



HAL
open science

Les compétences langagières de l'enfant sourd : élaboration d'une grille de cotation des actes de langage, annexe à la batterie EVALO 2-6

Laura Machart

► **To cite this version:**

Laura Machart. Les compétences langagières de l'enfant sourd : élaboration d'une grille de cotation des actes de langage, annexe à la batterie EVALO 2-6. Sciences de l'Homme et Société. 2014. dumas-01080375

HAL Id: dumas-01080375

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01080375>

Submitted on 5 Nov 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Les compétences langagières de l'enfant sourd

**Elaboration d'une grille de cotation des actes de langage,
annexe à la batterie EVALO 2-6**

**MACHART
Laura**

Sous la direction de Isabelle ESTEVE

Laboratoire : Lidilem

UFR Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et Communication
Département Sciences du langage

Mémoire de master 2 recherche - 30 crédits – Mention Sciences du langage

Spécialité ou Parcours : Langage, Parole, Variations, Surdité

Année universitaire 2013-2014



Les compétences langagières de l'enfant sourd

Elaboration d'une grille de cotation des actes de langage,
annexe à la batterie EVALO 2-6

**MACHART
Laura**

Sous la direction de Isabelle ESTEVE

Laboratoire : Lidilem

UFR Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et Communication
Département Sciences du langage

Mémoire de master 2 recherche - 30 crédits – Mention Sciences du langage

Spécialité ou Parcours : Langage, Parole, Variations, Surdité

Année universitaire 2013-2014

Remerciements

Je tiens, tout d'abord, à remercier très chaleureusement les parents et surtout les enfants qui ont accepté de participer à mon étude et sans qui mon mémoire n'aurait jamais vu le jour. Avant d'être une expérience professionnelle, ce travail est une expérience humaine qui m'a permis de faire de très belles rencontres et, pour cela, je tiens à remercier tout particulièrement Emmanuelle et Jérôme ainsi que Dilber qui m'ont fait découvrir la surdité à travers leur regard de parents.

Je souhaite également remercier Isabelle, ma directrice, sans qui ce travail n'aurait jamais atteint l'aboutissement auquel il peut prétendre aujourd'hui. Sa présence, son soutien, ses encouragements, ses motivations, ses relectures attentives et surtout sa patience m'ont permis d'avancer à mon rythme tout au long de cette année. Je tiens à souligner tout particulièrement son investissement durant la dernière ligne droite qui n'a pas été de tout repos, et ses « ondes positives » ont, j'en suis sûre, largement contribuées à l'aboutissement de mon travail.

Je souhaite également remercier mes relectrices : ma sœur, Julie, pour ses conseils de (re)formulation et son   il neuf sur un sujet qui ne lui est pas du tout familier, mes copines Audrey et Marine pour leur rapidité et leur réactivité les derniers jours...

Merci, bien entendu, à ma famille pour leur soutien et leurs petites attentions tout au long de l'année. Petit clin d'  il    ma Maman qui a su trouver les mots pour m'encourager et me remotiver quand le cœur n'y était plus vraiment...

Merci aussi    mes copines de couture qui, malgré la distance, m'ont soutenue tout au long de cette année avec leurs petites attentions, leur bonne humeur, les soirées coutures interminables et j'en passe... Merci également à mes copines de brunchs pour les dimanches gustatifs.

Merci, enfin, à Adrien qui a toujours été là pour me supporter, me réconforter, me consoler, me motiver et souvent... me faire à manger !

DECLARATION

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

NOM : MACHART

PRENOM : Laura

DATE : 08/09/2014 SIGNATURE : 

Table des matières

Remerciements.....	2
Table des matières	7
Introduction	9
Partie 1 - L’impact de la surdité sur le développement du langage	11
Chapitre 1 – La mise en place des compétences communicatives	12
I. Le babillage	12
II. L’émergence de la gestualité	13
III. L’attention conjointe	15
Chapitre 2 – Le développement de la LV	16
I. Le bain linguistique précoce	16
II. Technologies et méthodes d’enseignement apprentissage	17
A. L’apport de l’implant cochléaire	18
B. Les apports de la Langue française Parlée Complétée (LfPC)	19
Chapitre 3 – La mise en place des compétences lexicales morphosyntaxiques et pragmatiques	20
I. Le développement des compétences lexicales	20
A. Le développement du vocabulaire en LV	21
1. La construction du stock lexical	21
2. L’augmentation du vocabulaire	22
3. Le contenu du stock lexical	23
B. La mémoire sémantique	24
C. Problème de conceptualisation	25
II. Le développement des compétences morphosyntaxiques	26
A. Difficultés de perception de la LV	26
B. L’impact de la surdité sur les erreurs des sourds en LV	28
C. Interférences entre LV et LS	29
III. Le développement des habiletés pragmatiques	30
A. Qu’est-ce que la pragmatique ?	30
B. Le développement pragmatique de l’enfant	31
C. L’impact de la surdité sur les habiletés pragmatiques	33
Partie 2 - La question de l’évaluation en contexte de surdité	36
Chapitre 4 – Hypothèses	37
Chapitre 5 – La batterie EVALO 2-6 (EVALuation du Langage Oral)	40
I. EVALO 2-6 : vue d’ensemble	40
A. Cadre théorique de référence et principes généraux	40
B. Architecture générale de la batterie	41
C. Traitement automatique des données	42
II. Les épreuves sélectionnées	44
A. Le domaine Pragmatique	44
B. Le domaine Lexique	46
C. Le domaine Morphosyntaxe	48
Chapitre 6 – Corpus d’étude	50
I. Sujets et populations étudiés	50
A. Population entendante	50
B. Population sourde	51
II. Récolte et traitement des données	52
Chapitre 7 – Mise au point d’une grille de cotation des actes de langage	54
I. L’utilisation des actes de langage	54
II. Evaluer les actes de langage en production : élaboration d’une grille de cotation	57
Partie 3 - Analyse	62
Chapitre 8 – Analyse quantitative à partir de la batterie EVALO 2-6	63
I. Le domaine Lexique	64
A. Les sujets entendants	65
1. Manon	65

2. Antoine	66
3. Camille.....	67
B. Les sujets sourds.....	69
1. Romain.....	69
2. Hasan	71
3. Esra	72
C. Synthèse.....	73
II. Le domaine Morphosyntaxe.....	74
A. Les sujets entendants	75
1. Manon.....	75
2. Antoine	76
3. Camille.....	76
B. Les sujets sourds.....	77
1. Romain.....	77
2. Hasan	78
3. Esra	79
C. Synthèse.....	79
III. Le domaine Pragmatique	80
A. Les sujets entendants	81
1. Manon.....	81
2. Antoine	82
3. Camille.....	82
B. Les sujets sourds.....	83
1. Romain.....	83
2. Hasan	84
3. Esra	85
C. Synthèse.....	85
IV. Mise en lien des résultats avec les hypothèses	86
Chapitre 9 – L'épreuve de <i>Dénomination</i> et les actes de langage.....	91
I. Mise en application de la grille de cotation des actes de langage	91
II. Que faire des répétitions et des descriptions ?	100
III. Recodage des réponses non attendues	106
A. Critères de recodage.....	106
1. La proximité sémantique.....	106
2. La circonlocution.....	107
3. La confusion perceptuelle.....	107
4. La proximité formelle.....	108
B. Analyse des réponses non attendues.....	108
Chapitre 10 – Synthèse des résultats	112
Conclusion	114
Bibliographie.....	118
Table des annexes	124
Table des tableaux	166
Table des figures	167
Sigles et abréviations utilisés	168

Introduction

Le développement langagier de l'enfant sourd étant trop souvent mesuré par rapport aux compétences visées en langue vocale, les tests d'évaluation à disposition actuellement ne sont pas adaptés à l'évaluation de ses compétences langagières réelles (Charlier, Hage & Leybaert, 2006). Nous avons choisi de travailler avec la batterie EVALO 2-6¹ (Coquet, Roustit & Ferrand, 2009) parce qu'il s'agit d'une batterie d'évaluation innovante qui propose de tester les compétences langagières de l'enfant entendant sur tous les pans du langage, y compris les compétences pragmatiques. Considérant la pragmatique comme le cœur de la communication, nous nous intéressons tout particulièrement à ce pan du langage. Nous nous intéressons également à l'évaluation des compétences lexicales et des compétences morphosyntaxiques, parce qu'il s'agit de compétences essentielles dans le développement linguistique de l'enfant.

Nous souhaitons mener cette réflexion quant aux compétences pragmatiques de l'enfant sourd parce qu'il nous paraît évident que la pragmatique constitue la base de l'interaction et, donc, qu'elle occupe une place essentielle dans le développement linguistique. En effet, c'est l'interaction entre l'enfant et ses interlocuteurs qui lui permet de construire ses compétences linguistiques, tant au niveau lexical qu'au niveau morphosyntaxique ou encore phonologique. La déficience auditive rendant difficile l'accès à l'information linguistique vocale, l'enfant sourd ne bénéficie pas du même bain de langage que celui de l'enfant entendant. De ce fait, nous considérons que la mise en place des habiletés pragmatiques est d'autant plus importante puisqu'elle permet à l'enfant sourd de développer des stratégies d'adaptation et/ou de communication qui lui permettent d'interagir aisément avec son entourage et, ainsi, de construire sa compétence linguistique. Par conséquent, nous considérons que le développement des compétences pragmatiques sert de socle de départ à la construction des compétences linguistiques ultérieures de l'enfant sourd.

L'analyse des compétences pragmatiques proposée dans la batterie EVALO 2-6 ne permet pas, cependant, de mettre en évidence précisément les habiletés que possède

¹ EVALuation du Langage Oral de 2 à 6 ans

l'enfant sourd. En effet, nous constatons que le versant compréhension est bien plus évalué au détriment du versant production qui, selon nous, est essentiel pour mettre en place une situation de communication correcte. En nous basant sur la théorie des actes de langage (Austin, 1972) ainsi que sur notre corpus, nous nous sommes attachés à élaborer une grille de cotation des actes de langage afin de mettre en évidence les habiletés pragmatiques de l'enfant sourd, sur le versant production. Une fois notre grille mise au point, nous l'appliquerons à ces mêmes données afin de relever les spécificités développementales propres à l'enfant sourd. Pour finir, nous mettrons en lien les compétences pragmatiques de l'enfant sourd – mises en évidence par notre grille de cotation – ainsi que ses compétences lexicales et morphosyntaxiques.

Notre réflexion s'articulera autour de trois grandes parties. Dans un premier temps, notre partie théorique s'attachera à décrire les différentes étapes du développement langagier de l'enfant sourd. Nous ferons, dans un second temps, un point méthodologique sur l'outil EVALO 2-6 ainsi que sur la population interrogée. Cette partie méthodologique nous permettra également de présenter notre grille de cotation des actes de langage. Pour finir, nous proposerons une analyse de nos données en deux temps : nous commencerons par présenter les résultats obtenus à partir d'EVALO 2-6 puis nous appliquerons notre grille de cotation à l'épreuve de *Dénomination* afin de mettre en avant les compétences pragmatiques de l'enfant sourd.

Partie 1

-

L'impact de la surdité sur le développement du langage

Après avoir fait le point sur la mise en place des compétences communicatives chez l'enfant ainsi que sur le développement de la langue vocale (dorénavant LV), nous nous intéresserons plus en détails à l'émergence des compétences lexicales, morphosyntaxiques et pragmatiques.

Chapitre 1 – La mise en place des compétences communicatives

Lorsque l'on s'intéresse au développement langagier de l'enfant, il est important de prendre en compte l'émergence des premiers signes de communication. En effet, avant d'être capable d'utiliser la langue pour exprimer ses intentions, l'enfant met en place diverses stratégies lui permettant de communiquer et d'interagir avec son entourage. Ces stratégies sont essentielles pour la construction du langage et se mettent en place à différents âges.

Cette partie propose d'exposer les différents stades présents dans le développement de la communication chez l'enfant. Nous traiterons ici des premiers signes de babillage, de l'émergence de la gestualité ainsi que de la mise en place de l'attention conjointe entre l'enfant et son entourage.

I. Le babillage

Dès les premiers mois de vie, le système phonatoire de l'enfant se met en place et ce dernier découvre, à tâtons, ses propres capacités vocales. Danon-Boileau (2009) explique qu'entre 4 et 6 mois, l'enfant explore son système articulatoire : il produit des vocalisations diverses ainsi que des mouvements avec sa bouche, du type ouverture et fermeture. Durant cette phase, appelée *babillage rudimentaire*, l'enfant s'amuse à associer des sons consonantiques à des sons vocaliques sans réelle segmentation possible du fait de la « lâcheté » de ses productions (Vinter, 1996).

S'en suit, vers l'âge de 7 mois, l'entrée dans le babillage dit *canonique*. L'enfant produit des syllabes bien formées, du type consonne-voyelle, tout en respectant la prosodie de sa langue maternelle. Etant basée sur les traits distinctifs de la langue maternelle vocale, cette phase de babillage n'est pas observée chez l'enfant sourd (Hage, 2006). Ce dernier

n'est, en effet, pas à même de percevoir et de reproduire la prosodie et les intonations de sa langue maternelle du fait de sa déficience sensorielle (Lederberg, 2003). Lederberg (2003) précise, cependant, que malgré l'importance du *babillage canonique* dans le développement des compétences linguistiques de l'enfant, il n'est ni prédictif ni nécessaire. En effet, d'autres phénomènes entrent en jeu dans le développement de l'enfant et lui permettent ainsi d'acquérir une bonne compétence linguistique malgré l'absence de *babillage canonique vocal*. Par ailleurs, Vinter (1996) et Lederberg (2003) observent la présence du *babillage rudimentaire* chez l'enfant entendant tout comme chez l'enfant sourd, malgré l'absence du babillage canonique vocal chez l'enfant sourd.

De nombreuses recherches ont montré que la surdité n'empêche pas l'émergence des premiers signes de babillage vocal chez l'enfant sourd mais l'on constate également la présence d'un *babillage manuel*. Petitto & Marentette (1991) ont montré, en effet, l'existence d'un *babillage manuel*, prédictif de l'entrée dans la langue. Le babillage manuel se définit par la production répétitive de configurations manuelles par le bébé. Ces configurations manuelles n'ont pas de signification propre et sont réalisées en mouvement dans un espace restreint devant le bébé (Charlier, 2006). Ces productions spontanées et répétitives de diverses configurations manuelles apparaîtraient entre 10 et 14 mois, en réponse à un message adressé à l'enfant. Petitto & Marentette (1991) précisent que les étapes de progression du *babillage manuel* sont les mêmes que celles observées dans le cadre du babillage vocal, à savoir *babillage rudimentaire*, *babillage canonique* puis construction des premiers signes. Par ailleurs, le *babillage manuel* est également observé chez l'enfant entendant : Petitto & Marentette (1991) expliquent que le *babillage manuel* est important, voire essentiel, pour le développement des compétences linguistiques ultérieures de l'enfant. Le *babillage manuel* permet, en effet, l'émergence de la gestualité qui entraîne avec elle l'entrée dans le langage.

II. L'émergence de la gestualité

Pour la première fois, McNeill (1992) propose de ne pas envisager le développement de l'enfant comme un simple processus d'acquisition linguistique mais plutôt comme « *un processus d'acquisition intégré des gestes et de la parole* » (Estève, 2011 : 49). Diverses études menées chez l'enfant entendant ont permis de confirmer cette

hypothèse et envisagent ainsi la gestualité comme l'élément marquant l'entrée dans la symbolisation linguistique (pour une revue de ces études voir Colletta, 2004).

Lederberg (2003) rejoint l'observation de McNeill en expliquant que la gestualité joue un rôle important dans le développement langagier et marque l'entrée dans la communication symbolique à travers l'utilisation de gestes d'action, de gestes déictiques et représentationnels² et de gestes symboliques (voir également Caselli, 1994 et Iverson et al., 1994, cités par Estève, 2011 : 49). Lederberg précise qu'entre 12 et 18 mois, l'utilisation des gestes semble être un outil plus efficace que les vocalisations pour donner du sens à son propos. Cela expliquerait les observations de Volterra, Caselli, Capirci & Pirchio (2005), qui indiquent que l'utilisation des gestes communicationnels précède l'émergence des premiers mots chez l'enfant. Cependant, bien que l'apparition des premiers mots réduise l'utilisation des gestes, la poursuite de leur développement se fait de manière conjointe (Iverson et al., 1994, cités par Estève, 2011 : 49). La gestualité, en effet, ne précède pas simplement l'entrée dans le langage mais elle lui est intimement liée (Iverson & Goldin-Meadow, 2005 cités par Estève, 2011 : 49).

Une étude de Lederberg (2003) tente de mettre en évidence la relation qu'entretiennent gestes et développement linguistique chez l'enfant sourd de parents entendants. A travers l'observation de plusieurs enfants sourds, l'auteur constate que l'utilisation des gestes augmente constamment entre 18 mois et 3 ans pour ensuite se stabiliser ou réduire légèrement. Les enfants sourds observés produisent en moyenne 3 gestes par minute et il arrive qu'ils créent de nouveaux gestes, iconiquement proche des référents auxquels ils se rattachent, afin de pallier un certain manque linguistique. Ainsi, les enfants sourds utilisent également les gestes pour communiquer sur les référents ou les événements auxquels ils font face et l'émergence de ce premier système de communication leur permet, tout comme chez l'enfant entendant, de faire un premier pas dans le langage.

Nous constatons ici que la gestualité joue un rôle primordial dans le développement linguistique de l'enfant. Cependant, pour que la gestualité émerge, il est évident que l'enfant s'appuie sur des indices visuels afin de créer son « répertoire gestuel ». Nous constatons alors la mise en place, entre l'enfant et son entourage, de ce qu'on appelle *l'attention conjointe*.

² « Gestes dont le contenu sémantique n'est pas directement relié au contexte dans lequel le geste a été produit », d'après Estève (2011 : 49)

III. L'attention conjointe

L'attention conjointe est, selon Adamson (1995), cité par Lederberg (2003 : 248), une alternance intentionnelle de l'attention portée à l'environnement et à l'interlocuteur. Elle permet aux interlocuteurs de communiquer tout en partageant le sens des événements ou des objets du monde auxquels ils font référence. Ainsi, l'enfant apprend à associer les étiquettes lexicales à leurs concepts (Lederberg, 2003).

L'attention conjointe se met en place vers l'âge de 12 mois et l'enfant s'appuie beaucoup dessus durant la deuxième année de vie. En effet, l'enfant associe directement les étiquettes aux objets qui lui sont présentés visuellement et c'est ainsi que commence à se construire son lexique. L'association concept/référent facilite donc l'apprentissage du vocabulaire (Lederberg, 2003).

Compte tenu de sa déficience auditive, l'enfant sourd est très attentif à tous les indices visuels qui gravitent autour de lui. Très tôt, il accorde une grande attention à ses interlocuteurs et, à partir de 6 mois, à tout son environnement (Lederberg, 2003). Durant la période de communication pré-linguistique, il se base, essentiellement, sur les indices visuels à sa portée. Il identifie le locuteur et décode le message à l'aide de son regard, ce qui mobilise beaucoup d'attention de sa part. De ce fait, la mise en place de l'attention conjointe entre l'enfant sourd et ses proches est primordiale pour son entrée dans la communication et lui permet de construire ses premières compétences linguistiques.

Chapitre 2 – Le développement de la LV

L'étude de Mohay (1994)³ cherche à comprendre le lien entre gestualité et vocalité dans le développement de l'enfant sourd. Suite à l'observation, pendant plusieurs mois, de deux enfants sourds profonds en interaction avec leurs parents, Mohay constate une préférence pour l'utilisation des gestes. Il émet alors l'hypothèse que « *la gestualité aurait un rôle de précurseur sur le développement des compétences linguistiques vocales* » (Estève, 2011 : 61). Vers 30 mois, le répertoire gestuel de l'enfant augmente considérablement ce qu'on peut considérer comme une *explosion gestuelle* (Estève, 2011). Cette explosion est suivie, quelques mois plus tard, par l'augmentation de la production de mots (Mohay, 1994). Ainsi, tout comme pour l'enfant entendant, la gestualité influencerait fortement le développement linguistique vocal de l'enfant sourd.

Par conséquent, dans la continuité de la gestualité non-verbale, se met en place l'entrée dans la langue. Nous nous intéressons principalement, à travers notre étude, aux enfants sourds oralistes⁴ et au développement de leurs compétences linguistiques. Il apparaît alors primordial, ici, d'explicitier le développement de la LV chez cette population au développement atypique.

Nous traiterons, dans cette section, du bain linguistique précoce ainsi que des outils/méthodes facilitant l'acquisition de la LV chez l'enfant sourd.

1. Le bain linguistique précoce

Chez l'enfant entendant, le système auditif étant fonctionnel, le bain linguistique en LV se fait naturellement. L'enfant entendant baigne, en effet, dès ses premières heures, dans un environnement langagier accessible et c'est par ce biais-là que se construit, petit à petit, une partie de ses compétences linguistiques.

Chez l'enfant sourd, du fait de la déficience auditive, les premières stimulations auditives sont impossibles et, de ce fait, les premiers pas dans la langue sont moins

³ Voir Estève, 2011 : 60

⁴ La méthode oraliste propose à l'enfant sourd, appareillé ou implanté, une démutisation (à l'aide de différents outils pédagogiques tels que la méthode verbo-tonale mise en place par Guberina) ainsi qu'un apprentissage linguistique du français (là aussi à travers différents outils comme la LfPC du Dr Cornet ou la lecture labiale).

accessibles. Par ailleurs, le diagnostic de surdit  tant très souvent tardif, les premières stimulations langagières perceptibles le sont également (Ducharme & Mayberry, 2005 – Hage, 2005). L’enfant sourd accuse donc un certain retard langagier avant même que le diagnostic de surdité ne soit posé (Hage, 2005). Leybaert & D’Hondt (2005) parlent même de déprivation linguistique – la privation auditive induit un isolement perceptuel des éléments linguistiques – durant les premières années de vie de l’enfant.

De ce fait, Ducharme & Mayberry (2005), entre autres, précisent qu’il est nécessaire à l’enfant d’avoir un bain linguistique accessible le plus précocement possible afin qu’il développe rapidement ses habilités langagières ainsi que sa compétence en LV. Hage (2005) ajoute, d’après Mayberry (1991,1993), que, sans expérience linguistique précoce perceptible, la compétence linguistique de l’enfant sourd devient lacunaire et limitée. Le développement du langage de l’enfant sourd oraliste est difficile parce qu’il n’a pas accès aux éléments linguistiques pertinents de la langue qui lui est enseignée. Marscharck, Convertino & Larock (2006), tout comme Blamey (2003), expliquent que l’accès au langage de façon précoce augmente de façon conséquente les capacités de traitement de l’enfant. Ce dernier est, en effet, capable de décoder la langue plus facilement ce qui augmente ses compétences linguistiques et facilite son apprentissage.

Blamey (2003) nous rappelle que les trajectoires individuelles des enfants sourds sont très variables. Pour pallier le manque linguistique causé par la surdité, différentes technologies et méthodes d’enseignement apprentissage ont alors été mises en place. Le niveau atteint en LV n’est, en effet, pas lié au degré de perte auditive mais davantage aux aides apportées, durant le développement de l’enfant. D’autres facteurs – autres que la surdité donc – peuvent, en effet, interférer dans le développement de la LV chez l’enfant sourd. Il est important de pouvoir déterminer lesquels afin de les appréhender durant le développement langagier. Par exemple, le retard de langage est influencé par l’âge du diagnostic ainsi que par la précocité de la prise en charge.

II. Technologies et méthodes d’enseignement apprentissage

Ces dernières années, l’apprentissage de la LV par l’enfant sourd a nettement augmenté du fait de l’arrivée des nouvelles technologies (contours d’oreilles, implants

cochléaires,...) et des nouvelles méthodes d'enseignement/apprentissage (Langue française Parlée Complétée, DNP, Borel-Maisonny,...)⁵.

Nous présenterons, dans cette partie, l'apport de l'implant cochléaire sur les compétences vocales de l'enfant sourd ainsi que les effets de la Langue française Parlée Complétée (LfPC) sur les compétences linguistiques.

A. L'apport de l'implant cochléaire⁶

L'implant cochléaire est un dispositif électronique que l'on place sur la cochlée afin d'améliorer l'audition d'enfants atteints de déficience auditive profonde. Notons, toutefois, que la « parole » ainsi perçue par l'enfant implanté n'est pas celle que nous percevons en tant qu'entendant : l'implantation nécessite tout un travail de décodage du signal auditif perçu afin que les éléments sonores soient associés à des éléments linguistiques faisant sens.

Selon Le Normand (2004), l'implant cochléaire permet de donner une stimulation auditive à l'enfant. Il peut ainsi entendre les sons de la parole, ce qui favorise nettement son développement langagier. Toutefois, le retard de langage de l'enfant sourd reste important même s'il progresse grandement en morphologie lexicale ainsi qu'au niveau des verbes lexicaux (Le Normand, 2004). La précocité d'implantation est primordiale pour que l'enfant débute plus rapidement son expérience linguistique et que les premiers signes de babillage apparaissent (Le Normand, 2004).

Boothroyd, Geer & Moog (1991) précisent que l'implantation permet à l'enfant sourd d'atteindre des compétences lexicales semblables à celles de l'enfant entendant ce qui n'est pas le cas avec de simples contours d'oreilles. Le retard de langage se porte principalement sur la morphologie grammaticale, du fait de la difficulté de perception des mots grammaticaux. A ce niveau-là, la pratique intensive de la LfPC permet à l'enfant d'acquérir une meilleure compétence en morphologie grammaticale puisque les mots outils, difficilement perceptibles, parce que non accentués, sont codés et donc « visibles ». Notons, cependant, qu'il ne suffit pas d'implanter l'enfant sourd, l'éducation scolaire et familiale sont primordiales pour le développement langagier de l'enfant (Blamey, 2003) ainsi que les outils facilitant la perception du message vocal.

⁵ Pour plus de détails, voir Blamey (2003)

⁶ Voir annexe 1

B. Les apports de la Langue française Parlée Complétée (LfPC)

La LfPC, ou Cued Speech, a été créée par le Dr Cornet en 1967, aux Etats-Unis. Importée en France en 1975, il s'agit d'un code syllabique qui permet la désambiguïsation des sosies labiaux⁷ et, donc, qui vient compléter la lecture labiale. Le codage se fait manuellement à l'aide de « clés » pour les consonnes et de positions autour du visage symbolisant les voyelles⁸. Charlier, Hage & Leybaert (2006) expliquent que la LfPC a été créée pour pallier les lacunes que l'enfant sourd rencontre en lecture labiale. Selon elles, cette méthode est la seule capable d'apporter toutes les informations nécessaires à la perception du message vocal. De plus, notons bien que la LfPC n'est pas une langue mais un outil de désambiguïsation et qu'elle ne garantit absolument pas l'accès au sens.

