'expression du visage.

Ces paramètres entrent en jeu simultanément pour définir un signe. Si l'un des paramètres change, le sens du signe change également. Seule la mimique garde un statut particulier : bien qu'elle marque parfois la différence au niveau du mot, elle est surtout primordiale au niveau de la phrase.

La syntaxe a ses propres règles. Nous observons de nombreuses différences avec une langue orale. Tout d'abord, avec la voix, l'enchaînement des sons est linéaire alors que la combinaison des signes est simultanée. Les mouvements des mains et des bras prennent plus de temps que la vibration des organes phonatoires.

Ensuite la dimension de l'espace est primordiale : pour raconter une histoire, le décor est posé en premier, puis les personnages sont placés. Les dialogues se font alors en changeant d'attitude et en jouant les rôles des différents intervenants. Le discours indirect n'est pas le plus commun.

La structure de la LSF n'est pas la même que le français, c'est pourquoi certains mots n'apparaissent pas comme les articles et certaines prépositions.

## 6.2 Le français signé

Le français signé correspond à l'utilisation des signes de la LSF sur la parole du français. Les signes sont donc agencés sur la syntaxe du français. Longtemps considéré comme une aide à l'apprentissage du français écrit, les limites de ce système sont :

- Tous les mots ne sont pas signés (les articles, les conjonctions, les prépositions ne le sont pas car elles n'existent pas en LSF).

- Certaines phrases ne peuvent être traduites en français signé, comme les expressions, les métaphores. C'est le cas d'une phrase comme « *la nuit tombe.* ». Le sens signé porte sur l'aspect littéral et ne reflète pas le sens réel. Le français signé ne permet donc pas toujours d'accéder au sens et à la finesse du langage (Mondain et col, 2009).

### 6.3 La lecture labiale

La lecture labiale est la visualisation de la parole. Pour l'enfant sourd sévère et sourd profond, c'est parfois le seul accès qu'il a au langage oral.

Mondain affirme que seulement 30% du langage est perçu en lecture labiale (Mondain et col, 2009).

En effet, la langue comporte de nombreux sosies labiaux (*p/b/m*) et des phonèmes invisibles (*k/g*).

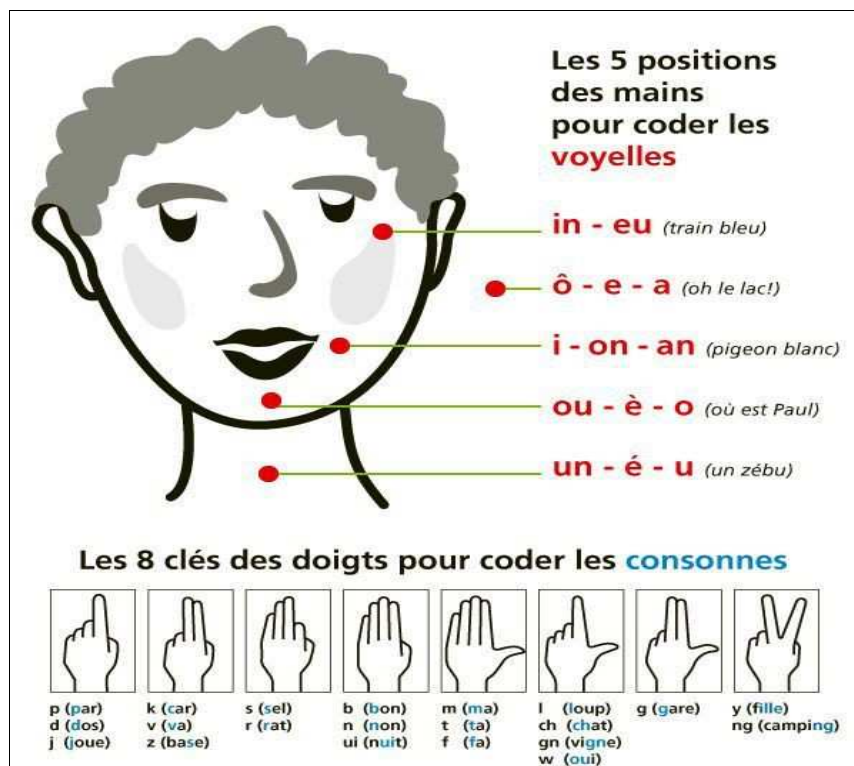
De plus, la perception des morphèmes grammaticaux est fortement affectée (Lepot-Froment, 1996).

### 6.4 La Langue Parlée Complétée (LPC)

La LPC, mise au point en 1967 par Cornett, est un code comportant une série de combinaisons manuelles (les clés) qui, associées aux mouvements des lèvres, permettent de différencier les sosies labiaux. Chaque configuration et position près du visage permet d'ajouter une information discriminative. Elle s'appuie donc sur le code phonologique du français. Elle est très utilisée pour l'apprentissage du langage écrit puisqu'elle permet de mettre en évidence visuellement les traits phonologiques distinctifs du français.

Ce code est composé de huit configurations manuelles et cinq positions différentes autour du visage pour coder les sons consonantiques et vocaliques. La LPC permet de recevoir 95 % du message, au lieu de 30% en lecture labiale pure. (Mondain et col, 2009).

Figure 6 - La langue Parlée Complétée



(<http://bientotprof.canalblog.com/archives/2012/01/30/23375630.html>)

### 6.5 Le Français Codé Signé Complété (FCSC)

Le FCSC est un mélange de français signé et de LPC. Il consiste à signer les mots pleins, porteurs de sens à l'aide du vocabulaire de la LSF et à coder les mots-outils en LPC qui n'ont pas de signes en LSF.

D'après Hage, les enfants exposés au FCSC développent des compétences élevées en compréhension, en lecture, en morphosyntaxe (Hage et col, 2005).

## 6.6 La méthode verbo-tonale structuro-globale

Cette méthode a été créée par le professeur P. Guberina en 1984 (Bachelet et col, 2008). Ici, le langage comme étant un élément isolé, mais plutôt comme le résultat d'une production mettant en jeu le corps dans sa totalité.

Elle est basée sur certains points:

- La perception polysensorielle de la parole.
- La réorganisation du cerveau : il n'est alors pas nécessaire de tout entendre pour tout comprendre.
- L'utilisation des restes auditifs surtout dans les basses fréquences qui caractérisent la prosodie de la parole.
- L'ensemble du corps : en améliorant la motricité générale, cela permet une amélioration de la motricité fine.

## 6.7 La dynamique naturelle de la parole

C'est une méthode mise au point par Madeleine Dunoyer de Segonzac en 1981. Elle permet là encore l'utilisation du langage dans un contexte plus large : l'utilisation du corps. Elle consiste à mieux ressentir la parole afin de mieux l'exprimer. Pour cela, trois procédés existent :

- L'accompagnement du mouvement des sons par les gestes et les massages.
  - Le travail sur le rythme pour souligner la musicalité de la parole.
  - Les traces écrites spécifiques de couleurs différentes correspondant à chaque son de la parole.
- (Bachelet et col, 2008)

## Chapitre 2: ACQUISITION DU LANGAGE CHEZ L'ENFANT SOURD

### 1. La langue

Pour Transler l'important n'est pas tellement la modalité utilisée pour accéder au langage, mais plus la nécessité de l'acquisition d'une langue première (Transler et col, 2005).

La définition de la langue selon F. de Saussure est « *l'ensemble des actes de représentations dont nous sommes capables* ». La construction de la langue est ainsi notre centre d'intérêt (Saussure, 1995).

« *Nul n'ignore que l'usage d'un idiome s'acquiert puis se développe par imprégnation [...] une imprégnation dynamique- qui ouvre à la créativité linguistique- correspond à l'appropriation des modèles* » (Sero-Guillaume, 2008).

Ainsi pour l'enfant entendant, des mécanismes inconscients se définissent dans les interactions spontanées avec son entourage. Ces mécanismes permettent de comprendre et d'édifier le langage. (Sadek-Khalil, 1997).

Philippe Sero-Guillaume affirme également que les enfants n'apprennent pas la langue mais qu'ils construisent des schémas par imprégnation. Il ajoute « *qu'il soit sourd ne change rien* » (Sero-Guillaume, 2008).

Or, Wedell-Monning et Lumley ont remarqué en 1980 que les mères entendantes d'enfants sourds parlent habituellement moins à leurs enfants que les mères d'enfants entendants. Dans ce contexte, il peut leur être plus difficile d'accéder au bain de langage nécessaire (Wedell et Lumley, 1980).

D'après Leybaert qui préconise l'utilisation de la LPC précocement, l'enfant sourd ne peut accéder au même développement du langage oral que s'il a été baigné précocement dans la LPC (Leybaert et Alegria, 1996).

Pour construire son langage, l'enfant a besoin d'être au contact d'une langue. Sadek-Khalil affirme que l'enfant sourd qui ne naît pas dans une famille sourde apprend « *ce qu'on a voulu lui enseigner* » (Sadek-Khalil, 1997).

Pour les 10% des enfants sourds qui naissent dans une famille sourde, la langue des signes s'acquiert par les mêmes étapes que pour l'enfant entendant, de façon naturelle et spontanée. (Dubuisson et col, 1999).

## 2. Langage écrit

### 2.1 Acquisition du langage écrit par l'enfant sourd

« Dès le plus jeune âge, un enfant sourd a droit, comme un enfant entendant, à découvrir le monde de l'écrit, donc les livres. Lire et écrire ne sont pas les mêmes gestes mais ils s'ouvrent l'un à l'autre. Comprendre à quoi sert l'écrit, c'est pouvoir l'utiliser et alors l'enfant sera amené à vouloir écrire quelques mots. » (Duhayer et col, 2006).

Bien souvent les enfants sourds doivent apprendre à lire et à écrire dans une langue qu'ils possèdent encore mal (Niederberger et col, 2005). Or, les enseignements de la langue écrite ne sont pas destinés à enseigner une langue mais ils s'appuient sur des connaissances langagières pour accéder à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Sero-Guillaume, 2008).

Pour accéder au langage écrit, deux approches distinctes ont été proposées : la première propose la LSF comme langue d'instruction, la deuxième s'appuie sur la LPC pour compléter les informations insuffisantes transmises par la lecture labiale.

Ce clivage est purement théorique. Dans une perspective bilingue, l'une et l'autre peuvent tout à fait se compléter.

#### 2.1.1 Par une langue gestuelle

Pour Millet et Cuxac si la LSF a survécu malgré son histoire et les interdictions drastiques dont elle a été victime, c'est parce qu'elle est une « *nécessité* » pour la personne sourde. Elle permet la symbolisation et la sémiotisation du monde (Millet et Cuxac, 2004).

Le principe de base est de favoriser la langue des signes comme langue dominante. Celle-ci servira ensuite de référence pour permettre l'accès à la langue française orale et écrite. La langue écrite est d'autant plus importante de par sa modalité visuelle, accessible à l'enfant sourd (Niederberger et col, 2005).

Avec la langue des signes comme langue première, l'enfant pourra construire des capacités métalinguistiques. Avec celles-ci, il lui sera possible de comparer les deux systèmes linguistiques, d'étudier et d'apprendre de leurs différences et de leurs similitudes. Il pourra ainsi comprendre le fonctionnement de chacune des langues afin de mieux les utiliser (Niederberger et col, 2005).

D'après Nathalie Niederberger qui reprend des études sur la corrélation entre langue des signes anglaise et anglais écrit et langue des signes française et français écrit, la connaissance d'une langue des signes pourrait faciliter l'apprentissage de l'écrit chez les enfants sourds sévères et profonds (Niederberger et col, 2005).

Pour certains, (Alegria et al., 2006) il est possible d'apprendre à lire et à écrire sans utiliser le principe alphabétique, c'est-à-dire en accédant directement au lexique orthographique. Ces éléments ne sont applicables que si l'enfant ne dispose d'aucune connaissance phonologique. Or, toujours d'après Alegria, la phonologie est aussi d'origine audio-visuelle et non pas seulement auditive.

### 2.1.2 Par une langue orale

Certains enfants, du fait d'une éducation uniquement oraliste, ont accédé au langage écrit à travers la langue orale.

« *Avant d'entrer dans l'écrit, il faut être entré dans l'oral* » (Benoit, 2005).

Cette affirmation, à présent controversée, postule l'intérêt d'une éducation oraliste dans le développement du langage écrit.

D'après Leybaert, la lecture labiale ne compense pas entièrement le manque auditif. Ainsi, la langue orale seule ne s'est pas avérée au cours de l'histoire comme la solution la plus adaptée pour permettre aux enfants sourds d'accéder aux différents apprentissages (Leybaert et Alegria, 2006).

La LPC a été créée pour compléter la lecture labiale. D'après Leybaert, un accès précoce à ce système permettrait aux enfants sourds de se retrouver dans des conditions d'apprentissage similaires à celles des enfants entendants (Leybaert, 1996).

Des travaux ont pu démontrer l'utilité de la LPC lorsqu'elle est utilisée précocement pour la lecture, l'orthographe lexicale et certains aspects de la morphosyntaxe (Leybaert, 2000).

Cependant, même si l'acquisition d'une langue orale avec aide de la LPC peut s'avérer utile, Gendron précise qu'il ne faut pas se focaliser sur l'articulation et les sons. Il souligne également l'importance de la compréhension du fonctionnement de la langue (Gendron, 1981).

### 2.1.3 Le bilinguisme

Dans le cas de l'enseignement bilingue, la langue des signes est utilisée comme médiateur de l'enseignement. Pour entrer pleinement dans l'écrit, il est nécessaire que l'enfant ait acquis un bagage linguistique complet (Courtin, 2002). Ce modèle consiste donc à accéder au langage écrit grâce à l'acquisition de la langue des signes, de la langue orale et de la LPC.

## 2.2 Les facteurs influençant le choix de la méthode d'apprentissage

– **Le choix des parents et la préférence linguistique** : souvent les parents ne connaissent pas bien la surdité et son impact dans l'acquisition du langage (Virole, 1993). Ils ne savent pas toujours vers quel mode d'éducation se tourner. Le temps de cheminement nécessaire entraîne un apprentissage d'une langue plus tardif, que Dubuisson situe entre 2 et 3 ans. Cela entraîne alors un retard dans l'acquisition du langage oral et écrit (Dubuisson et col, 1999).

– **Le degré de perte auditive** : quel que soit le degré de la perte auditive, celui-ci peut affecter le développement d'une langue orale et écrite. C'est ce que précise Dubuisson : même une surdité légère peut engendrer des conséquences. Cependant, plus la surdité est profonde, plus l'enfant devra accéder à la langue par des inputs visuels (Dubuisson et col, 1999).

– **L'âge d'apparition de la surdité** : nous pouvons distinguer les enfants pour qui la surdité est apparue avant la période critique de l'acquisition du langage (c'est-à-dire avant 3-4 ans) et ceux dont la surdité est apparue après. L'apprentissage de la langue écrite est plus facile pour les enfants devenus sourds après la période critique puisque la langue orale est déjà acquise, au moins partiellement (Dubuisson et col, 1999).

– **La motivation** : apprendre le langage écrit pour un enfant sourd demande un effort considérable. La motivation est alors un élément essentiel (Dubuisson et col, 1999).



## 2.3 Lecture et production

*« Lire, c'est vivre en pleine lumière. »*

Michel Saint-Denis

L'écriture est passée par différentes étapes avant d'arriver à ce qu'elle est aujourd'hui : il y a plus de 15 000 ans, existait le système pictographique (les dessins étaient des représentations de la réalité). Ce système était alors totalement indépendant des langues orales. Il a été abandonné car il ne pouvait représenter certains concepts et cela laissait trop de place à l'interprétation. Il a laissé place au système idéographique (4 000 ans avant J.-C.) puis alphabétique (vers 1 500 avant J.-C.). C'est à ce stade que les lettres représentent des sons de la langue parlée. Ainsi avec peu de lettres, il est possible d'écrire et de lire tous les mots (Giasson, 2012).

Aujourd'hui ce sont les mêmes conventions phonologiques, syntaxiques et sémantiques utilisées à l'oral qui régissent le code écrit.

Lire est un processus qui se divise en deux étapes de traitement : la reconnaissance des mots écrits et la construction du sens (Morais, 1994). La compréhension est le but de la lecture. Comprendre un texte c'est s'en faire une représentation mentale cohérente en combinant les informations explicites auxquelles viennent se rajouter des informations implicites. Pour comprendre un texte le lecteur doit reconnaître les mots, établir des relations syntaxiques puis sémantiques. Il n'y a pas de construction de sens sans connaissance de l'organisation syntaxique (Giasson, 2012).

Alegria précise qu'il est possible de lire sans syntaxe et de parvenir à une compréhension élémentaire, mais que pour comprendre une phrase complexe, les connaissances syntaxiques des enfants sourds sont souvent insuffisantes (Alegria, 2006).

La lecture et l'écriture reposent sur les mêmes mécanismes de base. Elles se renforcent l'une l'autre en se développant de manière simultanée (Giasson, 2012). Cependant, la production écrite présente aussi des traitements spécifiques qui diffèrent de la lecture : par exemple, les processus de reconnaissance automatique ne sont pas sollicités alors que la mémoire l'est plus (Transler et col, 2005).

## 2.4 Difficultés rencontrées en production écrite

Les lacunes des enfants sourds sur le plan des capacités métacognitives, du vocabulaire et de la syntaxe ont souvent été reliées à l'acquisition tardive d'une langue première (Dubuisson et col, 1999). D'après Dubuisson, les erreurs produites par les scripteurs sourds ressemblent à celles faites par ceux qui apprennent le français en langue seconde plus tardivement. Elle explique que pour les 10% des enfants nés dans une famille sourde, le français est de fait une langue seconde. Mais pour les 90% restant, le français n'est ni considéré comme une langue première car elle est souvent apprise explicitement et tardivement, ni comme une langue seconde car la plupart ne possèdent pas vraiment une langue première.

Lacerte fait l'hypothèse que les erreurs seraient faites dans un principe d'économie, ce qui expliquerait le caractère optionnel de certains constituants. D'autres erreurs s'expliqueraient selon lui par rapport à la langue des signes. Pour lui, l'écriture des personnes sourdes ne relève ni tout à fait du français ou de la langue des signes, ni d'un handicap physique ou intellectuel, mais seulement d'un autre espace culturel (Lacerte, 1989).

Un des premiers chercheurs à s'intéresser aux productions écrites des enfants sourds est Thomson en 1936 (Dubuisson et col, 1999).

Il regroupe les erreurs en 3 catégories :

- Omission de mots obligatoires.
- Mauvais usage de mots.
- Ajout de mots superflus.

### 2.4.1 En vocabulaire

Selon Dubuisson les enfants sourds ont un vocabulaire moins étendu et moins organisé. Le manque de vocabulaire est un handicap important. En effet, les informations de lecture sur le plan lexical ne sont pas adéquates, ce qui provoque une surcharge de la mémoire à court terme. En d'autres termes, les lacunes sur le plan lexical entraîneraient une difficulté en mémoire de travail pour traiter les éléments syntaxiques (Dubuisson et col, 1999).