Hage (2005) explique que les enfants bénéficiant d'un enseignement en LfPC s'appuient sur des processus de décodages phonologiques (syllabation) et grammaticaux similaires à ceux utilisés par les enfants entendants lors de l'apprentissage de la langue. Cependant, il faut noter que, pour avoir de tels résultats, l'exposition à la LfPC doit être intensive et précoce ce qui conduit l'enfant à être dépendant de son entourage codeur. De plus, même sans exposition à la LfPC, les aspects morphosyntaxiques de la langue finissent par être acquis par l'enfant sourd (Alegria et al. (1994), cités par Hage, 2005 : 138).

Retenons ici que le développement des enfants sourds en contact avec la LfPC de façon précoce et intensive se fait plus rapidement et plus précocement que lors d'une éducation oraliste stricte⁹ (Leybaert & D'Hondt, 2005 et Hage, 2005). Par ailleurs, le développement linguistique des enfants sourds bénéficiant de la LfPC suit les mêmes étapes que celui des enfants entendants (Hage, 2005 et Charlier, Hage & Leybaert, 2006).

Une fois ces premières compétences linguistiques mises en place, l'enfant va développer sa langue afin de communiquer au mieux avec son entourage. La suite de notre travail s'attache donc à décrire le développement des compétences lexicales, morphosyntaxiques et pragmatiques de l'enfant sourd.

⁷ On qualifie de sosies labiaux les phonèmes utilisant la même configuration labiale pour leur production.

⁸ Voir annexe 2

⁹ C'est-à-dire sans utilisation d'outils facilitant l'accès au message linguistique vocal

Chapitre 3 – La mise en place des compétences lexicales morphosyntaxiques et pragmatiques

Nous nous intéressons dans cette partie au développement des compétences lexicales, c'est-à-dire à la construction du stock lexical, à son évolution ainsi qu'à son contenu. Nous traitons également du développement des compétences morphosyntaxiques, à savoir le choix de langue par rapport aux apprentissages visés, les interférences entre les modalités des langues en contact dans le développement de l'enfant sourd ainsi qu'à l'impact de l'écrit sur ces compétences. Enfin, nous parlerons du développement des compétences pragmatiques de l'enfant, essentielles à la mise en place d'une situation de communication.

1. Le développement des compétences lexicales

Vers l'âge de 12 mois, l'enfant achève sa période pré-linguistique pour entrer dans l'apprentissage linguistique. Il est capable d'associer des concepts à leurs référents et c'est ainsi qu'il commence à construire son stock lexical. Chez l'enfant sourd, le diagnostic tardif empêche le développement du vocabulaire et, par conséquent, l'enfant sourd fait face à un retard lexical important (Lederberg, 2003). Cependant, Le Normand (2004) précise que, dans le cas des enfants sourds implantés le stock lexical se construit de la même façon que chez l'enfant entendant et à la même vitesse. Certains enfants sourds rattrapent même les enfants entendants et comblent ainsi leur retard. Tout de même, ce retard reste, dans la plupart des cas, non négligeable et ne se comble jamais. Les conséquences sont alors importantes sur le développement des autres habiletés lexicales : en effet, Lederbeg & Spencer (2009) observent que plus le stock lexical de l'enfant est important plus l'acquisition de mots nouveaux est facilitée. Bouchet (2001) ajoute à cela que la taille du stock lexical influence également la mise en place de réseaux lexicaux chez l'enfant.

Cette partie s'attache à décrire la construction du stock lexical chez l'enfant sourd ainsi que la capacité à associer un concept à son référent dans le but de construire des réseaux sémantiques entre les mots.

A. Le développement du vocabulaire en LV

Nous commencerons par décrire la construction du stock lexical en LV parce qu'il s'agit de la base du développement lexical chez l'enfant. Nous parlerons ensuite de l'augmentation du vocabulaire ainsi que du contenu du lexique.

1. La construction du stock lexical

L'apprentissage de nouveaux mots constitue l'une des habiletés fondamentales dans le développement des compétences linguistiques et la construction du stock lexical chez l'enfant. L'étude de Lederberg & Spencer (2009) explique que le processus d'apprentissage de mots nouveaux se divise en trois grandes étapes. Pour commencer, un processus d'apprentissage lent (*slow word learning*) se met en place : une fois que l'enfant a rencontré un mot à plusieurs reprises, il est stocké. S'en suit une phase d'apprentissage rapide (*direct rapid word learning*) : après quelques expositions seulement, l'enfant est capable d'associer une forme phonologique à du sens et donc il fait des inférences sur les intentions des interlocuteurs. A ce stade, l'enfant est capable d'utiliser ses connaissances internes (préjugés) pour déterminer/déduire le sens des mots. La troisième, et dernière, étape de ce processus est celle de *novel mapping (indirect word learning)* : le contexte suffit à l'enfant pour déduire le sens des mots qu'il rencontre pour la première fois. L'enfant est donc capable de déduire le sens du mot nouveau en se basant sur ses propres connaissances. Ces trois étapes développementales sont cruciales dans le développement lexical de l'enfant.

Afin de situer l'enfant sourd dans son acquisition des compétences lexicales, Lederberg & Spencer (2009) proposent de mettre en évidence ces trois étapes d'apprentissage chez 98 enfants sourds de parents entendants. Après avoir estimé le stock lexical de chaque sujet à travers différents tests¹⁰, deux tâches d'apprentissage de mots nouveaux sont proposées :

¹⁰ GAEL-P test, Carolina Picture Vocabulary Test et MacArthur CDI (pour plus de détails voir Lederberg & Spencer, 2009 : 49)

- Une tâche de *novel mapping* (*indirect word learning*) où l'enfant doit faire des inférences entre le mot nouveau et le nouvel objet introduit alors qu'aucun indice n'est fourni
- Une tâche de *direct reference* (*direct word learning*) où l'enfant doit faire le lien entre un objet inconnu et son étiquette en utilisant les indices à disposition

Lederberg & Spencer (2009) constatent alors que les enfants sourds sont capables d'apprendre des mots nouveaux par voie directe (*direct word learning*) et par voie indirecte (*novel mapping*), en se basant sur le vocabulaire déjà stocké ainsi que sur leurs compétences cognitives, tout comme les enfants entendants. Cependant, pour les enfants sourds de parents entendants l'exposition précoce à un modèle linguistique accessible joue un rôle clé dans la construction du lexique mais le diagnostic étant tardif, la construction du stock lexical est retardé. Selon Lederberg & Spencer (2009), le faible stock lexical de l'enfant sourd expliquerait ses difficultés en *novel mapping* (*indirect word learning*) par rapport à l'enfant entendant. Avant d'être performant en *novel mapping*, l'enfant doit avoir construit suffisamment d'associations entre les mots familiers et leurs référents, de sorte que son attention se porte directement sur les nouvelles étiquettes lexicales.

Ces trois étapes du processus d'apprentissage de mots nouveaux sont intimement liées à la taille du stock lexical de l'enfant. En effet, plus le lexique de l'enfant est fourni, plus il est capable de faire des inférences sur les étiquettes lexicales qu'il rencontre et, donc, il est davantage capable de déduire le sens de ces étiquettes qu'il n'a jamais rencontrées auparavant (Lederberg & Spencer, 2009). Nous retenons ici que le stock lexical de l'enfant sourd de parents entendants étant généralement faible, il éprouve des difficultés à établir des liens entre les étiquettes lexicales et donc ses performances en *novel mapping* (*indirect word learning*) sont plus faibles que celles de l'enfant entendant.

2. L'augmentation du vocabulaire

Chez l'enfant entendant, on constate la présence d'une explosion lexicale entre 18 et 24 mois : le vocabulaire augmente considérablement et le lexique de l'enfant peut atteindre jusqu'à 250/300 mots (Boysson-Bardiès, 2005 ; Lederberg, 2003).

Chez l'enfant sourd de parents sourds, le lexique de signes est plus important que le lexique de mots de l'enfant entendant à 18 mois. En effet, le lexique en Langue des Signes (à présent LS) se construit plus tôt du fait de la précocité du contrôle moteur sur le contrôle articulatoire (Bonvillian & al., 1983 cités par Charlier (2006 : 134) ; Emmorey, 2002). La présence d'une explosion lexicale reste, cependant, largement discutée et nous trouvons des recherches en faveur d'une augmentation régulière du vocabulaire sans explosion lexicale (Anderson & Reilly, 2002¹¹ ; Anderson, 2006) et d'autres en faveur d'une explosion lexicale semblable à celles des enfants entendants (Capirci, Montanari & Volterra, 1998 ; Schlesinger & Meadow, 1972).

En ce qui concerne le développement de l'enfant sourd de parents entendants, beaucoup de variables entrent en jeu : l'âge de diagnostic de la surdité, le type de surdité, les problèmes cognitifs associés, l'investissement des parents, les méthodes d'enseignement, etc...(Lederberg, 2003). De ce fait, le développement du vocabulaire se fait de manière retardé (dépendamment de l'âge du diagnostic) et Lederberg (2003) constate qu'il se fait également plus lentement. Enfin, il est très difficile de déterminer la période durant laquelle a lieu l'explosion lexicale chez les enfants sourds de parents entendants parce que les trajectoires individuelles sont très variables ce qui ne permet pas de généraliser.

3. Le contenu du stock lexical

Au niveau du contenu du stock lexical, les études relèvent des similitudes tout comme des différences entre les enfants entendants, les enfants sourds de parents sourds et les enfants sourds de parents entendants. Anderson & Reilly (2002)¹², entre autres¹⁰, expliquent que les tout premiers mots utilisés par les enfants, qu'ils soient sourds ou entendants, concernent l'entourage proche (maman, papa, bébé,...), les animaux (chien, chat, oiseau,...), les objets/jouets (voiture, ballon,...), la nourriture (lait, gâteau,...) et les routines sociales (bonjour, au revoir, non,...).

Une fois que le lexique contient entre 50 et 100 mots, la majorité d'entre eux sont des noms, chez les enfants entendants comme chez les enfants sourds (Lederberg, 2003).

¹¹ Cités par Lederberg (2003 : 253)

¹² Voir Lederberg (2003 : 254)

Cependant, Anderson & Reilly (2002), entre autres, relèvent que le lexique des enfants sourds de parents entendants contient un peu moins de noms que celui des enfants entendants. Le lexique des enfants sourds contient davantage de verbes d'action, de verbes descriptifs et de routines conversationnelles que celui des enfants entendants (Anderson & Reilly, 2002).

B. La mémoire sémantique

Une fois que le lexique commence à se construire, l'enfant doit apprendre à mettre en place des réseaux entre les mots afin de créer des liens sémantiques entre les objets. C'est ainsi qu'il construit, petit à petit, sa *mémoire sémantique*. Pour Signoret & Benoît (1981), cités par Bouchet (2001), la notion de *mémoire sémantique* constitue l'ensemble des « *connaissances du monde* » que possède l'enfant « *et particulièrement du lexique qui lui est rattaché* ». Tout au long de la communication entre l'enfant et son entourage, le lexique se nourrit et le système sémantique se construit. Lorsque l'adulte dénomme les événements vécus par l'enfant au cours des diverses situations de communication qu'il rencontre, des associations entre concepts sont créées et c'est ainsi que se forment les réseaux lexicaux (Bouchet, 2001).

Si l'on s'intéresse plus précisément à la construction de la mémoire sémantique chez l'enfant sourd, Aimard & Morgor (1996)¹³, Courtin (1998, 1996)¹¹ ou encore Lepot-Froment (1996)¹¹ expliquent qu'il est difficile de mettre en place ce type de situations de communication, c'est-à-dire dans lesquelles l'adulte dénomme chaque événement de façon explicite afin d'alimenter le vocabulaire de l'enfant. De ce fait, le développement de la mémoire sémantique serait largement déficitaire et l'enfant sourd aurait de grosses difficultés à établir des liens sémantiques entre les référents/objets. Cependant, à l'inverse, Lederberg & Spencer (2009) émettent l'hypothèse que la limitation lexicale des enfants sourds serait le fruit d'un enseignement trop explicite du vocabulaire. En effet, les parents feraient des liens trop reliés au contexte immédiat et aux référents présents d'où un déficit dans la capacité à catégoriser. Bouchet (2001) ajoute que l'enfant sourd de parents entendants présente un retard au niveau de l'organisation en mémoire sémantique : il a, en

¹³ Cités par Bouchet (2001 : 31)

effet, de grandes difficultés à élaborer des classes sémantiques et, de ce fait, il se trouve dans l'incapacité d'effectuer des jugements par rapport à ses connaissances sémantiques.

Nous constatons ici, malgré les divergences d'explications selon les études, notamment entre Aimard & Morgor (1996) et Lederberg & Spencer (2009), que l'enfant sourd accuse un retard sémantique et éprouve de grosses difficultés à effectuer des liens sémantiques entre les étiquettes lexicales qu'il rencontre.

C. Problème de conceptualisation

Courtin (2002), quant à lui, va au-delà de ces problèmes de création de réseaux sémantiques. Selon lui, les déficits linguistiques et/ou expérientiels dont souffrent les enfants sourds, en particulier de parents entendants, entraînent des difficultés de conceptualisation. La conceptualisation, telle que l'explique Courtin, pourrait être défini comme la reconnaissance des éléments caractéristiques d'un concept associée à la dénomination de ce même concept pour le réinvestir et le généraliser ultérieurement.

La déficience auditive entraînant un déficit linguistique important du fait du manque d'expérience langagière en LV, l'enfant sourd de parents entendants souffre d'un grand retard dans la mise en place des concepts, ce qui entraîne de nombreuses difficultés dans la création de réseaux sémantiques. Courtin (2002) insiste sur le fait que l'enfant sourd peut avoir un bon niveau de compréhension des concepts (au niveau implicite) mais qu'il n'arrive pas encore à en rendre compte explicitement.

Nous constatons, par conséquent, que le faible stock lexical de l'enfant sourd ainsi que son incapacité à faire des inférences sur les liens qu'entretiennent les étiquettes lexicales impliquent de nombreuses difficultés pour établir des réseaux lexicaux.

Maintenant ces connaissances sur le développement des compétences lexicales de l'enfant mises en évidence, intéressons-nous au développement des compétences morphosyntaxiques.

II. Le développement des compétences morphosyntaxiques

Maintenant que l'enfant a construit son stock lexical, il commence à combiner les mots entre eux pour former des phrases (De Boysson-Bardiès, 2005). C'est ainsi que débute le développement des compétences morphosyntaxiques.

Nous parlerons ici du type d'enseignement, du choix de langue et de l'impact de l'écrit sur le développement des compétences morphosyntaxiques chez l'enfant sourd oraliste.

A. Difficultés de perception de la LV

Les travaux de Dubuisson, Vincent-Durroux & Nadeau (1991) nous expliquent que, dans le cas de la LV, l'ouïe est le canal transmetteur de l'information linguistique. Chez l'enfant sourd, du fait de la déficience auditive, ce canal est peu utilisable. Ainsi, l'apport linguistique est déficitaire, tant au niveau quantitatif (peu de perception) qu'au niveau qualitatif (mauvaise perception). Le bain linguistique de l'enfant sourd de parents entendants est (quasi) inexistant ce qui réduit considérablement la perception d'outils linguistiques – mis en place via le bain linguistique – permettant la construction du langage. Ainsi, la LV est systématiquement enseignée à l'enfant sourd et non le fruit d'une acquisition, comme c'est le cas chez l'enfant entendant.

Vincent-Durroux (2008) ajoute que la forte réduction de l'accès à l'environnement linguistique vocal, causée par la surdité, implique d'importantes conséquences sur les productions de l'enfant sourd en LV. A la suite des travaux de Dubuisson, Vincent-Durroux & Nadeau (1991), Vincent-Durroux (2008) observe alors que l'enfant sourd a des représentations spatiales et temporelles différentes de celles de l'enfant entendant. Cela influence grandement son utilisation du langage et, par conséquent, ses productions ce qui implique des erreurs de construction morphosyntaxique en LV. Ces constatations conduisent alors Dubuisson, Vincent-Durroux & Nadeau (1991) à faire l'hypothèse que la surdité aurait des implications linguistiques reconnaissables – propres à la déficience auditive donc – et analysables, peu importe la langue première de l'enfant sourd (à savoir LS ou LV).

A travers deux corpus oraux, Vincent-Durroux (2008), s'intéresse à l'emploi des prépositions par de jeunes sourds oralistes – âgés de 10 à 15 ans –. Elle observe alors la présence de différents types d'erreurs en LV, qu'elle répartit en 4 grandes catégories :

- une mauvaise utilisation du verbe, ce qui donne l'impression d'un mélange entre deux structures différentes (ajout d'une préposition alors qu'il n'y a pas besoin)

Exemple 1 : prendre le train avec le train

- une mauvaise attribution des rôles thématiques aux référents contextuels ce qui induit un mauvais choix de préposition

Exemple 2 : je partage un peu l'argent pour mes parents

- un amalgame de structures avec utilisation d'une seule préposition mais qui n'est pas adaptée aux deux structures (alors qu'il faudrait utiliser deux prépositions différentes)

Exemple 3 : j'ai un jardin avec un arbre dans le milieu

> amalgame entre « j'ai un arbre dans le jardin » et « j'ai un arbre au milieu du jardin »

- une confusion entre statut sémantique et statut syntaxique de la préposition ce qui implique un mauvais placement du syntagme prépositionnel dans la phrase

Exemple 4 : pour mon dernier anniversaire je l'ai passé [...] en vacances à Colmar

Suite à ces constatations, l'auteure formule une première hypothèse explicative, d'ordre phonologique :

« En relation avec la surdité, on peut supposer que la perception plus ou moins bonne des prépositions peut avoir une influence sur leur production » (Vincent-Durroux, 2008 : 30)

Du fait de leur caractère monosyllabique et inaccentué, les prépositions sont faiblement perceptibles en lecture labiale ce qui réduit leur utilisation par l'enfant sourd.

Cependant, Vincent-Durroux relève également des cas où la préposition est absente alors qu'elle fait partie des prépositions bien perceptibles (donc pluri-syllabiques ce qui facilite la lecture labiale).

Exemple 5 : après plus tard deux jours on est allés au Vieux Montréal

> après plus tard [pendant] deux jours on est allés au Vieux Montréal

Exemple 6 : puis il joue une poupée avec les cheveux jaunes

> puis il joue [avec] une poupée avec les cheveux jaunes

Ces observations nous conduisent à nous interroger sur l'impact de la surdité sur le type d'erreurs faites par les sourds en LV.

B. L'impact de la surdité sur les erreurs des sourds en LV

D'après Lafon (1985), cité par Vincent-Durroux (2008), l'ouïe est une voie privilégiée pour la construction des notions spatiales et temporelles chez l'enfant. Vincent-Durroux formule une seconde hypothèse, d'ordre cognitif cette fois : les sourds possèderaient une représentation du temps et de l'espace qui leur est propre du fait de leur surdité (perception visuo-spatiale prédominante) et cela influencerait leurs productions/expressions de ces concepts.

Afin d'aller plus loin et pour confirmer cette hypothèse, Vincent-Durroux propose une mise en lien avec l'organisation de ces concepts temps/espace en LS. Elle constate alors que pour la plupart des cas, la préposition absente n'aurait pas été signée en LS. De plus, elle observe une forte corrélation entre les énoncés proposés par les sujets sourds en français et ceux réalisés en LS. L'hypothèse cognitive semble donc, ici, très pertinente puisque les sujets sourds qui ne sont pas exposés à la LS ont tendance à recourir aux mêmes procédés structuraux que ceux utilisés en LS pour construire leurs phrases en français. Vincent-Durroux (2008) en déduit ainsi que les productions linguistiques des enfants sourds sont façonnées par leurs compétences cognitives propres, construites à partir de leur organisation atypique des notions spatiales et temporelles.

Toutes ces constatations nous amènent à nous demander comment se passe le développement langagier de l'enfant sourd lorsqu'une LV et une LS sont en contact dans son environnement langagier.

C. Interférences entre LV et LS

Maeder (1995) constate que lorsqu'une LS et une LV sont en contact chez un locuteur sourd, ce dernier fait beaucoup d'erreurs de production, notamment en rapport avec l'ordre des mots. En partant de ce constat, elle propose différentes tâches à un public d'entendants et de sourds signeurs âgés de 7 ans à l'âge adulte. Elle constate alors que lorsque l'ordre des mots est différent en français et en LSF, les sourds font deux fois plus d'erreurs d'interprétation. Cependant, les difficultés de l'enfant ne sont pas d'ordre sémantique mais plutôt au niveau morphosyntaxique : ce n'est pas la notion véhiculée qui pose problème mais bien l'ordre des mots dans la phrase ainsi que le statut des marqueurs qui induisent les erreurs. Elle interprète alors ces résultats comme la mise en place d'une *stratégie d'ordre* qui peut être de deux types :

- le sujet traduirait littéralement l'énoncé et la préposition induirait une inversion/confusion de sens

Exemple 7 : l'énoncé 'Pierre s'est lavé après avoir joué au tennis' sera interprété 'Pierre s'est lavé ; et après, il a joué au tennis' comme si les expressions 'après avoir' et 'après' avaient le même sens

- le sujet estimerait que les marqueurs ont le même statut en français et en LSF ce qui impliquerait à nouveau une inversion de sens puisque cela n'est pas nécessairement le cas

Exemple 8 : l'énoncé 'Pierre mange avant de partir' sera alors traduit 'Pierre mange, et avant, il part' parce que le sujet accorde le même sens aux expressions 'avant' et 'avant de'

La LS influencerait négativement l'acquisition de la LV : les enfants calqueraient la structure syntaxique de la LS sur la LV ce qui crée des erreurs d'ordre syntaxique mais, surtout, des contre-sens.

Un stock lexical conséquent et une bonne maîtrise des processus morphosyntaxiques ne suffisent cependant pas au bon usage de la langue. En effet, la pragmatique se situant au cœur de la communication, il est primordial que l'enfant développe de bonnes habiletés pragmatiques afin de communiquer aisément avec son entourage puis, plus tard, en société.

III. Le développement des habiletés pragmatiques

A. Qu'est-ce que la pragmatique ?

« *La pragmatique serait la force motrice [...] servant de fondement général à la compréhension et à l'expression du langage* » (Cronk, 1988 – cité par Coquet, 2005b : 104)

En d'autres termes, la pragmatique serait la capacité que possède un individu à effectuer des choix au niveau du contenu, de la forme et de la fonction des mots employés dans un contexte donné (Hupet, 1996, cité par Coquet, 2005a : 17). Il s'agit d'une compétence communicative qu'il faut distinguer des compétences linguistiques. En effet, si ces dernières concernent la maîtrise du code, la pragmatique, quant à elle, renvoie à l'utilisation du code et des éléments extralinguistiques qui la régissent. Pour Reboul & Moeschler (1998), cités par Ducerf (2013 : 3), l'usage du code se définit, en effet, par l'investissement des connaissances sur le monde que possèdent les interlocuteurs afin de faire des inférences sur les propos du locuteur. L'utilisation du langage nécessite donc un certain nombre de connaissances non linguistiques « *qui impliquent des processus inférentiels et l'attribution de pensées à autrui* » (Ducerf, 2013 : 3).

C'est dans les années 50 qu'émergent les premiers travaux de pragmatique, avec les travaux de John Austin. Ce dernier émet l'hypothèse que les énoncés ne se limitent pas simplement à décrire le monde, mais cherchent davantage à le modifier. Selon Armengaud (1985), la pragmatique étudierait donc la relation des signes avec leurs usagers ainsi que la relation des énoncés aux interlocuteurs. Au carrefour de nombreuses disciplines, telles que la linguistique, la psychologie, la sociologie, la philosophie, etc., la pragmatique a donné naissance à différents concepts. La pragmatique a vu naître, en effet, la notion d'*acte de langage* qui est un moyen d'agir sur son environnement à travers les mots, la notion de *contexte* qui est définie par la situation dans laquelle les propos sont émis et qui est nécessaire à la bonne compréhension des énoncés ainsi que la notion de *performance* qui se traduit par l'exercice de la compétence communicative.

Ainsi,

« Quel que soit l'angle sous lequel on se place, la pragmatique a fait naître avec elle une conception dynamique de la communication où contexte, communication, interlocuteurs et usage du langage sont les axes principaux d'étude » (Ducerf, 2013 : 4)

B. Le développement pragmatique de l'enfant

Dès les premiers mois de sa vie, le bébé commence à construire ses habiletés pragmatiques. Cela signifie qu'il développe des compétences lui permettant d'utiliser le langage en situation tout en prenant en considération l'intention de son interlocuteur (Coquet, 2005b). Ainsi, comme le montre les recherches en psychologie développementale, le langage n'est pas simplement une grammaire, il s'agit d'un ensemble de stratégies utilisé par l'enfant afin de structurer son action sociale mais également pour contrôler et réaliser son activité communicative (Bernicot (1999) citée par Ducerf, 2013 : 8).

Ducerf (2013 : 8) complète cela en précisant que la pragmatique est *« la capacité à effectuer des choix contextuellement appropriés de contenu, de forme et de fonction »*. Cette capacité dépend de deux critères principaux, selon Hupet (1996), cité par Ducerf (2013 : 8). Tout d'abord, l'enfant doit être capable de gérer la situation de communication à savoir, comprendre l'alternance des rôles, savoir initier un thème et/ou négocier un changement, établir un référent commun, demander des clarifications, etc. Deuxièmement, la maîtrise d'habiletés cognitives générales est essentielle au bon déroulement de la conversation : elles permettent à l'enfant, en effet, de traiter l'information, mais également de faire des inférences sur le discours et les intentions des interlocuteurs. Le développement des habiletés conversationnelles joue donc un rôle clé dans la mise en place des compétences pragmatiques chez l'enfant, et ce à travers le dialogue ou la conversation. Par ailleurs, la réaction des parents aux sollicitations de l'enfant et les échanges communicatifs mis en place constituent les bases de la pragmatique (Leclerc, 2005). Leclerc (2005) ajoute qu'il est important pour l'enfant que ses actes et/ou gestes langagiers soient interprétés par ses parents dès le plus jeune âge afin qu'il apprenne à utiliser tous les indices dont il dispose (verbaux ou non) de façon pragmatique.

Notons, principalement, que pour parler de pragmatique il est nécessaire qu'il y ait une situation d'interaction. De ce fait, comme le soulignent Piaget et Bruner (cités par Garitte, 2005 : 60), en tant qu'acteur de l'interaction, l'enfant est également acteur de son propre développement langagier.