Les personnes sourdes ont un vocabulaire moins varié, elles produisent le plus souvent des phrases simples et courtes. Elles omettent davantage de mots obligatoires, méconnaissent l'usage de certains mots, ajoutent des mots là où il n'en faut pas et produisent des erreurs dans l'ordre des mots.

#### 2.4.2 En morphosyntaxe

Peu d'études françaises ont été réalisées. La plupart viennent des États-Unis et ont été faites sur des enfants sourds québécois :

Lacerte montre que les erreurs syntaxiques sont plus fréquentes que les erreurs morphologiques, elles-mêmes plus fréquentes que les erreurs concernant le lexique (Lacerte, 1989). Dubuisson affirme également que c'est dans le domaine des constructions syntaxiques que la personne sourde a le plus de difficultés (Dubuisson et col, 1999).

La première structure maîtrisée est, comme chez l'enfant entendant, la séquence sujet-verbe (Dubuisson et col, 1999). En ce qui concerne les compléments du verbe, les sourds ont tendance à omettre la préposition. Les règles de transformation morphologique sont maîtrisées relativement tard.

En comparant le type d'erreurs des enfants sourds et des enfants entendants, Jaime Lopez Krahe s'est rendu compte que les enfants sourds font plus d'erreurs de genre et d'omission que les enfants entendants (Lopez Krahe, 2007).

Denise Sadek-Khalil précise que les erreurs qui prédominent en morphosyntaxe à l'écrit sont : (Sadek-Khalil, 1997)

- L'utilisation des temps des verbes (indépendamment de leurs compétences en conjugaison).
- L'acquisition et l'emploi des prépositions.
- L'emploi correct de l'article.

Tous les auteurs sont unanimes sur le fait que la morphosyntaxe reste un des domaines les plus affectés dans le cadre de la surdité. Définissons à présent ce qu'est la morphosyntaxe.

# **Chapitre 3 : QU'EST-CE QUE LA MORPHOSYNTAXE ?**

## **1. Définition de la morphosyntaxe**

« *Étude des variations de formes des mots dans la phrase en fonction des règles de combinaison régissant la formation des énoncés* » (Brin et col, 2006).

D'après Parisse, la morphosyntaxe concerne l'ensemble des structures qui permettent de construire grammaticalement un énoncé. Elle n'étudie pas seulement les combinaisons de mots, mais permet de concevoir que les mots grammaticaux peuvent se modifier avec une portée sémantique et syntaxique (Parisse, 2009).

Parisse distingue 4 parties dans la morphosyntaxe :

- Lexicale.
- Flexionnelle.
- Contextuelle.
- Positionnelle.

La morphologie contextuelle permet de constituer les groupes nominaux et les groupes verbaux. Elle comprend l'ensemble des formes de négation et d'interrogation, les déterminants et les prépositions, ainsi que certains adverbes. En ciblant les prépositions et les articles, nous étudierons cette partie de la morphosyntaxe.

## **2. Rôle de la morphosyntaxe**

« *La syntaxe n'est pas un carcan, elle n'est qu'un outil construit par la langue qui aide les mots lorsqu'ils s'enchaînent à se charger de sens* » (Dumont, 2002).

### 3. Les différents éléments de la morphologie contextuelle

Les différents éléments de la morphologie contextuelle sont (Parisse, 2009) :

- Les clitiques.
- Les formes de négation et d'interrogation.
- Les déterminants.
- Les prépositions.
- Certains adverbes.

Parmi toutes ces catégories, nous resterons concentrés sur les articles et sur les prépositions de lieu. D'après la classification du Bescherelle, les articles et les prépositions font partie des mots grammaticaux et en tant que tels, ils possèdent plusieurs propriétés (Bescherelle, 2006) :

- Ils sont en nombre limité et appelés « *paradigmes courts* », c'est-à-dire qu'un article ou une préposition ne peuvent pas être remplacés par de nombreux mots.
- L'inventaire est fermé : il est très rare que de nouveaux mots grammaticaux soient inventés contrairement aux mots lexicaux (néologismes).
- L'usage est très fréquent mais le sens souvent flou. Plus un mot grammatical est employé, plus son sens est large et peu précis.

#### 3.1 Les articles

Ils font partie de la classe grammaticale des déterminants.

« *L'article est un acte de représentation, par opposition dans le langage aux actes d'expression* » (Sadek-Khalil, 1997).

Sadek-Khalil veut dire ici que l'article se joint à un nom pour le concrétiser, pour lui permettre de se réaliser dans une phrase. Un nom employé sans article n'a pas de référent dans le réel (sauf dans le cas où l'article n'est pas nécessaire).

Il existe en français 4 articles de base : *un, le*, le partitif et l'article zéro (Soutet, 2012).

Une des caractéristiques du nom est qu'il est souvent accompagné d'un déterminant antéposé, qui porte diverses marques grammaticales (genre, nombre).

Il est assez fréquent que l'omission des déterminants soit acceptable voire nécessaire. C'est le cas par exemple avec les noms propres ou après certaines prépositions (Bassano, 2008).

D'après Claude Kannas, nous retrouvons plusieurs classifications que nous allons développer. (Kannas, 2007) :

### 3.1.1 L'article indéfini

Les différentes formes de l'article indéfini sont :

- *Un* au masculin singulier
- *Une* au féminin singulier
- *Des* au pluriel

L'article indéfini s'emploie devant un nom lorsque l'être ou l'objet qu'il désigne n'est pas précisé (*un homme est venu*). Il est employé également devant un nom désignant des types ou des espèces (*Léonard de Vinci est un artiste*).

### 3.1.2 L'article défini

L'article défini possède quatre formes différentes :

- *Le* au masculin singulier.
- *La* au féminin singulier.
- *Les* au pluriel.
- *L'* pour l'article élide quand le nom commence par une voyelle ou un h muet.

Il s'utilise :

- Devant un nom bien déterminé ou dont on a déjà parlé ou supposé connu (*le chien de Pierre*).
- Devant un nom qui désigne une espèce ou une généralité (*l'animal*).
- Devant un nom collectif ou non comptable (*la foule*).
- Devant des noms abstraits ou de sciences (*la philosophie*).

### 3.1.3 L'article partitif

L'article partitif s'emploie devant un nom non-comptable pour désigner une partie d'une matière (*acheter du pain, de la viande, des épinards...*).

Formation de l'article partitif :

L'article partitif est composé de l'article défini *le* et de la préposition *de* qui va jouer le rôle du quantificateur.

Il existe plusieurs formes :

- *De la* : féminin singulier
- *Du* : forme masculine contractée
- *Des* : forme plurielle
- *De l'* : forme élidée devant les noms commençant par une voyelle ou un h muet.

### 3.1.4 L'article zéro

L'article est absent dans certains cas :

- L'apposition (*Jean, enfant remarquable*).
- L'attribution (*Son cousin est instituteur*).
- Le nom en apostrophe (*Compagnons, jurons de ne jamais nous rendre*).
- Certains compléments de noms (*Un chalet de bois*).
- Dans les énumérations (*Veaux, vaches, cochons couraient*).
- Dans des expressions figées ou des proverbes (*Avoir peur*).
- Avec les noms propres (*Il visite Bordeaux*).

## 3.2 Les prépositions

D'après Grevisse, les prépositions font partie des mots-outils. Elles sont invariables et assurent plusieurs fonctions (Grevisse, 1995):

- Unir des éléments de même fonction ou de fonctions différentes.
- Introduire un élément.

Il s'agit de mots simples et souvent courts (*à, de...*), ou de locutions prépositionnelles (*à cause de*).

### 3.3 Relations entre articles et prépositions

La plupart des prépositions sont suivies d'un article. Par exemple : *sur, derrière, sous*.... Sans cet article, la phrase est syntaxiquement incorrecte.

#### 3.3.1 Cas des prépositions *à* et *de* : emploi de l'article contracté

L'article contracté se retrouve quand un article masculin ou pluriel est précédé des prépositions *à* et *de*. Il en existe plusieurs formes :

- *Au* pour *à le*.
- *Aux* pour *à les*.
- *Du* pour *de le*.
- *Des* pour *de les*.

#### 3.3.2 Remarques

Plusieurs éléments vus auparavant ont des formes similaires :

- *Du* : article partitif et article précédé d'une préposition. Bien que ces deux formes se contractent au masculin singulier, leur emploi est différent.
- *Des* : article indéfini et préposition *de*, suivie de l'article défini masculin pluriel.

## **4. L'analyse syntaxique**

D'après les règles de syntaxe, la différence sera faite entre une acceptabilité syntaxique et une acceptabilité sémantique. Ainsi, une phrase pourra s'avérer syntaxiquement correcte mais sémantiquement incorrecte et vice-versa (Soutet, 2012).



## **5. Développement des capacités morphosyntaxiques**

Lorsqu'il commence à parler, l'enfant utilise des phrases non construites, comme « *dodo monsieur* » que l'entourage reprend en formant une phrase grammaticalement correcte. L'entourage réagit naturellement ainsi, offrant alors un enrichissement positif de la langue. C'est dans cette interaction que l'enfant peut déduire et construire l'ensemble des schèmes linguistiques nécessaires à l'appropriation de la langue. (Sero-Guillaume, 2008). Sero-Guillaume nous fait réaliser que les premiers écrits des enfants sourds sont rarement considérés comme tels. Les tâtonnements successifs sont souvent directement considérés comme des fautes. Nous pouvons émettre l'hypothèse de la question de l'âge ou celle de l'exigence de l'écrit par rapport à l'oral.

### **5.1 Les différents stades**

L'émergence de la syntaxe a lieu vers la fin de la deuxième année. Vers 3 ans ½-4 ans la plupart des enfants ont acquis les structures morphologiques et syntaxiques de base de leur langue.

– **La détermination** : l'enfant n'utilise pas de façon adaptée la détermination avant 18 mois mais une explosion se produit autour de 27 mois (Bassano, 2008). Par exemple, alors qu'à 2 ans, un petit pourcentage (environ 20 à 30%) des noms sont précédés d'un article, ils le sont presque tous à 3 ans. (Parisse, 2009)

– **Les prépositions** : la première préposition acquise est *pour* vers 1 an et 8 mois, ensuite *à* vers 1 an et 10 mois et *dans* à 2 ans et 2 mois. Les autres se mettent en place par la suite au fur et à mesure (Morgenstern et Sekali, 1997). Parisse fait la même constatation : à partir de 20-30 mois, les prépositions les plus courantes sont utilisées systématiquement (*à, de, dans...*). Après 3 ans, les prépositions moins courantes se multiplient (Parisse, 2009).

Chaque enfant a son développement morphosyntaxique qui lui est propre, et celui-ci continuera de s'améliorer toute sa vie au fur et à mesure de ses expériences.

## 5.2 Les processus

La première hypothèse est que les catégories linguistiques abstraites sont progressivement construites par l'enfant à partir d'expériences où interagissent prédispositions et stimulations de l'environnement.

La seconde hypothèse développe l'idée qu'il existe des relations d'interdépendance entre grammaire et lexique et propose plus particulièrement que l'émergence de la grammaire est sous la dépendance du développement lexical. Bassano émet la notion « *de la masse lexicale critique* » selon laquelle il faut d'abord que l'enfant ait constitué un stock lexical pour qu'il puisse accéder au déclenchement des acquisitions grammaticales (Bassano, 2008).

## **6. Explications des difficultés en morphosyntaxe à l'écrit dans le cadre de la surdité.**

### 6.1 Selon les caractéristiques

Selon Gaëlle Jacq, les difficultés en morphosyntaxe des enfants sourds reposeraient sur plusieurs explications (Jacq et col, 1999) :

- Les difficultés perceptuelles : les items grammaticaux sont souvent peu saillants phonologiquement, les rendant parfois imperceptibles à l'audition mais également invisibles à la lecture labiale.
- Le niveau lexical : même si les mots grammaticaux sont plus fréquemment employés dans la langue, ils n'ont pas un fort contenu sémantique, ce qui les rend plus difficiles à acquérir. De plus, il n'est pas facile de savoir dans quel contexte les utiliser.
- Le caractère formel de l'input linguistique : pour les parents, il peut être plus difficile d'expliquer la morphosyntaxe que les items lexicaux car ceux-ci ont une référence. Sadek-Khalil donne en exemple le cas de l'article : dans ces concepts de singulier et d'universel, il est difficile d'explicitier son emploi (Sadek-Khalil, 1997).

D'autres chercheurs ont donné des explications différentes : pour Svirsky ce serait plutôt dû à un déficit en mémoire de travail. Celle-ci serait saturée par les éléments sémantiques au détriment des informations syntaxiques (Svirsky, et col 2002).

Pour Sadek-Khalil, les acquisitions morphosyntaxiques doivent se faire selon des étapes successives. Par exemple, pour l'enfant sourd, la compréhension de l'article ne pourra intervenir qu'après l'acquisition du nombre, ces deux éléments ayant une structure commune (Sadek-Khalil, 1997).

En plus de toutes les explications sur les caractéristiques des mots-outils, d'autres chercheurs se sont plutôt intéressés aux particularités cognitives des enfants sourds.

## 6.2 Selon les processus cognitifs

Durroux en 1992 émet déjà l'hypothèse de processus cognitifs différents chez les personnes sourdes profondes, et ceci quel que soit le mode de communication (oral, gestuel, les deux). Du fait du manque de stimulation destinée aux aires auditives, une réorganisation du cerveau est mise en place au profit des aires visuelles (Dumont, 2001).

Cette hypothèse est reprise et confirmée plus tard : chez les personnes entendantes, les mots pleins provoquent des potentiels évoqués dans les deux hémisphères alors que les mots-outils provoquent des stimulations au-dessus des régions temporales antérieures de l'hémisphère gauche.

Chez les personnes sourdes, nous observons la même répartition des activations concernant les mots pleins. Cependant, pour ceux qui pratiquent la langue des signes, l'activation des zones pour les mots grammaticaux se répartit dans les deux hémisphères avec une participation plus importante de l'hémisphère droit.

Le traitement est également différent pour les mots outils à l'écrit : ils sont traités par les deux hémisphères chez les personnes sourdes mais dans l'hémisphère gauche chez les personnes entendantes (Dumont, 2001).

Ainsi, le traitement différent des éléments du langage pourrait justifier les productions particulières des enfants sourds.

## **SYNTHESE**

La surdité entrave la perception des sons et entraîne des conséquences plus ou moins importantes au niveau des acquisitions du langage oral et écrit. L'imprégnation est moins évidente et de nombreux éléments sont acquis dans un contexte d'apprentissage formel.

Or, la morphosyntaxe d'une langue se développe par imprégnation. C'est dans les interactions que l'enfant s'approprie la langue et ses subtilités et peut ainsi se servir des différents mots outils.

Bien que certains affirment que les personnes sourdes ont un traitement cognitif particulier, il peut être difficile d'en cerner la cause et la conséquence : le traitement des éléments de la langue peut entraîner une réorganisation des aires cognitives ou les aires cognitives réorganisées précocement peuvent entraîner un traitement particulier des mots-outils.

Les différents éléments constituant la morphosyntaxe peuvent s'avérer difficiles à acquérir par l'enfant sourd pour différentes raisons : ils sont peu visibles en lecture labiale et phonologiquement courts donc peu saisissables dans un contexte de surdité. Ils ne sont pas signés en langue des signes. Leur valeur sémantique est faible, ce qui rend difficile d'explicitier leur utilisation.

Or, les articles et les prépositions sont des éléments importants dans la constitution et la maîtrise d'une langue orale ou écrite. Les déterminants permettent le passage au discours et les prépositions assurent les liens entre les différents éléments de la phrase.

Leur apprentissage explicite est donc nécessaire et fait partie des axes de rééducation de l'orthophoniste auprès des enfants sourds. C'est pourquoi il est nécessaire de connaître leurs acquisitions langagières préalables avant de commencer le travail.

# **PARTIE PRATIQUE**

# **I- Problématique et hypothèse**

## **1. Problématique**

La partie précédente a démontré la complexité pour les enfants sourds, quels que soient leurs moyens de communication, d'accéder au français écrit. D'après toutes les études, une des plus grandes difficultés en transcription est l'organisation de la phrase et le choix des mots syntaxiques. Les enfants sourds, pour la plupart, juxtaposent les mots sémantiques ou utilisent à mauvais escient les mots-outils qu'ils ont appris à l'école.

L'organisation du langage écrit n'est pas enseignée en tant que telle dans le système scolaire classique car les enfants entendants s'appuient sur leurs connaissances orales préalables et apprennent à écrire en utilisant le principe alphabétique.

Pour les enfants sourds, un enseignement spécifique de cette partie du langage est donc primordial, d'autant plus que cela représente un enjeu dans la scolarité future.

C'est pourquoi il est essentiel de cibler au mieux leurs compétences et leurs difficultés afin de sélectionner les axes de prises en charge les plus adaptés.

Un test pourrait-il évaluer spécifiquement cet aspect spécifique du langage écrit ?

## **2. Les tests existants**

La plupart des tests utilisés pour évaluer l'acquisition des mots-outils se font en passation orale. Ils sont adaptés par l'évaluateur pour permettre à l'enfant sourd d'y répondre au mieux. Nous retrouvons des tests tels que : le TCG (Test de Closure Grammaticale), l'ELO (Evaluation du Langage Oral), le PEES (Protocole d'Evaluation de l'Expression Syntaxique), la N-EEL (Nouvelle Epreuve pour l'Examen du Langage). La plupart de ces tests sont cotés jusqu'à l'âge de 9 ans maximum car nous avons vu que pour l'enfant entendant, la morphosyntaxe est censée être acquise en grande partie à cet âge-là.

En modalité écrite, la batterie L2MA étudie le langage écrit :

Créée par Chevrie-Muller, Simon et Fournier (1997), la L2MA est une batterie destinée aux enfants âgés de 8 ans ½ à 11 ans ½ et évalue le langage oral, le langage écrit, l'attention et la mémoire.

Dans le cadre de ce mémoire, l'épreuve « *le récit des ours* » est intéressante : elle évalue la production écrite et permet d'observer plusieurs points :

- Les segments inintelligibles.
- L'agrammatisme.
- Le mauvais découpage de mots.
- Le mauvais découpage de phrases.
- L'oubli de mots.
- Les erreurs de pronoms référentiels.
- Les erreurs de types phonologiques.

Certaines de ces observations sont intéressantes car elles font partie du domaine morphosyntaxique. Ainsi, il est intéressant de repérer l'agrammatisme ou l'oubli de mots.

Cependant certaines critiques peuvent être établies. Tout d'abord cette épreuve fait appel à la mémoire verbale et visuelle. De plus l'enfant n'est pas guidé dans ses productions. Par conséquent, il doit, en plus de réfléchir à la structure syntaxique de la phrase, penser à ce qu'il veut dire et à l'orthographe d'usage.

Pour les praticiens, il peut être également difficile de savoir ce qu'il a acquis au niveau des mots-outils car la tournure des phrases peut être aménagée de plusieurs façons.

Nombreux sont les tests qui évaluent la production écrite du point de vue orthographique, comme par exemple : *Chronodictée*, ou la « *dictée du corbeau* » de la L2MA, le *petit poucet*...

Nous n'en avons trouvé aucun qui évalue le langage écrit dans sa forme structurelle.

### **3. Hypothèse**

Dans l'étendue des tests orthophoniques à notre disposition, aucun n'évalue spécifiquement l'acquisition de certains mots-outils en production écrite.

Les tests disponibles se font plutôt en modalité orale et sont par conséquent plus difficiles à faire passer à un enfant atteint de surdité. De plus, ils sont étalonnés en fonction des acquisitions des enfants entendants alors que les études montrent que les enfants sourds mettent plus de temps à acquérir le langage écrit et notamment dans sa forme structurelle.

La production morphosyntaxique peut s'évaluer en spontané mais les résultats ne sont alors pas précis car l'enfant peut trouver des façons de contourner ses difficultés et utiliser uniquement les structures qu'il connaît.

Utiliser un outil standardisé pour évaluer les acquisitions et celles qu'il reste à travailler s'avérerait utile dans cette démarche pour :

- Analyser plus précisément les difficultés à l'intérieur même de la morphosyntaxe.
- Dégager des pistes de travail.
- Mesurer à distance les effets de la rééducation afin de connaître les bienfaits de celle-ci et réajuster les axes si besoin.

C'est donc cette réflexion qui nous a poussés à construire un test qui offrirait la possibilité de cerner les difficultés spécifiques et les capacités des enfants déficients auditifs afin de déterminer des axes thérapeutiques adaptés à chacun.

Celui-ci se passe en modalité écrite et part du postulat que l'enfant a acquis le code graphique. Il est axé essentiellement sur la construction morphosyntaxique et non sur l'orthographe.



## **II- Matériel et méthode**

L'observation d'une classe d'enfants sourds nous a permis de connaître le travail effectué dans le domaine du langage écrit par une enseignante spécialisée. Les productions de ces enfants ont été révélatrices des difficultés d'organisation de la phrase écrite et nous ont incités à cibler ce domaine précis.

Avant toute rééducation le repérage des causes des difficultés est essentiel.

Nous verrons dans cette partie le questionnement initial de la construction du test et les différents critères de l'expérimentation.

### **1. Réflexions pour la création**

Nous nous sommes posé de nombreuses questions avant de constituer le test :

- S'assurer de l'absence de test évaluant le même domaine par la même modalité.
- Déterminer les éléments à évaluer : la morphosyntaxe est un domaine très vaste et nous devons faire des choix. Au cours du projet, nous nous sommes centrés sur les articles et les prépositions.
- Définir les modalités d'évaluation : écrit ou oral, support informatique ou papier, photos ou non, réponses à choix multiples...
- Les différentes qualités d'un test. Nous avons souhaité évaluer la structure du langage. Ainsi, il a fallu penser à tous les éléments pouvant interférer avec cette partie spécifique comme l'orthographe, le vocabulaire, etc.
- Le choix du vocabulaire.
- Le choix des photos.
- L'analyse des résultats : la cotation mais également l'analyse qualitative des différents éléments.
- La présentation du test et des feuilles de passation et de cotation.

Ces questions se sont posées au fur et à mesure de l'avancée de la partie théorique et de l'expérimentation auprès des enfants. Certaines modalités ont dû être modifiées pour arriver au test finalisé présenté dans la partie « résultats ».

## **2. Expérimentation**

Dans un premier temps, l'expérimentation a été faite sur des enfants entendants. Cela nous a permis de retoucher le test afin de l'adapter au mieux. La version définitive a été testée sur des enfants entendants afin de voir si les phrases et les photos retenues étaient comprises. Enfin, nous l'avons fait passer à des enfants sourds pour estimer la pertinence d'un tel outil.

L'expérimentation décrite par la suite est celle réalisée sur le test définitif. Nous ne parlerons pas ici des tâtonnements précédents.

Nous avons ainsi choisi cinq enfants entendants et cinq enfants sourds. Seules les réponses des enfants sourds ont été analysées.

La passation des enfants entendants nous semblait importante afin de vérifier la pertinence des phrases et des photos, la compréhension de la consigne et du vocabulaire. Cela nous a servi de base d'analyse.

### **2.1 Les critères d'inclusion**

Nous avons sélectionné des enfants âgés de 8 à 13 ans.

Nous avons choisi des enfants atteints de surdité de perception moyenne à profonde, quels que soient leur appareillage et leur mode de communication.

Ont été exclus :

- Les enfants qui ne rentraient pas dans les âges cités ci-dessus.
- Les sujets avec une surdité légère.
- Les sujets avec une surdité de transmission ou une surdité acquise.
- Les sujets avec des troubles associés (psychiatrique....).

### **2.2 Les lieux de passation**

La passation des tests aux enfants entendants a été effectuée à leur domicile.

Pour l'expérimentation auprès des enfants sourds, nous nous sommes rendus au sein de l'école Flornoy.

L'école Flornoy est une école primaire située à Bordeaux dans laquelle des enfants sourds suivent une scolarité au sein d'une classe normale grâce à l'action du Centre de l'Audition et du Langage (CAL).

Avec l'accord de l'enseignante spécialisée et après une demande d'autorisation parentale, nous avons pu évaluer cinq enfants sourds, tous scolarisés dans la même classe de CM2.

Le test et les résultats de l'expérimentation sont exposés dans la partie suivante. Pour préserver la confidentialité, les prénoms des enfants ont été changés.

## **III- Résultats**

### **1. Création du test**

Le test a été créé pour être simple et rapide de passation. Il est disponible en annexes (annexe 6).

Le but est de déterminer l'acquisition et l'appropriation de certains mots-outils, à savoir les articles et les prépositions. Devant la diversité des prépositions, la liste présentée n'est pas exhaustive. Nous avons donc choisi parmi les prépositions, celles qui nous paraissaient les plus fréquentes.

Afin de cibler au maximum le test sur ce domaine, nous avons voulu écarter certains facteurs comme la mémoire, le vocabulaire et l'orthographe.

Le test est présenté sous forme de livret incluant des photos avec des phrases lacunaires en dessous. Le patient doit ajouter, sur sa feuille de passation, le ou les mots manquants qui correspondent aux articles, aux prépositions ou aux deux.

Il comprend 37 photos qui sont réparties selon une logique que nous décrirons par la suite afin d'assurer une progression adaptée.

Le but est d'abord d'observer si l'enfant a acquis les structures syntaxiques isolément, afin de ne pas créer de surcharge cognitive. La dernière étape comporte des phrases où le patient doit ajouter plusieurs unités syntaxiques combinées, vues précédemment au cours du test. Cela permet d'explorer l'acquisition des mots-outils lorsqu'il doit en ajouter plusieurs.

## 1.1 Répartition des phrases

### 1.1.1 Répartition des différents éléments

Les phrases de 1 à 5 étudient :

- l'article défini masculin singulier,
- l'article défini féminin singulier,
- l'article défini élide,
- l'article défini pluriel,
- l'article zéro.

Les phrases de 6 à 11 :

- l'article indéfini masculin singulier,
- l'article indéfini féminin singulier,
- l'article indéfini pluriel,
- l'article défini masculin singulier,
- l'article défini féminin singulier,
- l'article défini pluriel.

Les phrases 12, 13, 14 :

- l'article partitif féminin,
- l'article partitif masculin,
- l'article partitif élide.

Les phrases 15, 16, 17 contiennent la préposition *à*, suivie d'un article défini. Or, lorsque les articles *le* et *les* sont précédés des prépositions *à* ou *de*, ils sont remplacés par des articles définis contractés.

Par conséquent nous retrouvons les articles contractés masculin singulier : *au* et pluriel : *aux* dans les phrases 16 et 17.

De même pour les phrases suivantes jusqu'à la 22 mais avec cette fois-ci la préposition *de*.

Les phrases 23 à 28 étudient les prépositions servant à établir le lieu (*dans, sur, sous, devant, derrière et entre*).

Enfin, dans les phrases de 29 à 37, l'enfant doit rajouter plusieurs mots issus des catégories vues précédemment.

### 1.1.2 Classification des items

Nous avons voulu classer les mots-outils en plusieurs catégories afin de mieux analyser les résultats.

Nous avons ainsi rangé les différents items en 4 parties :

- **Les articles définis, indéfinis et l'article zéro** : en position sujet et en position objet.
- **Les articles contractés**. Dans ceux-ci nous avons :
  - L'article partitif masculin singulier (*du*)
  - Les articles masculin et pluriel avec les prépositions de et à (*au, aux, du, des*).
- **Les prépositions accompagnées d'un article**.
  - Le partitif dans la forme féminin singulier, et la forme élidée
  - Les prépositions *à* et *de* suivies d'un article.
  - Les prépositions de lieu suivies d'un article.
- **Les prépositions seules**.
  - La préposition *de*.
  - Les prépositions de lieu lorsque l'article est déjà donné.
  - Les prépositions de lieu qui ne nécessitent pas d'article.

Les deux graphiques suivants reprennent le nombre de phrases contenant chaque mot-outil selon la catégorie.

Figure 7 - Pourcentage de phrases selon les catégories de mots outils dans le cas où un seul mot est demandé (phrases de 1 à 28)

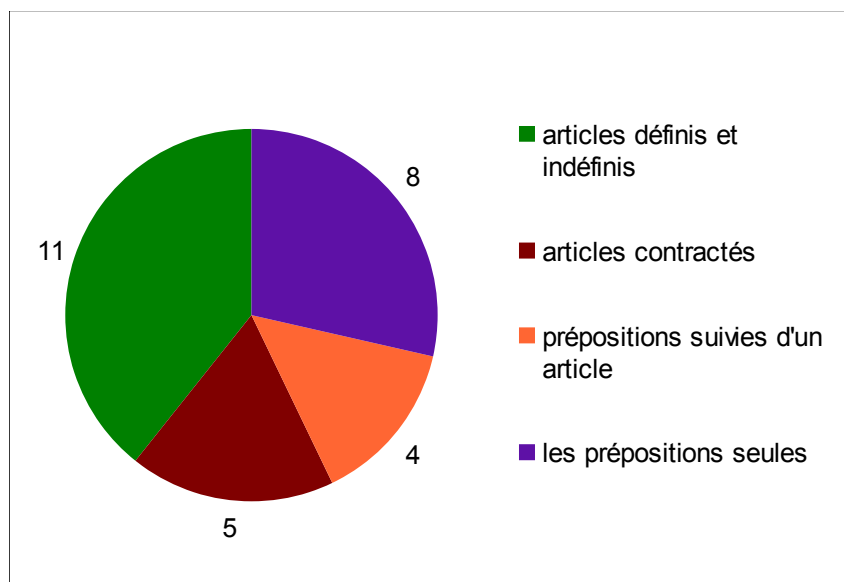
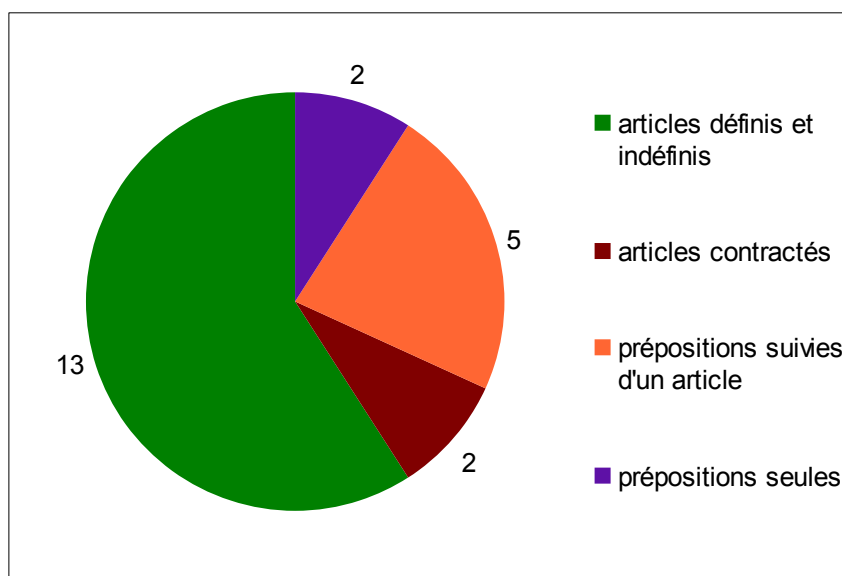


Figure 8 - Pourcentage de phrases selon les catégories de mots outils dans le cas où plusieurs mots sont demandés (29 à 37)



## 1.2 Choix du vocabulaire

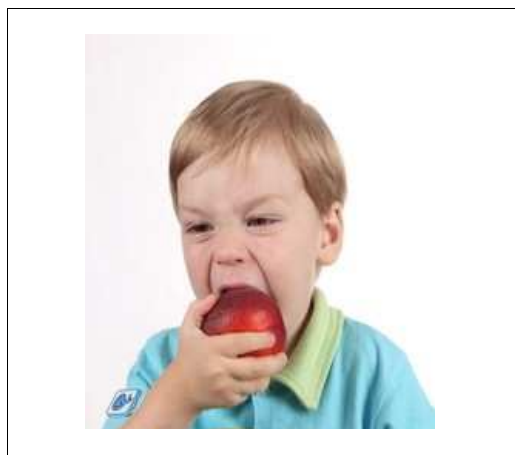
Le vocabulaire a été choisi en s'appuyant sur d'autres tests (l'ECOSSE notamment), et cela pour être sûr que l'enfant accéderait au sens. En effet, pour ne tester que les capacités morphosyntaxiques, il fallait choisir un vocabulaire simple, possédant des caractéristiques morphologiques régulières afin que la lecture de ces mots soit possible et l'accès au sens facilité. L'idée était également que le vocabulaire soit redondant. Par exemple, nous retrouverons plusieurs fois des mots censés être acquis par l'enfant tels que: *chien*, *fille*, *pomme* dans plusieurs positions (sujet, complément... ).

## 1.3 Choix des photos

Quelques photos ont été réalisées. Pour celles qui représentent des personnes, un accord de droit à l'image a été demandé. Les autres ont été sélectionnées sur internet. Elles correspondent à une illustration exacte de la phrase. Nous avons privilégié des photos sans trop de détails afin de ne pas mobiliser l'attention inutilement et éviter un maximum de distracteurs. Elles permettent de lever l'ambiguïté que pourraient créer certaines phrases et d'illustrer sémantiquement le contenu. En s'appuyant sur un support imagé, nous nous assurons de la compréhension en lecture. En effet, si l'enfant a un déficit lexical, il lui sera possible de comprendre la phrase en s'appuyant sur sa représentation visuelle.

Prenons comme exemple la phrase :

7) .....il.....mange.....pomme



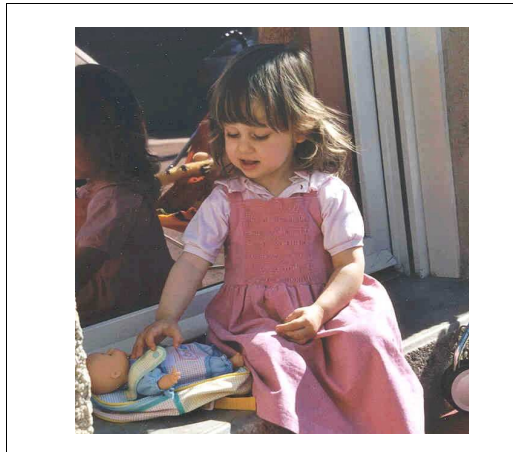
(Photo de la phrase 7)



Nous ne pouvons déduire d'autres informations de la photo.

Certaines photos sont reprises plusieurs fois dans le test mais les mots-outils attendus ne sont pas les mêmes.

Prenons comme exemple la photo ci-dessous :



(Photo des phrases 2 et 15)

2) .....fille.....joue

15) .....elle.....joue.....poupée

#### 1.4 Passation du test

La passation se fait à l'écrit. L'enfant a devant ses yeux le livret de photos et un livret de réponses. Il doit alors compléter la phrase écrite sur la feuille de passation avec les mots manquants. Le temps n'est pas limité mais chronométré afin de connaître la durée de passation de l'épreuve.

### 1.4.1 Consigne

« Tu as sous chaque photo des mots qui vont te servir à décrire l'image. Tu dois ajouter un ou des petits mots sans changer l'ordre de ceux qui sont déjà écrits afin de constituer une phrase correcte qui corresponde à la photo. Tu peux laisser les espaces vides ou mettre plusieurs mots par espace. »

Cette consigne est donnée à l'oral. Nous nous assurons de la bonne compréhension de la consigne avant de commencer le test. Pour l'enfant sourd, il conviendra de s'adapter à son mode de communication : s'il utilise la LSF, nous pourrions utiliser les signes.

Deux exemples sont donnés au début du test et figurent sur la feuille de passation.

### 1.4.2 Les exemples

Nous avons décidé d'argumenter nos explications par deux exemples pour renforcer la compréhension.

La présentation sur la feuille de passation peut porter à confusion du fait des espaces entre chaque mot, d'où la décision d'ajouter des exemples.

Par exemple :

4).....enfants.....courent

Certains enfants seraient tentés de vouloir compléter l'espace entre « *enfants* » et « *courent* ». Les exemples permettent de préciser que des espaces peuvent rester vides.

### 1.4.3 La feuille de passation

La feuille de passation est mise en annexes (annexe 1).

L'enfant doit tout d'abord remplir sur la feuille de passation son nom, prénom, âge et la date du jour.

La consigne est écrite :

**Complète les phrases par le ou les **petits mots** manquants.**

**Les **espaces** peuvent rester **vides**.**

**Tu peux aussi mettre **deux petits mots** par **espace**.**

**Tu peux aussi ne **rien rajouter** à la phrase.**

Dans chaque phrase, des espaces ont été insérés entre les mots. L'enfant peut laisser les trous vides, rajouter un mot ou plusieurs par espace.

Cette disposition a été pensée afin de voir si la position de chaque élément est maîtrisée. Ainsi un espace est ajouté également au début de chaque phrase même lorsqu'aucun mot n'est attendu.

Plusieurs caractéristiques visibles dans la présentation ont été réfléchies :

- Les exemples ont été mis sur la page de garde et séparés des autres phrases afin d'éviter tout mimétisme.
- Les éléments importants dans la consigne ont été mis en rouge et chaque partie de consigne a été différenciée.
- Un repère visuel indique quand les mots à compléter sont différents, changent de place ou lorsqu'il faut en rajouter plusieurs : cela permet de ne pas rester dans un automatisme.