La pragmatique en tant que compétence concerne donc l'usage social du langage ou « l'usage que l'on fait du langage pour exprimer ses propres intentions et pour obtenir des choses autour de soi » (Gleason, 1985 – dans Ducerf, 2013 : 8)

Comme nous l'avons déjà vu, le bain linguistique précoce est essentiel pour la mise en place des compétences linguistiques chez l'enfant mais également pour la mise en place des compétences pragmatiques. En effet, les recherches d'Halliday (1975), entre autres, ont mis en évidence que les interactions précoces parents/enfant permettent la mise en place des premiers actes de langage. Par ailleurs, tous les comportements non linguistiques – du type gestes, mimiques, regards et vocalisations – sont des prémisses à la mise en place des premières intentions de communication. Cependant, il n'existe pas de normes quant au développement des compétences pragmatiques – au regard de l'âge d'apparition, de l'ordre ou encore du degré de maîtrise.

Toutefois, les quelques recherches qui se sont attachées à comprendre le développement des compétences pragmatiques nous permettent de proposer les éléments de synthèse suivants¹⁴ :

Etapes développementales	Habilités pragmatiques mises en place	Âge d'apparition	Références
Acquisition des intentions communicatives et développement de leur expression linguistique	Alternance des tours de parole	8-9 mois	Ninio & Bruner, 1978
	Intentions communicatives pré-linguistiques	12 mois	Coggins & Carpenter, 1981
	Développement rapide des actes de langage	Entre 14 et 32 mois	Snow, Pan et al., 1996

¹⁴ Voir également Ducerf (2013) ; Karlin & Rassat (2009) et Bernicot (2002)

Etapes développementales	Habiletés pragmatiques mises en place	Âge d'apparition	Références
	Restituer le thème central d'un récit	Entre 5 et 7 ans	Liles, 1993
Facteurs pragmatiques influençant l'acquisition du langage : l'enfant utilise de manière systématique le contexte d'interaction pour décoder le discours de ses interlocuteurs	Habiletés méta-pragmatiques	Entre 6 et 7 ans	Andersen-Wood & Smith, 1997
	Maîtrise des marqueurs du discours	7 ans	Kyratzis & Ervin-Tripp, 1999
	Usage conventionnel/approprié ? de formes anaphoriques	Entre 6 et 7 ans	Karmiloff-Smith, 1985
	Pertinence et efficacité dans la communication	Dès 9 ans	Lloyd et al., 1995
	Usage complet des formes de politesse	Dès 9 ans	McTear & Comti-Ramsden, 1992
	Amélioration de la cohésion du discours	De 9 à 12 ans	Ripich & Griffith, 1988 Bamberg, 1987
	Explication d'expressions idiomatiques	Jusqu'à 17 ans	Spector, 1996 Nippold & Rudzinski, 1993

Tableau 1 Mise en place des habiletés pragmatiques chez l'enfant

Nous retiendrons, plus particulièrement, que l'alternance des tours de parole apparaît de façon précoce (entre 8 et 9 mois) et qu'elle se stabilise entre 2 et 3 ans. Par ailleurs, les demandes de clarification se mettent en place dès deux ans et la plupart des actes de langage sont utilisés à partir de 3/4 ans.

Nous intéressant à la surdité, il est nécessaire à présent d'interroger la manière dont la déficience auditive influence la mise en place de ces compétences spécifiques.

C. L'impact de la surdité sur les habiletés pragmatiques

Nous avons vu que les habiletés pragmatiques se construisent à travers les diverses situations de communication auxquelles est confronté l'enfant. Cependant, chez l'enfant sourd, les premières acquisitions linguistiques en LV sont très lacunaires du fait du manque de perception des indices linguistiques. Ainsi, à partir des observations de Transler et al. (2005) Karlin & Rassat (2009) précisent que, tout comme pour l'enfant entendant,

« L'enfant sourd a besoin d'être exposé à un modèle linguistique afin de développer un langage utilisable dans ses interactions, tout en tenant compte de ses spécificités » (Karlin & Rassat, 2009 : 22).

Précisons que le développement pragmatique de l'enfant sourd a très peu été renseigné dans la recherche, les quelques études traitant de ce sujet datant, dans l'ensemble, des années 80. Par ailleurs, il ne semble pas exister de consensus entre les recherches et nous trouvons aussi bien des chercheurs allant dans le sens d'une compétence pragmatique appauvrie par la surdité que des chercheurs soutenant le contraire.

Tout d'abord, diverses études suggèrent que les enfants sourds possèdent une compétence pragmatique appauvrie au regard de celle des entendants (voir Day, 1986 ; Pien, 1985 ou encore Lederberg & Everhart, 2000, cités par De Marco et al., 2007). Ces chercheurs reportent, en effet, que les enfants sourds possèdent des stratégies de communication limitées qui ne leur permettent pas d'interagir pleinement avec leur entourage et que leur maîtrise des fonctions pragmatiques est lacunaire.

A l'inverse, nous trouvons des chercheurs comme Mogford (1988), cité par Lepot-Froment (1996 : 108), qui vont dans le sens d'un développement pragmatique identique à celui de l'enfant entendant. L'étude de Curtiss, Prutting & Lowell (1979)¹⁵ confirme cette hypothèse puisqu'elle montre que, dès deux ans, l'enfant sourd sait exprimer la plupart des intentions pragmatiques attendues : il est capable d'étiqueter, de répondre à une sollicitation, de formuler ou réitérer une demande, de saluer, de protester, de décrire et également de demander l'attention de son entourage. En d'autres termes, l'enfant sourd a un développement tout à fait semblable à celui de l'enfant entendant. Schirmer (1985)¹³ arrive aux mêmes constatations, mais il précise tout de même que le développement semble retardé chez l'enfant sourd en fonction de l'âge du diagnostic. Kricos & Aungst (1984)¹³ observent, quant à eux, la forte utilisation de la communication gestuelle par rapport à la communication vocale. Rubin (1988)¹⁶ les rejoint sur ce point en montrant l'importante utilisation des gestes en lien avec le contexte d'énonciation. Lepot-Froment (1996) résume ces études en concluant que, entre un et cinq ans, le développement pragmatique de l'enfant sourd se fait principalement dans la modalité gestuelle.

¹⁵ Voir Lepot-Froment, 1996 : 109

¹⁶ Voir Lepot-Froment, 1996 : 110

Plus récemment, De Marco et al. (2007) ont mené une étude sur la compréhension des différents types d'actes de langage¹⁷ par les enfants sourds et les enfants entendants. Leurs résultats indiquent, encore une fois, que les performances des enfants sourds et des enfants entendants sont similaires dans toutes les tâches et à âge égal. Ils concluent alors, tout comme Curtiss, Prutting & Lowell (1979)¹⁸, que l'émergence des compétences pragmatiques se fait de la même façon chez les enfants sourds et chez les enfants entendants et ce, peu importe la modalité de la langue maternelle des enfants (vocale ou gestuelle). Par rapport à notre expérience personnelle en contexte de surdité, nous allons dans le sens des observations de Curtiss, Prutting & Lowell (1979) ainsi que de De Marco et al. (2007) et considérons donc que les habiletés pragmatiques de l'enfant sourd se construisent de la même façon que celle de l'enfant entendant.

Maintenant que ces bases théoriques sont posées, l'objectif de notre travail est de proposer une évaluation du langage oral de l'enfant sourd, et plus précisément des compétences lexicales, morphosyntaxiques et pragmatiques. Pour ce faire, nous avons choisi d'utiliser la batterie d'évaluation EVALO 2-6 que nous compléterons à partir de nos propres observations.

La suite de notre travail consiste donc en l'élaboration d'hypothèses à partir des éléments présentés dans notre partie théorique ainsi qu'en la description des épreuves utilisées dans le cadre de notre évaluation du langage.

¹⁷ Directs, indirects, ironie, etc...

¹⁸ Voir Lepot-Froment (1996 : 109)

Partie 2

-

La question de l'évaluation en contexte de surdité

À l'heure actuelle, certains tests d'évaluation des compétences langagières LS émergent un peu partout dans le monde mais il n'existe pas d'outil d'évaluation des compétences langagières vocales spécifique à l'enfant sourd. De ce fait, les professionnels s'intéressant aux habiletés langagières de cette population au développement atypique – que ce soit à des fins rééducatives ou pédagogiques – doivent utiliser des tests étalonnés sur une population d'enfants entendants.

Notre recherche vise à montrer que, dans le cadre de l'évaluation de la langue vocale chez l'enfant sourd, les tests d'évaluation existants – et donc étalonnés sur des populations entendants – ne permettent pas de mettre en évidence les compétences réelles de l'enfant sourd. Il est important, voire nécessaire, de compléter ces évaluations par le biais de grilles d'analyses annexes afin d'obtenir un bilan réel des compétences langagières de l'enfant sourd, trop souvent sous évaluées mais également de mettre en évidence ses spécificités développementales.

Chapitre 4 – Hypothèses

Notre questionnement sur l'évaluation des compétences langagières de l'enfant sourd est né d'un constat simple : les habiletés langagières de l'enfant sourd sont trop souvent mesurées par rapport au développement langagier de l'enfant entendant et, par conséquent, régulièrement sous évaluées. L'objectif principal de notre travail est donc de mettre en évidence certaines spécificités développementales propres à l'enfant sourd et non évaluées par les tests existants.

Suite à nos observations théoriques concernant les habiletés pragmatiques, lexicales et morphosyntaxiques de l'enfant [Partie 1 p. 12], nous formulons trois hypothèses quant aux compétences langagières de l'enfant sourd. Bien que les trois composantes de ces compétences soient en lien, nous exposons nos hypothèses concernant chacun de ces volets de façon indépendante.

Au niveau lexical, Pizzuto et al. (2001) observent que la taille du lexique de l'enfant influence ses compétences linguistiques en devenir. En effet, plus le stock lexical de l'enfant est important, plus ses compétences pragmatiques et morphosyntaxiques se

mettent en place aisément. Lederberg & Spencer (2009), quant à eux, observent que l'acquisition du vocabulaire se fait différemment chez l'enfant sourd et ajoutent à cela que le stock lexical construit par l'enfant sourd influence ses compétences lexicales en devenir. Par ailleurs, chez l'enfant sourd, l'enseignement intensif de vocabulaire à l'école et à la maison influence les stratégies d'apprentissage et rend difficile l'acquisition de vocabulaire à partir de ses propres connaissances (Lederberg, 2003), ainsi l'enfant sourd éprouve des difficultés dans les tâches de *novel mapping* (*indirect word learning*) comme le montrent Lederberg & Spencer (2009).

Du point de vue lexical, nous faisons donc l'hypothèse que **l'enfant sourd, du fait de sa déficience auditive, possède un stock lexical restreint au regard de celui de l'entendant**. De plus, **ce faible stock lexical implique des difficultés dans la création de réseaux lexicaux** (Lederberg & Spencer, 2009), voire des difficultés de conceptualisation (Courtin, 2002).

Si nous nous intéressons au développement des compétences morphosyntaxiques, Maeder (1995) explique que la surdité altère la perception des éléments grammaticaux en langue vocale ce qui impliquerait une faible utilisation de ces catégories par l'enfant sourd dans ses productions en langue vocale. Vincent-Durroux (2008), quant à elle, émet l'hypothèse que l'enfant sourd possède des compétences morphosyntaxiques spécifiques et que la surdité entraîne une appréhension de l'espace et du temps différente de celle de l'enfant entendant. Ainsi, l'utilisation des marqueurs morphosyntaxiques par l'enfant sourd est influencée par la déficience auditive et l'acquisition des procédés de construction morphosyntaxiques en langue vocale est altérée.

Nous formulons ici l'hypothèse que **la surdité entraîne une faible perception des outils grammaticaux** (les prépositions, entre autres) et, par conséquent, **l'enfant sourd éprouve des difficultés pour les comprendre et pour les réinvestir** dans la construction de ses phrases. **L'enfant sourd souffrirait donc d'un retard morphosyntaxique important du fait de ses difficultés de perception de la langue vocale**.

A partir des observations de Curtiss, Prutting & Lowell (1979) et, plus récemment, de De Marco et al. (2007), nous constatons que le développement pragmatique de l'enfant sourd est similaire à celui de l'enfant entendant. En effet, dès deux ans, l'enfant sourd trouve sa place dans l'interaction et ce peu importe la modalité de sa langue maternelle (vocale ou gestuelle). Il est capable de communiquer avec son entourage et de formuler

différents types d'actes de langage afin de se faire comprendre. L'enfant sourd est, en effet, capable d'étiqueter, de répondre à une sollicitation, de formuler ou réitérer une demande, de saluer, de protester, de décrire et également de demander l'attention de son entourage.

A partir de ces observations, nous formulons l'hypothèse que **les habiletés pragmatiques se mettent en place de la même façon chez l'enfant entendant et chez l'enfant sourd** et ce, en compréhension comme en production. Par ailleurs, nous pensons que **les compétences pragmatiques de l'enfant sourd sont plus développées que ses autres compétences linguistiques** (ici, lexicales et morphosyntaxiques) et qu'**elles lui permettent de pallier ses manques linguistiques**.

Ces trois hypothèses linguistiques nous conduisent alors à formuler l'hypothèse générale suivante : **le développement linguistique de l'enfant sourd ne suit pas les mêmes étapes que celui de l'enfant entendant et diverses stratégies sont mises en place par l'enfant sourd pour pallier ses éventuels manques linguistiques**. En d'autres termes, **l'enfant sourd possède un développement linguistique qui lui est propre et certaines de ses spécificités développementales ne sont pas mises en évidence à travers les tests d'évaluation existants**.

Afin de tester ces hypothèses, nous avons choisi d'utiliser la batterie d'évaluation EVALO 2-6, et plus particulièrement les épreuves proposées pour les domaines *Pragmatique*, *Lexique* et *Morphosyntaxe*. La passation de ces épreuves nous permettra, dans un premier temps, de situer l'enfant sourd par rapport à la norme entendante établie par le test et, dans un second temps, de mettre en évidence ses spécificités développementales à travers des grilles d'analyses annexes. Ces analyses annexes nous permettront, enfin, de mettre en évidence les performances de l'enfant sourd non évaluées par les tests classiques.

Chapitre 5 – La batterie EVALO 2-6 (EVALuation du Langage Oral)

Proposée en 2009 par trois orthophonistes – F. Coquet, P. Ferrand et J. Roustit –, la batterie EVALO 2-6 est un outil d'évaluation du développement du langage oral chez l'enfant âgé de 2 ans 3 mois à 6 ans 3 mois. Contrairement aux tests d'évaluation existants, EVALO 2-6 permet l'évaluation qualitative des différents comportements non verbaux accompagnant le développement du langage, en plus d'une analyse quantitative des comportements verbaux indiquant le développement langagier de l'enfant. Construite dans une double approche du langage, EVALO 2-6 permet l'évaluation des capacités linguistiques (approche structurale du langage) mais également des compétences pragmatiques du sujet (approche plus fonctionnelle).

Nous proposons dans cette section une présentation générale de la batterie EVALO 2-6 qui sera suivi d'une description plus détaillée et complète des épreuves sélectionnées pour notre étude.

I. EVALO 2-6 : vue d'ensemble

Une fois les principes généraux régissant la construction de la batterie EVALO 2-6 exposés, nous décrivons l'architecture générale de la batterie et nous terminerons en présentant brièvement la méthode de traitement des données proposées par la batterie.

A. Cadre théorique de référence et principes généraux

Rondal (1983) propose d'envisager le langage comme une construction modulaire de plusieurs sous systèmes intégrés les uns aux autres. Ces systèmes disposant d'une certaine autonomie de développement et de fonctionnement, ils peuvent être explorés indépendamment les uns des autres (voir Fodor, 1983, 1985). C'est à partir de ces deux observations principales que Coquet, Roustit et Ferrand ont proposé de mettre au point la batterie EVALO 2-6 (2009).

Par ailleurs, la batterie EVALO 2-6 s'inscrit dans une approche multi-compétente des troubles du langage. En effet, les différentes épreuves proposées analysent à la fois la

compétence linguistique et les aspects pragmatiques de la langue. Cette batterie permet donc l'analyse – en production comme en réception – de la phonologie, de la morphosyntaxe et du lexique, ainsi que de la compétence pragmatique. La batterie EVALO 2-6 interroge ainsi la plupart des étapes de la boucle langagière¹⁹ (Coquet & al., 2006). Enfin, elle permet également l'investigation d'autres habiletés telles que les capacités cognitive, attentionnelle, mnésique, gnosique et praxique, visuo-spatiale et graphique ou encore métalinguistique ce qui permet de compléter l'analyse. Deux objectifs principaux régissent alors la conception de cette batterie :

- Permettre une approche du sujet dans sa globalité en proposant une liste d'épreuves investissant de façon précise la plupart des pans du langage (phonologie, morphologie, syntaxe, sémantique et pragmatique)
- Cibler une tranche d'âge constituant la période dite « critique » du développement langagier – du moins du langage oral – et couvrant la totalité du temps de scolarisation en classe maternelle

Chaque sujet étant différent, la batterie EVALO 2-6 a été construite de sorte à s'adapter à divers profils linguistiques. En effet, l'utilisateur peut adapter son évaluation en fonction du sujet : enfants avec peu ou pas de langage, enfants âgés de 2 à 4 ans ou de 4 à 6 ans, etc... Son architecture générale permet, en d'autres termes, l'adaptation des épreuves et des domaines à chaque sujet.

B. Architecture générale de la batterie

La batterie EVALO 2-6 est une batterie à tiroirs. Elle se constitue de 47 épreuves²⁰, elles-mêmes distribuées en 13 domaines²¹. Cette architecture offre à l'utilisateur une grande liberté d'utilisation puisque chaque domaine peut être analysé séparément. Cela permet donc de cibler les pans du langage que l'on souhaite évaluer. Pour ce faire, divers parcours sont proposés :

¹⁹ Voir annexe 3

²⁰ 32 épreuves de base – servant d'ossature à la batterie – et 15 épreuves complémentaires

²¹ Voir annexe 4

- 3 versions transversales²² :
 - Une *version Courte* pouvant être utilisée comme un « outil de première intention »
 - Une *version Grands* pour les enfants de 4 ans 3 mois à 6 ans 3 mois
 - Une *version Petits* pour les enfants de 2 ans 3 mois à 4 ans 3 mois
- 4 parcours complémentaires :
 - Un parcours *Enfant avec peu ou pas de langage*
 - Un parcours *Capacités en lien avec les apprentissages de l'écrit*
 - Un parcours *Évaluation des capacités linguistiques*
 - Un parcours *Perception/Attention/Mémoire*

Les situations contraintes étant parfois difficiles à mettre en place lors d'un test avec des enfants plus jeunes ou plus en difficultés, la batterie EVALO 2-6 fournit également une *Grille d'observation – Parents* qui permet aux parents de répertorier les comportements langagiers de leur enfant en situation naturelle et de les synthétiser. Ces observations parentales permettent alors au praticien de dégager un *Profil de développement et de compétences* qu'il met en lien avec l'âge réel du sujet. Plusieurs autres grilles d'observation, selon les épreuves, sont également mises à disposition et permettent d'étayer l'évaluation malgré la non réalisation de certaines épreuves proposées par la batterie.

En plus des nombreuses épreuves et des divers parcours proposés pour mener un bilan de langage, la batterie EVALO 2-6 met à disposition de l'examinateur des supports variés rendant la passation des épreuves plus ludique. Le praticien a également accès à une série de cahier de passation/évaluation variant selon les parcours choisis.

C. Traitement automatique des données

Une fois les passations terminées et la cotation réalisée, l'examinateur a accès à un espace personnalisé de traitement des données. Le traitement des données se fait de

²² Certaines épreuves proposées dans les versions « Grands » et « Petits » sont identiques, dans certains cas des supports de complexité croissante et/ou accrue voire des critères d'arrêt sont mis à la disposition de l'examinateur. Enfin, d'autres épreuves sont spécifiques à telle ou telle version

manière automatique et informatisée à l'aide d'un code d'accès internet, sécurisé et crypté, attribué à chaque personne possédant la batterie. Ce système met à la disposition de chaque utilisateur un espace personnalisé où toutes les données sont stockées et traitées automatiquement. Les résultats obtenus sont ensuite synthétisés dans des graphiques ou en documents textuels afin que l'examineur y accède aisément lors de la rédaction de son bilan.

Trois types de synthèses des données sont alors proposés :

- Les radars-synthèses²³ par épreuve – disponibles uniquement pour les épreuves étalonnées – permettent de situer l'enfant par rapport à la norme de l'échantillon
- Les profils-synthèses en intra-domaine²⁴ – proposés pour chaque domaine – résument les scores obtenus à chaque épreuve (dudit domaine) en proposant une référence à la norme préétablie
- Les cibles-synthèses en inter-domaine²⁵ – aussi proposées pour chaque domaine – permettent de mettre en lumière les possibles différences de performances du sujet. La visualisation sous forme de cible permet à l'utilisateur de mettre en évidence un ou plusieurs facteurs explicatifs ou alors d'envisager de possibles répercussions sur d'autres performances de l'enfant

Dans le cadre de notre travail, nous n'utiliserons que les radars-synthèses afin de situer nos sujets par rapport à la norme établie par la batterie. N'ayant pas réalisé un bilan complet tel que proposé par EVALO 2-6, nous n'utilisons pas les profils-synthèses et cibles-synthèses qui ne sont pas pertinents vu le nombre d'épreuves que nous avons retenues.

Une fois ces documents édités, l'examineur peut aisément situer le sujet par rapport à la norme établie par la batterie. Il peut également mettre en évidence différents troubles du langage et établir un bilan détaillé des compétences langagières de l'enfant.

²³ Voir annexe 5

²⁴ Voir annexe 6

²⁵ Voir annexe 7

La batterie EVALO 2-6 étant volumineuse, il a été nécessaire de faire un choix quant aux domaines que nous souhaitons évaluer. Nous présenterons donc dans la section suivante les épreuves sélectionnées pour notre étude.

II. Les épreuves sélectionnées

Considérant la pragmatique comme le cœur de la communication, il nous a semblé nécessaire de l'intégrer à notre étude. En effet, l'interaction entre l'enfant et l'adulte est primordiale dans le développement des compétences linguistiques. Cette interaction est possible grâce aux habiletés pragmatiques que possède chaque interlocuteur et c'est pourquoi nous choisissons de nous intéresser à ce pan du langage en particulier.

De plus, les compétences lexicales étant nécessaire à la bonne compréhension et à la production d'énoncés, il était impensable de ne pas évaluer ce pan du langage également.

Enfin, nous avons choisi d'évaluer la morphosyntaxe parce qu'il s'agit d'un pan du langage qui nous intéresse tout particulièrement, mais également parce qu'il semblerait que l'enfant sourd, du fait de sa déficience auditive, présente de nombreuses difficultés morphosyntaxiques (Hage, 2005 – Rondal & Seron, 2000 – Lepot-Froment, 1996).

Cette section propose donc une description détaillée – sous forme de tableaux – des épreuves sélectionnées dans le cadre de notre étude. Chaque tableau décrit le type d'épreuve, le matériel nécessaire pour leur réalisation, les consignes générales ainsi que le type de cotation adoptée.

Nous commencerons par le domaine *Pragmatique* puis nous présenterons le domaine *Lexique* et nous finirons avec le domaine *Morphosyntaxe*.

A. Le domaine Pragmatique

Le premier domaine auquel nous nous intéressons – le domaine *Pragmatique* – sert de socle de départ à l'évaluation globale des compétences langagières de l'enfant. Il se divise en trois tâches qui permettent de mettre l'enfant en confiance et de l'installer dans

l'échange : un entretien d'accueil, un dessin sur consignes et une activité d'inversion des rôles où l'enfant doit donner les consignes à l'évaluateur.

Epreuves	Matériel nécessaire	Consignes/Contexte ²⁶	Cotation	Objectifs
Entretien d'accueil	<input type="checkbox"/> Cahier de passation (évaluateur)	Le sujet doit produire et comprendre un certain nombre d'actes de langage et employer des routines conversationnelles	<input type="checkbox"/> Pas de réponse = 0 <input type="checkbox"/> Réponse inappropriée = 1 <input type="checkbox"/> Réponse appropriée non verbale = 2 <input type="checkbox"/> Réponse appropriée, verbale, d'un mot = 3 <input type="checkbox"/> Réponse appropriée, verbale, 2 ou 3 mots = 4 <input type="checkbox"/> Réponse appropriée, verbale, phrase = 5	Relevé des actes de langage compris et produits en situation de conversation
Dessin sur consignes	<input type="checkbox"/> Cahier d'épreuves (enfant) <input type="checkbox"/> Feutres de couleurs	Le sujet doit montrer qu'il comprend et qu'il sait produire divers actes de langage. Il lui est également demandé de mettre en place des stratégies d'adaptation suite à trois évènements de rupture (absence de crayons pour dessiner, message inaudible, écriture alors que pas encore appris)	<input type="checkbox"/> Pas de réponse = 0 <input type="checkbox"/> Réponse inappropriée = 1 <input type="checkbox"/> Réponse appropriée non verbale = 2 <input type="checkbox"/> Réponse appropriée, verbale, d'un mot = 3 <input type="checkbox"/> Réponse appropriée, verbale, 2 ou 3 mots = 4 <input type="checkbox"/> Réponse appropriée, verbale, phrase = 5	Relevé des actes de langage compris et produits en situation de conversation

²⁶ Voir annexe 8 pour un inventaire détaillé des consignes de chaque épreuve du domaine

Epreuves	Matériel nécessaire	Consignes/Contexte	Cotation	Objectifs
Sur le banc	<input type="checkbox"/> 4 photos représentant une disposition de jouets (Cartes <i>Tâche pragmatique 3</i>) <input type="checkbox"/> Jouets (Sac noir) <input type="checkbox"/> Cahier de passation (évaluateur)	L'enfant choisit une photo puis donne les consignes nécessaires au testeur afin qu'il reproduise la scène représentée (jouets utilisés + spatialité). Il porte ensuite un jugement sur la réalisation du testeur	<input type="checkbox"/> Consigne concernant le banc donnée en premier (planification) = 2 points <input type="checkbox"/> Elément correctement dénommé = 1 point <input type="checkbox"/> Elément caractérisé, peu importe le nombre de caractérisations = 1 point <input type="checkbox"/> Position indiquée = 1 point <input type="checkbox"/> Localisation correcte (marqueurs topologiques) = 1 point <input type="checkbox"/> Site indiqué suite à l'emploi d'un marqueur = 1 point <input type="checkbox"/> Jugement correct = 2 points (max 4 points)	Evaluation des capacités d'organisation de l'information

Tableau 2 Les épreuves du domaine *Pragmatique*

B. Le domaine Lexique

Le domaine *Lexique*, quant à lui, permet d'estimer le stock lexical de l'enfant (à travers les épreuves de *Dénomination* et de *Désignation*, par exemple) mais également d'identifier un trouble des représentations lexicales et/ou de leur traitement. Les épreuves *Lexique induit* et *Lexique – Mise en réseaux* permettent, par ailleurs, de mettre en évidence

les stratégies d'utilisation du processus de référence ainsi que les stratégies de déploiement du lexique.

L'évaluateur propose sept épreuves au sujet, chacune utilisant des supports divers afin de mettre en évidence différentes compétences.

Epreuves	Matériel nécessaire	Consignes ²⁷	Cotation	Objectifs
Dénomination	<input type="checkbox"/> Livret 1 <i>Dénomination</i> – Liste complète <input type="checkbox"/> Cahier de passation (évaluateur)	L'enfant dénomme sur lui ou sur des images	<input type="checkbox"/> Réponse correcte = 2 points	Déterminer le stock lexical actif (en production)
Désignation à partir d'un mot	<input type="checkbox"/> Grandes planches d'épreuves <i>Désignation à partir d'un mot</i> – Liste complète (pp. 1 à 9) <input type="checkbox"/> Cahier de passation (évaluateur)	L'enfant désigne sur lui ou sur images à partir des mots donnés oralement par l'évaluateur	<input type="checkbox"/> Réponse correcte = 1 point	Déterminer le stock lexical passif (en compréhension)
Désignation à partir d'un indice	<input type="checkbox"/> Grandes planches d'épreuves <i>Désignation à partir d'un indice</i> (pp. 10 à 14) <input type="checkbox"/> Cahier de passation (évaluateur)	L'enfant désigne sur images à partir des indices donnés oralement par l'évaluateur	<input type="checkbox"/> Réponse correcte = 1 point	Définir la capacité de création de réseaux lexicaux à partir d'images

²⁷ Voir annexe 9 pour un inventaire détaillé des consignes de chaque épreuve du domaine

Epreuves	Matériel nécessaire	Consignes	Cotation	Objectifs
Compréhension de qualificatifs	<input type="checkbox"/> Jetons (bleus et rouges) <input type="checkbox"/> Cahier de passation (évaluateur)	L'enfant désigne le jeton qui correspond à la description donnée par l'évaluateur	<input type="checkbox"/> Adjectif qualificatif compris = 1 point	Evaluation du traitement de l'information sémantique à partir des jetons à disposition
Compréhension de termes topologiques	<input type="checkbox"/> Le banc et un chien (sac noir) <input type="checkbox"/> Cahier de passation (évaluateur)	L'enfant place le chien sur le banc en fonction des consignes données par l'évaluateur	<input type="checkbox"/> Consigne correctement réalisée = 1 point	Observer la mise en place des termes spatiaux ainsi que la construction cognitive de l'organisation de l'espace
Lexique induit	<input type="checkbox"/> Cartes-images <i>Lexique induit</i> <input type="checkbox"/> Cahier de passation (évaluateur)	L'enfant dénomme à partir d'images, complète des phrases à partir d'images, répond à des devinettes ou liste des catégories d'objets/d'aliments qu'il connaît	<input type="checkbox"/> Variable selon la consigne, se référer au tableau de cotation	Tester l'organisation du lexique sur le versant production
Lexique – Mise en réseaux	<input type="checkbox"/> Carte-image <i>Lexique – Mise en réseaux</i> <input type="checkbox"/> Cahier de passation (évaluateur)	L'enfant complète des phrases ou répond à des questions concernant le <i>chat</i>	<input type="checkbox"/> Variable selon la consigne, se référer au tableau de cotation	Observer la capacité du sujet à construire un réseau lexical à partir d'un item cible

Tableau 3 Les épreuves du domaine *Lexique*

C. Le domaine Morphosyntaxe

Ce domaine s'articule autour de deux objectifs principaux. Premièrement, il permet d'identifier et/ou de caractériser une atteinte des représentations morphosyntaxiques ou de

leur traitement et, deuxièmement, il cherche à qualifier précisément le niveau morphosyntaxique des énoncés produits par l'enfant.

Pour ce faire, quatre épreuves sont proposées à l'enfant, chacune utilisant différents supports.

Epreuves	Matériel nécessaire	Consignes ²⁸	Cotation	Objectifs
Programmation morphosyntaxique	<input type="checkbox"/> Objets et personnages (sac noir) <input type="checkbox"/> Cahier de passation (évaluateur)	Le sujet verbalise la manipulation du testeur (emploi de marqueurs morphosyntaxiques spécifiques encodant des relations sémantiques diverses)	<input type="checkbox"/> Verbalisation correcte = 1 point	Observer l'utilisation de marqueurs morphosyntaxiques et le niveau d'organisation morphosyntaxique
Compréhension morphosyntaxique	<input type="checkbox"/> Objets et personnages (sac noir) <input type="checkbox"/> Cahier de passation (évaluateur)	Le sujet manipule des objets selon des énoncés/consignes donnés par l'évaluateur (chaque énoncé contient un marqueur morphosyntaxique spécifique). Il doit également construire du sens à partir des énoncés proposés <u>avant</u> de manipuler les objets.	<input type="checkbox"/> Manipulation correcte = 1 point	Observer la compréhension de marqueurs morphosyntaxiques et les structures qui posent problème
Répétition de phrases	<input type="checkbox"/> Cahier de passation (évaluateur)	L'enfant répète les phrases énoncées par l'évaluateur	<input type="checkbox"/> Phrase correctement répétée (dans la mesure où le morphème ciblé est présent) = 1 point	Observer la sensibilité à l'étayage, le niveau de perception ainsi que la capacité de mémoire à court terme

Tableau 4 Les épreuves du domaine *Morphosyntaxe*

²⁸ Voir annexe 10 pour un inventaire détaillé des consignes de chaque épreuve du domaine

Chapitre 6 – Corpus d'étude

Nous avons choisi de faire passer notre évaluation à des enfants entendants ainsi qu'à des enfants sourds afin d'observer les spécificités développementales propres à l'enfant sourd mais aussi, et surtout, afin de mettre en évidence les performances de l'enfant sourd, trop souvent sous évaluées par rapport à celles de l'enfant entendant.

I. Sujets et populations étudiés

Cette section propose de décrire les sujets retenus pour la passation de nos épreuves. Nous présenterons d'abord notre population entendants puis notre population sourde.

A. Population entendants

Afin d'éviter les biais expérimentaux, nous avons choisi d'écarter les enfants porteurs de handicap (moteur ou intellectuel), souffrant de troubles visuels importants ou porteurs de troubles envahissant du développement ou tout autre trouble portant atteinte à la communication. Les âges de nos sujets entrent dans la tranche d'âge évaluée par la batterie.

Nous avons interrogé trois enfants entendants dont nous vous présentons le profil dans le tableau suivant.

Prénom	Âge au moment de la passation	Niveau scolaire
Manon	4;2	MS
Camille	5;8	GS
Antoine	5;9	GS

Tableau 5 Profil des sujets entendants

B. Population sourde

Souhaitant évaluer les compétences en langue vocale, nos sujets sourds sont soit porteurs d'un implant cochléaire, soit d'un appareillage classique (type contours d'oreilles). Ils sont tous sourds oralisants et peuvent être scolarisés en CLIS ou en intégration, mais tous sont issus d'un parcours scolaire oraliste.

Tout comme pour les enfants entendants, nous avons interrogé trois enfants sourds issus de parcours développementaux différents. Nous avons essayé de sélectionner des enfants entrant tous dans la catégorie d'âge évaluée par la batterie mais la réalité du terrain nous a conduit à inclure un sujet qui est un peu plus âgé que la tranche d'âge pré-établie, mais nous avons choisi de le conserver afin d'observer les effets de la lecture sur le développement langagier, notamment au niveau lexical.

Prénom	Âge au moment de la passation	Niveau scolaire	Type de scolarisation	Degré de surdité	Type d'appareils	Environnement familial
Romain	3;10	PS	Intégration	Profonde	Implants cochléaires (15 mois et 2;6)	Entendants avec une sœur sourde
Hasan	4;3	PS	Intégration	Sévère	Contours d'oreilles (depuis moins d'un an)	Entendants avec une sœur sourde
Esra	6;10	CP	Intégration	Moyenne Sévère (surdité évolutive)	Contours d'oreilles (depuis moins d'un an)	Entendants avec un frère sourd

Tableau 6 Profil des sujets sourds

Dans la suite de notre travail, le statut auditif de nos sujets sera précisé entre parenthèses à chaque apparition. Nous utiliserons le code suivant : (E) pour les sujets entendants et (S) pour les sujets sourds.

La passation des épreuves s'est déroulée sur une période d'environ 6 mois et le traitement des données a été réalisé dans la continuité des passations.

II. Récolte et traitement des données

Toutes les passations se sont déroulées au domicile des enfants – environnement auquel ils sont habitués – mais seul l’enfant et l’évaluateur étaient présents dans la pièce²⁹.

La passation a été organisée sous la forme de deux séances, au regard de la durée du test et pour éviter une charge cognitive trop importante. Lorsque les enfants n’exprimaient pas le besoin de s’arrêter, la passation a été réalisée en une seule séance. Ci-dessous, le détail des passations pour chaque enfant.

	Prénom	Dates de passation	Durée
Entendants	Manon	09 février 2014	01:00:24
		12 février 2014	00:04:13
	Antoine	12 février 2014	01:30:33
	Camille	09 février 2014	01:08:21
12 février 2014		00:03:32	
Sourds	Romain	03 mars 2014	00:54:59
		05 mars 2014	00:47:12
	Hasan	12 mai 2014	01:43:12
		07 juin 2014	00:31:25
	Esra	07 juin 2014	00:55:54

Tableau 7 Dates et durée des passations

La totalité des passations a été filmée et aucune note n’a été prise pendant leur déroulement. Nous avons pu constater, en effet, que la prise de notes en parallèle de la passation peut induire des biais et déconcentrer l’enfant.

Une fois toutes les données récoltées, nous avons appliqué le barème de cotation proposé par la batterie afin de situer l’enfant par rapport à la norme d’âge préétablie dans le test [Partie 3, Chapitre 8 p.63]. Cela nous permet de faire le point sur les supposés retards langagiers de nos sujets sourds et ces analyses seront complétées, par la suite, par une analyse qualitative plus fine de certains résultats [Partie 3, Chapitre 9 p.91] pour compléter l’analyse quantitative de la batterie EVALO 2-6. En analysant de façon plus précise et plus

²⁹ Notons tout de même que dans le cas de Romain, sa maman est restée pour la première épreuve – soit l’*Entretien d’accueil* – pour le rassurer et le mettre en confiance.

détaillée les résultats de nos sujets sourds aux épreuves proposées, nous pourrions mettre en évidence certaines spécificités développementales propres à l'enfant sourd.

Au niveau de la transcription, deux méthodes différentes ont été utilisées³⁰ : pour nos sujets entendants ainsi que pour Romain (S), nous avons utilisé le tableur EXCEL³¹ sous lequel nous avons effectué une transcription orthographique des échanges conversationnels qui nous intéressaient. Notre grille d'analyse possédait plusieurs entrées, à savoir la durée de l'échange, l'item cible, la transcription exacte, le type d'actes de langage utilisé ainsi que nos éventuels commentaires/observations. Les transcriptions de nos deux autres sujets sourds ont été réalisées à l'aide du logiciel ELAN³² qui nous a permis de transcrire en découpant également notre vidéo. Tout comme sous EXCEL, nos entrées concernaient la durée de l'énoncé, le type d'acte de langage utilisé ainsi que nos éventuels commentaires.

Suite à ces passations, nous nous sommes aperçus que les aspects linguistiques ciblés par chaque exercice n'étaient pas nécessairement mis en évidence à travers les épreuves proposées. Nous constatons, par exemple, que les épreuves de pragmatique évaluent davantage la compréhension au détriment de la production. Par ailleurs, les épreuves proposées dans le domaine Lexique ne prennent pas toujours en compte l'utilisation de la synonymie par l'enfant et, donc, concluent à un manque de vocabulaire alors que l'enfant utilise simplement un autre terme que celui attendu. Ces observations sont généralisables aux trois domaines que nous avons étudiés : des analyses complémentaires plus fines sont indispensables afin d'évaluer au plus juste les compétences de l'enfant.

Le temps imparti ne nous suffisant pas à tout traiter, nous avons décidé de nous intéresser plus en détails à l'évaluation de la pragmatique, considérant que ce pan du langage est indispensable à la mise en place de la communication entre l'enfant et son entourage. Ce choix s'est également fait à partir de nos données puisque nous avons pu constater que l'enfant sourd utilise beaucoup ses compétences pragmatiques pour pallier certains manques linguistiques auxquels il est confronté.

³⁰ Nous avons, en effet, été confronté à un problème technique qui ne nous a pas permis d'ouvrir toutes nos vidéos sous ELAN

³¹ Voir exemple en annexe 11

³² Voir exemple en annexe 12

Chapitre 7 – Mise au point d’une grille de cotation des actes de langage

De manière générale, la pragmatique est peu évaluée lors des bilans de langage (Bernicot, 2000 - Karlin & Rassat, 2009 – Ducerf, 2013). Cependant, la batterie EVALO 2-6, contrairement aux tests existants, propose d’évaluer également les habiletés pragmatiques de l’enfant (Coquet, 2005a). Nous constatons, suite à la passation des épreuves de pragmatique proposées dans la batterie, que l’évaluation est davantage centrée sur les performances de l’enfant en compréhension, au détriment des compétences en production. Ainsi, le domaine pragmatique tel qu’il est évalué par EVALO ne permet pas une évaluation complète des habiletés pragmatiques de l’enfant. Toutefois, nous observons que les autres épreuves utilisées dans notre évaluation permettent, dans le cadre des interactions entre l’enfant et l’évaluateur, de mettre en lumière les habiletés pragmatiques de l’enfant en production.

Ceci nous a amené à créer une grille de cotation des actes de langage qui permet d’évaluer le pan production et qui vient donc compléter les observations/analyses faites à partir d’EVALO.

I. L’utilisation des actes de langage

Nous avons constaté, durant la passation des épreuves, que tous les sujets produisent davantage d’actes de langage durant les épreuves *Lexique* et *Morphosyntaxe*, que dans les épreuves *Pragmatique*.

C’est le cas, par exemple de Camille (E) qui, lors de l’épreuve « *Lexique induit* » doit lister les fruits qu’elle connaît. En plus des fruits qu’elle énumère, elle nous donne une précision quant à ses goûts personnels. Elle utilise ici un *réactif* [Cf. Partie 2, Chapitre 7, II. p. 59].

Exemple 9 :

Examineur : La cerise c'est un fruit. J'aimerais que tu me dises le plus de fruits que tu connais.

Camille : Hum... Les pommes

Examineur : *approbation*

Camille : (*Réfléchis*) Des mirabelles... **Ca ça tombe bien parce que j'aime bien les mirabelles au fr... Au au au sirop.**

Dans la même épreuve, Manon (E) utilise, quant à elle, un jeu de mots (par rapport au support utilisé) pour nous faire une blague. En plus de manipuler la langue en utilisant ses compétences phonologiques, Manon formule une *assertion*.



Exemple 10 :

Examineur : Et là, qu'est-ce que tu peux me dire sur cette chemise (*en lui donnant une carte/image représentant une chemise*) ?

Manon : Euh... Elle est avec des tâches (*regard vers l'examineur*)

Examineur : (*approbation*) C'est vrai.

Manon : Elle est sale on peut aussi dire.

Examineur : (*approbation*) Exactement.

Manon : **Comme mon père il il avait une chemise et et maman elle avait une copine qui s'appelait Caro et mon père il a une chemise qui est à carreaux** (*rires*)

Examineur : Ah ! C'est rigolo ça ! (*Rires*)

Manon : (*Rires*) C'est une blague (*rires*)

De manière similaire, l'épreuve de « *Dénomination* » amène à observer que les enfants produisent beaucoup d'actes de langage « non attendus ». C'est le cas de Romain (S) qui

nous fait part de ses goûts à deux reprises, à travers des *réactifs* [Cf. Partie 2, Chapitre 7, II. p. 59].



Exemple 11 :

Examineur : Et qu'est-ce que c'est ça (*en montrant l'image du champignon*) ?

Romain : Champignon

Examineur : Oui. Et il est de quelle couleur lui ?

Romain : Orange. **Moi je l'aime pas** (*avec grimace de dégoût + « non » de la tête*)



Exemple 12 :

Romain : Confiture

Examineur : Oui

Romain : **Moi je l'aime bien** (*en pointant le dessin + sourire*)

Ou encore de Hasan (S) qui se demande qui a colorié les petites images qui lui sont présentées.

Exemple 13 :

Examineur : Et ça alors (montrant l'image du champignon) ?

Hasan : **Ce quoi il a colorié ? Comme ça tu l'as colorié comme ça et comme ça tu l'as colorié** (*en montrant les images précédentes*) ?

Examineur : Non j'ai pas colorié, elles étaient déjà comme ça.

Hasan : Non ? **C'est un petite fille elle a colorié ?**

Examineur : Une petite fille ? Non, je sais pas. Peut être.

Ces observations nous ont ainsi amenés à mettre au point une grille de cotation des actes de langage, annexe à la batterie d'évaluation, qui s'appliquerait de manière transversale à toutes les épreuves. Cette grille permettrait, en effet, d'obtenir un inventaire complet des habiletés pragmatiques de l'enfant en complétant l'évaluation proposée par le test des compétences pragmatiques en compréhension (épreuves de pragmatique), par une évaluation des compétences pragmatiques en production (grille annexe).

II. Evaluer les actes de langage en production : élaboration d'une grille de cotation

La théorie des actes de langage, née dans les années 70 avec les observations d'Austin, a été largement précisée par Searle (1972) qui propose une typologie plus fine. Afin de construire notre propre grille de cotation, nous nous sommes donc basés, dans un premier temps, sur la typologie de Searle (1972) qui nous semble très pertinente parce qu'elle propose de classer les actes de langage en fonction de ce que le locuteur veut exprimer. Parmi les cinq actes de langage qu'il propose, nous n'en avons retenu que trois parce que la situation de communication mise en place dans le cadre de notre évaluation ne donne pas lieu à l'utilisation des actes *promissifs* ou *déclaratifs*. Nous conservons donc :

- les actes *assertifs* (ou assertions) qui permettent au locuteur d'exprimer un état de choses tout en s'engageant à ce que ces propos soient réalisés
- les actes *directifs* (ou ordres) qui, quant à eux, permettent au locuteur de faire faire quelque chose à son interlocuteur

- les actes *expressifs* qui permettent d'exprimer un état psychologique par rapport à soi ou un tiers, ils se rapprochent des assertifs dans le sens où ils permettent de faire un constat sur un état de chose mais ils s'en distinguent par leur caractère psychologique

Nous faisons le choix de ne pas conserver les actes *promissifs* – qui obligent le locuteur à adopter une certaine attitude future en fonction de ses propos – parce que la situation de communication mise en place lors de l'évaluation n'induit pas l'utilisation de ce type d'actes, que ce soit par l'enfant ou par l'examineur. La passation se déroulant, en effet, sur le principe question/réponse, ni l'enfant ni l'évaluateur ne sont amenés à s'engager sur leur conduite future.

Les actes *déclaratifs* – qui permettent au locuteur de déclarer quelque chose afin de faire advenir autre chose – ne sont que très rarement utilisés par les enfants du fait du statut social qui leur est accordé (Bernicot, 2000). De ce fait, nous faisons le choix de ne pas les inclure non plus à notre typologie des actes de langage. De plus, tout comme pour les promissifs, l'échange mis en place durant l'évaluation ne donne pas lieu à l'utilisation de ce type d'actes.

Une fois les *assertifs*, les *expressifs* et les *directifs* conservés, nous nous sommes interrogés sur la proximité entre les actes *assertifs* et les actes *expressifs*. D'après les observations de Bernicot (1992, 2000), il est difficile de distinguer ces deux classes : la seule distinction est, en effet, qu'en plus de faire un constat, l'acte *expressif* permet au locuteur d'exprimer un état psychologique. Ainsi, nous choisissons d'insérer l'acte *expressif* comme une sous-catégorie de la famille des actes *assertifs*. Par ailleurs, Bernicot (2000) observe que les actes *expressifs* peuvent être de différents types : les *expressifs* du type *réactifs*, qui permettent au locuteur d'informer sur son intérêt, ses goûts ou son état et les *expressifs* du type *évaluatifs*, qui eux servent à porter un jugement sur la situation ou sur une personne/un objet.

Nous distinguons alors les *expressifs*, des *assertions* – qui permettent de faire un constat sur l'état du monde. Colletta et al. (à paraître) observent, à ce sujet, que les *assertions* peuvent être appelées *réponses*, lorsqu'elles font suite à un acte *directif* de la part de l'interlocuteur. Nous avons donc pris le parti de créer une autre sous-catégorie *réponses* parmi les *assertions*.

Enfin, nous avons également fait le choix de diviser la catégorie des actes *directifs* en deux sous-parties : les *questions* et les *requêtes*. Les *questions* constituent des demandes d'information par rapport à la situation alors que les *requêtes* sont des tentatives de faire faire quelque chose à l'interlocuteur sans lui donner un ordre ou même lui poser une question. Les *questions* peuvent se sous-diviser en deux catégories : les *clarifications* qui reprennent, généralement, le complément d'objet direct utilisé dans l'énoncé que vient de formuler l'examineur (Bernicot, 2000) ou les *confirmations* (Colletta et al., à paraître) qu'on peut considérer comme des assertions interrogatives. En effet, les *confirmations* sont des constats sur l'état du monde, mais le locuteur n'étant pas certain de la véracité de ses propos il utilise une formulation interrogative afin que l'interlocuteur confirme ces propos. Voici un exemple de chaque afin de mieux comprendre la distinction entre ces deux actes de langage :



Exemple 14 :

Examineur : Et ça, est-ce que tu connais ? Il est difficile celui-là.

Esra (S) : **C'est pour mettre dans la salade ?** (regard vers l'examineur) >
confirmation

Examineur : Ah non c'est pas de la vinaigrette, ça c'est du vin

Esra : **du vin ?** > **clarification**

Searle (1972) ajoute une distinction importante qu'on pourrait relier à l'acte perlocutoire d'Austin. Il propose, en effet, de distinguer les actes directs des actes indirects :

- les actes directs correspondent à l'intention du locuteur : leur interprétation est directe/explicite et on ne peut pas les nier

Exemple 15 : « Veuillez vous taire » (requête directe)

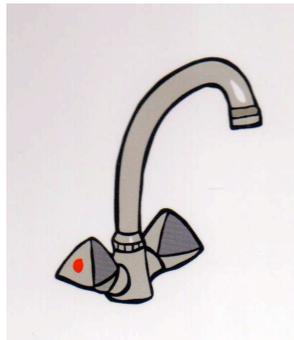
- les actes indirects, eux, ne correspondent pas à l'intention du locuteur parce que la valeur illocutoire réelle n'est pas donnée d'emblée : ils nécessitent donc un détour interprétatif de la part de l'interlocuteur qui doit comprendre que ce que le locuteur « dit » cache autre chose

Exemple 16 :

« *Pourriez-vous vous taire ?* » (*requête indirecte*)

« *Beaucoup de gens discutent dans cette salle, on ne s'entend plus* » (*requête indirecte*)

Nous n'introduisons pas, cependant, cette distinction dans notre grille parce que les sujets interrogés ne recourent pas souvent à cette stratégie communicative. Cependant, nous observons que dans le cas des *requêtes*, les enfants utilisent davantage la modalité indirecte. C'est le cas, principalement, lorsque les enfants ne savent pas répondre à une question de l'évaluateur ou lorsqu'ils ne connaissent pas le nom d'un objet qui leur est présenté (cf. épreuve de *Dénomination*). L'acte indirect peut alors être considéré comme une stratégie compensatoire d'un manque lexical.



Exemple 17 :

Examineur : Et ça tu sais ce que c'est ?

Romain (S) : *Regarde l'image puis l'examineur en souriant* **Je suis trop petit**

Examineur : Un robinet.

Romain : Un robinet.

En se basant sur ces différents points proposés par Searle, ainsi que sur les observations de Bernicot (1992, 2000) ou encore Colletta et al. (à paraître), nous obtenons la grille de cotation des actes de langage suivante :

Assertifs	Assertion - Réponse	Constat sur l'état du monde Assertion faisant suite à un directif de la part de l'interlocuteur
	Expressif - Réactif - Evaluatif	Expression d'un état psychologique Expression de ses intérêts, goûts, états physiques, ... Jugement porté sur la situation ou sur une personne
Directifs	Question - Clarification - Confirmation	Demande d'informations par rapport à la situation Demande d'informations qui reprend les termes de l'énoncé de l'interlocuteur Assertion interrogative pour vérifier/confirmer la véracité de ses propos
	Requête	Tentative de faire faire quelque chose à l'interlocuteur sans nécessairement lui donner un ordre ou même lui poser une question

Tableau 8 Grille de cotation des actes de langage

Partie 3

-

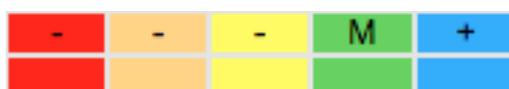
Analyse

Cette partie propose de synthétiser les résultats obtenus par chacun de nos sujets aux épreuves de la batterie EVALO 2-6. Nous utilisons ici les résultats obtenus à partir du traitement automatique de données mis en place par la batterie.

Une fois ces résultats exposés et analysés, nous proposons une mise en application de notre grille de cotation des actes de langage en production afin d’observer les stratégies mises en place par l’enfant sourd pour pallier ses éventuels manques linguistiques.

Chapitre 8 – Analyse quantitative à partir de la batterie EVALO 2-6

L’analyse quantitative proposée dans la batterie permet de situer les sujets interrogés par rapport à l’étalonnage, sur la base du code couleur suivant :



La couleur verte indique que l’enfant se situe dans la norme, celle-ci étant basée sur la correspondance âge/développement langagier³³. Si l’enfant se situe dans le bleu, cela signifie que ses compétences sont supérieures à celles de la norme de +1 (ou plus) écart-type. A l’inverse, si l’enfant se situe en-dessous du vert, ses compétences sont inférieures à celles de la norme : -1 écart-type pour le jaune, -2 écarts-types pour le orange et -3 écarts-types ou plus pour le rouge. Plus l’enfant s’éloigne de la moyenne (en vert), plus son retard langagier est important.