### 1.4.4 La feuille de cotation

La feuille de cotation est disponible dans les annexes (annexe 2).

La feuille de cotation est destinée à l'évaluateur.

Elle précise le niveau de scolarité, le niveau de surdité, les moyens de communication, le type d'appareillage, et laisse la place à toutes les observations complémentaires.

Présentation de la feuille de cotation :

Pour permettre une analyse plus rapide des différents éléments, nous les avons organisés de la façon suivante :

- Jusqu'à la phrase 29, c'est-à-dire lorsque les mots sont demandés isolément, nous avons séparé les éléments en plusieurs parties en laissant un espace entre chaque sur la feuille de cotation :
  - Articles en position sujet
  - Articles en position objet
  - Articles partitifs
  - Préposition *à* + article
  - Préposition *de* + article
    - remarque* : nous retrouvons dans ces deux catégories les articles contractés *au, aux, du, des*
  - Préposition de lieu demandée isolément.
  
- Un code couleur est fourni et permet de distinguer les éléments d'après la classification que nous avons choisie (articles simples, articles contractés, prépositions + articles et prépositions seules).

 → **Articles définis et indéfinis**

 → **Articles contractés**

 → **Prépositions + articles**

 → **Prépositions seules**

- La présentation sous forme de tableau permet la répartition du type d'erreurs. Nous avons décidé de griser les cases susceptibles d'être cochées pour faciliter la cotation.
  
- Les scores sont notés, soit 0 ou 1, soit 0, 1 et 2 selon la cotation définie plus bas.

Cette organisation permet de faciliter la cotation mais également de discerner rapidement les difficultés. La lecture horizontale nous donne les éléments de la morphosyntaxe difficiles à acquérir.

Le code couleur permet une classification plus générale. Enfin, la lecture verticale donne le type d'erreurs (omission, substitution... ).

L'enfant peut fournir plusieurs réponses :

- Il peut ajouter le mot attendu.
- Il peut fournir une réponse erronée.
- Il peut ne rien ajouter.
- Il peut ajouter un mot non attendu mais correct.

C'est pourquoi, nous avons défini une liste de réponses acceptables.

#### 1.4.5 Réponses acceptables

Certaines réponses ne sont pas celles attendues mais sont toutefois correctes. Une liste est répertoriée en annexe (annexe 4).

### 1.5 Interprétation des résultats

#### 1.5.1 Analyse quantitative

*Cotation :*

- 1 point : réponse attendue dans le cas où il y a un mot par espace.
- 2 points : réponse attendue dans le cas où il y a deux mots par espace.
- 0 point s'il y a une erreur ou un oubli.

Lorsque deux mots sont attendus dans le même espace, 1 point est accordé à chaque mot. Par exemple, lors des phrases nécessitant l'ajout d'une préposition et d'un article (derrière l'), 1 point est ajouté pour la préposition et un autre est ajouté pour l'article.

Cas particulier des articles contractés : nous estimons que les articles contractés correspondent à l'acquisition de deux notions (préposition + article), ils seront donc également notés sur 2. 1 point sera attribué si la réponse de l'enfant comporte la préposition ou la préposition et l'article (par exemple pour *au* : 1 point sera donné si la réponse contient *à* ou *à le* ).

Cas particulier de la phrase 5: Dans cette phrase, nous accorderons 1 point uniquement si aucun mot n'est ajouté, car la phrase teste l'acquisition de l'article zéro.

Dans le cas où il faut ajouter plusieurs mots ou groupes de mots dans une phrase, nous coterons chaque espace selon les critères définis auparavant.

Sur 37 items au total, le score maximum est donc de 66.

*Remarque* : Les erreurs d'orthographe lexicale des mots ne sont pas considérées comme des fautes.

### 1.5.2 Analyse qualitative

L'intérêt est d'observer les structures syntaxiques non acquises. Il conviendra de regarder :

- La place des différents éléments au sein de la phrase.
- Les éléments comportant des erreurs :
  - Les articles définis et indéfinis en emploi seul (sujet ou objet).
  - Les articles contractés (parmi eux, le partitif : *du*).
  - Les prépositions suivies d'un article (les prépositions *à* et *de*, et les prépositions indiquant le lieu).
  - Les prépositions demandées seules.
- La nature des erreurs :
  - Absence de réponse.
  - Omission de l'article.
  - Omission de la préposition.
  - Erreur de genre.
  - Erreur de nombre.
  - Substitution (qu'elle soit dans la même catégorie grammaticale ou non).
  - Erreur sur les articles contractés.

*Remarque* : Les différentes natures d'erreurs exposées dans la grille de cotation ont été définies après l'expérimentation, en fonction des réponses de tous les enfants.

- La différence de performance entre les phrases où il faut ajouter un mot et celles où il faut en ajouter plusieurs.

## **2. Présentation des résultats de l'expérimentation**

### **2.1 Présentation des enfants**

Les données qui suivent proviennent des renseignements donnés par l'enseignante spécialisée de l'école Flornoy.

#### **- Jonas**

Jonas a 12 ans. Il a une surdité moyenne et est appareillé bilatéralement.

Il maîtrise la LSF grâce au Centre d'Audition et du Langage où il est interne.

#### **- Marine**

Marine a 11 ans. Elle a une surdité moyenne et est appareillée bilatéralement.

Elle pratique le français signé.

#### **- Laura**

Laura a 11 ans  $\frac{1}{2}$ . Elle a une surdité sévère et est appareillée bilatéralement.

Elle maîtrise la LSF car ses deux parents sont sourds.

#### **- Samantha**

Samantha a 11 ans  $\frac{1}{2}$ . Elle a une surdité sévère et est appareillée bilatéralement.

Elle pratique la LSF de qualité moyenne.

#### **- Nadège**

Nadège a 11 ans, elle a une surdité profonde et a été implantée précocement.

Elle maîtrise moyennement la LSF .

Tableau 1 - Récapitulatif des particularités de chaque enfant

	Âge	Niveau de surdité	Appareillage	Moyens de com°
<b>Jonas</b>	12 ans	Moyenne	Bilatéral	LSF + oral
<b>Marine</b>	11ans	moyenne	Bilatéral	Français signé + oral
<b>Laura</b>	11 ans ½	Sévère	Bilatéral	LSF + oral
<b>Samantha</b>	11 ans ½	Sévère	Bilatéral	LSF niveau moy + oral
<b>Nadège</b>	11 ans	profonde	Implantée précocement	LSF niveau moy + oral

Ces cinq enfants sont scolarisés en CM2 dans la même classe. Ils utilisent les signes pour communiquer entre eux. Cependant, ils ont tous un accès à l'oralisation : leur professeur utilise l'oral. Des aides visuelles (signes et LPC) leur sont fournies si nécessaire par une enseignante spécialisée.

## 2.2 Résultats

### 2.2.1 Observations générales

Lors de l'expérimentation, nous avons pu observer plusieurs éléments :

- La rapidité de passation. L'observation du temps passé par chaque enfant pour la réalisation du test donnait un résultat variant de 12 à 20 minutes.
- L'intérêt des exemples : la consigne a dû parfois être expliquée plusieurs fois et les exemples donnés ont facilité la compréhension.
- La compréhension des différentes phrases. Dans l'ensemble, les phrases ont été comprises. Très peu de questions de la part des enfants ont été relevées. Nous reviendrons par la suite sur les quelques phrases qui ont posé problème.

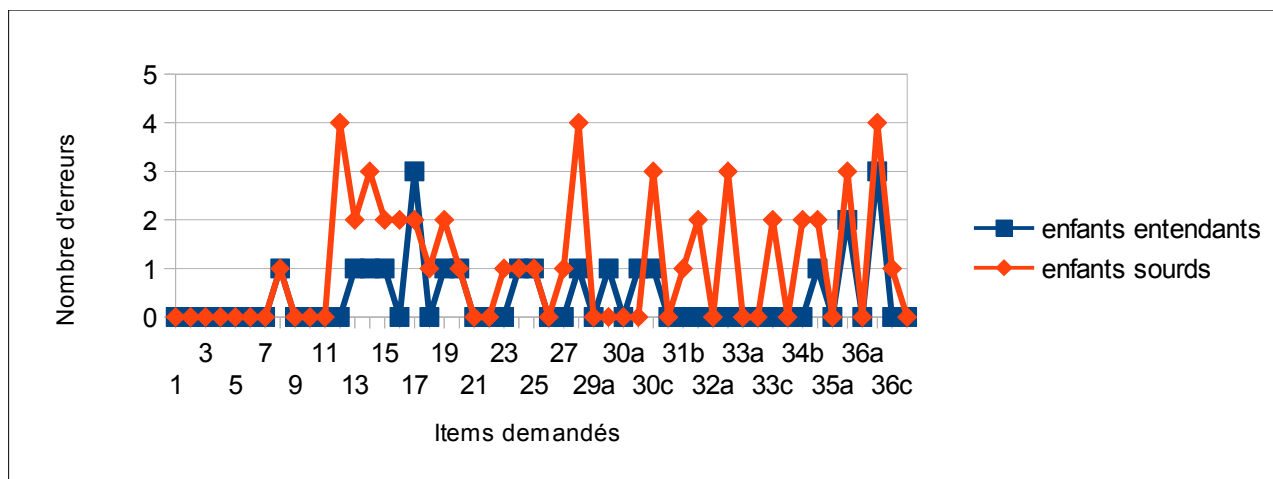


### 2.2.2 Résultats par rapport aux phrases

Afin de noter la pertinence des phrases et des photos, nous avons observé le nombre d'enfants faisant une erreur, qu'ils soient sourds ou entendants.

Toutes les réponses sont récapitulées dans un tableau disposé dans les annexes (annexe 5).

Figure 9 - Erreurs chez les enfants sourds et les enfants entendants selon les phrases



Dans la population testée, nous remarquons que jusqu'à la phrase 11, les enfants sourds et les enfants entendants font peu d'erreurs. Ces phrases correspondent à l'acquisition des articles définis et indéfinis en position sujet et en position objet.

La phrase 17 est intéressante : « *ils jouent aux cartes* ». Les erreurs des enfants entendants consistent à omettre la marque du pluriel. Les enfants déficients auditifs, quant à eux, oublient la préposition et transforment donc un article contracté (*aux*) en un article simple (*les*). Nous pouvons alors penser que les enfants entendants s'appuient sur leur représentation phonologique.

La phrase 28 et la phrase 36 comportent beaucoup d'erreurs : elles contiennent la préposition *entre*.

### 2.2.3 Résultats selon l'analyse quantitative

Jonas: 65/66

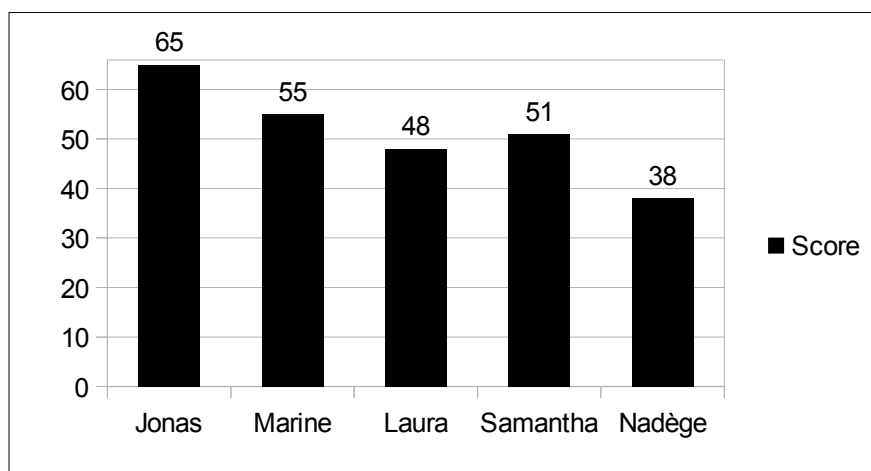
Marine: 55/66

Laura: 48/66

Samantha: 51/66

Nadège: 38/66

Figure 10 - Résultats bruts au test selon les enfants



### 2.2.4 Résultats selon l'analyse qualitative

#### 2.2.4.1 La place des mots-outils

Bien que des espaces aient été mis entre chaque mot, nous n'avons repéré aucune erreur de placement. Deux enfants ont ajouté des mots.

Jonas a ajouté l'adjectif « petit » dans la phrase 23 :

.....la.....fille.....dort.....*dans*.....le.....*petit*.....lit.

Laura ajoute un mot dans la phrase 16 :

.....elle.....*lui*.....offre.....un.....cadeau.....à *ce*.....garçon

*Remarque* : Devant l'absence d'erreur de placement et le peu d'erreur d'ajout, nous n'avons pas jugé nécessaire d'insérer dans le tableau de cotation des colonnes « ajout » et « inversion ».

### 2.2.4.2 Analyse des réponses des enfants selon la classification définie

Nous avons cherché à connaître les éléments qui posaient le plus de difficultés à chaque enfant.

Tableau 2 - Items réussis par chaque enfant selon la classification

	Articles définis et indéfinis	Articles contractés	Prépositions + articles	Préposition seule
Jonas	24/24	7/7	8/9	10/10
Marine	24/24	5/7	5/9	7/10
Laura	23/24	3/7	3/9	7/10
Samantha	24/24	3/7	3/9	9/10
Nadège	21/24	3/7	1/9	6/10
<b>Moyenne</b>	<b>23,2/24</b>	<b>4,2/7</b>	<b>4/9</b>	<b>7,8/10</b>