Précisons que trois de nos sujets sont plus jeunes que l’étalonnage établi pour certaines épreuves sélectionnées³⁴, nous avons pris le parti de modifier l’âge de ces sujets de quelques mois – pour les épreuves concernées – afin qu’ils atteignent tous l’âge minimum requis pour la cotation. Cela nous permet d’avoir une analyse quantitative, à partir d’EVALO 2-6, pour toutes les épreuves et pour chacun de nos sujets. Nous avons donc modifié l’âge de Manon (E), âgée de 4 ans 2 mois lors de la passation, de Romain

³³ Voir annexe 13

³⁴ Nous avons choisi de faire passer toutes les épreuves dans la *version Grands* ce qui implique que l’âge-cible minimum recommandé par la batterie est de 4 ans 6 mois pour les épreuves de *Compréhension de qualificatifs*, de *Lexique induit*, de *Répétition de phrases* et de *Pragmatique*.

(S), âgé de 3 ans 10 mois lors de la passation et de Hasan (S), âgé de 4 ans 3 mois lors de la passation³⁵.

Pour chaque domaine évalué, nous présentons dans un premier temps les résultats obtenus par nos sujets entendants et dans un second temps les résultats obtenus par nos sujets sourds. Nous proposons une synthèse de ces résultats à la fin de chaque domaine analysé.

I. Le domaine Lexique³⁶

Les épreuves proposées dans le domaine *Lexique* de la batterie EVALO 2-6 visent à identifier et caractériser un éventuel trouble des représentations lexicales et/ou de leur traitement. Les épreuves proposées permettent d'évaluer différents pans de la compétence lexicale de l'enfant et ce en compréhension comme en production :

- L'épreuve de Dénomination sert à déterminer le stock lexical actif (c'est-à-dire en production) du sujet interrogé
- L'épreuve de Désignation à partir d'un mot sert à déterminer le stock lexical passif (c'est-à-dire en compréhension) du sujet interrogé
- L'épreuve de *Désignation à partir d'un indice* permet de définir la capacité du sujet à créer des réseaux lexicaux à partir de son stock lexical passif
- L'épreuve de *Compréhension de qualificatifs* évalue le traitement de l'information sémantique
- L'épreuve de *Compréhension de termes topologiques* observe la mise en place des termes spatiaux ainsi que la construction cognitive de l'organisation de l'espace
- L'épreuve de *Lexique induit* teste l'organisation du lexique sur le versant production
- L'épreuve de *Lexique – Mise en réseaux* observe la capacité du sujet à construire un réseau lexical à partir de l'item *chat*

³⁵ Les épreuves pour lesquelles l'âge a été modifié sont indiquées par une astérisque dans les tableaux de résultats

³⁶ Voir annexe 9 pour les consignes de chaque épreuve

A. Les sujets entendants

1. Manon

Le tableau ci-dessous réunit les résultats obtenus par Manon aux épreuves du domaine Lexique :

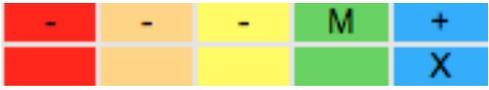
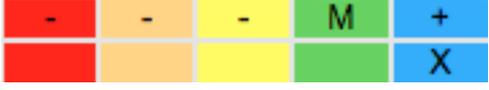
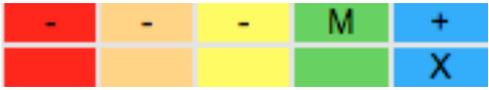
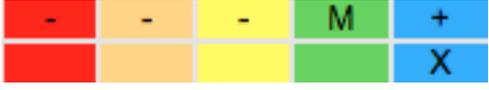
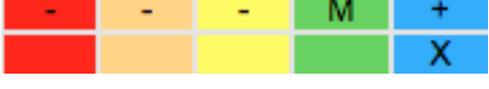
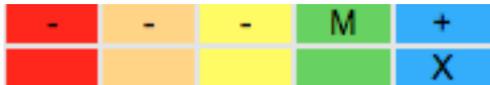
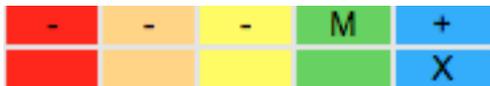
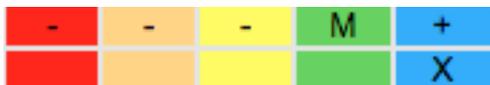
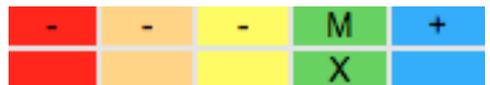
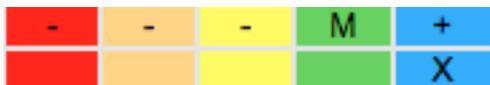
Versant	Epreuves	Score	Classement par rapport à la norme EVALO
<i>Production</i>	<i>Dénomination</i>	144/170	
	<i>Lexique induit*</i>	56/70	
	<i>Lexique – Mise en réseaux</i>	15/23	
<i>Compréhension</i>	<i>Désignation à partir d'un mot</i>	55/57	
	<i>Désignation à partir d'un indice</i>	21/22	
	<i>Compréhension de qualificatifs*</i>	24/24	
	<i>Compréhension de termes topologiques</i>	9/9	

Tableau 9 Résultats Manon pour le domaine *Lexique*

Il est clair ici que Manon ne présente aucun retard lexical, tant sur le plan de la production que sur le plan de la compréhension. Son stock lexical est supérieur à la moyenne établie par la batterie et elle sait aisément établir des liens sémantiques entre les mots.

2. Antoine

Les résultats obtenus par Antoine sont les suivants :

Versant	Epreuves	Score	Classement par rapport à la norme EVALO
Production	<i>Dénomination</i>	140/170	
	<i>Lexique induit</i>	73/70	
	<i>Lexique – Mise en réseaux</i>	12/23	
Compréhension	<i>Désignation à partir d'un mot</i>	56/57	
	<i>Désignation à partir d'un indice</i>	21/22	
	<i>Compréhension de qualificatifs</i>	24/24	

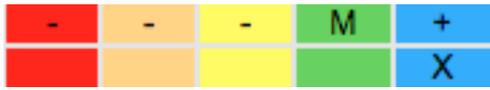
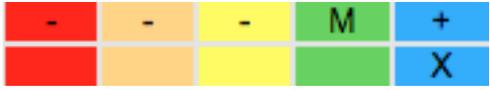
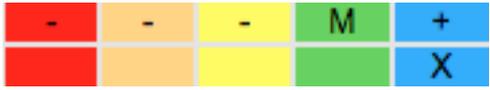
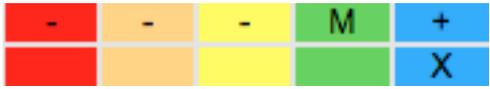
Versant	Epreuves	Score	Classement par rapport à la norme EVALO
<i>Compréhension</i>	<i>Compréhension de termes topologiques</i>	9/9	

Tableau 10 Résultats Antoine pour le domaine *Lexique*

Tout comme Manon, Antoine ne présente pas de retard lexical, que ce soit en production comme en compréhension. Son stock lexical est conséquent et la création de réseaux lexicaux est en place.

3. Camille

En ce qui concerne Camille, les résultats sont plus hétérogènes selon les épreuves proposées. C'est le cas notamment pour les épreuves *Désignation à partir d'un indice* et *Compréhension de termes topologiques*, comme nous pouvons le voir dans le tableau ci-dessous :

Versant	Epreuves	Score	Classement par rapport à la norme EVALO
<i>Production</i>	<i>Dénomination</i>	146/170	
	<i>Lexique induit</i>	61/70	
	<i>Lexique – Mise en réseaux</i>	14/23	

Versant	Epreuves	Score	Classement par rapport à la norme EVALO										
Compréhension	<i>Désignation à partir d'un mot</i>	57/57	<table border="1"> <tr> <td>-</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>M</td> <td>+</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>X</td> </tr> </table>	-	-	-	M	+					X
	-	-	-	M	+								
					X								
	<i>Désignation à partir d'un indice</i>	20/22	<table border="1"> <tr> <td>-</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>M</td> <td>+</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>X</td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	-	-	-	M	+			X		
-	-	-	M	+									
		X											
<i>Compréhension de qualificatifs</i>	24/24	<table border="1"> <tr> <td>-</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>M</td> <td>+</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>X</td> </tr> </table>	-	-	-	M	+					X	
-	-	-	M	+									
				X									
<i>Compréhension de termes topologiques</i>	7/9	<table border="1"> <tr> <td>-</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>M</td> <td>+</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>X</td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	-	-	-	M	+			X			
-	-	-	M	+									
		X											

Tableau 11 Résultats Camille pour le domaine *Lexique*

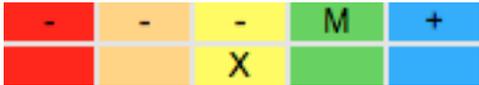
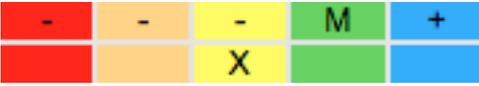
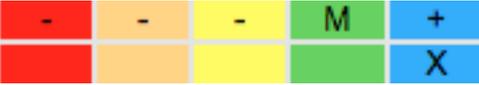
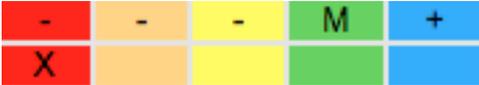
Nous constatons ainsi que Camille n'a pas de difficultés lexicales au niveau de la production, son stock lexical est conséquent et elle sait établir des réseaux sémantiques entre les étiquettes lexicales qui lui sont présentées. Cependant, ses compétences lexicales en compréhension sont plus hétérogènes : elle est capable de réinvestir son stock lexical passif pour l'épreuve de *Désignation à partir d'un mot* mais elle présente des difficultés dans la création de réseaux lexicaux, et plus particulièrement dans le cadre des relations d'hypéronymie (épreuve *Désignation à partir d'un indice*). Cela signifie que, bien que son stock lexical actif soit dans la norme, son stock lexical passif est encore un peu faible pour lui permettre de construire des relations de catégorisation. D'après les observations de Lederberg & Spencer (2009), Camille n'a pas encore atteint l'étape du *novel mapping* (*indirect word learning*). Elle n'arrive pas encore à réinvestir complètement son stock lexical passif pour créer des liens sémantiques entre les étiquettes lexicales et plus précisément entre les champs sémantiques. De ce fait, elle n'arrive pas à déduire l'étiquette lexicale de l'item présenté uniquement à l'aide du contexte, notamment dans l'épreuve de *Désignation à partir d'un indice*.

Par ailleurs, toujours au niveau de la compréhension, Camille confond encore sa gauche et sa droite, ce qui nous montre que l'axe topologique n'est pas encore acquis dans son intégralité. Notons, à ce sujet, que le test place Camille en retard de langage pour cette épreuve mais elle obtient tout de même un résultat de 7/9 donc nous ne considérons pas ici qu'elle souffre d'un retard lexical.

B. Les sujets sourds

1. Romain

Nous observons que les résultats de Romain sont très hétérogènes pour le domaine *Lexique*. En effet, il présente un léger retard en *Dénomination* et en *Lexique induit* et un retard important pour la *Désignation à partir d'un mot* alors qu'il est dans la norme, voire au-dessus, pour toutes les autres épreuves.

Versant	Epreuves	Score	Classement par rapport à la norme EVALO
<i>Production</i>	<i>Dénomination</i>	96/170	
	<i>Lexique induit*</i>	31	
	<i>Lexique – Mise en réseaux</i>	8/23	
<i>Compréhension</i>	<i>Désignation à partir d'un mot</i>	44/57	

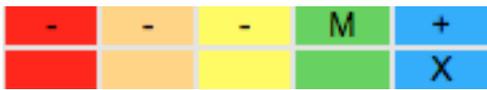
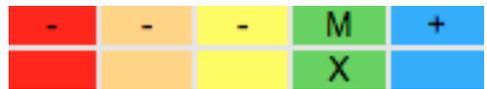
Versant	Epreuves	Score	Classement par rapport à la norme EVALO
Compréhension	<i>Désignation à partir d'un indice</i>	19/22	
	<i>Compréhension de qualificatifs*</i>	17/24	
	<i>Compréhension de termes topologiques</i>	6/9	

Tableau 12 Résultats Romain pour le domaine *Lexique*

Nous constatons, tout d'abord, que Romain présente plus de difficultés en production qu'en compréhension. En effet, son stock lexical actif (soit en production) est plus faible que la moyenne (épreuve de *Dénomination*) ce qui pose des difficultés dans la création de réseaux lexicaux en production (épreuve de *Lexique induit*). Cependant, lorsque Romain doit se concentrer sur un item en particulier (l'item *chat* pour l'épreuve de *Lexique – Mise en réseaux*), il est capable de construire des liens sémantiques à partir des inductions du testeur. Nous observons donc ici que la mise en contexte de l'épreuve *Lexique – Mise en réseaux* permet à Romain de créer des réseaux lexicaux alors que l'épreuve de *Lexique induit* manque de contextualisation pour le permettre.

Du côté de la compréhension, Romain ne présente pas de difficultés majeures pour la catégorisation par hyponymie (épreuve de *Désignation à partir d'un indice*) ni pour la compréhension de qualificatifs ou de termes topologiques. Par contre, l'épreuve de *Désignation à partir d'un mot* lui pose vraisemblablement problème : Romain n'arrive pas à faire le lien concept/référent en compréhension. D'après Lederberg & Spencer (2009), cette difficulté de conceptualisation s'explique par son faible stock lexical en production. Ceci peut s'expliquer, en effet, par le manque d'expérience langagière en LV impliqué par la déficience auditive, ce qui induit un déficit linguistique important, notamment dans la mise en place des concepts (Courtin, 2011).

2. Hasan

Pour Hasan, le schéma est un peu différent. Il se situe en dessous de la norme pour toutes les épreuves et principalement pour les épreuves de *Dénomination*, de *Désignation à partir d'un mot* et de *Compréhension des termes topologiques*.

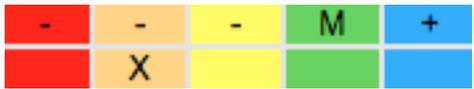
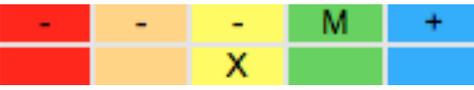
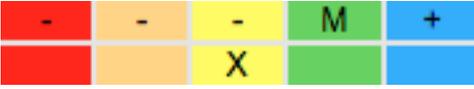
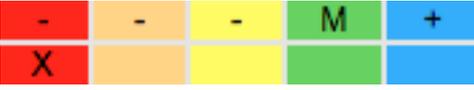
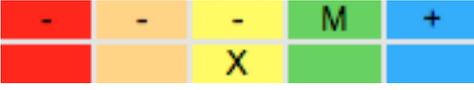
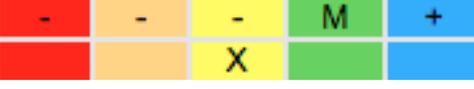
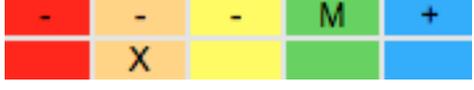
Versant	Epreuves	Score	Classement par rapport à la norme EVALO
Production	<i>Dénomination</i>	78/170	
	<i>Lexique induit*</i>	21	
	<i>Lexique – Mise en réseaux</i>	2/23	
Compréhension	<i>Désignation à partir d'un mot</i>	39/57	
	<i>Désignation à partir d'un indice</i>	12/22	
	<i>Compréhension de qualificatifs*</i>	13/24	
	<i>Compréhension de termes topologiques</i>	2/9	

Tableau 13 Résultats Hasan pour le domaine *Lexique*

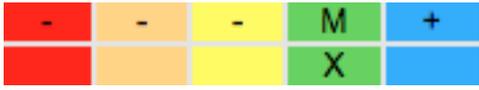
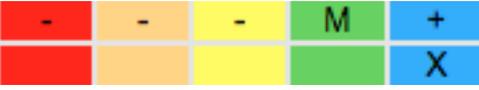
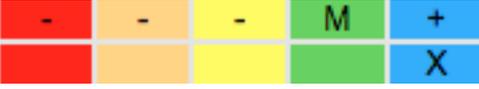
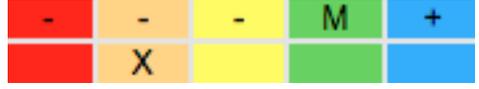
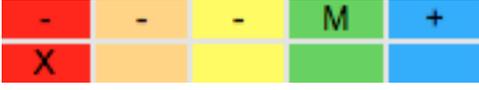
Hasan souffre donc d'un retard lexical important, tant en production qu'en compréhension. Nous constatons qu'en production, le faible stock lexical (épreuve de *Dénomination*) d'Hasan ne lui permet pas de construire des réseaux sémantiques solides (épreuves de *Lexique induit* et de *Lexique – Mise en réseaux*). Il en est de même en compréhension, le stock lexical passif d'Hasan est très restreint (épreuve de *Désignation à partir d'un mot*) ce qui rend la création de lien sémantique très difficile. Hasan n'arrive pas

encore à associer un concept à son référent (épreuve de *Désignation à partir d'un mot*) alors qu'il arrive, un peu mieux, à associer un objet à son hypéronyme (épreuve de *Désignation à partir d'un indice*). Enfin, la pauvreté du stock lexical d'Hasan ne lui permet pas de comprendre aisément les adjectifs utilisés par le testeur (épreuve de *Compréhension de qualificatifs*) et son axe topologique n'est pas encore mis en place.

Nous en déduisons, d'après les observations de Lederberg et Spencer (2009), qu'Hasan se situe encore dans la phase d'apprentissage lent (*slow word learning*). Par ailleurs, il n'est pas encore capable d'associer un concept à son référent de manière systématique ce qui implique des difficultés dans la création de réseaux lexicaux.

3. Esra

Esra, quant à elle, présente également un retard lexical au niveau de la compréhension mais ses compétences lexicales en production sont dans la norme.

Versant	Epreuves	Score	Classement par rapport à la norme EVALO
Production	<i>Dénomination</i>	134/170	
	<i>Lexique induit</i>	70	
	<i>Lexique – Mise en réseaux</i>	15/23	
Compréhension	<i>Désignation à partir d'un mot</i>	53/57	
	<i>Désignation à partir d'un indice</i>	19/22	
	<i>Compréhension de qualificatifs</i>	13/24	

Versant	Epreuves	Score	Classement par rapport à la norme EVALO										
	<i>Compréhension de termes topologiques</i>	6/9	<table border="1"> <tr> <td>-</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>M</td> <td>+</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>X</td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	-	-	-	M	+			X		
-	-	-	M	+									
		X											

Tableau 14 Résultats Esra pour le domaine *Lexique*

Nous constatons qu'en production aucun retard n'est mis en évidence : le stock lexical actif d'Esra est dans la norme établie par la batterie (épreuve de *Dénomination*) et cela lui permet de créer des réseaux lexicaux et de catégoriser les mots. Nous considérons donc ici qu'Esra est entrée dans la phase de *novel mapping* (*indirect word learning*) et que la taille de son stock lexical lui permet d'établir des liens sémantiques entre les étiquettes lexicales.

Au niveau de la compréhension, le schéma est différent : en effet, les épreuves de *Désignation à partir d'un mot* et *Désignation à partir d'un indice* lui posent des difficultés. Cela nous indique que son stock lexical passif est plus faible que son stock lexical actif : Esra n'arrive pas encore à établir des liens sémantiques du type concept/référent (*Désignation à partir d'un mot*) et hypéronyme/hyponyme (*Désignation à partir d'un indice*) du fait de son manque lexical. Enfin, la compréhension de qualificatifs est très difficile pour Esra et son axe topologique n'est pas encore en place, ce qui s'explique encore une fois par son déficit lexical en compréhension.

C. Synthèse

Nous constatons, pour le domaine *Lexique*, que les profils de nos sujets entendants et de nos sujets sourds divergent.

Tous nos sujets entendants ne présentent aucun retard lexical au niveau de la production. Ils possèdent tous un stock lexical actif conséquent et sont tous capables de mettre en place des réseaux lexicaux entre les mots qu'ils rencontrent. D'après Lederberg & Spencer (2009), tous nos sujets entendants ont atteint la phase de *novel mapping* (*indirect word learning*) ce qui indique qu'ils sont capables de créer des relations concept/référent en se basant sur le contexte et/ou sur leurs connaissances personnelles. Du côté de la compréhension, deux profils se dégagent chez nos sujets entendants : Manon et Antoine, qui n'ont aucune difficulté lexicale et Camille pour qui la création de réseaux

sémantiques est difficile malgré un stock lexical passif important. Il semblerait, ici, que Camille n'ait pas encore atteint le stade de *novel mapping* (*indirect word learning*) et cela rend la conceptualisation difficile.

Chez nos sujets sourds, le schéma n'est pas le même : en effet, Romain et Hasan éprouvent de nombreuses difficultés en production lexicale alors qu'Esra se rapproche du profil de nos sujets entendants. Nous observons que le stock lexical de Romain et Hasan est faible et que cela implique une réduction considérable de la création de réseaux lexicaux alors que pour Esra, le stock lexical est dans la moyenne et l'établissement de liens sémantiques est en place. Ces résultats nous indiquent que la taille du stock lexical influence grandement la mise en place de réseaux lexicaux, comme ont pu l'observer Lederberg & Spencer (2009). Par ailleurs, la différence de compétences entre nos sujets peut être mise en lien avec leur âge : Esra, qui est la plus âgée de nos sujets sourds, n'a pas de difficultés de production lexicale alors que Romain et Hasan, plus jeunes d'environ 2 ans et 6 mois, ont un développement retardé. L'âge du diagnostic de surdité peut être un facteur explicatif de ces différences de résultats. En effet, Romain et Hasan étant plus jeunes, le diagnostic est plus récent que pour Esra. Par conséquent, Esra dispose d'un modèle linguistique accessible depuis plus longtemps que Romain et Hasan, ce qui lui a permis de construire une compétence lexicale plus solide. Du côté de la compréhension, nous constatons également que deux profils différents se dessinent : pour Esra et Hasan, les difficultés sont nombreuses et le stock lexical passif ne suffit pas à la création de réseaux sémantiques. Pour Romain, la situation n'est pas la même, le stock lexical actif, bien qu'un peu faible, est suffisant pour la création de réseaux lexicaux mais son faible stock lexical passif ne lui permet pas d'établir des liens concepts/référents.

II. Le domaine Morphosyntaxe³⁷

Le domaine Morphosyntaxe, quant à lui, s'attache à qualifier précisément le niveau d'organisation morphosyntaxique du sujet interrogé. L'épreuve de *Programmation morphosyntaxique* permet d'observer l'utilisation de marqueurs morphosyntaxiques en contexte ainsi que le niveau d'organisation morphosyntaxique du sujet. L'épreuve de *Compréhension morphosyntaxique* vient compléter celle de *Programmation*

³⁷ Voir annexe 10 pour les consignes de chaque épreuve

morphosyntaxique et propose d'observer la compréhension des marqueurs morphosyntaxiques, toujours en contexte, et donc de mettre en évidence les structures morphosyntaxiques qui posent problème. L'épreuve de *Répétition de phrases* permet, quant à elle, d'observer les compétences d'étayage de l'enfant mais également sa mémoire à court terme.

Les résultats obtenus aux épreuves du domaine *Lexique* peuvent être mis en lien avec les résultats obtenus aux épreuves du domaine *Morphosyntaxe* afin d'observer l'influence du stock lexical sur les compétences morphosyntaxiques de l'enfant.

A. Les sujets entendants

1. Manon

Encore une fois, nous constatons que Manon se situe au-dessus de la moyenne établie par la batterie EVALO 2-6. Tout comme pour les compétences lexicales, Manon ne présente aucun retard de développement au niveau morphosyntaxique, aussi bien en production qu'en compréhension.

Versant	Epreuves	Score	Classement par rapport à la norme EVALO
<i>Production</i>	<i>Programmation morphosyntaxique</i>	7/14	
<i>Compréhension</i>	<i>Compréhension morphosyntaxique</i>	30/35	
	<i>Répétition de phrases</i>	11/12	

Tableau 15 Résultats Manon pour le domaine *Morphosyntaxe*

2. Antoine

Il en est de même pour Antoine qui se situe soit dans la moyenne, voire au-dessus, pour toutes les épreuves du domaine. Aucun problème de retard morphosyntaxique n'est donc observé.

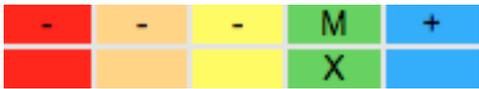
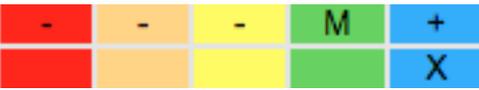
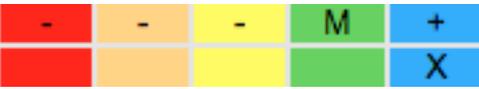
Versant	Epreuves	Score	Classement par rapport à la norme EVALO
<i>Production</i>	<i>Programmation morphosyntaxique</i>	7/14	
<i>Compréhension</i>	<i>Compréhension morphosyntaxique</i>	32/35	
	<i>Répétition de phrases</i>	12/12	

Tableau 16 Résultats Antoine pour le domaine *Morphosyntaxe*

3. Camille

A l'image de Manon, Camille se situe toujours au-delà de la moyenne établie par la batterie pour les épreuves de Morphosyntaxe. Encore une fois, il n'y a aucun signe de trouble du développement au niveau des compétences morphosyntaxiques.