Figure 11 - Pourcentage d'items réussis dans chaque partie pour chaque enfant

Figure 11.1 - Jonas

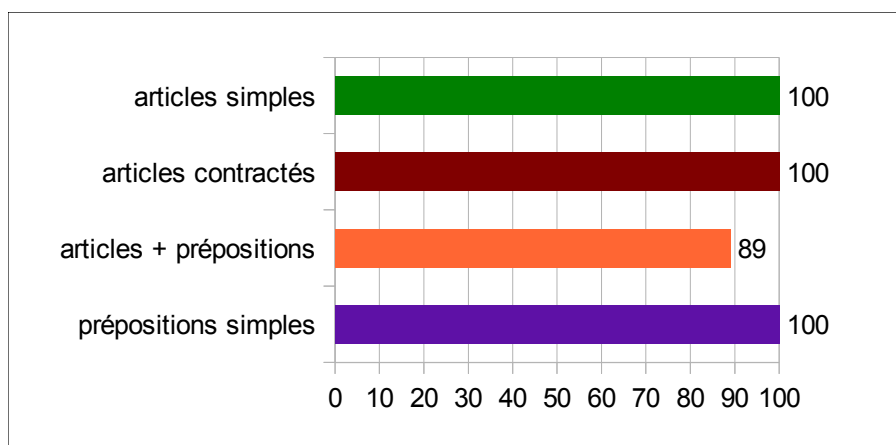


Figure 11.2 - Marine

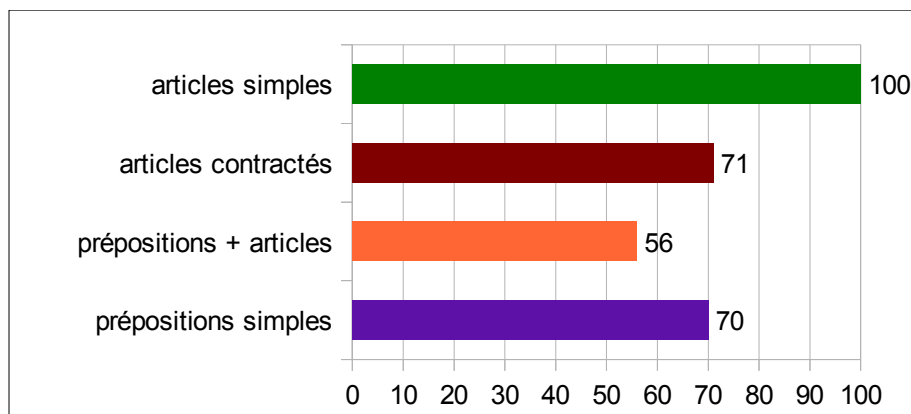


Figure 11.3 - Laura

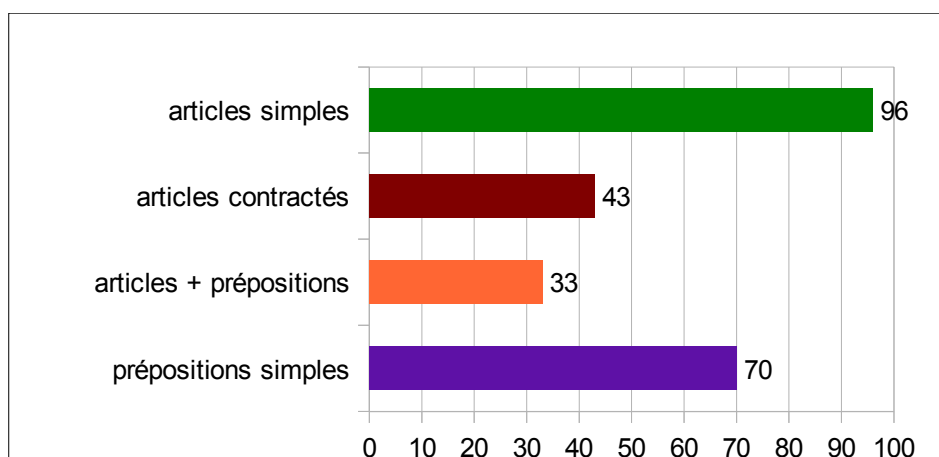


Figure 11.4 - Samantha

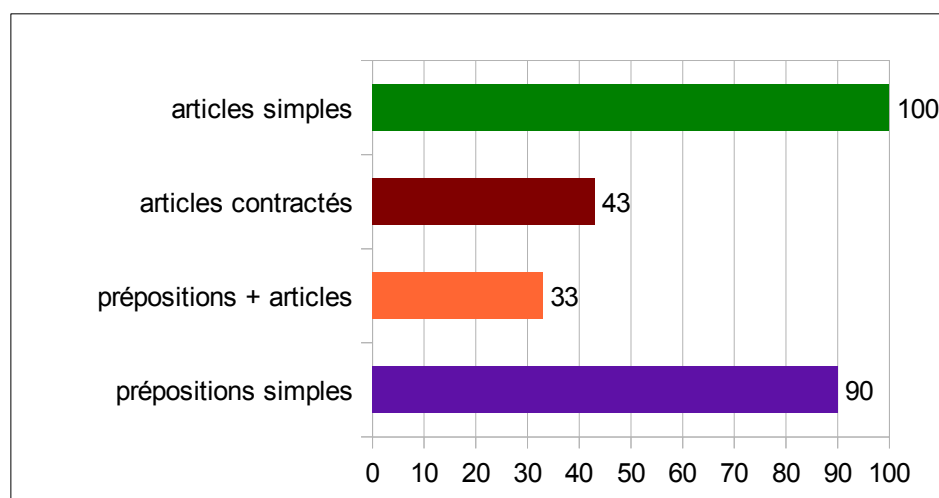


Figure 11.5 - Nadège

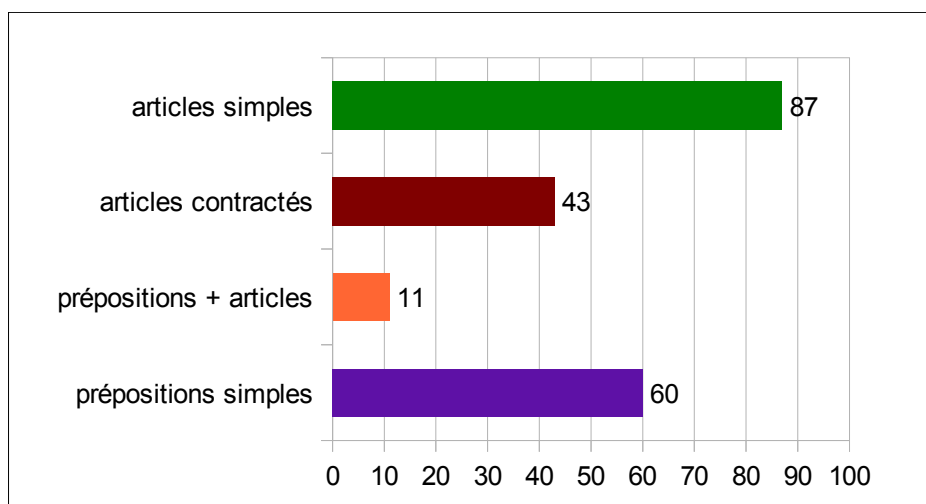
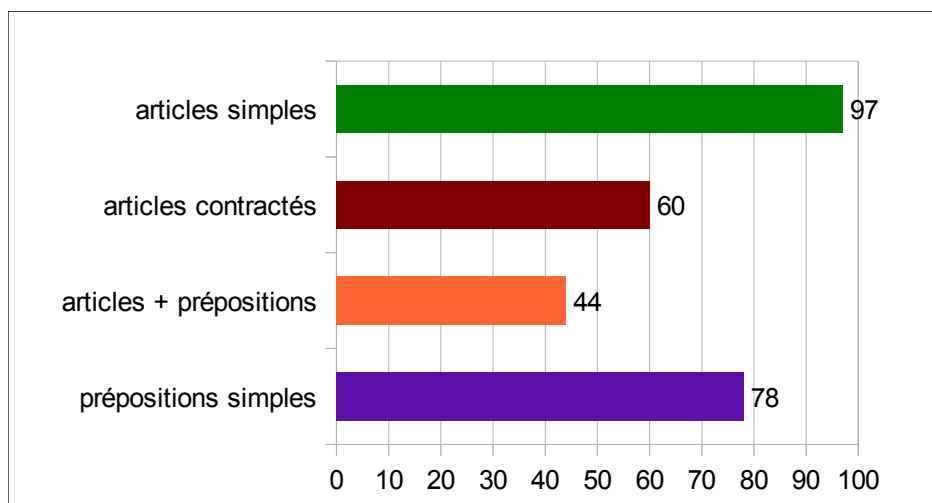


Figure 11.6 - Moyenne des cinq enfants



Observations générales :

Nous remarquons une grande disparité entre les enfants : Jonas ne fait qu'une seule erreur alors que Nadège se trouve plus en difficulté.

Nous observons une bonne acquisition des articles simples en position sujet et en position objet. Les prépositions simples ne posent pas non plus de grandes difficultés. Les erreurs se situent surtout lors de la combinaison de deux éléments : les articles et les prépositions.

Analysons maintenant les types d'erreur faites à l'intérieur même de ces catégories.

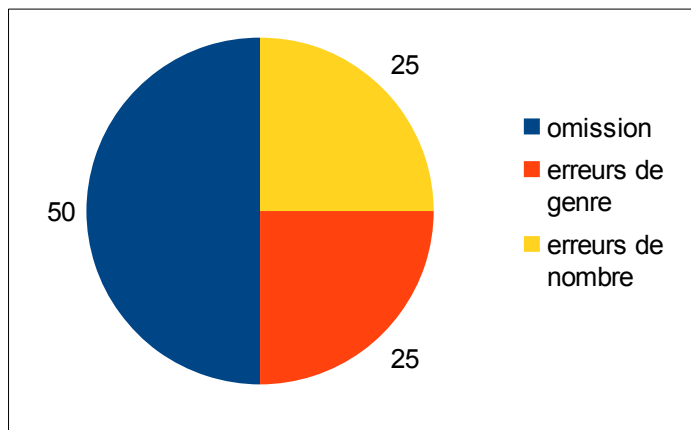
### 2.2.4.3. Analyse du type d'erreurs selon les catégories

#### **2.2.4.3.1 Articles définis et indéfinis**

Nous comptabilisons 4 erreurs dont :

- 1 erreur de nombre
- 1 erreur de genre
- 2 omissions

Figure 12 - Pourcentage d'erreurs sur les articles simples selon la nature des erreurs



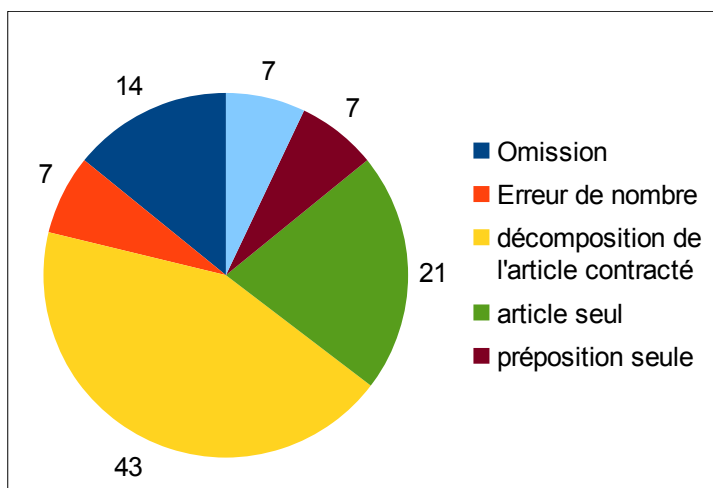
#### **2.2.4.3.2 Articles contractés**

Dans les articles contractés 14 erreurs sont constatées, dont :

- 2 omissions
- 1 erreur de nombre
- 6 décompositions de l'article contracté
- 3 articles seuls
- 1 préposition seule
- 1 préposition différente

Les erreurs sont plus diversifiées car l'article contracté est une combinaison entre une préposition et un article.

Figure 13 - Pourcentage d'erreurs sur les articles contractés selon la nature des erreurs

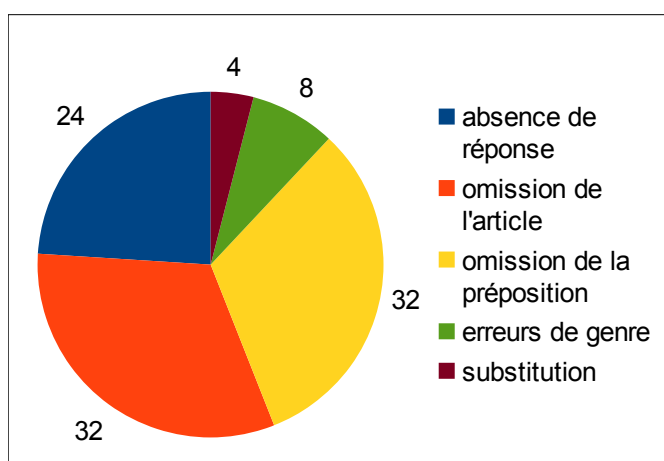


### 2.2.4.3.3 Prépositions + articles

Nous retrouvons ici 25 erreurs dont :

- 8 omissions de l'article
- 8 omissions de la préposition
- 6 absences de réponse
- 2 erreurs de genre
- 1 substitution

Figure 14 - Pourcentage d'erreurs sur les prépositions + articles selon la nature des erreurs



Cas particulier des prépositions + articles : nous pouvons les classer en 2 sous-ensembles :

- préposition *à* ou *de* + article : 13 fautes pour 5 phrases dont : 4 absences de réponses, 6 omissions de la préposition, 1 omission de l'article et 2 erreurs de genre.
- préposition de lieu + article : 11 fautes pour 4 phrases dont : 2 absences de réponses, 7 omissions de l'article, 1 omission de la préposition et 1 substitution.

Nous observons donc que 75% des omissions de la préposition se retrouvent dans le cas des prépositions *à* et *de*, et que 88% des omissions de l'article sont retrouvées dans le cas des prépositions de lieu.

Ce constat est intéressant pour plusieurs raisons :

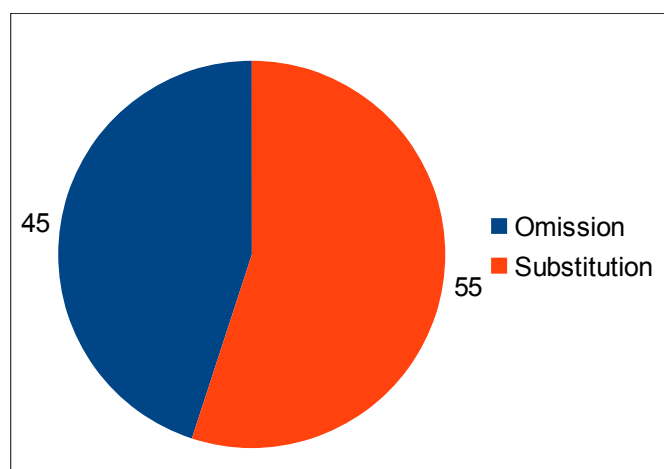
- les prépositions de lieu ont un contenu sémantique plus fort que les prépositions *à* et *de* qui sont polysémiques.
- Les prépositions de lieu ont des critères morphologiques en général plus longs (derrière, devant... )

#### 2.2.4.3.4 Prépositions seules

Nous retrouvons 11 erreurs dont :

- 6 substitutions
- 5 omissions

Figure 15 - Pourcentage d'erreurs sur les prépositions seules selon la nature des erreurs



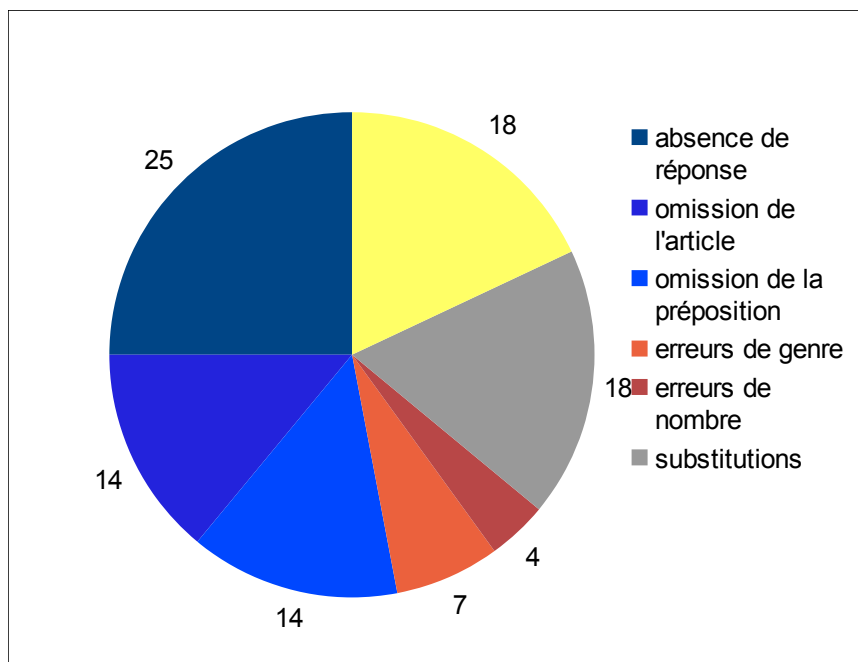


#### 2.2.4.4. Analyse du type d'erreurs toutes catégories confondues

Tableau 3 - Total des erreurs selon l'analyse

	Absence de réponse	Omission de l'article	Omission de la préposition	Erreurs de genre	Erreur de nombre	Substitution	Erreurs sur les articles contractés
Jonas	0	1	0	0	0	0	0
Marine	4	2	1	0	1	1	0
Laura	1	0	4	2	0	4	3
Samantha	2	2	3	0	0	0	5
Nadège	7	3	0	2	1	5	2
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>10</b>	<b>10</b>
	<b>30</b>			<b>6</b>		<b>10</b>	<b>10</b>

Figure 16 - Pourcentage d'erreurs selon les catégories, tous les éléments confondus



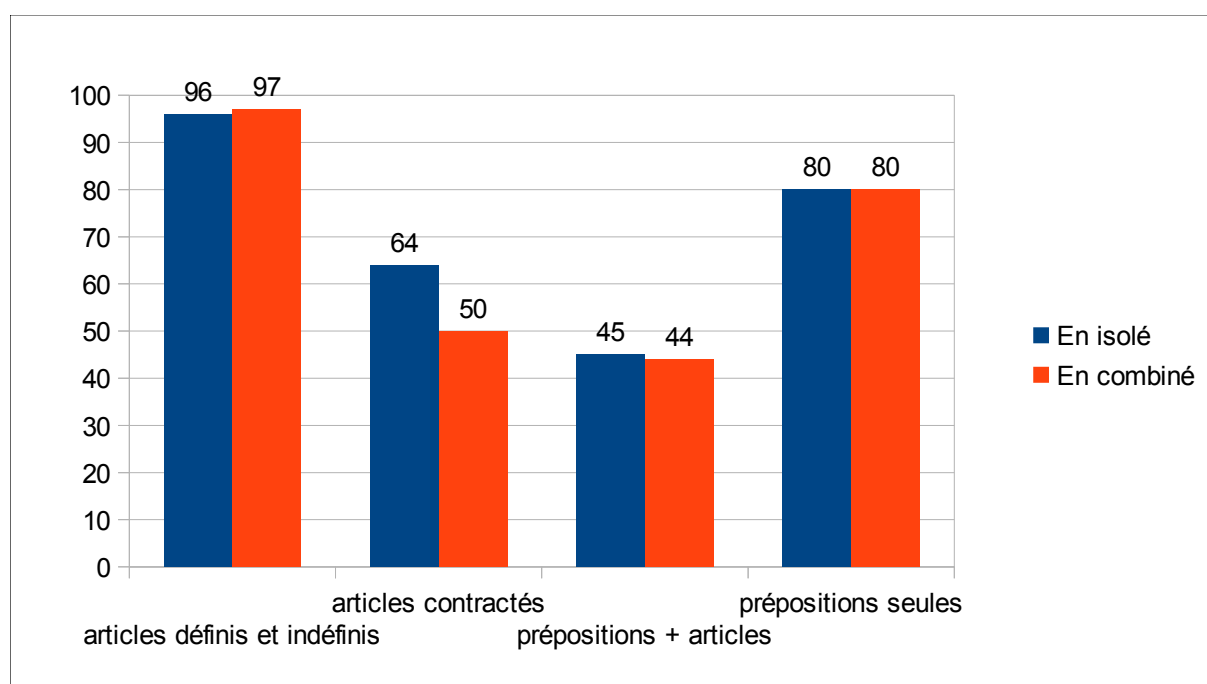
*Observation* : Les omissions (de couleur bleue sur le graphique) sont plus nombreuses que les autres catégories. Elles représentent 53% des erreurs.

#### 2.2.4.4 Comparaison des erreurs en isolé et en combiné

Il convient également d'observer l'existence d'une différence entre les acquisitions dans le cas où l'enfant doit fournir plusieurs réponses combinées.

Nous avons donc analysé les réponses pour chaque catégorie sous forme de pourcentage, car il n'y avait pas le même nombre de phrases qui testaient les mêmes modalités en isolé et en combiné. Les résultats sont présentés dans le graphique ci-dessous :

Figure 17 - Pourcentage de bonnes réponses en isolé et en combiné



Nous n'observons pas dans le schéma de différence significative. Cependant, lors de l'analyse plus précise des résultats, nous nous sommes rendu compte que les erreurs ne se situaient pas au même endroit pour la catégorie « *préposition + article* ».

En effet, lors de la présentation en isolé, les enfants ont surtout échoué dans la catégorie « *partitif* », catégorie absente dans la présentation combinée.

Cependant, ils ont fait de nombreuses erreurs lorsqu'il fallait rajouter une préposition de lieu + un article en présentation combinée, ce que nous ne leur demandions pas en isolé, où il ne devait ajouter que la préposition de lieu (l'article était déjà proposé).

### 2.2.5 Cas de Samantha

Un exemple de notation grâce à la feuille de cotation est donné en annexe (annexe 3).

Par rapport aux différentes catégories, nous remarquons que Samantha n'a fait aucune faute dans l'emploi des articles définis et indéfinis, qu'ils soient en position sujet ou en position objet.

Elle fait 5 erreurs sur les articles contractés dont :

- 3 décompositions (soit 60% des erreurs)
- 2 articles seuls (40% des erreurs)

Dans la catégorie des prépositions + articles , elle fait 6 omissions :

- 3 de la préposition (50 % des erreurs)
- 2 de l'article (33% des erreurs)
- 1 des deux éléments ( 17% des erreurs)

Elle ne fait qu'une omission dans les prépositions seules à la phrase 28 (*entre*).

*Remarques :*

- Les articles partitifs et les phrases constituées avec la préposition à + article ne sont pas acquis. Pour ces catégories, elle omet systématiquement la préposition.
- Nous ne retrouvons pas non plus d'articles contractés. Dans la construction de ceux-ci, soit elle omet la préposition et forme alors un article défini, soit elle décompose l'article contracté montrant alors une ébauche d'acquisition de la construction : pour *au* elle mettra *à le* et pour *du* : *de le*.
- Samantha a tendance à oublier la préposition *à* dans les constructions *à + article* et la préposition *de* dans le cadre du partitif. Elle omet plus facilement l'article dans les constructions avec les prépositions de lieu (*derrière, devant...*).

# DISCUSSION

## **DISCUSSION**

La surdité entraîne des répercussions sur l'acquisition du langage écrit : l'enfant sourd ne peut s'appuyer uniquement sur la représentation de l'oral, qui est souvent entravée. La morphosyntaxe est touchée pour plusieurs raisons : les processus cognitifs de traitement des mots-outils sont différents, les propriétés physiques des éléments syntaxiques n'amènent pas toujours assez d'informations. Ce sont des éléments courts difficilement discernables à l'audition ou en lecture labiale, sans contenu sémantique probant. De plus, ils ne sont pas signés en langue des signes. Ce déficit affecte donc les enfants sourds quel que soit leur choix de langue.