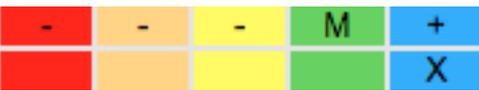
Versant	Epreuves	Score	Classement par rapport à la norme EVALO
<i>Production</i>	<i>Programmation morphosyntaxique</i>	8/14	
<i>Compréhension</i>	<i>Compréhension morphosyntaxique</i>	32/35	
	<i>Répétition de phrases</i>	12/12	

Tableau 17 Résultats Camille pour le domaine *Morphosyntaxe*

B. Les sujets sourds

1. Romain

Les résultats de Romain font ressortir une difficulté dans la production de marqueurs morphosyntaxiques (en-dessous de la norme pour l'épreuve *Programmation morphosyntaxique*) alors que la compréhension de ces marqueurs ne semble pas poser de problème (résultats dans la norme pour l'épreuve *Compréhension morphosyntaxique*). Pour l'épreuve *Répétition de phrases*, par contre, Romain éprouve beaucoup de difficultés ce qui est probablement dû à la difficulté de perception des marqueurs morphosyntaxiques ciblés, du fait de la déficience auditive. Nous constatons, par exemple, que le marqueur « ne » de la négation n'est pas présent ou encore le marqueur « se » de la pronominalisation comme le montre les exemples suivants :

Exemple 18 :

Examineur : La voiture ne roule pas vite

Romain : La voiture roule pas vite

Exemple 19 :

Examineur : Les enfants se disputent souvent

Romain : Les enfants disputent souvent

Versant	Epreuves	Score	Classement par rapport à la norme EVALO										
<i>Production</i>	<i>Programmation morphosyntaxique</i>	2/14	<table border="1"> <tr> <td>-</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>M</td> <td>+</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>X</td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	-	-	-	M	+			X		
-	-	-	M	+									
		X											
<i>Compréhension</i>	<i>Compréhension morphosyntaxique</i>	23/35	<table border="1"> <tr> <td>-</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>M</td> <td>+</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td>X</td> <td></td> </tr> </table>	-	-	-	M	+				X	
	-	-	-	M	+								
			X										
	<i>Répétition de phrases</i>	2/12	<table border="1"> <tr> <td>-</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>M</td> <td>+</td> </tr> <tr> <td>X</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	-	-	-	M	+	X				
-	-	-	M	+									
X													

Tableau 18 Résultats Romain pour le domaine *Morphosyntaxe*

Pour rejoindre l'hypothèse phonologique de Vincent-Durroux (2008), nous constatons ici que la difficulté de perception des marqueurs morphosyntaxiques ciblés (*Répétition de phrases*) induit une difficulté de production de ces mêmes marqueurs (*Programmation morphosyntaxique*). Cependant, nous constatons également que la mise en contexte permise par l'épreuve de *Compréhension morphosyntaxique* (avec les petits personnages) facilite la compréhension de ces mêmes marqueurs et augmente, ainsi, les performances de Romain.

2. Hasan

Même schéma pour Hasan qui est en retard pour la production de marqueurs morphosyntaxiques et qui éprouve des difficultés à répéter les énoncés proposés par l'examineur. L'épreuve de *Compréhension morphosyntaxique* n'a pas été cotée ici parce qu'Hasan n'était pas du tout concentré – probablement du fait de la durée de l'évaluation – et a préféré jouer avec les petits personnages que réaliser les inductions proposées par le testeur.

Versant	Epreuves	Score	Classement par rapport à la norme EVALO										
<i>Production</i>	<i>Programmation morphosyntaxique</i>	3/14	<table border="1"> <tr> <td>-</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>M</td> <td>+</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>X</td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	-	-	-	M	+			X		
-	-	-	M	+									
		X											
<i>Compréhension</i>	<i>Compréhension morphosyntaxique</i>	Non cotée											
	<i>Répétition de phrases</i>	3/12	<table border="1"> <tr> <td>-</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>M</td> <td>+</td> </tr> <tr> <td></td> <td>X</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	-	-	-	M	+		X			
-	-	-	M	+									
	X												

Tableau 19 Résultats Hasan pour le domaine *Morphosyntaxe*

Nos observations sont ici les mêmes que pour Romain, l'hypothèse phonologique de Vincent-Durroux (2008) reste confirmée : la faible perception des marqueurs rend leur production difficile pour nos sujets sourds. Nous ne pouvons, cependant, pas émettre de jugement quant à l'impact de la mise en contexte sur ses compétences en compréhension étant donné que l'épreuve de *Compréhension morphosyntaxique* n'a pas été cotée.

3. Esra

Enfin, pour Esra, le profil est encore différent. Elle n'éprouve, en effet, aucune difficulté à produire les marqueurs morphosyntaxiques ciblés lors de l'épreuve *Programmation morphosyntaxique* mais, par contre, elle se situe en-dessous de la norme au niveau de la compréhension de ces mêmes marqueurs. Ses résultats en *Compréhension morphosyntaxique* nous montrent qu'Esra semble avoir des difficultés dans la perception des marqueurs morphosyntaxiques utilisés par l'examinateur ce qui peut expliquer une mauvaise compréhension de ces marqueurs. Pour l'épreuve *Répétition de phrases*, la batterie situe Esra en retard langagier mais nous estimons que son score de 10/12 ne le justifie pas explicitement.

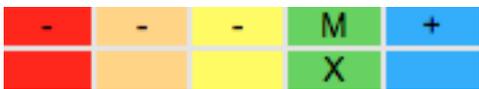
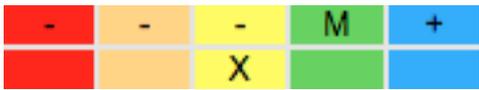
Versant	Epreuves	Score	Classement par rapport à la norme EVALO
<i>Production</i>	<i>Programmation morphosyntaxique</i>	8/14	
<i>Compréhension</i>	<i>Compréhension morphosyntaxique</i>	26/35	
	<i>Répétition de phrases</i>	10/12	

Tableau 20 Résultats Esra pour le domaine *Morphosyntaxe*

Les résultats d'Esra infirment ici l'hypothèse phonologique proposée par Vincent-Durroux (2008). Esra est, en effet, plus performante au niveau de la production des marqueurs morphosyntaxiques qu'au niveau de la compréhension de ces derniers.

C. Synthèse

Dans la continuité des résultats obtenus pour le domaine *Lexique*, nous observons en morphosyntaxe que les profils de nos sujets entendants et de nos sujets sourds sont différents.

Tout d'abord, pour nos sujets entendants, aucun retard n'est observé, tant en production qu'en compréhension. Tous nos sujets ont développé les compétences attendues en morphosyntaxe et ils n'éprouvent pas de difficultés dans la réalisation des épreuves proposées.

Pour nos sujets sourds, les résultats sont plus mitigés. Nous constatons que Romain éprouve des difficultés de production morphosyntaxique, probablement liées à son faible stock lexical actif. Cependant, malgré des difficultés de perception des marqueurs morphosyntaxiques (*Répétition de phrases*), nous observons que Romain est performant en *Compréhension morphosyntaxique*. Nous en déduisons que la mise en contexte permise par l'épreuve de *Compréhension morphosyntaxique*, à travers la manipulation de petits personnages, atténue les difficultés de perception et permet à Romain de passer au-dessus de son manque lexical pour réaliser la tâche. La manipulation du matériel semble, ici, permettre à Romain de passer au-dessus de son déficit perceptuel et facilite la compréhension des marqueurs morphosyntaxiques.

Chez Hasan, nous observons les mêmes difficultés de production que chez Romain : son faible stock lexical actif ne lui permet pas de réinvestir ses connaissances pour organiser son niveau morphosyntaxique. Par ailleurs, nous constatons également que la perception des marqueurs morphosyntaxiques est très altérée ce qui induit de grandes difficultés dans la répétition de phrases.

Esra, enfin, ne présente aucun retard dans la production de marqueurs morphosyntaxiques. Son stock lexical actif lui permet, en effet, d'atteindre une compétence morphosyntaxique normale en production. Cependant, son niveau de compréhension morphosyntaxique reste faible du fait d'un stock lexical passif lacunaire. La perception est un peu altérée mais les résultats d'Esra ne permettent pas de conclure à un réel déficit perceptuel pour l'épreuve de *Répétition de phrases*.

III. Le domaine Pragmatique³⁸

Pour finir, le troisième domaine auquel nous nous intéressons propose d'évaluer les quatre axes de la pragmatique, à savoir l'intentionnalité du sujet à travers les actes de

³⁸ Voir annexe 8 pour les consignes de chaque épreuve

langage, les fonctions du langage³⁹, la régie de l'échange et l'adaptation à la situation (épreuves *Entretien d'accueil* et *Dessin sur consignes*) ainsi que l'organisation de l'information (épreuve *Sur le banc*).

Les tâches *Entretien d'accueil* et *Dessin sur consignes* sont destinées à faire un relevé exhaustif des actes de langage compris et produits par l'enfant en situation de communication. La tâche *Sur le banc* permet, quant à elle, d'évaluer les capacités d'organisation de l'information que possède le sujet.

A. Les sujets entendants

1. Manon

Manon maintient ses résultats et se situe toujours légèrement au-dessus de la moyenne ou dans la moyenne. Aucun retard au niveau des habiletés pragmatiques n'est donc constaté : Manon comprend et produit divers actes de langage en fonction des situations, elle sait gérer les tours de parole et s'adapte parfaitement à la situation ainsi qu'à son interlocuteur.

Epreuves	Score	Classement par rapport à la norme EVALO
<i>Entretien d'accueil</i>	35/80	
<i>Dessin sur consignes</i>	41/60	
<i>Actes de langage (addition de l'Entretien d'accueil avec le Dessin sur consignes)</i>	76/140	
« <i>Sur le banc</i> »	17/26	

Tableau 21 Résultats Manon pour le domaine *Pragmatique*

³⁹ Proposées par Halliday (1973), voir annexe 14

2. Antoine

Même schéma pour Antoine, qui navigue entre la moyenne et la tranche au-dessus de la moyenne. Les routines conversationnelles sont mises en place et Antoine n'a pas de difficulté pour comprendre et produire divers actes de langage en fonction des situations dans lesquelles il se trouve.

Epreuves	Score	Classement par rapport à la norme EVALO
<i>Entretien d'accueil</i>	38/80	
<i>Dessin sur consignes</i>	34/60	
<i>Actes de langage (addition de l'Entretien d'accueil avec le Dessin sur consignes)</i>	72/140	
« Sur le banc »	20/26	

Tableau 22 Résultats Antoine pour le domaine *Pragmatique*

3. Camille

Mêmes observations, enfin, pour Camille qui reste, globalement, au-dessus de la moyenne pour les épreuves de *Pragmatique*. Tout comme Manon et Antoine, Camille sait s'adapter à la situation ainsi qu'à son interlocuteur, elle comprend et produit les actes de langage utilisés par le testeur et les routines conversationnelles sont en place.

Epreuves	Score	Classement par rapport à la norme EVALO
<i>Entretien d'accueil</i>	51/80	

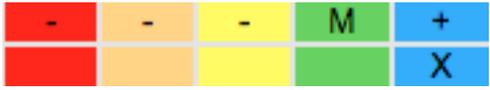
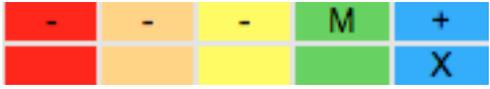
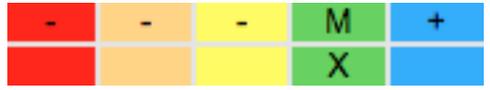
Epreuves	Score	Classement par rapport à la norme EVALO
<i>Dessin sur consignes</i>	33/60	
<i>Actes de langage (addition de l'Entretien d'accueil avec le Dessin sur consignes)</i>	84/140	
« Sur le banc »	14/26	

Tableau 23 Résultats Camille pour le domaine *Pragmatique*

B. Les sujets sourds

1. Romain

Romain ne présente pas de retard au niveau de la compréhension des actes de langage – et donc des consignes – comme en témoignent les résultats obtenus aux épreuves *Dessin sur consignes* et *Sur le banc*. Cependant, il ne produit pas beaucoup d'actes de langage et se situe donc en-dessous de la norme établie par la batterie, comme le montrent les résultats suivants.

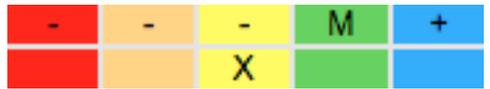
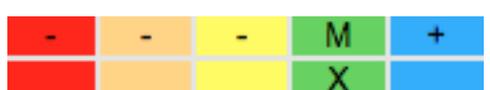
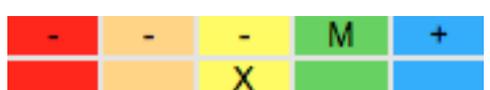
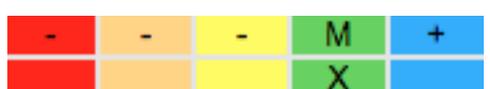
Epreuves	Score	Classement par rapport à la norme EVALO
<i>Entretien d'accueil</i>	21/80	
<i>Dessin sur consignes</i>	25/60	
<i>Actes de langage (addition de l'Entretien d'accueil avec le Dessin sur consignes)</i>	46/140	
« Sur le banc »	12/26	

Tableau 24 Résultats Romain pour le domaine *Pragmatique*

Tout comme pour les domaines *Lexique* et *Morphosyntaxe*, nous constatons que Romain se situe davantage dans la compréhension que dans la production. La situation de communication est parfaitement gérée, les tours de parole sont respectés et les inductions du testeur comprises. Cependant, Romain se contente de répondre par oui ou non sans développer davantage son propos : il ne recourt pas à différents actes de langage pour alimenter son propos. Nous expliquons cela par la situation de communication mise en place dans le cadre de ces épreuves qui ne permet pas réellement à l'enfant de développer son propos à partir de l'utilisation de divers actes de langage.

2. Hasan

Pour Hasan, les observations sont exactement les mêmes que chez Romain : il n'a pas de difficultés pour comprendre les actes de langage, mais il n'en produit pas beaucoup. En ce qui concerne la situation de communication, Hasan est à l'aise avec les routines conversationnelles ainsi qu'avec son interlocuteur. Il s'adapte parfaitement à la situation de test à laquelle il est confronté.

Epreuves	Score	Classement par rapport à la norme EVALO
<i>Entretien d'accueil</i>	22/80	
<i>Dessin sur consignes</i>	23/60	
<i>Actes de langage</i> (addition de l' <i>Entretien d'accueil</i> avec le <i>Dessin sur consignes</i>)	45/140	
« Sur le banc »	11/26	

Tableau 25 Résultats Hasan pour le domaine *Pragmatique*

Nous notons ici que le faible stock lexical d'Hasan ne lui permet pas de produire divers actes de langage comme attendu lors des épreuves proposées mais, contrairement aux domaines *Lexique* et *Morphosyntaxe*, Hasan a développé des compétences

pragmatiques en compréhension ce qui lui permet de mettre en place diverses situations de communication et de gérer l'interaction.

3. Esra

Esra, quant à elle, n'a de difficulté ni en compréhension ni en production d'actes de langage. Elle s'adapte à la situation ainsi qu'à son interlocuteur et elle discute aisément avec ce dernier.

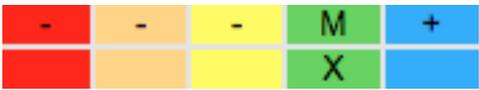
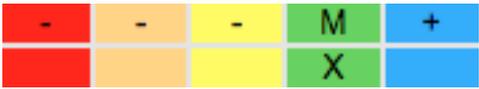
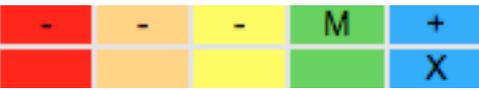
Epreuves	Score	Classement par rapport à la norme EVALO
<i>Entretien d'accueil</i>	39/80	
<i>Dessin sur consignes</i>	30/60	
<i>Actes de langage (addition de l'Entretien d'accueil avec le Dessin sur consignes)</i>	69/140	
<i>« Sur le banc »</i>	14/26	

Tableau 26 Résultats Esra pour le domaine *Pragmatique*

Nous constatons que les compétences lexicales d'Esra n'influence pas négativement ses compétences pragmatiques : malgré un faible stock lexical en compréhension, Esra a intégré les règles du déroulement d'une conversation et sait trouver sa place dans l'interaction en y prenant pleinement part.

C. Synthèse

Pour le domaine *Pragmatique*, les profils de nos sujets entendants et de nos sujets sourds diffèrent encore une fois.

Alors que tous nos sujets entendants sont à l'aise en compréhension ainsi qu'en production, nous constatons que nos sujets sourds – les plus jeunes – ont des difficultés de production. Nous constatons également que pour Esra – la plus âgée de nos sujets sourds –, la production ne pose pas de problème : nous pensons donc ici que les résultats obtenus par Romain et Hasan sont liés à l'âge du diagnostic de surdité ainsi qu'à leur niveau lexical. En effet, leur diagnostic étant plus récent, ils sont confrontés à un modèle linguistique accessible depuis moins longtemps ce qui peut influencer leur production et le développement de leur vocabulaire.

IV. Mise en lien des résultats avec les hypothèses

Les résultats de notre étude, pour le domaine *Lexique*, nous montrent que, globalement, les enfants sourds ont un retard lexical. Ce retard varie d'un sujet à l'autre et ne touche pas les mêmes pans du langage. En effet, nous obtenons trois profils bien distincts chez nos sujets sourds :

- Pour Romain, malgré un stock lexical faible en compréhension (*Désignation à partir d'un mot*) la catégorisation (*Désignation à partir d'un indice*) ne semble pas atteinte. Cependant, son faible stock lexical en production (*Dénomination*) rend difficile la création de réseaux sémantiques (*Lexique induit*), sauf lorsqu'il se concentre sur un item en particulier comme dans l'épreuve *Lexique – Mise en réseaux* avec l'item *chat*.
- Pour Hasan, les stocks lexicaux en production et en compréhension sont faibles ce qui implique des difficultés dans la création de liens sémantiques entre les étiquettes lexicales ainsi que pour les associations concept/référent
- Pour Esra, enfin, le stock lexical en production est conséquent ce qui lui permet de créer des réseaux lexicaux sans difficulté. Cependant, au niveau de la compréhension, le stock lexical passif étant faible, Esra n'arrive pas à faire d'association concept/référent ni à créer des liens sémantiques entre les étiquettes

Ces observations confirment notre hypothèse lexicale qui est, rappelons-le, que le manque lexical auquel font face les enfants sourds complique grandement la mise en place de réseaux lexicaux. Cependant, nous nous devons d'affiner cette hypothèse à partir de nos résultats : en effet, tous nos sujets sourds présentent un retard lexical non négligeable mais,

comme nous l'avons vu, ce retard ne touche pas les mêmes pans. Nous expliquons ce phénomène par les trajectoires développementales propres à chacun de nos sujets :

- Hasan étant appareillé depuis peu de temps, l'environnement linguistique dans lequel il vit ne lui est accessible que depuis peu de temps : ses résultats nous montrent que ses compétences lexicales sont en train de se mettre en place, mais que son stock lexical n'est pas encore assez développé pour lui permettre de réaliser les épreuves proposées
- Esra, quant à elle, a un niveau de production dans la norme alors que son niveau de compréhension est faible. Tout comme Hasan, Esra est appareillée depuis moins d'un an. Cependant, avant que son audition ne soit trop endommagée, Esra a pu construire un stock lexical conséquent ce qui lui permet d'atteindre un bon niveau en production. Au niveau de la compréhension, Esra n'a pas construit un stock lexical passif assez important ce qui ne lui permet pas d'établir des liens sémantiques entre les mots de façon systématique.
- Romain, enfin, a un niveau de compréhension dans la norme alors que son niveau de production est faible. Cela peut s'expliquer par la pratique intensive de la LfPC depuis son plus jeune âge (le diagnostic de surdité ayant été posé à un mois) ce qui lui a permis de construire un stock lexical passif conséquent. Cependant, le manque de code durant la passation peut expliquer ses difficultés dans la création de lien concept/référent (*Désignation à partir d'un mot*) : Romain étant habitué à décoder, la perception sans code peut être difficile et induire des erreurs de compréhension.

Nos sujets sourds sont confrontés à un apprentissage explicite du vocabulaire de manière systématique et cet enseignement trop explicite limite leurs compétences lexicales : les parents et les enseignants font trop de lien avec le contexte immédiat et c'est pourquoi l'enfant sourd n'arrive pas à catégoriser à plus grande échelle (Lederberg & Spencer, 2009). Cette observation est confirmée par les résultats de Romain qui, malgré un faible stock lexical en production, arrive à créer des liens sémantiques lorsqu'il lui est demandé de se concentrer sur un item en particulier (*Lexique – Mise en réseaux*) alors qu'il éprouve de grandes difficultés de catégorisation (*Lexique induit*). Les enfants sourds n'arrivent pas à mettre en lien les étiquettes lexicales rencontrées parce que leur stock lexical est trop faible (Bouchet, 2001).

Notre hypothèse morphosyntaxique est également confirmée : la faible perception des enfants sourds ne leur permet pas de construire une compétence morphosyntaxique solide. Cependant, nous observons à nouveau trois profils différents chez nos sujets et certains mettent en place des stratégies d'adaptation, notamment à l'aide de leurs compétences lexicales, qui influencent leur niveau morphosyntaxique :

- C'est le cas pour Esra qui a un stock lexical important en production, ce qui lui permet d'atteindre un niveau normal dans la production morphosyntaxique. Son niveau de compréhension morphosyntaxique reste cependant faible et cela peut s'expliquer par deux raisons. Premièrement, son stock lexical passif étant un peu faible, Esra n'arrive pas à comprendre les marqueurs morphosyntaxiques utilisés par le testeur. Deuxièmement, la déficience auditive influence la perception des marqueurs morphosyntaxiques ce qui peut altérer leur compréhension.
- Pour Romain, la compréhension morphosyntaxique ne pose pas de problème : la mise en contexte permise par l'épreuve permet à Romain de réinvestir ses compétences lexicales et lui permet de réaliser l'épreuve sans problème. Par contre, son faible stock lexical en production et la difficulté de perception des marqueurs réduisent ses compétences en production morphosyntaxique.
- Enfin, pour Hasan, les difficultés persistent au niveau morphosyntaxique : son faible niveau lexical ne lui permet pas de mettre en place des stratégies d'adaptation aux tâches morphosyntaxiques. Par ailleurs, les difficultés de perception auxquelles il fait face ne lui permettent pas de développer pleinement ses compétences morphosyntaxiques en production.

Nos résultats confirment également l'hypothèse phonologique de Vincent-Durroux (2008) qui dit que la perception plus ou moins bonne des marqueurs morphosyntaxiques a une influence sur leur production. C'est le cas, comme nous pouvons le voir, pour Romain et Hasan qui ont des difficultés pour la production de marqueurs morphosyntaxiques. Esra, par contre, fait exception à la règle puisque malgré des difficultés de perception elle atteint un bon niveau de production morphosyntaxique. Nous expliquons cela par les différences de taille des stocks lexicaux de nos sujets : en effet, Esra n'a aucune difficulté lexicale en production et elle réinvestit son stock lexical actif afin de performer en production morphosyntaxique, contrairement à Romain et Hasan.

Au niveau des compétences pragmatiques, nous avons posé l'hypothèse que les habiletés pragmatiques des enfants sourds sont identiques à celles des enfants entendants et que les routines conversationnelles se mettent en place de la même façon. Les résultats obtenus au test EVALO confirment cette hypothèse mais uniquement pour le pan compréhension. Nous constatons, en effet, que nos sujets sourds comprennent divers actes de langage mais Romain et Hasan en produisent moins que la norme établie. Esra, quant à elle, ne présente aucune difficulté pragmatique.

Ces observations rejoignent la seconde partie de notre hypothèse qui est que les enfants sourds ont une compétence pragmatique plus développée que leur compétence lexicale. Ceci est le cas pour Hasan, qui a un niveau lexical faible alors qu'il a développé des compétences pragmatiques en compréhension. Il en est de même pour Esra qui a des difficultés au niveau de la compréhension lexicale alors que ses habiletés pragmatiques sont mises en place aussi bien en compréhension qu'en production. Enfin, pour Romain, le profil est un peu différent puisqu'il éprouve des difficultés en production lexicale et également en production pragmatique. Cependant, nous notons que ses compétences de compréhension sont très développées, et ce dans tous les domaines.

Ces observations réalisées à partir de la batterie EVALO 2-6 ne reflètent cependant pas notre ressenti quant aux compétences effectives des enfants sourds. Nous constatons, en effet, que durant toute la passation, nos sujets sont amenés à produire divers actes de langage et ce de façon importante. Ces actes de langage ne sont, cependant, pas pris en compte dans l'évaluation des habiletés pragmatiques de l'enfant. Par ailleurs, les épreuves proposées dans le domaine *Pragmatique* visent à évaluer le pan production tout comme le pan compréhension, mais la situation de communication mise en place ne donne pas réellement lieu à la production d'actes de langage de la part de l'enfant. En effet, l'examineur donne diverses consignes à l'enfant, permettant d'observer la compréhension de différents types d'actes de langage, mais ces consignes n'appellent pas à la formulation des réponses attendues, permettant d'observer la production de différents types d'actes de langage.

Afin de mettre en évidence les habiletés pragmatiques de l'enfant sourd en production, nous avons choisi de réaliser une analyse plus qualitative des énoncés de nos sujets. Pour ce faire, nous avons choisi de nous concentrer sur une épreuve en particulier, à savoir l'épreuve de *Dénomination*. Nous constatons, en effet, que cette épreuve pose de nombreuses difficultés à nos sujets sourds parce que leur stock lexical est trop faible.

Cependant, cette épreuve regorge également de nombreux actes de langage accompagnant ou remplaçant les réponses données par l'enfant : nos sujets interviennent à de nombreuses reprises pour exprimer leur point de vue, leurs goûts, leurs interrogations, etc... Ces constatations nous amènent à penser que l'enfant sourd réinvestit ses compétences pragmatiques afin de pallier son manque lexical. Nous avons donc choisi de nous focaliser sur cette épreuve en particulier pour notre analyse qualitative des actes de langage en production, afin d'observer les stratégies mises en place par l'enfant sourd.

Chapitre 9 – L'épreuve de *Dénomination* et les actes de langage

I. Mise en application de la grille de cotation des actes de langage

Nous constatons que l'épreuve de *Dénomination* est celle où les enfants partagent le plus avec l'évaluateur. Les items étant proposés sous forme d'images, les sujets échangent avec l'examineur sur leurs connaissances, leur point de vue, leurs goûts mais également sur leur absence de connaissance dans certains cas.

Ainsi, à partir de notre grille de cotation des actes de langage [Cf. Partie 2, Chapitre 7, II. p. 59], nous avons pu établir le nombre et le type d'actes de langage utilisés par chaque sujet durant cette épreuve. Ces résultats sont résumés dans le tableau suivant.

Actes de langage			Entendants			Sourds		
			Manon	Antoine	Camille	Romain	Hasan	Esra
Assertifs	Assertions	Assertions	3	4	3	13	13	1
		Réponses					3	
	Expressifs	Réactifs	1			2		1
		Évaluatifs	1		1	2	1	
Directifs	Questions	Questions				4	9	1
		Clarifications			1		2	2
		Confirmations	2		2		1	3
	Requêtes	Requêtes			2	5	20	2
Total			7	4	9	26	49	10

Tableau 27 Types d'actes de langage produits par chaque sujet

La première observation que nous faisons est que les enfants sourds interviennent plus souvent que les enfants entendants, en dehors des réponses attendues. Prenons le cas de Romain (S) et Hasan (S) qui formulent respectivement 26 et 49 actes de langage contre seulement 6 actes de langage, en moyenne, chez les enfants entendants.