Le but de ce travail était d'élaborer un outil d'évaluation fin et rapide de la morphosyntaxe en production écrite pour les enfants sourds afin de définir les capacités et les difficultés et ainsi axer le travail orthophonique par la suite.

Pour cela, nous avons étudié la construction de la langue pour définir chaque élément et avons décidé de nous cibler essentiellement sur les articles et les prépositions. Nous avons ensuite créé un test progressif en partant des éléments les plus simples jusqu'aux plus compliqués en utilisant des phrases lacunaires avec des supports photos.

L'expérimentation nous a permis d'ajuster le test à plusieurs reprises afin que le résultat final se rapproche le plus des besoins de l'enfant sourd.

### **Qualités du test par rapport au questionnement initial**

Tout d'abord, nous n'avons pas trouvé de test évaluant ce domaine. Mais au-delà même, les recherches sur l'acquisition de la structure du français pour l'enfant sourd ou l'apprentissage du langage écrit se sont avérées moins importantes en France qu'au Québec par exemple.

L'expérimentation a prouvé la rapidité de passation (environ quinze minutes).

Le support photo nous a paru essentiel, car les enfants sourds observaient beaucoup les images. Le vocabulaire a été compris, et aucune question par rapport à celui-ci n'a été relevée.

Le test est standardisé : nous nous sommes appliqués à définir des consignes et des modes de passation afin qu'il soit reproductible de façon identique quel que soit l'évaluateur.

La cotation est également détaillée pour laisser le moins de place possible à la subjectivité.

Nous avons également veillé à la fiabilité du test par rapport au but poursuivi. Pour cela, nous avons supprimé les possibles interférences:

- Les phrases à lire étaient morphologiquement simples. Les mots étaient réguliers afin que la lecture ne pose pas de difficultés.
- La compréhension des phrases a été assurée par le support photo.
- La compréhension de la consigne est garantie par les différentes modalités d'explication et les deux exemples. De plus, le test commence lorsque l'enfant a compris la consigne.
- Nous avons également veillé à ce que la mémoire n'entre pas en jeu. Les photos et les phrases restent sous leurs yeux.
- Seul un mot est à compléter. L'enfant n'a pas à réécrire toute la phrase et les mots sont déjà dans l'ordre, facilitant la participation de la mémoire de travail.
- La rapidité de l'épreuve permet d'éviter une certaine fatigabilité. L'enfant ne doit se concentrer que sur les mots-outils.

Ainsi, le test n'a évalué que les articles sous toutes leurs formes, ainsi que les prépositions les plus courantes.

La feuille de passation est claire, chaque partie est séparée par un repère visuel et la consigne est donnée en accentuant, grâce aux couleurs, les éléments importants.

L'analyse peut être diverse et riche, car nous pouvons observer les résultats sous plusieurs angles. Nous avons observé des types d'erreurs particulières pour chaque enfant sur des éléments précis de la morphosyntaxe.

Nous avons travaillé sur la présentation visuelle sur la feuille de cotation afin d'aider l'évaluateur à repérer le type d'erreurs. Les trois façons d'analyse nous ont paru nécessaires afin de cibler les difficultés.

Il pourrait être intéressant de le soumettre aux orthophonistes afin d'avoir un retour critique.

## Observations lors de l'expérimentation

La passation s'est déroulée sans difficultés.

Les enfants ont compris la consigne mais les exemples étaient nécessaires. En effet, nous avons pensé au départ ne pas donner de modèle mais les enfants avaient tendance à vouloir combler tous les trous.

Nous avons remarqué que la différence entre les phrases où un seul élément est demandé et les phrases où plusieurs éléments sont combinés n'apporte pas de grande différence. Nous pouvons alors penser qu'un mot-outil acquis l'est quels que soient les contextes d'apparition.

Nous ne retrouvons pas d'erreurs de positionnement, et très peu d'ajouts. Nous pouvons alors nous poser la question de la pertinence de laisser des espaces entre chaque mot.

Les premières phrases concernant l'acquisition des articles en position sujet et objet n'ont pas présenté de difficultés particulières. Même lorsque nous leur demandions d'ajouter plusieurs mots combinés, ces éléments de la syntaxe paraissaient acquis.

Nous avons pu remarquer que les erreurs concernaient souvent les mêmes phrases: celles où il fallait rajouter des partitifs, des articles contractés et des prépositions de lieu.

Au niveau de l'analyse des types d'erreur, nous avons constaté une certaine logique de pensée :

- Lorsqu'il fallait ajouter une préposition et un article, un des deux éléments manquait. Cependant, selon la préposition, l'omission concernait un élément ou un autre. Les prépositions sémantiquement fortes et morphologiquement longues étaient rarement oubliées, mais l'article était souvent omis. La tendance inverse s'est observée pour les prépositions fréquentes, morphologiquement courtes et sémantiquement faibles : dans ces divers cas, la préposition avait tendance à être omise alors que l'article perdurait.
- Les articles contractés suivaient la même logique. Souvent, ils étaient remplacés par des articles simples. Parfois, nous avons aussi des réponses qui témoignaient d'une régularisation de la langue. En effet, même si la contraction n'était pas effectuée, nous retrouvons le schéma préposition + article.

Certaines phrases du test ont été échouées autant chez les enfants sourds que chez les enfants entendants, ce qui est probablement dû à une ambiguïté de la phrase ou de la photo associée, notamment les phrases contenant la préposition «entre».

C'est au niveau du type d'erreurs que nous observons les plus grandes différences : les enfants entendants testés ont eu tendance à faire des fautes d'accord grammatical (exemple : *au* à la place de *aux*). Nous pouvons penser qu'ils s'appuient sur leurs connaissances phonologiques. Les enfants sourds faisaient plus d'erreurs d'omissions en général.

*Remarques :*

- Nous observons par ailleurs que Jonas n'a pratiquement fait aucune faute, malgré sa surdité moyenne.
- Les enfants entendants ont commis plusieurs erreurs d'omission.

### **Limites du test**

Ce test cible deux domaines précis de la morphosyntaxe car il est impossible d'établir une liste exhaustive de tous les éléments syntaxiques présents dans la langue. De plus le test s'avérerait trop long de passation.

Avec les résultats de l'expérimentation, nous avons observé des parties qui pourraient être ajustées :

- Devant la difficulté des réponses sur les articles partitifs, nous avons trouvé cela dommage de ne pas en inclure dans la partie où l'enfant devait rajouter plusieurs mots combinés.
- La quantité de phrases testant les articles simples nous paraît trop importante au regard des autres catégories, sachant que cette partie est maîtrisée par tous les enfants testés ici.
- La dissociation entre les phrases où un seul mot est demandé et celle où plusieurs mots sont combinés ne paraît pas nécessaire, mis à part pour les phrases qui nécessitent l'ajout d'une préposition de lieu et d'un article.

Le fait que les phrases soient hors contexte pose également une difficulté d'analyse de l'acquisition de la différence entre les articles définis et les articles indéfinis.



## **Limites de l'expérimentation**

Les enfants sourds ayant passé le test font tous partie de la même classe et ont sensiblement le même âge, ce qui peut être un avantage et un inconvénient. En effet, ils ont tous eu la même scolarité cette année. De ce fait, nous n'avons pas pu observer les réponses des enfants plus jeunes ou plus âgés. La grille d'analyse aurait pu être adaptée en fonction des éventuelles réponses. De même le nombre d'enfants testés est restreint et n'offre pas une vue générale de l'ensemble des particularités de production de chacun.

## **Difficultés rencontrées**

L'analyse des données s'est révélée complexe pour plusieurs raisons :

- Le choix de la classification. Celui-ci nous a paru le plus pertinent pour l'analyse.
- La cotation nous a questionnés. Nous avons décidé de coter 0 , 1 et 2 car nous ne voulions pas qu'un enfant qui ne réponde rien ait la même notation qu'un enfant qui mette un élément sur deux. Dans ce raisonnement, les articles contractés nous ont posé problème, car même si d'un point de vue morphologique ils ne correspondent qu'à un élément, d'un point de vue structurel, ils sont composés d'une préposition et d'un article. C'est pourquoi, nous avons également décidé d'accorder 2 points.

Dans les articles contractés également, la préposition nous a paru primordiale. C'est pour cette raison que nous accordons un point si la préposition est seule ou accompagnée de l'article.

Ces différents choix ont été le fruit d'une réflexion et peuvent être discutés. Cependant, il nous paraissait sévère de n'attribuer aucun point à un enfant qui a compris le mécanisme de l'article contracté même s'il n'en connaît pas la forme définitive.

- Enfin l'absence de réponse n'est pas vraiment interprétable. Celle-ci peut être due à plusieurs facteurs comme :
  - La méconnaissance de ce qu'il faut répondre.
  - L'idée que la phrase est correcte en tant que telle.

Ce ne peut être dû à une erreur d'inattention, car nous avançons au rythme de l'enfant.

## Ouvertures

Ce test nous donne donc une idée plus précise des domaines en cours d'acquisition de chaque enfant et permet d'adapter la prise en charge en travaillant sur ces derniers.

Cependant, pour que le test soit homologué, il est nécessaire qu'il soit étalonné sur une large population afin de définir une « norme » car comme nous l'avons vu en l'expérimentant, des erreurs sont retrouvées également chez des enfants tout-venant. Cela permet de situer à partir de quel score l'enfant se retrouve en difficulté. L'analyse qualitative prime toutefois pour définir les axes de rééducation.

Les âges pourraient également être étendus, car nous avons vu dans la littérature que la morphosyntaxe évolue tout au long de notre vie. Le test pourrait ne pas se limiter à des âges si restreints et s'étendre aux jeunes adultes, voire aux adultes.

Nous pouvons imaginer que ce test puisse concerner également toutes les populations ayant des déficits au niveau syntaxique: nous pouvons penser par exemple aux adultes ayant eu un accident vasculaire cérébral et qui auraient récupéré le langage mais pas dans sa totalité. De plus, au cours de nos lectures, nous avons souvent remarqué le parallèle fait entre la construction de la phrase chez les sourds et celle chez les bilingues. Il serait intéressant d'expérimenter le test sur des enfants bilingues afin de voir si les mêmes difficultés se retrouvent.

Enfin, quel que soit le type de population, ce test peut également se faire passer en modalité orale. Il serait alors plus accessible à une population jeune qui n'aurait pas encore accès au langage écrit. Pour les enfants sourds oralisants, il serait intéressant de comparer les résultats à l'écrit et à l'oral.

Ainsi, avec une poursuite du projet et un étalonnage sur une population, ce test pourrait servir à étudier la production écrite de la morphosyntaxe. Une fois ciblés, les déficits pourraient être travaillés de façon analytique et ludique.

L'enfant serait pris en charge à son niveau réel. Par exemple, les enfants qui décomposent l'article contracté : il sera facile de leur expliquer que *à le* n'existe pas et qu'il suffit de le remplacer par *au* tout en valorisant leur schéma de pensée.

Un enfant qui aurait répondu, au lieu de l'article contracté, uniquement l'article, aura peut-être besoin d'une explication en partant d'un niveau inférieur, en reprenant la construction: article contracté = préposition + article au masculin ou au pluriel.

L'explication ne se situe pas au même niveau, et le travail de ces notions doit se faire individuellement, selon leur avancée.

La présentation visuelle nous a paru essentielle au cours du travail, et nous pensons que la rééducation pourrait s'axer sur cette modalité avec des images, des jetons ou des pictogrammes.

Par rapport à la langue parlée complétée, nous avons vu dans la partie théorique que celle-ci pouvait être utilisée pour accompagner la parole et ainsi mettre en évidence les mots peu visibles en lecture labiale d'où l'intérêt pour les compétences morphosyntaxiques. Ainsi, ce test pourrait servir à analyser les progrès faits avec une rééducation basée sur la LPC.

Il pourrait également servir d'appui pour de futures études françaises dans le domaine de la morphosyntaxe chez les sourds permettant alors d'étudier plus précisément les mécanismes qui sous-tendent ces acquisitions.

# CONCLUSION

## CONCLUSION

L'objectif de ce travail était de créer un test qui évaluerait spécifiquement les différents éléments de la morphosyntaxe et qui serait adapté à l'enfant sourd.

Nous avons pour cela défini des bases théoriques : nous avons rappelé ce qu'était la surdité et les différentes répercussions au niveau de la communication et de l'acquisition d'une langue. Nous nous sommes ensuite penchés sur le langage écrit, pour enfin définir la morphosyntaxe et les particularités d'acquisition pour l'enfant sourd.

La création du matériel nous a poussés à faire des choix sur le fond, la forme et sur les méthodes d'analyse et de cotation. L'expérimentation initiale sur des enfants entendants nous a permis de modifier quelques items et de réajuster la progression. Nous avons ensuite expérimenté le test définitif sur cinq enfants entendants et cinq enfants sourds.

Les résultats de l'expérimentation ont montré que le test permettait d'évaluer des éléments précis et d'analyser le type d'erreurs.

Nous espérons donc que ce test, après avoir été certes amélioré et pourvu du travail d'étalonnage nécessaire, sera ajouté à la liste du matériel orthophonique.

D'un point de vue personnel, ce mémoire a été très enrichissant :

La partie théorique nous a amené à découvrir le monde de l'écrit pour les enfants sourds, domaine encore peu exploré en France. Beaucoup de questions ont été soulevées par rapport aux pré-requis nécessaires à l'acquisition du langage écrit, notamment l'appui sur l'oral. Dans la littérature, il semble difficile de faire des généralités sur les modalités d'apprentissage car il existe de grandes variabilités individuelles d'apprentissage. Les questionnements des auteurs par rapport aux difficultés en morphosyntaxe des enfants sourds nous ont semblé particulièrement intéressants.

La création du matériel nous a poussés à réfléchir sur les différentes parties du langage, leur composition et leur utilisation dans la langue.

De plus, ce travail nous a permis une réflexion par rapport aux tests : leur utilité, leur utilisation, leur passation et leur cotation.

Enfin l'expérimentation nous a permis d'aller à la rencontre des enfants sourds et de leur milieu d'éducation scolaire, d'observer leurs productions écrites et leurs réflexions.

Nous nous sommes ainsi rendu compte de la complexité de notre langue, et de l'utilité de l'imprégnation naturelle par le bain de langage. Sans ces éléments, il est difficile de comprendre les mécanismes sous-jacents en morphosyntaxe.

# **BIBLIOGRAPHIE**

## **BIBLIOGRAPHIE**

1. Alegria, J. (2006). La lecture chez l'enfant sourd : difficultés et perspectives. *Connaissances surdités* 18, 25-28.
2. Association JNA. (2012). *L'audition, guide complet*. Josette Lyon.
3. Bachelet, M., Pascal A. (2008). *Naissance Au Pays Du Langage. Manuel D'intervention Tres Precoce En Orthophonie Aupres De L'enfant*. Solal.
4. Bassano, D. (2008). Acquisition du langage et grammaticalisation : le développement des noms et des verbes en français. *Cognition, Santé et Vie quotidienne*. Numéro spécial : Le développement conceptuel, 17-50.
5. Benoît H. (2005). L'apprentissage de la lecture et l'appropriation de l'écrit dans l'éducation bilingue. *Enseigner et apprendre en LSF*, H-S.
6. Bescherelle (2006). *La grammaire pour tous*. Hatier.
7. Biap.org [en ligne]
8. Boutard, C., Bouchet M. (2009). *Protocole d'évaluation de l'expression syntaxique*.
9. Brin F., Courrier, C., Lederlé E., Masy, V. *Dictionnaire de l'orthophonie*. Broché, 2006.
10. Carrat R. (2009). *L'oreille Numérique : Vues Nouvelles Sur La Perception Des Sons*. Edp
11. Chevrie Muller C., Plaza M. (2001). Nouvelles épreuves pour l'examen du langage.
12. Chevrie Muller C., Maillart C., Simon A., Fournier S. (2010). *Batterie langage oral, langage écrit, mémoire, attention*.
13. Courtin C. (2002). Le développement de la conceptualisation chez l'enfant sourd. *La nouvelle revue de l'AIS*. 17, 181-195.
14. Deltour, J. (1998). *Test de Closure Grammaticale*.
15. Dubuisson, Colette, Daigle, Daniel. *Lecture, écriture et surdité*. Broché, 1999.
16. Duhayer, V., Frumholz, M., Garcia, B. (2006). Acquisition du langage chez l'enfant sourd:



quelle oralité pour quel accès à l'écrit ? *Mélange crapel*. 29, 111-129.

17. Dumont, A. (2001). *Mémoire Et Langage : Surdité, Dysphasie, Dyslexie*. Editions Masson.

18. Dumont, A. (2002). *Voir la parole : lecture labiale, perception audio-visuelle de la parole*. Paris. Editions Masson.

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

20. Giasson, J. (2012). *La Lecture : Apprentissage Et Difficultés*. De Boeck.

21. Grevisse, M. (1995). *Nouvelle grammaire française*. De Boeck.

22. Hage C., Charlier B. (2005). Le français complet signé codé. La lecture. *Maquette* 3, 15-19.

23. Jacq, G., Tuller, L., Fuet, F. (1999). Spécificités morphosyntaxiques du français de l'enfant sourd : une étude comparative. *Glossa*. 69, 4-14.

24. Kannas, C. (2007). *Le bescherelle pratique : Maîtriser le français au quotidien*. Hatier.

25. Khomsi A. (2001). Evaluation du Langage Oral.

26. Lacerte, L. (1989). L'écriture sourde qu b quoise. *Revue qu b quoise de linguistique théorique et appliquée*, 8 , 303-345.

27. Lepot-Froment. *L'Enfant Sourd*. De Boeck, 1996.

28. Leybaert, J., Alegria, J. (1996). *Processus de lecture chez l'enfant sourd : une approche psycholinguistique*. Vivre sourd aujourd'hui... et demain ? Communication et surdité. Bruxelles : EDIRSA.

29. Leybaert, J. (2000). Phonology acquired through the eyes and spelling in deaf children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 75, 291-318.

30. Leybaert, J. (2006). *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd : piste d'évaluation*. Pratiques psychologiques. Mardaga.