La deuxième observation est que le type d'actes de langage utilisés est variable d'un sujet à l'autre, mais également d'une population à l'autre, comme le montre le graphique suivant :

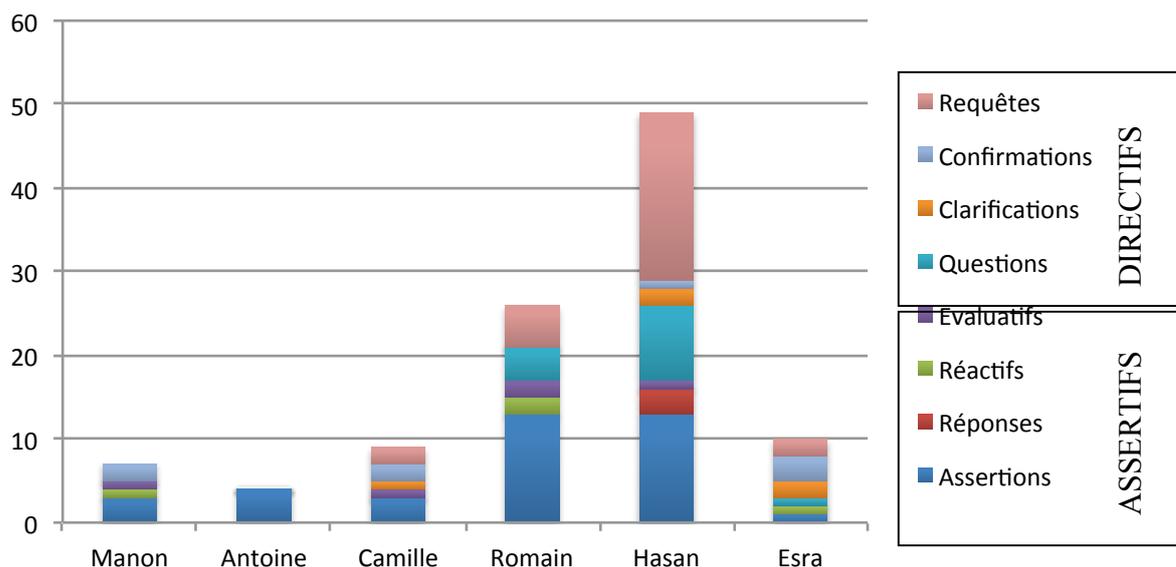


Figure 28 Types d'actes de langage produits par chaque sujet

De manière générale, tous les enfants utilisent les *assertions* : elles permettent de faire des constats sur les objets qui leur sont présentés et donc de partager leurs connaissances.

Prenons l'exemple de Manon (E) qui nous parle d'une histoire qu'elle connaît une fois l'item *panier* dénommé :



Exemple 20 :

Examineur : Et ça ?

Manon : Un panier

Examineur : Super

Manon : **Comme dans le petit Chaperon rouge**

Examineur : Oui, exactement !

Chez Antoine (E), l'utilisation de l'*assertion* permet d'interpréter la scène présentée sur l'image, c'est le cas notamment pour l'item *bouquet* :



Exemple 21 :

Examineur : Et ici, qu'est-ce qu'il fait ?

Antoine : Il ramasse des fleurs, **pour sa copine**

Examineur : Oui, toi aussi tu ramasses des fleurs pour ta chérie ?

Antoine : Non, j'ai pas de chérie (rires)

Romain (S), de son côté, utilise l'*assertion* pour faire des suppositions sur ce qui va se passer. C'est le cas, entre autres, avec l'item *oiseau* qu'il ne sait pas dénommer. Du coup, l'évaluateur lui en montre un par la fenêtre ce qui déclenche chez Romain une série d'*assertions* expliquant sa non réponse :



Exemple 22 :

Examineur : Tu connais ? Tu sais ce que c'est ça ?

Romain : *Non de la tête*

Examineur : Un oiseau

Romain : Un oiseau

Examineur : Tu en as déjà vu des oiseaux ? Bah regarde il y en a un là dehors (*en regardant par la fenêtre*) Tu le vois ?

Romain : Mais c'est pas le même ! (*en pointant l'image puis l'extérieur*)

Examineur : Non c'est pas le même, tu as raison

Romain : **Lui il est noir** (*en pointant l'extérieur*)

Examineur : Exactement ! C'est vrai !

Romain : **Il va voler vite, il a des ailes** (*en faisant le geste de voler avec ses bras*)

Examineur : C'est vrai

Romain : **Ils sont cachés**⁴⁰

Notons, par ailleurs, qu'il utilise un *évaluatif* lorsqu'il précise que l'oiseau de l'image et l'oiseau de l'extérieur ne sont pas pareils :

Exemple 23 :

Examineur : Tu en as déjà vu des oiseaux ? Bah regarde il y en a un là dehors (*en regardant par la fenêtre*) Tu le vois ?

Romain : **Mais c'est pas le même !** (*en pointant l'image puis l'extérieur*)

Nous trouvons aussi quelques demandes de *clarification* chez Camille (E), Hasan (S) et Esra (S).

Chez Camille (E), qui a du mal à comprendre la consigne donnée par l'évaluateur :

Exemple 24 :

⁴⁰ Romain parle ici des ailes de l'oiseau

Examineur : Et alors là il faut que tu me dises ce que les personnages ils font. Tu comprends ce que ça veut dire ?

Camille : **De quoi ?**

Examineur : Ce qu'ils font. Qu'est-ce qu'elle fait la dame là ?

Camille : Elle boit

Chez Hasan (S), qui reprend la consigne :

Exemple 25 :

Examineur : Et maintenant on va faire la même chose mais avec des petites images

Hasan : **Des images ?**

Examineur : Oui

Et chez Esra (S) qui ne comprend pas le terme « *des endroits* » :

Exemple 26 :

Examineur : Je vais te montrer des endroits sur moi

Esra : **Des endroits ?**

Examineur : Oui (en montrant son visage) sur mon visage, sur mon corps (en montrant son corps) et je veux que tu me dises comment ça s'appelle

Nous constatons également que les sujets sourds utilisent les *requêtes*, contrairement aux entendants (sauf Camille qui en utilise deux). C'est le cas de Romain (S) qui, à plusieurs reprises nous dit qu'il est trop petit – donc qu'il ne connaît pas le nom de l'item – et qui, du coup, attend que l'évaluateur lui donne la bonne réponse.

Voici l'exemple de l'item *carafe* :



Exemple 27 :

Examineur : Et ça alors, est-ce que tu le connais celui-là ?

Romain : *Non de la tête*

Examineur : Il est difficile. Ça ça s'appelle une carafe.

Romain : **Est trop petit**

Examineur : Tu es trop petit ?

Romain : *Oui de la tête*

Ou encore de l'item *église* :



Exemple 28 :

Examineur : Et ça, est-ce que tu sais ce que c'est ?

Romain : ***Met ses doigts dans la bouche et regarde l'examineur***

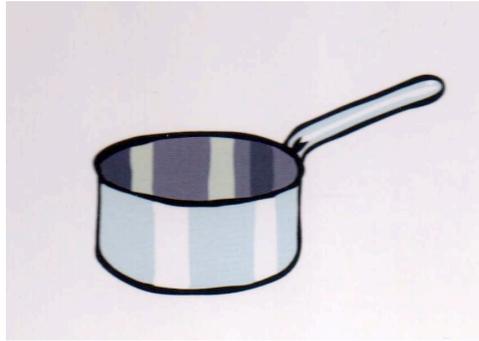
Examineur : Non ?

Romain : **Je suis trop petit**

Examineur : C'est une église

Hasan (S) utilise le même type de stratégie lorsqu'il ne sait pas dénommer les items qui lui sont proposés mais il dit « *quoi ?* », comme s'il ne comprenait pas ce qu'on lui demande :

C'est le cas pour l'item *casserole* :



Exemple 29 :

Examineur : Tu connais ça ?

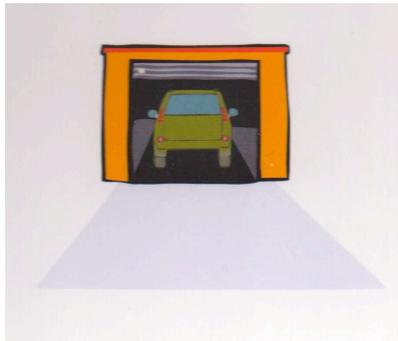
Hasan : *Regard vers l'examineur* **Quoi ?**

Examineur : Tu sais comment ça s'appelle ?

Hasan : Ca s'appelle... (*regarde autour de lui dans la cuisine*) **quoi ?**

Examineur : Une casserole

Ainsi que pour l'item *garage* :



Exemple 30 :

Examineur : Et ça ?

Hasan : **Quoi ?** (*regard vers l'examineur et pointage de l'image*)

Examineur : Un garage

Hasan : Un garage

Nous observons, d'ailleurs, qu'Hasan (S) est celui qui recourt le plus aux *requêtes* et qu'elles sont toutes formulées de la même façon. Cette utilisation du « quoi » pourrait être

interprétée comme une *demande de clarification* mais nous observons que pour ce type de demandes, Hasan (S) réutilise la fin de l'énoncé du testeur, comme dans l'exemple suivant :

Exemple 31 :

Examineur : Et maintenant on va faire la même chose mais avec des petites images

Hasan : **Des images ?**

Enfin, pour Esra (S), les *requêtes* passent uniquement à travers le regard. Lorsqu'elle ne connaît pas le nom de l'objet à dénommer, elle regarde l'examineur comme pour demander de l'aide.

Prenons ici l'exemple de l'item *coude* :

Exemple 32 :

Examineur : Et ça ? (en pointant son coude)

Esra : ***Regarde dans le vide, attend quelques secondes, regarde l'examineur***

Examineur : Coude

Esra : Coude

Contrairement aux résultats que nous avons obtenus à partir du test EVALO 2-6, l'application de notre grille de cotation nous indique que la compétence pragmatique des enfants sourds, en production, est bien développée et qu'elle leur permet de mettre en place des stratégies d'adaptation aux situations auxquelles ils sont confrontés.

Si nous nous penchons davantage sur les résultats obtenus à l'épreuve de *Dénomination*, nous constatons la présence d'un lien fort entre l'utilisation des actes de langage et le nombre de réponses justes, comme nous le voyons dans le tableau suivant :

		Résultats EVALO en dénomination (sur 170)	Classement EVALO par rapport à la norme établie	Nombre d'actes de langage
--	--	---	--	---------------------------------

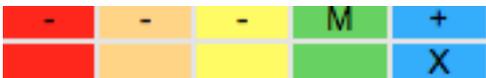
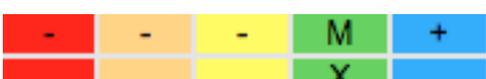
				utilisés
Entendants	Manon	144		7
	Antoine	140		4
	Camille	146		9
Sourds	Romain	96		26
	Hasan	78		49
	Esra	134		10

Tableau 28 Comparaison actes de langage et réponses justes à l'épreuve de *Dénomination*

Nous observons ici que l'utilisation des actes de langage varie en fonction du nombre de réponses justes de chaque sujet à l'épreuve de *Dénomination*. Nous en déduisons que la production d'actes de langage est intimement liée aux compétences lexicales de chaque sujet. Afin de pallier leur manque lexical, les sujets mettent en place des stratégies d'adaptation à la tâche en réinvestissant leurs compétences pragmatiques. Ces stratégies ne sont pas propres à l'enfant sourd puisque nous constatons que Camille (E) utilise également ses habiletés pragmatiques pour combler un certain manque lexical. Rappelons, en effet, que Camille a des difficultés dans la création de réseaux sémantiques (*Désignation à partir d'un indice*) parce que son stock lexical en compréhension est un peu

faible. Cela peut expliquer une utilisation plus importante de directifs pour combler son manque de compréhension lors de la tâche de *Dénomination*.

La compétence lexicale de nos sujets influence également le type d'actes de langage utilisé. Nous observons que plus la difficulté lexicale est importante, plus l'utilisation d'actes directifs est grande, ce qui est le cas pour Romain (S) et Hasan (S). Esra (S), pour qui la production lexicale ne pose pas de problème alors que la compréhension lexicale est très faible, utilise également davantage de directifs (8) que d'assertifs (2) afin de combler son manque de connaissances lexicales. A l'inverse, lorsque les enfants ont une bonne compétence lexicale – comme Manon (E) et Antoine (E) – ils n'utilisent que des assertifs pour agrémenter leurs réponses, non pas par manque lexical mais, au contraire, pour exprimer leurs connaissances sur les objets, faire des constats sur la situation, le monde.

Cette analyse qualitative nous permet de confirmer notre hypothèse pragmatique dans sa globalité : les enfants sourds ont des habiletés pragmatiques identiques à celles de l'enfant entendant et ce, en compréhension tout comme en production. Par ailleurs, leur compétence pragmatique étant plus développée que leur compétence lexicale, ils l'investissent pleinement afin de mettre en place diverses stratégies leur permettant de pallier leur manque lexical.

En parlant de stratégies, nous relevons également une stratégie d'apprentissage mise en place par les enfants sourds. En effet, lorsqu'ils ne connaissent pas un mot et que l'examineur le leur donne, ils le répètent systématiquement, comme pour le classer dans leur stock lexical. Le type d'actes de langage utilisé pour cette stratégie lexicale ne fait, cependant, pas partie de notre grille.

Il en est de même pour les descriptions : les enfants entendants tout comme les enfants sourds ont tendance à utiliser la description lorsqu'ils ne connaissent pas le nom exact de l'objet qui leur est présenté.

Que faire alors de ces deux catégories qui ne figurent pas dans notre grille de cotation ? S'agit-il d'actes de langage au même titre que les autres ? Doivent-ils être intégrés à une catégorie déjà existante ?

II. Que faire des répétitions et des descriptions ?

En dehors des actes de langage répertoriés dans notre grille de cotation, nous avons pu constater que plusieurs enfants utilisent la *répétition* ainsi que la *description* dans leurs réponses.

Le graphique ci-dessous présente le nombre de *répétitions* et de *descriptions* utilisées par chaque sujet durant l'épreuve de *Dénomination* :

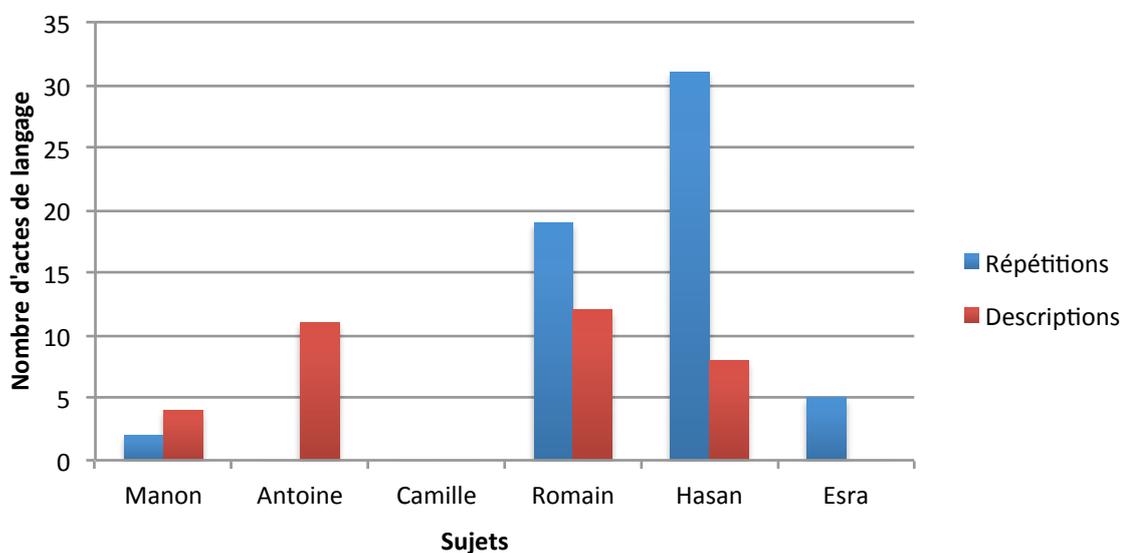


Figure 29 Utilisation de la répétition et de la description

A nouveau, les sujets sourds utilisent bien plus de *répétitions* que les entendants – seulement deux pour Manon. Cette habitude est probablement due aux méthodes d'enseignement/apprentissage des enfants sourds : les parents, tout comme les enseignants, incitent les enfants à répéter les mots nouveaux, d'une part pour travailler l'intelligibilité mais, d'autre part, pour les stocker dans leur lexique. En effet, selon Lederberg & Spencer (2009), plus la fréquence de contact avec un mot nouveau est importante, plus son stockage sera rapide.

Ces résultats sont également à mettre en lien avec les résultats quantitatifs obtenus à partir d'EVALO : les enfants sourds possédant un peu moins de vocabulaire, l'évaluateur leur donnera plus souvent la bonne étiquette ce qui entraîne un plus grand nombre de *répétitions*. Ces dernières peuvent être considérées comme des *assertions* mais également comme des *réponses*. En effet, lorsque l'évaluateur donne la réponse de l'item cible à l'enfant, ce dernier peut l'interpréter comme une *requête* de répétition du fait de ses

habitudes d'apprentissage et, donc, y répondre en répétant l'item proposé. Nous faisons le choix de ne pas ajouter cette catégorie à notre grille de cotation parce que nous considérons la *répétition* comme une stratégie d'apprentissage basée sur les compétences pragmatiques de l'enfant, plutôt que comme un acte de langage à part entière. Notons, cependant, que cette stratégie d'apprentissage nous informe sur les compétences pragmatiques de l'enfant sourd : ce dernier a, en effet, saisi les règles prototypiques de l'interaction avec un adulte entendant et les *répétitions* nous montrent qu'il a compris son déroulement.

En ce qui concerne les *descriptions*, leur utilisation varie d'un enfant à l'autre. Nous trouvons des sujets comme Camille (E) et Esra (S) qui n'en utilisent pas. Et d'autres comme Manon (E), Antoine (E), Romain (S) et Hasan (S) qui en utilisent plus ou moins régulièrement. L'épreuve de *Dénomination* amène, dans certains cas, l'examineur à demander plus de détails à l'enfant notamment concernant la couleur des éléments à dénommer. Cependant, certains sujets détaillent davantage l'image qui leur est présentée alors qu'aucune information supplémentaire n'a été demandée.

Prenons l'exemple d'Antoine (E) qui, en plus des dénominations correctes, décrit très souvent les images qui lui sont proposées.

C'est le cas pour l'item *chaussure* où en plus de répondre aux questions complémentaires concernant la couleur de l'item, Antoine donne davantage de détails :



Exemple 33 :

Examineur : Et ça qu'est-ce que c'est ça ?

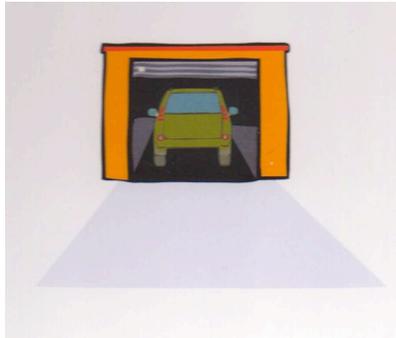
Antoine : Une chaussure

Examineur : Et elle est de quelle couleur ?

Antoine : **A lacets marron, avec des crampons**

Examineur : Bien

Ou encore pour l'item *garage* :



Exemple 34 :

Examineur : Et ça ?

Antoine : Un garage, **avec une voiture dedans**

Examineur : Oui

Il en est de même pour Romain (S) qui décrit régulièrement les images qu'il voit, comme pour l'item *elle coud* :



Exemple 35 :

Examineur : Et elle qu'est-ce qu'elle fait ?

Romain : Elle fait un nœud au collier (*en faisant le geste d'enlever un collier de son cou*)

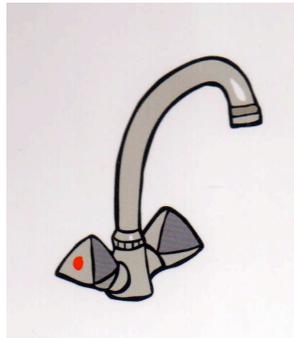
Examineur : *Acquiescement*

Romain : **Et regarde (*en pointant l'image*) lui il a des lu(n)ettes**

Examineur : Oui, comme moi !

Notre grille de cotation ne propose pas de catégorie spécifique à la *description*, or celle-ci rend compte des compétences pragmatiques de l'enfant. En effet, en plus de répondre à la question « qu'est-ce que c'est », l'enfant donne des informations supplémentaires à l'évaluateur, que ce soit quant à l'utilisation de l'objet, à sa forme ou encore à sa couleur. Par ailleurs, lorsque l'enfant ne connaît pas l'étiquette de l'objet présenté, il peut utiliser la *description* pour faire part de ses connaissances sur l'item : il arrive que l'enfant sache à quoi sert l'objet, sans savoir comment il s'appelle.

Prenons l'exemple de Romain (S), avec l'item *robinet* :



Exemple 36 :

Examineur : Et ça tu sais ce que c'est ?

Romain : Je suis trop petit (*avec regard vers l'examineur*)

Examineur : Un robinet

Romain : Un robinet

Examineur : Très bien

Romain : **Pour sort de l'eau (*en pointant le robinet*)**

Examineur : Oui !

La *description* ne sert pas uniquement de stratégie compensatoire d'un probable manque du mot : chez nos sujets entendants, en effet, la *description* peut être utilisée en

accompagnement de la réponse correcte donnée et, donc, elle nous informe sur les compétences pragmatiques du sujet. La *description* permet, en fait, au locuteur de faire un constat et d'exprimer ses connaissances sur les objets, ce qui nous amène à la classer comme une *assertion*.

Notre grille de cotation visant l'évaluation des actes de langage en production, nous prenons le parti d'intégrer la sous-catégorie de la *description* à la classe des *assertifs* parce qu'elle touche au contenu de l'interaction. La catégorie de la *répétition*, quant à elle, en plus d'être une stratégie d'apprentissage, nous informe davantage sur la compréhension du sujet, notamment par rapport au déroulement de l'interaction, c'est pourquoi nous n'ajoutons pas cette catégorie à notre grille de cotation des actes de langage.

Suite à ces observations/modifications, notre grille de cotation des actes de langage en production prend la forme suivante :

Assertifs	Assertions - Réponses - Descriptions	Constat sur l'état du monde Suite à un directif de la part de l'examineur Indications sur la forme, la taille, la couleur, l'utilisation etc...
	Expressifs - Réactifs - Evaluatifs	Expression d'un état psychologique Intérêt Goût Etat physique Jugement
Directifs	Questions - Clarifications - Confirmations	Demande d'informations par rapport à la situation Demande d'informations concernant l'énoncé précédent Demande de confirmation quant à sa réponse
	Requêtes	Tentative de faire faire quelque chose à l'interlocuteur sans lui donner un ordre ou même lui poser une question

Tableau 29 Grille de cotation des actes de langage révisée

Nous observons, par ailleurs, que l'utilisation de la *description* ne dénote pas uniquement la compétence pragmatique du sujet mais également sa compétence lexicale.

En effet, durant l'épreuve de *Dénomination*, les enfants investissent leurs compétences pragmatiques pour formuler des réponses de différents types et non cotées par la batterie : nous trouvons des « *non réponses* » (Estève, 2011) quand l'enfant ne répond pas ou exprime son manque lexical, des « *réponses inclassables* » (Estève, 2011) quand l'enfant interroge l'évaluateur sur la fonction ou le nom de l'item à dénommer et également des « *réponses non attendues* » qui indiquent la connaissance de l'objet par l'enfant mais pas l'étiquette lexicale attendue. Nous constatons donc, ici, que les enfants réinvestissent leurs compétences pragmatiques afin de construire une réponse, même si ce n'est pas celle qui est attendue.

L'étude de ces *réponses non attendues* nous permet de mettre en évidence, d'une part, les compétences pragmatiques de l'enfant sourd qui lui permettent de pallier son manque lexical mais nous permet également, d'autre part, d'observer certaines spécificités dans le développement lexical de l'enfant sourd. La suite de notre travail propose donc un recodage des *réponses non attendues* afin d'affiner nos observations quant aux compétences lexicales de nos sujets.

III. Recodage des réponses non attendues

A. Critères de recodage

Se basant sur les travaux de Tomasuolo et al. (2010), Estève (2011) propose de catégoriser les *réponses non attendues* au test ELO selon 6 critères⁴¹. Après analyse de notre corpus, nous constatons que seuls 4 des 6 critères proposés par Estève (2011) sont utilisés par nos sujets, nous choisissons donc de ne retenir que cela. Pour chaque catégorie, les exemples donnés sont issus de notre corpus d'étude et l'item cible est donné entre parenthèse.

1. La proximité sémantique

⁴¹ Proximité sémantique, Circonlocution, Confusion perceptuelle, Proximité formelle, réponse incomplète et description de forme (voir Estève, 2011 : 362)

Pour formuler sa réponse, l'enfant utilise une stratégie de rapprochement entre un objet connu et l'item cible, tous deux appartenant au même champ sémantique.

Exemple 37 : lavabo (évier), volets (rideaux), veste (chemise), lanterne (lampe), gâteau (tarte)

2. La circonlocution

L'enfant propose :

- soit une description de la fonction de l'objet

Exemple 38 : pour mettre (étagère), pour faire les gâteaux en rond (rouleau)

- soit une contextualisation de son utilisation

Exemple 39 : y a de l'eau (évier), un oiseau dedans (œuf)

3. La confusion perceptuelle

La réponse donnée indique une confusion de l'item cible par l'enfant. Cette confusion peut être due :

- soit au dessin proposé qui peut porter à confusion

Exemple 40 : confiture/tambour elle tricote/elle fait un collier maison/château



(pot)



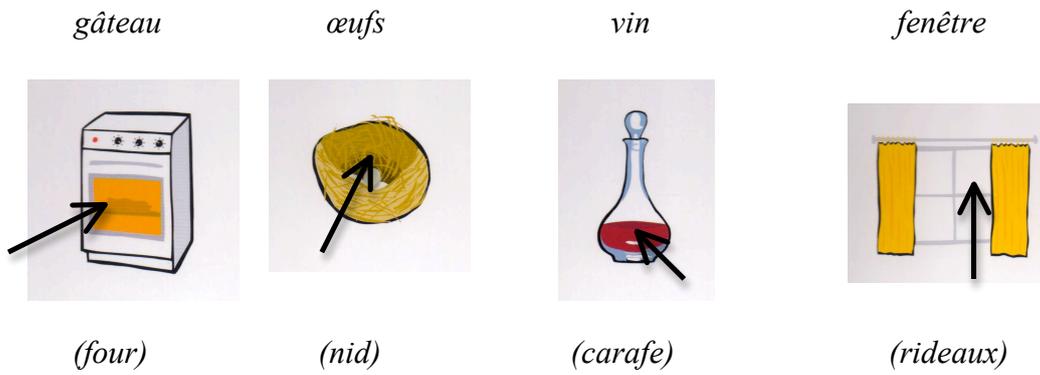
(elle coud)



(église)

- soit à la focalisation sur un élément du dessin qui n'est pas l'item cible

Exemple 41 :



4. La proximité formelle

On constate une proximité phonologique et/ou morphologique entre la réponse donnée et l'item cible.