31. Lopez Krahe J. (2007). Surdité et langage. *Prothèses, LPC et implants cochléaires*. Broché.
32. Millet A., Cuxac C. (2004). Entretien croisé. *Langues et Cité*. 4, 2-5.
33. Mondain, M., Brun, V. (2009). *Les surdités de l'enfant. Rencontres en r education*. Masson.
34. Moody B., Vourch A., Girod M., Dufour A.-C.(1998). *La langue des signes : introduction à l'histoire et à la grammaire de la langue des signes. Entre les mains des sourds. (Tome 1)*. Broché.
35. Morais J. (1994). L'art de lire. *Actes de lecture*. 50, 298.
36. Morgenstern A., Sekali, M. (1997). L'acquisition des premières prépositions chez un enfant francophone. *Faits de langue*. 5, 201-210.
37. 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, 285-297.
38. Parisse, C. (2009). La morphosyntaxe : qu'est-ce que c'est? - application au cas de la langue française. *R education orthophonique*. 47, 7-20.
39. Sadek-Khalil, D. (1997). *L'enfant sourd et la construction de la langue*. Papyrus
40. Saussure, F. (1995). *Cours de linguistique générale*. Payot.
41. Sero-Guillaume, P. (2008). *Langue des signes, surdité et accès au langage*. Papyrus.
42. Soutet, O. (2012). *La syntaxe du français*. Que-sais-je ?.
43. Svirsky M., Stallings L., Lento C. (2002). Grammatical morphologic development in pediatric cochlear implant users may be affected by the perceptual prominence of the relevant markers, *Annals of Otolology Rhinology & Laryngology*. 189, 109-12.
44. Transler C., Leybaert J., Gombert, J-E. (2005). *L'acquisition du langage par l'enfant sourd : les signes, l'oral et l'écrit*. Troubles du développement psychologique et des apprentissages. Solal.
45. Unisda.org [en ligne] <http://iddanet.unisda.org/docu/audsur/audsurD2/depistD/depistenf.html>
46. Virole, B. (1993). De la justification de l'usage précoce de la langue des signes. *Gestes* 8, 15-29.
47. Virole, B. (2001). *Les deux voies de développement du langage chez l'enfant sourd*. Surdité et

*sciences humaines*. L'harmattan.

48. Vonen, A. (1996). Bilingualism and literacy : General and population specific aspects. *Bilingualism and literacy concerning deafness and deaf-blindness*. Oslo : Shakaleden Resouce centre. 43-56.

49. Wedell-Monnig, J., Lumley, J. (1980). Child deafness and mother-child interaction. *Child Development*, 51, 766–774

# **ANNEXES**

## **TABLE DES ANNEXES**

<u>Annexe 1</u> : Le livret du patient	93
<u>Annexe 2</u> : Le livret de cotation	97
<u>Annexe 3</u> : Feuille de cotation de Samantha	100
<u>Annexe 4</u> : Réponses acceptables	102
<u>Annexe 5</u> : Liste des réponses des enfants	104
<u>Annexe 6</u> : Le test	108

Livret du patient

---

Date :

Nom :

Prénom :

Âge :

---

*Complète les phrases par le ou les **petits mots** manquants.*

*Les **espaces** peuvent rester **vides**.*

*Tu peux aussi mettre **deux petits mots** par **espace**.*

*Tu peux aussi ne **rien rajouter** à la phrase.*

Exemples :

*Exemple 1 : .....**Le**.....chien.....mange*

*Exemple 2 : .....elle.....prend.....**une**.....photo*

1).....garçon.....lit

2).....fille.....joue

3).....enfant.....dort

4).....enfants.....courent

5).....ils.....sont.....à.....Paris

---

6).....elle.....lit.....livre

7).....il.....mange.....pomme

8).....elle.....cueille.....pommes

9).....la.....fille.....lance.....ballon

10).....le.....chien.....regarde.....balle

11).....les.....enfants.....soufflent.....bougies

---

12).....il.....mange.....purée

13).....elle.....boit.....lait

14).....il.....boit.....eau

15).....elle.....joue.....poupée

16).....elle.....offre.....un.....cadeau.....garçon

17).....ils.....jouent.....cartes

18).....elle.....souffle.....les.....bougies.....gâteau

19).....c'est.....le.....trou.....souris

20).....c'est.....la.....niche.....chiens

21).....il.....boit.....un.....verre.....eau

22).....il.....boit.....une.....tasse.....café

---

23).....la.....fille.....dort.....le.....lit

24).....la.....pomme.....est.....les.....livres

25).....le.....chien.....est.....la.....table

26).....la.....tasse.....est.....la.....boîte

27).....l'homme.....est.....l'arbre

28).....le.....chien.....est.....les.....lapins

---



29).....**file.....porte.....livres**

30).....**file.....lance.....ballon.....garçon**

31).....**file.....boit.....verre.....lait**

32).....**chat.....dort.....tasse**

33).....**enfant.....arrose.....plantes.....jardin**

34).....**enfants..... jouent.....console.....salon**

35).....**vache.....est.....arbre**

36).....**chien.....est.....lapin.....et.....chat**

37).....**ils.....sont.....Bordeaux**

Livret de cotation

*Test d'expression écrite concernant les  
prépositions et les articles*

---

**Date :**

Nom :

Prénom :

Né(e) le :

---

Scolarisation :

Niveau de surdité :

Moyens de communication :

Appareillages ou implants :

Observations complémentaires :

	Réponse attendue	Réponse du sujet	S c o r e	Absence de réponse	Omission de l'article	Omission de la préposition	Erreurs de genre	Erreur de nombre	Substitution	Erreurs articles contractés
1	Le		0 1							
2	La		0 1							
3	L'		0 1							
4	Les		0 1							
5	RA		0 1							
6	un		0 1							
7	une		0 1							
8	des		0 1							
9	le		0 1							
10	la		0 1							
11	les		0 1							
12	de la		0 1 2							
13	du		0 1 2							
14	de l'		0 1 2							
15	à la		0 1 2							
16	au		0 1 2							
17	aux		0 1 2							
18	du		0 1 2							
19	de la		0 1 2							
20	des		0 1 2							
21	d'		0 1							
22	de		0 1							
23	dans		0 1							
24	sur		0 1							
25	sous		0 1							
26	devant		0 1							
27	derrière		0 1							
28	entre		0 1							
	<b>Tot (isolé)</b>									

	Réponse attendue	Réponse du sujet	Score	Absence de réponse	Omission de l'article	Omission de la préposition	Erreurs de genre	Erreur de nombre	Substitution	Erreurs sur les articles contractés
29	La		0 1							
	les		0 1							
30	La		0 1							
	le		0 1							
	au		0 1 2							
31	La		0 1							
	un		0 1							
	de		0 1							
32	Le		0 1							
	dans la		0 1 2							
33	L'		0 1							
	les		0 1							
	du		0 1 2							
34	Les		0 1							
	à la		0 1 2							
	dans le		0 1 2							
35	La		0 1							
	derrière l'		0 1 2							
36	Le		0 1							
	entre le		0 1 2							
	le		0 1							
37	à		0 1							
Total			/66							

Annexe 3

	Réponse attendue	Réponse du sujet	Score	Absence de réponse	Omission de l'article	Omission de la préposition	Erreurs de genre	Erreur de nombre	Substitution	Erreurs sur les articles contractés
1	Le		0 (1)							
2	La		0 (1)							
3	L'		0 (1)							
4	Les		0 (1)							
5	RA		0 (1)							
6	un	le	0 (1)							
7	une	la	0 (1)							
8	des	les	0 (1)							
9	le		0 (1)							
10	la		0 (1)							
11	les		0 (1)							
12	de la	la	0 (1) 2			X				
13	du	le	0 (1) 2							X
14	de l'	l'	0 (1) 2			X				
15	à la	la	0 (1) 2			X				
16	au	a le	0 (1) 2							X
17	aux	des	0 (1) 2							X
18	du		0 1 (2)							
19	de la		0 1 (2)							
20	des		0 1 (2)							
21	d'		0 (1)							
22	de		0 (1)							
23	dans	sur	0 (1)							
24	sur		0 (1)							
25	sous		0 (1)							
26	devant		0 (1)							
27	derrière		0 (1)							
28	entre		0 1	X						
	Tot (isolé)		28	1		3				3

	Réponse attendue	Réponse du sujet	Score	Absence de réponse	Omission de l'article	Omission de la préposition	Erreurs de genre	Erreur de nombre	Substitution	Erreurs sur les articles contractés
29	La		0 (1)							
	les	des	0 (1)							
30	La		0 (1)							
	le		0 (1)							
	au	a le	0 (1) 2							X
31	La		0 (1)							
	un	le	0 (1)							
	de		0 (1)							
32	Le		0 (1)							
	dans la		0 1 (2)							
33	L'		0 (1)							
	les		0 (1)							
	du	de le	0 (1) 2							X
34	Les		0 (1)							
	à la		0 1 (2)							
	dans le	dans	0 (1) 2		X					
35	La		0 (1)							
	derrière l'	derrière	0 (1) 2		X					
36	Le		0 (1)							
	entre le		0 1 2	X						
	le		0 (1)							
37	à		0 (1)							
Total			51/66	2	2	3				5

## Annexe 4

### LISTE DES REPONSES ACCEPTABLES

	<u>Réponses attendues</u>	<u>Réponses acceptables</u>
1	<b>Le</b> garçon lit	<b>Un</b> garçon lit <b>Ce</b> garçon lit
2	<b>La</b> fille joue	<b>Une</b> fille joue <b>Cette</b> fille joue
3	<b>L'</b> enfant dort	<b>Un</b> enfant dort <b>Cet</b> enfant dort
4	<b>Les</b> enfants courent	<b>Deux</b> enfants courent <b>Des</b> enfants courent <b>Ces</b> enfants courent
5	Ils sont à <b>Paris</b>	
6	Elle lit <b>un</b> livre	Elle lit <b>le</b> livre
7	Il mange <b>une</b> pomme	Il mange <b>la</b> pomme
8	Elle cueille <b>des</b> pommes	Elle cueille <b>plusieurs</b> pommes
9	La fille lance <b>le</b> ballon	La fille lance <b>un</b> ballon
10	Le chien regarde <b>la</b> balle	Le chien regarde <b>une</b> balle
11	Les enfants soufflent <b>les</b> bougies	Les enfants soufflent <b>des</b> bougies
12	Il mange <b>de la</b> purée	
13	Elle boit <b>du</b> lait	
14	Il boit <b>de l'</b> eau	
15	La fille joue <b>à la</b> poupée	
16	Elle offre un cadeau <b>au</b> garçon	
17	Ils jouent <b>aux</b> cartes	
18	Elle souffle les bougies <b>du</b> gâteau	
19	C'est le trou <b>de la</b> souris	
20	C'est la niche <b>des</b> chiens	
21	Il boit un verre <b>d'</b> eau	
22	Il boit une tasse <b>de</b> café	
23	La fille dort <b>dans</b> le lit	La fille dort <b>sur</b> le lit
24	La pomme est <b>sur</b> les livres	
25	Le chien est <b>sous</b> la table	
26	La tasse est <b>devant</b> la boîte	
27	L'homme est <b>derrière</b> l'arbre	
28	Le chien est <b>entre</b> les lapins	

29	<b>La</b> fille porte <b>les</b> livres	<b>Une</b> fille porte <b>des</b> livres
30	<b>La</b> fille lance <b>le</b> ballon <b>au</b> garçon	<b>Une</b> fille lance <b>un</b> ballon <b>vers</b> <b>le</b> garçon
31	<b>La</b> fille boit <b>un</b> verre <b>de</b> lait	<b>Une</b> fille boit <b>le</b> verre <b>de</b> lait
32	<b>Le</b> chat dort <b>dans</b> <b>la</b> tasse	<b>Un</b> chat dort <b>dans</b> <b>une</b> tasse
33	<b>L'</b> enfant arrose <b>les</b> plantes <b>du</b> jardin	<b>Une</b> enfant arrose <b>des</b> plantes <b>dans</b> <b>le</b> jardin
34	<b>Les</b> enfants jouent <b>à</b> <b>la</b> console <b>dans</b> <b>le</b> salon	<b>Des/deux</b> enfants jouent <b>à</b> <b>la</b> console <b>du</b> salon
35	<b>La</b> vache est <b>derrière</b> <b>l'</b> arbre	<b>Une</b> vache est <b>derrière</b> <b>un</b> arbre
36	<b>Le</b> chien est <b>entre</b> <b>le</b> lapin et <b>le</b> chat	<b>Un</b> chien est <b>au milieu</b> <b>du</b> lapin et <b>du</b> chat
37	Ils sont <b>à</b> Bordeaux	Ils sont <b>dans</b> Bordeaux



## Annexe 5

<b>Tableau récapitulatif des réponses des différents enfants</b>
--

Fanny, Clélie, Tom, Elna et Nina sont des enfants entendants qui ont respectivement 8 ans, 8 ans, 10 ans, 11 ans et 13 ans

Jonas , Marine, Laura, Samantha et Nadège sont les enfants atteints de surdité présentés dans l'étude.

Les réponses répertoriées sont réparties comme tel :

- **Les cases vides correspondent à la réponse attendue.**
- **Les cases remplies en écriture noire correspondent à des réponses différentes mais acceptables.**
- **Enfin, les cases remplies en écriture verte correspondent à des réponses erronées.**

*Les fautes d'orthographe lexicale ne sont pas comptabilisées comme erreurs.*

	Rep. At.	Clélie	Fanny	Tom	Elna	Nina	Jonas	Marine	Laura	Samantha	Nadège
1	le	un			Un (+qui)						
2	la	une			Une (+qui)						une
3	l'	un			L' (+qui)			un	cette		un
4	les				Les (+qui)			des			
5	RA										
6	un			le						le	le
7	une								la	la	
8	des	une								les	la
9	le	un						un			
10	la										
11	les			sur les	des			des			des
12	De la							RA	une	la	RA
13	du			sont						le	le
14	De l'			l'				de		l'	RA
15	À la		au					A la	sa	la	
16	au								Lui + à ce	L'+ a le	Pour le

17	aux	au	au	au				les	des	
18	du						RA			
19	De la	d'une		à	d'une			du		du
20	des	du					du			
21	d'									
22	de									
23	Dans			sur	sur				sur	RA
24	sur		RA				dessus			
25	sous	sou	dessous					dessous		à
26	devant	devan	devan				A côté de		devan	
27	derrière	derier		derier			RA		derrier	
28	entre	Entre (+deux)	Au milieu	antre			RA	RA	RA	A côté
29	la									
	les	RA	des		des		des		des	
30	la									
	le		un	RA			un			
	au		RA					À ce	A le	RA
31	la									

	un			le					le	une
	de							du		du
32	le									
	Dans la			dans			sur	la		sur
33	l'						un			un
	les						des			
	du						Dans le	au	De le	de
34	les									
	À la		A la				A la	la		RA
	Dans le	de							dans	RA
35	La			une						
	Derrière l'		Derrier l'	Derrier l'	derrière	derrière	derrière		derrier	derrière
36	le									
	Entre le		le	le	entre			le	A côte le	RA
	le									À côté
										RA
37	à		a				dans	a		

**Exemple 1**



**chien    mange**

## Exemple 2



**elle**

**prend**

**photo**

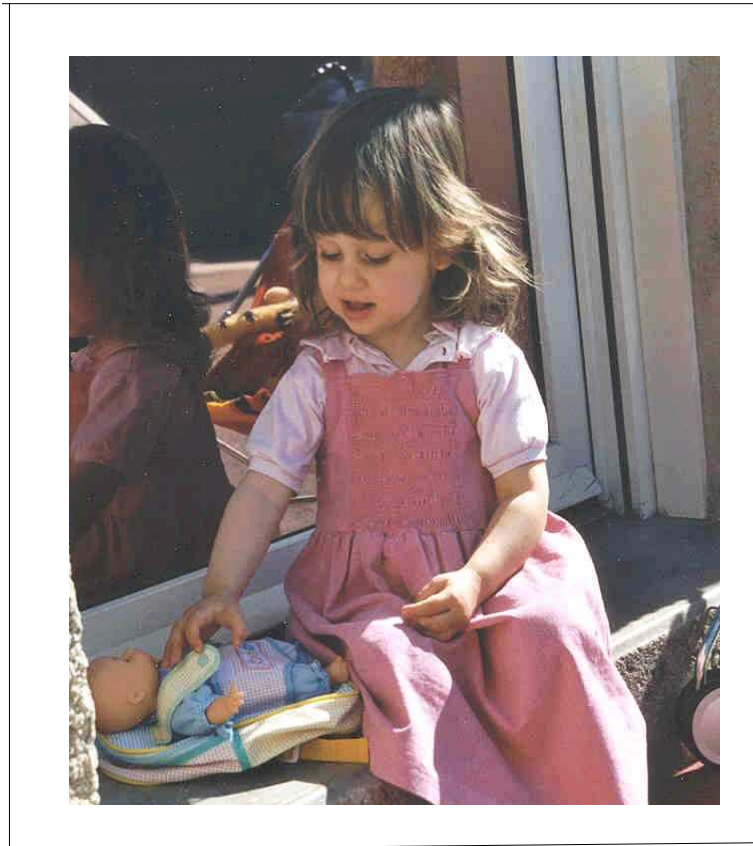
1



**garçon**

**lit**

2



**fil**

**je**



3



**enfant**

**dort**

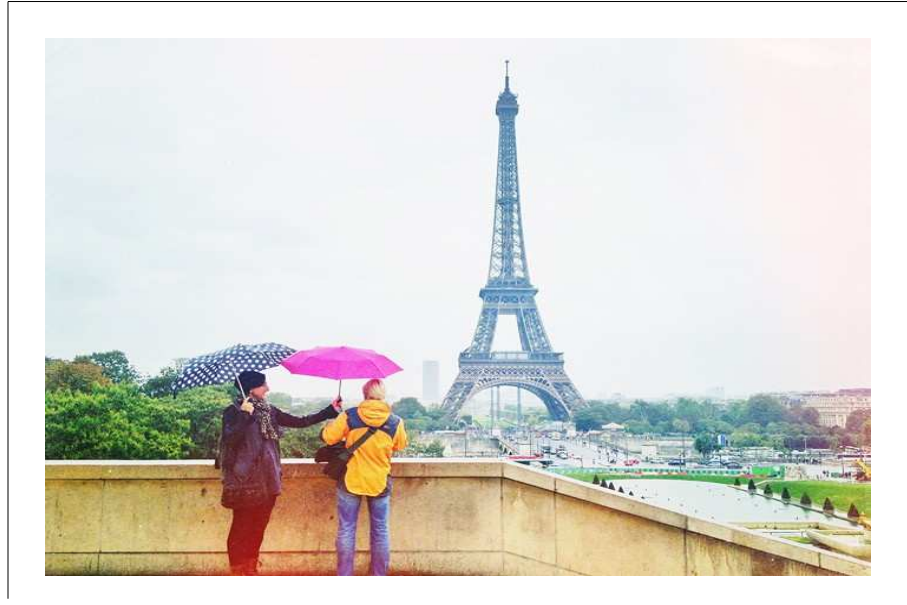
4



**enfants**

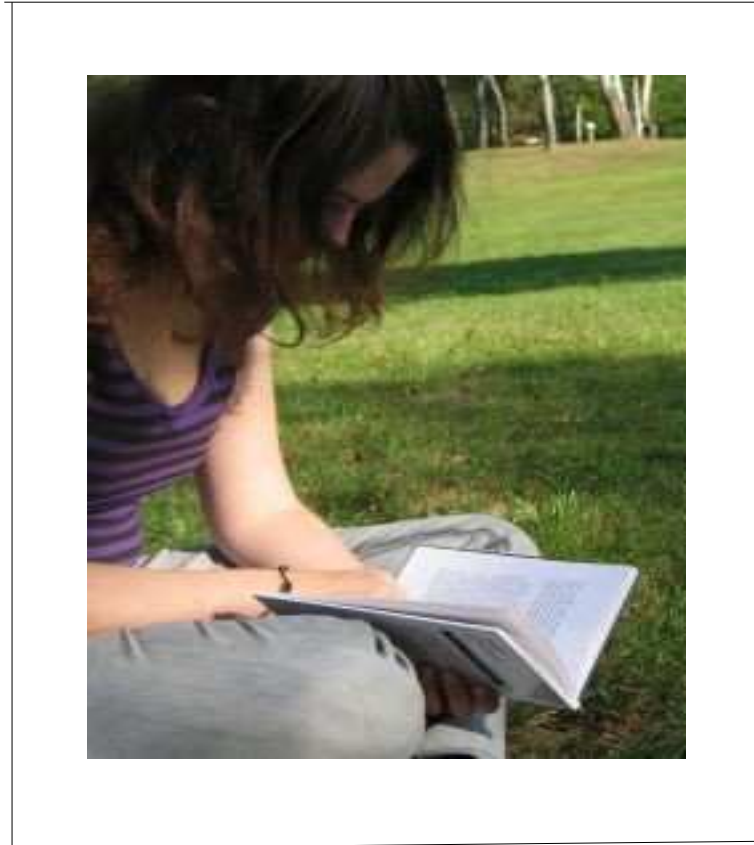
**courent**

5



**ils sont à Paris**

**6**

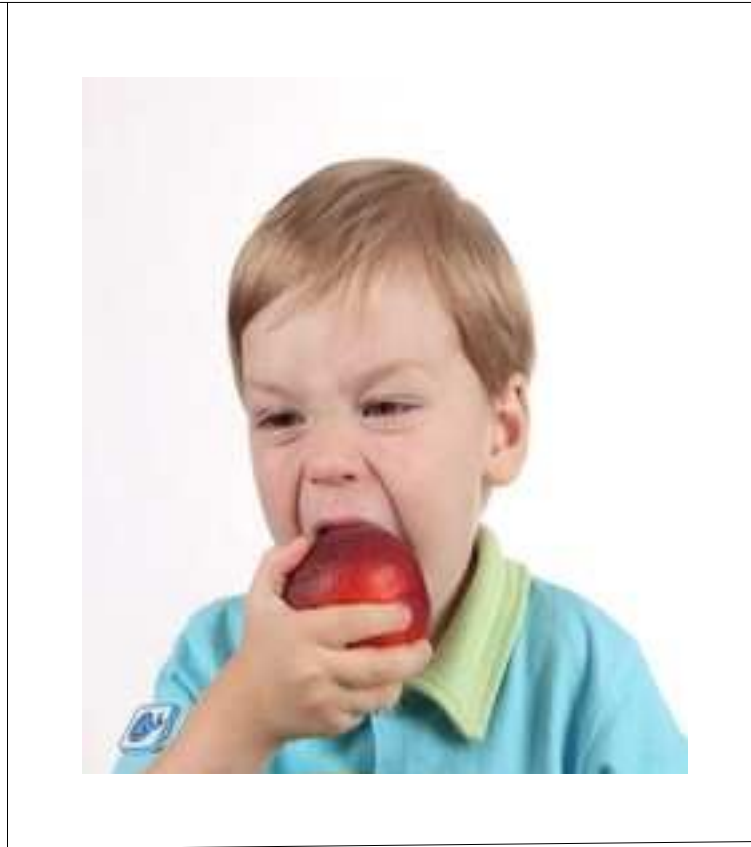


**elle**

**lit**

**livre**

7



**il**                      **mange**                      **pomme**

8



**elle**

**cueille**

**pommes**

9



**la**

**fille**

**lance**

**ballon**

**10**



**le chien regarde balle**



11



**les enfants soufflent bougies**

12



**il mange purée**

13



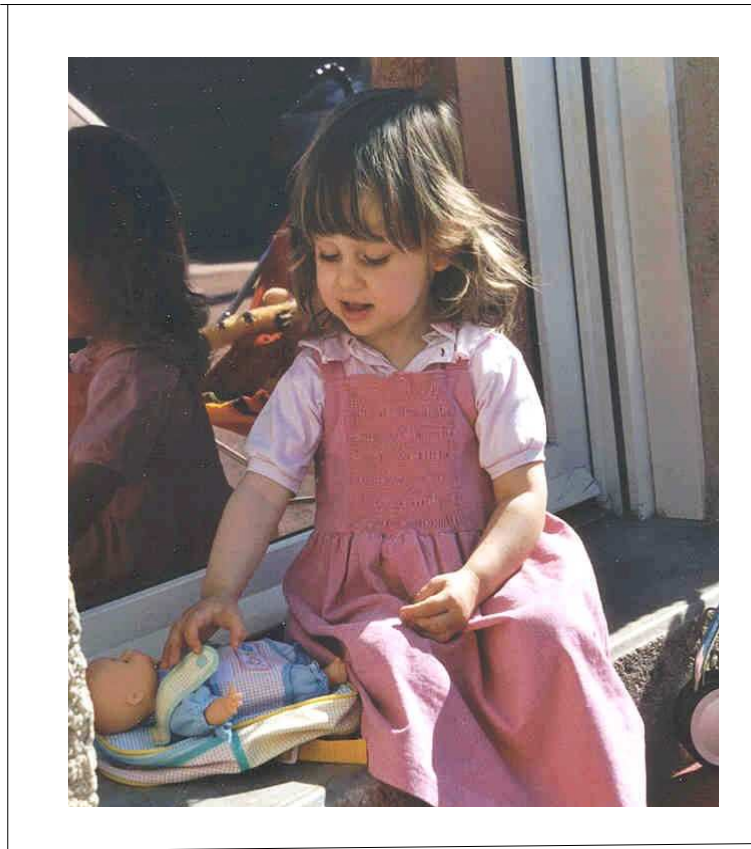
**elle**    **boit**    **lait**

14



**il boit eau**

15



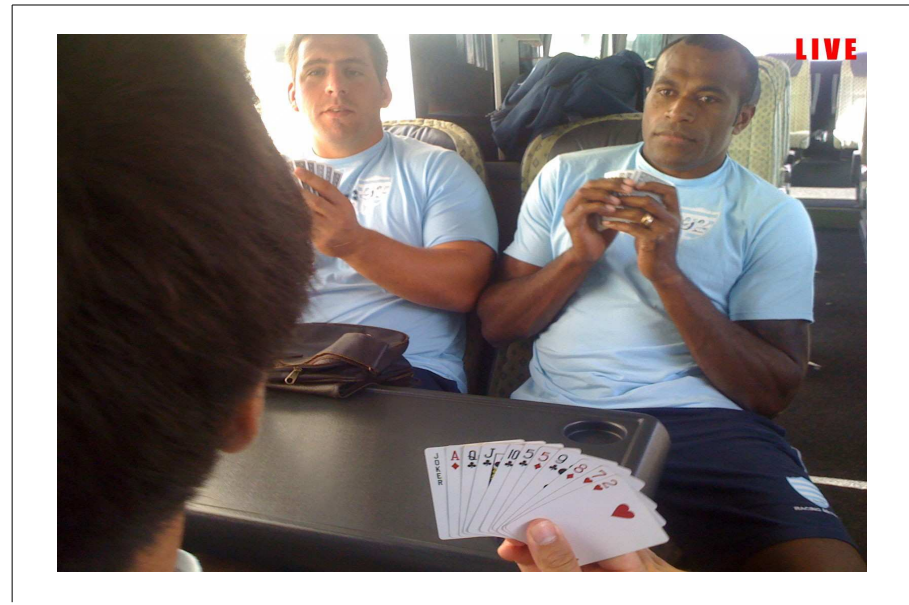
**elle      joue      poupée**

16



**elle offre un cadeau garçon**

17



ils jouent cartes

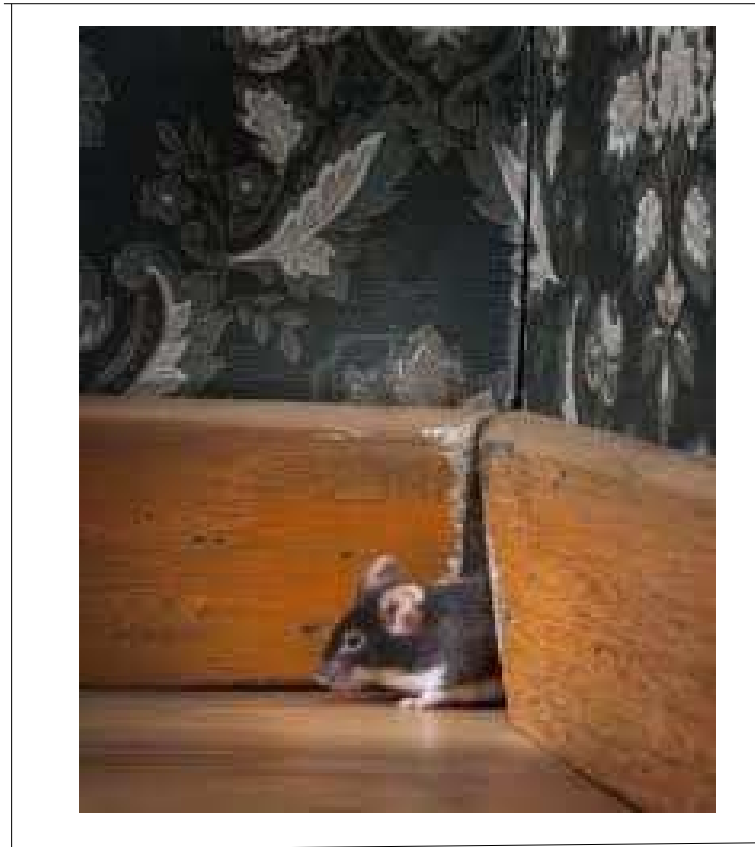
18



**elle souffle les bougies gâteau**



19



**c'est le trou souris**

20



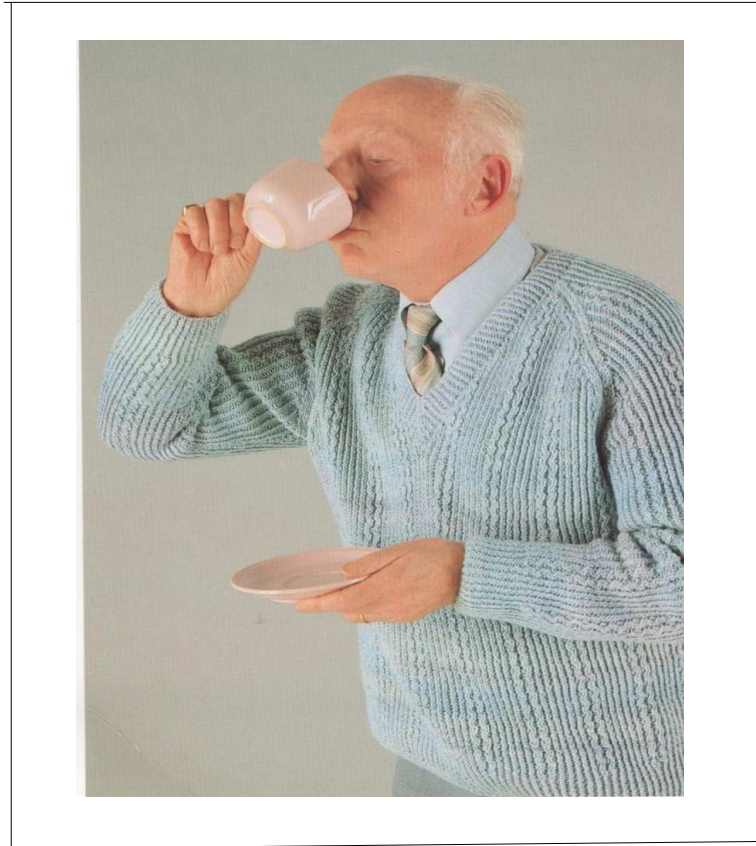
**c'est la niche chiens**

21



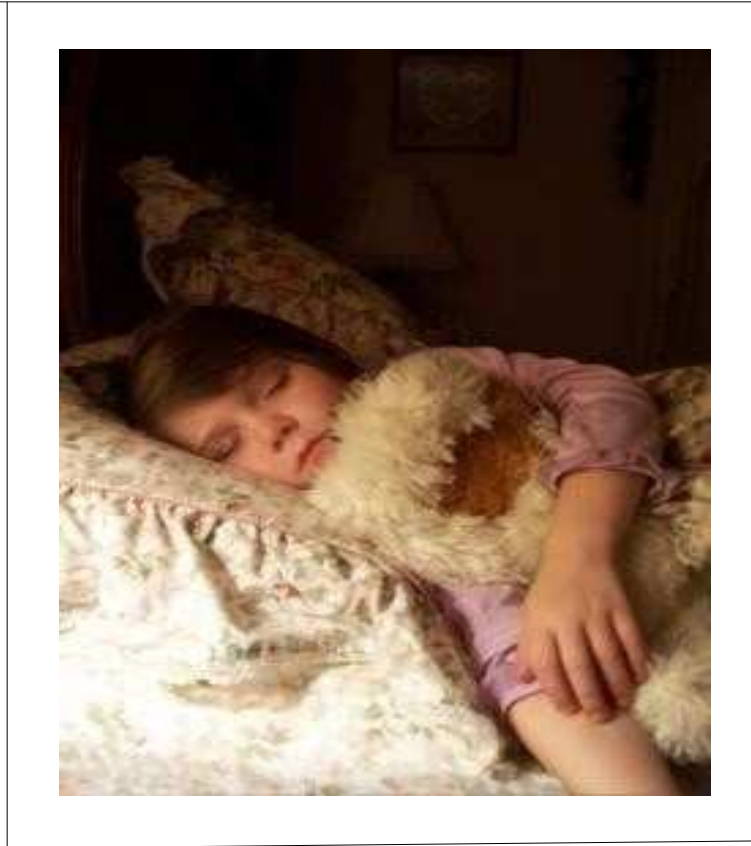
**il boit un verre eau**

22



**il boit une tasse café**

23



**la fille dort le lit**

24



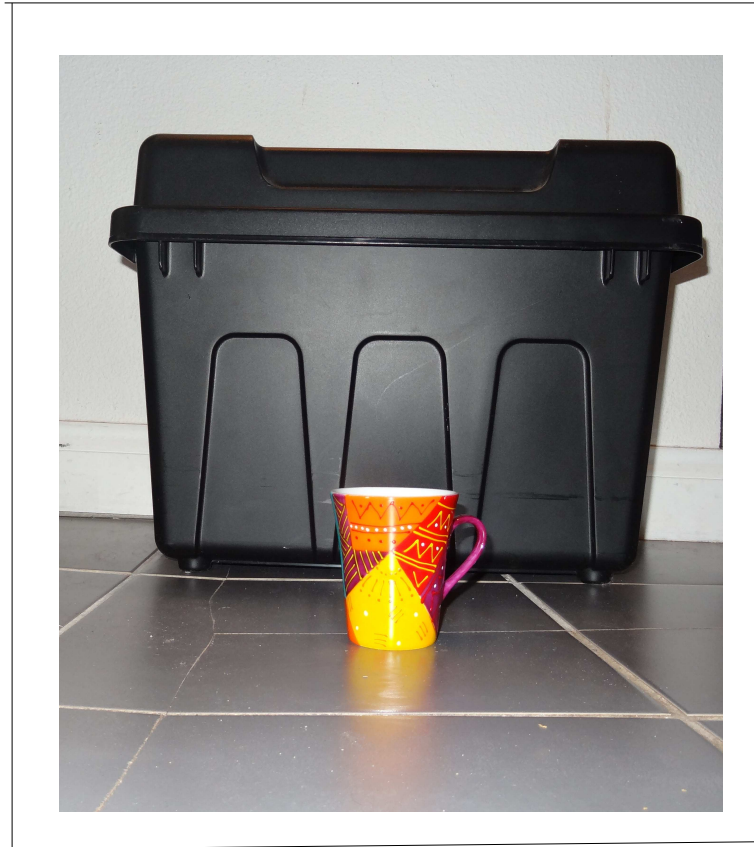
**la pomme est les livres**

25



**le chien est la table**

26



**la tasse est la boîte**



27



**l'homme est l'arbre**

28



**le chien est les lapins**

29



**fil**le    **porte**    **livres**

30



**fille**

**lance**

**ballon**

**garçon**

31



**fille**

**boit**

**verre**

**lait**

32



**chat**

**dort**

**tasse**

33



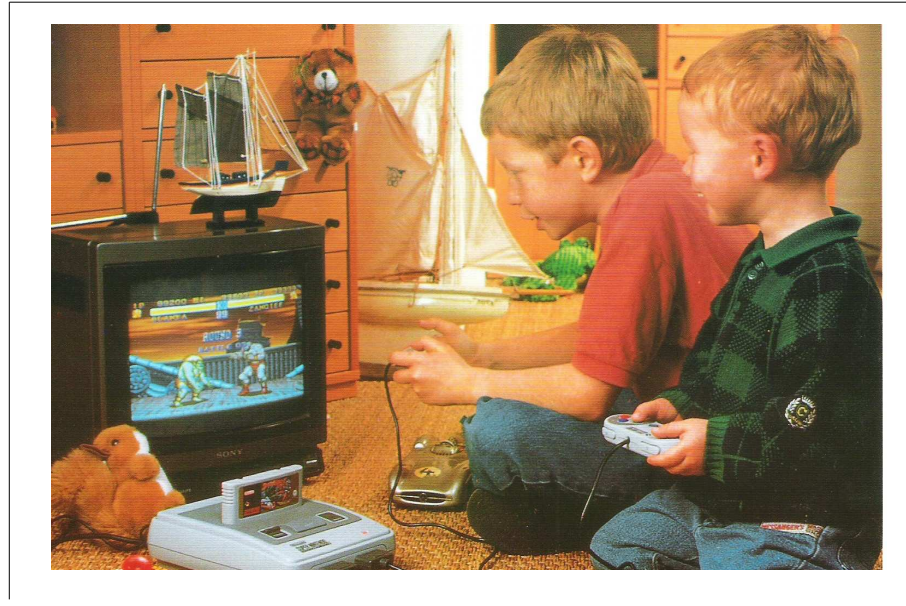
**enfant**

**arrose**

**plantes**

**jardin**

34



**enfants jouent console salon**



35



**vache est arbre**

36



**chien est lapin et chat**

37



**ils sont Bordeaux**