Exemple 42 : tatalon (pantalon), kaskol (casserole), puiller (cuiller)

B. Analyse des réponses non attendues

A présent, regardons de plus près ce qu'il se passe dans notre corpus. Nous avons constaté précédemment que les enfants sourds présentaient un léger retard lexical par rapport aux enfants entendants et par rapport à la norme établie dans la batterie EVALO [Cf. Partie 3, Chapitre 8 p. 55]. Nous remarquons également que, comme pour les actes de langage, le nombre de *réponses non attendues* est particulièrement important chez les enfants sourds, comme le montre le graphique suivant :

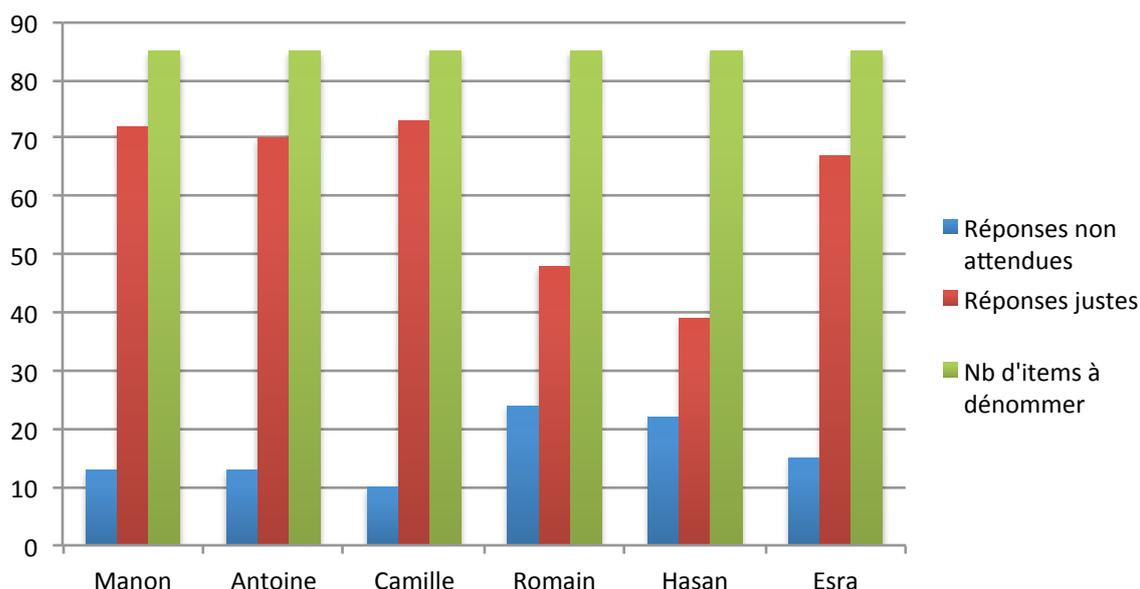


Figure 30 Réponses non attendues, réponses justes et nombre d'items à dénommer

L'importante présence de *réponses non attendues* – quasiment un tiers des items pour Romain (S) et Hasan (S) – nous pousse à nous interroger sur les limites du test dans la prise en compte des réponses effectives proposées par les enfants. Précisons ici que ces réponses sont présentes en grande quantité chez les sujets sourds mais également chez les sujets entendants : peu importe le statut auditif, les enfants mettent en place diverses stratégies afin de compenser un certain manque lexical. Encore une fois, les *réponses non attendues* sont à mettre en lien avec le niveau lexical de l'enfant et donc ses résultats à l'épreuve de *Dénomination*. Nous observons dans notre graphique, en effet, que l'addition des *réponses non attendues* et des *réponses justes* correspond, quasiment, au nombre d'items à dénommer.

Afin de mieux comprendre la pertinence des stratégies mises en place par les sujets, nous nous intéressons à la répartition des types de *réponses non attendues* pour chacun d'entre eux. Nous prenons le parti de ne pas intégrer les confusions perceptuelles dans notre graphique parce que ces dernières ne sont pas des stratégies à proprement parler. En effet, il s'agit davantage de problèmes de perception induits par le test lui-même, ce qui n'indique pas une stratégie lexicale mise en place par l'enfant.

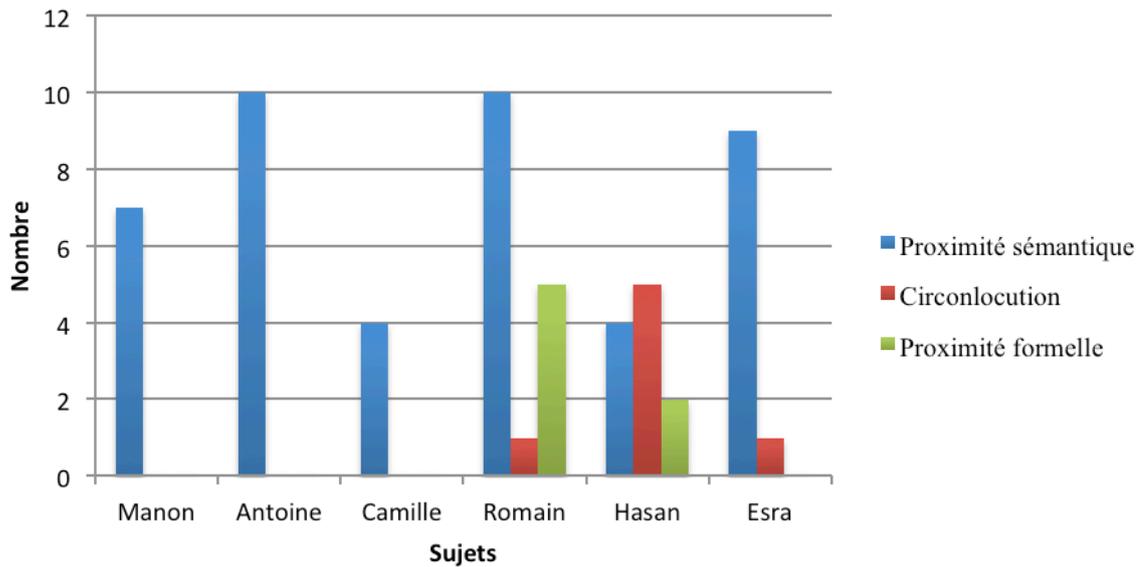


Figure 31 Recodage des réponses non attendues

Nous nous apercevons alors que les sujets sourds et les sujets entendants ne recourent pas aux mêmes stratégies. Nous constatons, en effet, que les enfants entendants n'utilisent que des stratégies de *proximité sémantique* alors que les enfants sourds utilisent également la *circonlocution* et, pour les plus jeunes, la *proximité formelle*. Ces observations sont à relier au niveau lexical de chacun de nos sujets : en effet, nos sujets sourds présentent un retard lexical non négligeable par rapport aux sujets entendants ce qui explique une plus forte présence des *réponses non attendues*. Pour combler leur manque lexical, nos sujets mettent en place des stratégies lexicales leur permettant de répondre à la question, sans connaître l'étiquette de l'item cible.

Par ailleurs, l'utilisation des stratégies lexicales par les enfants semblent évoluer avec l'âge, comme nous pouvons le voir avec Esra (6;10), Hasan (4;3) et Romain (3;10). En effet, Esra (S), qui est la plus âgée, n'utilise plus que la *proximité sémantique* et, dans quelques cas, la *circonlocution* alors que Romain (S) et Hasan (S) utilisent encore les trois stratégies. Ainsi, comme le montre Estève (2011), en grandissant, les stratégies compensatoires sont de moins en moins diversifiées et s'orientent principalement vers la *proximité sémantique*, et ce, que l'enfant soit sourd ou non. Nous relierons cette observation à la taille du stock lexical de l'enfant qui s'accroît avec l'âge et la fréquence d'exposition.

Nous constatons donc que les enfants sourds réinvestissent leurs compétences pragmatiques pour combler leur manque lexical : des stratégies lexicales sont mises en place et cela leur permet de pallier leur manque du mot. Il est important ici de préciser que ces stratégies lexicales mises en place nous donnent des indications supplémentaires quant à la compétence lexicale de nos sujets. Tous nos sujets utilisent, en effet, la *proximité sémantique* comme stratégie lexicale : cette stratégie se basant sur le rapprochement entre l'item cible et un objet connu appartenant au même champ sémantique, nous constatons que nos sujets savent mettre en place des réseaux lexicaux entre les étiquettes lexicales rencontrées.

Le recodage des *réponses non attendues* nous permet donc, d'une part, de montrer que les enfants sourds mettent en place des stratégies lexicales pour pallier leur manque lexical et, d'autre part, que ces stratégies sont le fruit de la création de réseaux lexicaux et donc le résultat d'une compétence lexicale en construction, et pas nécessairement déficitaire.

Chapitre 10 – Synthèse des résultats

Les résultats obtenus à partir de la batterie EVALO 2-6 croisés aux compétences mises en évidence par notre grille de cotation des actes de langage en production nous permettent d'établir différents profils développementaux chez nos sujets sourds :

- Tout d'abord, Hasan présente un retard lexical important, tant en production qu'en compréhension, et cela implique des difficultés dans la mise en place des compétences morphosyntaxiques. Cependant, ses compétences pragmatiques sont mises en place et il est capable de produire et de comprendre un certain nombre d'actes de langage. Ses habiletés pragmatiques lui permettent, d'ailleurs, de mettre au point des stratégies lexicales lui permettant de combler son manque du mot et également de mettre en place des réseaux lexicaux.
- Esra, quant à elle, souffre d'un retard lexical et d'un retard morphosyntaxique en compréhension alors qu'elle ne présente pas de difficultés au niveau de la production pour ces deux domaines. Ses habiletés pragmatiques, quant à elles, sont développées aussi bien en production qu'en compréhension.
- Romain, enfin, éprouve de nombreuses difficultés pour la production lexicale ainsi que pour la production morphosyntaxique alors que son niveau de compréhension est élevé dans les deux domaines. Au niveau pragmatique, nous n'observons aucun retard, aussi bien en production qu'en compréhension.

Nous constatons donc que tous nos sujets sourds ont développé de nombreuses compétences pragmatiques et qu'ils sont capables de produire et de comprendre de nombreux actes de langage. Par ailleurs, les enfants sourds sont capables de réinvestir leurs compétences pragmatiques afin de combler leur manque lexical : nous constatons, en effet, que différentes stratégies sont mises en place par les enfants sourds afin de combler leur manque du mot. Malgré un faible stock lexical, les enfants sourds utilisent leurs compétences pragmatiques pour développer différentes stratégies lexicales qui leur permettent de pallier leur manque du mot mais également de créer des réseaux lexicaux.

Par conséquent, les résultats obtenus au test EVALO 2-6 ainsi que nos observations plus qualitatives concernant l'épreuve de *Dénomination* nous permettent de nuancer nos différentes hypothèses linguistiques.

Tout d'abord, le stock lexical de l'enfant sourd influence grandement ses compétences lexicales annexes. Nous observons, chez nos sujets, qu'un faible stock lexical ne permet pas d'établir aisément des réseaux lexicaux entre les étiquettes rencontrées. Cependant, malgré un stock lexical faible, il arrive que la contextualisation permise par les épreuves facilite la création de réseaux lexicaux, comme nous pouvons le voir chez Romain.

Par ailleurs, de faibles compétences lexicales et une faible perception des éléments morphosyntaxiques induisent de nombreuses difficultés dans la compréhension et l'utilisation de marqueurs morphosyntaxiques. Cependant, nous observons que les capacités de création de réseaux lexicaux que possède Romain lui permettent de développer une compréhension morphosyntaxique dans la norme, malgré de nombreuses difficultés en production. Chez Esra, le schéma est le même mais sur le pan de la production. Nous en déduisons alors que la capacité à créer des réseaux lexicaux influence les compétences morphosyntaxiques de l'enfant sourd, en production comme en compréhension.

Au niveau pragmatique, enfin, l'enfant sourd a un développement similaire à celui de l'enfant entendant et ses habiletés pragmatiques lui permettent de mettre en place des stratégies lexicales afin de combler ses manques linguistiques.

Conclusion

Au terme de notre réflexion sur l'évaluation des compétences langagières de l'enfant sourd, nous proposons de revenir sur l'apport de notre étude aux recherches/connaissances actuelles. Nous introduirons également les limites de notre travail ainsi que les perspectives de recherche qu'il reste à explorer pour compléter notre étude.

Notre travail de recherche s'attachait à mettre en lumière certaines spécificités développementales de l'enfant sourd, non mises en évidence à travers les tests d'évaluation existants. Pour ce faire, nous avons établi une grille de cotation des actes de langage en production et nous l'avons appliquée à l'épreuve de *Dénomination* proposée par la batterie EVALO 2-6. Nous avons ainsi pu montrer que l'enfant sourd possède une compétence pragmatique plus développée que ce qui n'y paraît : en effet, en plus de comprendre un certain nombre d'actes de langage, l'enfant sourd est capable d'en produire tout autant, en s'adaptant à la situation de communication ainsi qu'à son interlocuteur.

Par ailleurs, nous observons que l'enfant sourd est capable de réinvestir ses compétences pragmatiques, dans le but de mettre en place des stratégies d'adaptation aux tâches qui lui sont demandées. C'est le cas, notamment, pour l'épreuve de *Dénomination*, où l'enfant sourd utilise ses habiletés pragmatiques pour combler son manque lexical. Ces stratégies d'adaptation, en plus de mettre en évidence le niveau pragmatique de l'enfant, permettent également de compléter les résultats obtenus aux épreuves du domaine *Lexique*. Nous constatons, en effet, que les stratégies mises en place pour pallier un certain manque du mot dénotent une compétence lexicale en place, et plus particulièrement au niveau des réseaux lexicaux et des champs sémantiques. C'est le cas, par exemple, pour les stratégies de proximité sémantique, comme nous l'avons vu avec le recodage des réponses non attendues.

Notre grille de cotation nous permet également d'analyser plus finement les types d'actes de langage utilisés par les enfants sourds. Nous constatons que ces derniers varient en fonction des compétences linguistiques de chaque sujet : nous trouvons des sujets qui utilisent davantage les directifs parce qu'ils manquent de vocabulaire alors que d'autres utiliseront davantage les assertifs pour faire part de leurs connaissances, au-delà de l'étiquette lexicale attendue.

Notre étude nous permet de montrer, par conséquent, que les compétences pragmatiques développées par l'enfant sourd lui permettent de pallier certains manques linguistiques (plus particulièrement au niveau lexical, dans notre travail) mais également de développer d'autres compétences linguistiques qui ne sont pas mises en évidence par le test EVALO 2-6.

Comme dans tout travail de recherche, nous avons été confrontés à certaines limites durant la réalisation de notre étude. Tout d'abord, si l'on s'attache uniquement au test EVALO 2-6 tel qu'il est proposé, nous constatons que les épreuves ne permettent pas toujours d'évaluer explicitement la compréhension et la production. C'est le cas, principalement, pour les épreuves de pragmatique où la situation de communication mise en place ne conduit pas le sujet à produire divers actes de langage, bien qu'il soit amené à en comprendre un certain nombre. Cependant, la cotation proposée donne un score global « actes de langage », qui met sur le même plan production et compréhension. L'outil ne distingue donc pas clairement les compétences pragmatiques en production et les compétences pragmatiques en compréhension ce qui peut être un biais important puisque, comme nous l'avons vu, nos sujets possèdent des profils développementaux bien différents et il arrive souvent que les niveaux de production et de compréhension ne soient pas les mêmes. Notons, par ailleurs, qu'il est nécessaire d'interpréter les résultats plus précisément, en se détachant de la cotation proposée. En effet, nous avons constaté à plusieurs reprises que les résultats de nos sujets sont proches du maximum alors que la batterie les situe en retard langagier par rapport à l'étalonnage. C'est le cas, par exemple, pour Esra qui obtient un score de 10/12 à l'épreuve *Répétition de phrases*, ou encore de Camille, qui obtient 7/9 en *Compréhension de termes topologiques* et qui se situent en-dessous de la norme établie. Cela nous indique qu'il est nécessaire de fournir une analyse plus qualitative, en plus des analyses quantitatives proposées par la batterie, pour définir clairement le niveau de compétence de chaque enfant.

Notre grille de cotation des actes de langage, quant à elle, présente également certaines limites. Premièrement, certaines de nos catégories se recoupent comme c'est le cas des assertions et des réponses qui se distinguent difficilement, ou encore des demandes de clarification et des demandes de confirmation qui sont difficiles à différencier. Nous avons alors pris le parti d'introduire des sous-catégories pour pallier ce problème de différenciation, mais les productions enfantines nous conduisent à nous interroger sur les définitions faites de chacun de nos actes de langage ainsi que des étiquettes qui leur sont

rattachées. En effet, afin de remédier au problème de distinction entre les actes de langage, il serait nécessaire d'affiner chaque définition et de revoir les étiquettes données pour que l'utilisateur de la grille sache directement quel acte de langage est utilisé, sans avoir besoin de se questionner sur la différence entre telle ou telle entrée. Deuxièmement, notre grille étant élaborée à partir de notre corpus d'étude, elle ne correspond pas nécessairement à toutes les situations de communication dans lesquelles se retrouve un enfant. Par conséquent, d'autres catégories pourraient y être ajoutées, en fonction de la situation de communication mise en jeu ainsi que des compétences que chaque utilisateur souhaite évaluer. Enfin, nous n'avons pas introduit la distinction acte direct/acte indirect dans notre grille parce que notre corpus ne la mettait pas en évidence. Cependant, cette distinction est essentielle pour la théorie des actes de langage et nous informe grandement sur la gestion de l'implicite par le sujet interrogé. Il serait intéressant, ultérieurement, de creuser cette distinction dans notre corpus parce que nous constatons que nos sujets sourds utilisent à de nombreuses reprises la requête indirecte pour pallier leur manque lexical (plus particulièrement Hasan).

Dernière limite observée, notre étude a été réalisée sur un nombre très restreint de sujets ce qui ne nous permet pas de généraliser à plus grande échelle. Les trois sujets sourds interrogés possèdent, en effet, des profils développementaux très différents, ce qui nous confirme que les trajectoires individuelles de chacun influencent beaucoup les compétences linguistiques développées. Par ailleurs, nous observons un effet de fatigue chez certains enfants (principalement Hasan) dû à la durée de passation. Nous avons proposé beaucoup d'épreuves dans un temps restreint, ce qui induit une charge cognitive importante et donc réduit la concentration. C'est le cas pour Hasan où l'effet de fatigue causé par la durée de passation était trop important pour réaliser l'épreuve de *Compréhension morphosyntaxique* (dernière épreuve de l'évaluation).

Pour conclure, afin de mettre en évidence de manière plus précise les retards et/ou performances propres à l'enfant sourd, il serait intéressant d'analyser de manière plus qualitative chaque épreuve et dessiner un profil développemental plus fin pour chacun de nos sujets. Cependant, considérant la pragmatique comme le cœur de la communication, nous avons choisi de nous focaliser sur ces compétences en particulier, chez l'enfant sourd plus particulièrement. Il est important, tout de même, de préciser que nos analyses doivent être complétées, afin de mettre en lumière de façon plus précise les compétences lexicales et morphosyntaxiques propres à l'enfant sourd. Il serait intéressant, notamment, de

compléter notre évaluation par d'autres outils afin de confirmer ou non les résultats obtenus à partir d'EVALO 2-6. C'est le cas, par exemple, pour l'épreuve de *Lexique induit* où l'enfant doit énumérer tous les fruits ou véhicules qu'il connaît : nous constatons que sans support imagé, nos sujets sourds ont beaucoup de mal à réaliser cette tâche alors qu'ils dénomment des fruits sans problème, qu'ils reconnaissent les véhicules selon le contexte, etc... Ainsi, pour tester la compétence de catégorisation, il serait intéressant de compléter nos observations par une épreuve de catégorisation/construction de familles à partir de cartes-images.

Enfin, il serait intéressant de développer notre recherche à d'autres profils d'enfants sourds afin d'observer l'impact de la langue maternelle et/ou des méthodes d'apprentissage sur leurs compétences linguistiques. Nous pourrions, par exemple, proposer les consignes en LS aux sourds signeurs, ou bien accompagner les consignes de la LfPC pour les enfants utilisant le code, etc. afin de mettre en évidence d'autres compétences que celles déjà observées et, plus précisément, afin de mettre en lumière les performances de l'enfant sourd plutôt que ses difficultés/retard.

Bibliographie

Adams, C. (2002). Practitioner Review: The assessment of language pragmatics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43 (8), 973–987.

Anderson, D. (2006). Lexical development of deaf children acquiring sign language. In B., Schick, M., Marschark & P.E., Spencer (Eds.) *Advances in the sign language development of deaf children* (pp. 135-160). Oxford : University Press.

Armengaud, F. (1985). La pragmatique. *Que sais-je*. Paris : PUF.

Barrière, I., Morgan, G., Wool, B. & Hurren, S. (2006). De la modalité et de la typologie dans l'acquisition des noms et des verbes en LSB. In D., Daigle & A.-M., Parisot (Eds.) *Surdité et société* (pp. 157-176). Québec : Presse de l'Université du Québec.

Bernicot, J. (2000). La pragmatique des énoncés chez l'enfant. In M., Kail et M., Fayol (Eds.) *L'acquisition du langage*, 2 (pp 45-82). Paris : PUF.

Bernicot, J. (1992). *Les actes de langage chez l'enfant*. Paris : PUF.

de Nuch ze, V., & Colletta, J.-M. (2002). *Guide terminologique pour l'analyse des discours*. Berne : Peter Lang.

Blamey, P. J. (2003). Development of spoken language by deaf children. In M., Marschark & P. E., Spencer, (Eds.) *Oxford handbook of deaf studies, language and education* (pp. 232-246). Oxford : University Press.

Boothroyd, A., Geers, A. E., & Moog, J. S. (1991). Practical implications of cochlear implants in children. *Ear and Hearing*, 12, 81-89.

Bouchet, M. (2001). Evaluation et r education de la mémoire sémantique chez l'enfant déficient auditif. *Glossa*, 77, 30-41.

Charaudeau, P., & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Seuil.

Charlier, B. (2006). L'évaluation des compétences linguistiques en langue des signes. In C., Hage, B., Charlier & J., Leybaert (Eds.) *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd* (pp. 127-150). Sprimont, Belgique : Mardaga.

Charlier, B., Hage, C. & Leybaert, J. (2006). Introduction générale : les problématiques de l'évaluation chez l'enfant sourd. Dans C. Hage, B. Charlier & J. Leybaert (dir.), *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd* (pp. 9-25). Sprimont, Belgique : Mardaga.

Colletta, J. M. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans: corps, langage et cognition* (Vol. 254). Editions Mardaga.

Coquet, F. (2005a). Pragmatique : quelques notions de base. *Rééducation orthophonique*, 221, 13-27.

Coquet, F. (2005b). Prise en compte de la dimension pragmatique dans l'évaluation et la prise en charge des troubles du langage oral chez l'enfant. *Rééducation orthophonique*, 221, 103-114.

Courtin, C. (2002). Le développement de la conceptualisation chez l'enfant sourd : synthèse des travaux existants. *La nouvelle revue de l'ASIS*, 17(1), 181-195.

Daigle, D., Armand, F., Demont, E. & Gombert, J.-E. (2006). Apprentissage implicite et traitement morphologique : le cas d'élèves sourds gestuels. In D., Daigle & A.-M., Parisot (Eds.) *Surdité et société* (pp. 99-114). Québec : Presse de l'Université du Québec.

Daigle, D. & Dubuisson, C., (1998) Que peut-on conclure des recherches portant sur l'écriture ?. In C., Dubuisson & D., Daigle (Eds.) *Lecture, écriture et surdité* (pp. 169-196). Montréal : Les  ditions logiques.

Danon-Boileau, L. (2009). Les principales étapes de l'acquisition du langage chez l'enfant.

Dans *Les troubles du langage et de la communication chez l'enfant* (pp. 17-34). Paris : PUF.

De Boysson-Bardiès, B. (2005). *Comment la parole vient aux enfants*. Paris : Odile Jacob.

De Marco, I. et al. (2007). Linguistic and extralinguistic communication in deaf children. *Journal of Pragmatics*, 39, 134-156.

De Nuchèze, V. D., & Colletta, J. M. (2002). *Guide terminologique pour l'analyse des discours : Lexique des approches pragmatiques du langage*. Bern: Peter Lang.

Dubuisson, C., Vincent-Durroux, L. & Nadeau, M. (1991). L'enseignement de la langue maternelle aux déficients auditifs. *Glossa*, 27, 32-37.

Ducerf, C. (2013). *Évaluation de la pragmatique d'enfants tout-venants et sourds de 3 à 7 ans*. (Mémoire d'orthophonie). Université Pierre et Marie Curie : Paris.

Ducharme, D. A. & Mayberry, R. I. (2005). L'importance d'une exposition précoce au langage : la période critique s'applique au langage signé tout comme au langage oral. Dans C. Transler, J. Leybaert, & J.-E. Gombert, *L'acquisition du langage par l'enfant sourd* (pp. 15-28). Marseille : Solal.

Estève, I., (2011). *Approche bilingue et multimodale de l'oralité chez l'enfant sourd : outils d'analyses, socialisation, développement* (Doctoral dissertation, Université de Grenoble).

Garitte, C. (2005). Le développement des compétences conversationnelles chez l'enfant. *Rééducation orthophonique*, 221, 57-66.

Hage, C. (2005). De la communication au langage : développement du langage oral chez l'enfant atteint de déficience auditive profonde. In C., Transler, J., Leybaert, & J.-E., Gombert (Eds.) *L'acquisition du langage par l'enfant sourd* (pp. 121-146). Marseille : Solal.

Hage, C. (2006). L'évaluation du jeune enfants sourd : la période prélinguistique. Dans C.

Hage, B. Charlier & J. Leybaert (dir.), *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd* (pp. 54-78). Sprimont, Belgique : Mardaga.

Kail, M., & Fayol, M. (2000). *L'acquisition du langage : Le langage en développement. Au-delà de 3 ans.* (Vol. 2). Paris : PUF.

Kail, M., Fayol, M., & Bassano, D. (2000). *L'acquisition du langage: Le langage en émergence. De la naissance à 3 ans* (Vol. 1). Paris : PUF.

Karlin, M. & Rassat, C. (2009). *Évaluation des capacités pragmatiques et mise en lien avec les compétences linguistiques : étude de cas d'un enfant sourd signant âgé de 3 ans.* (Mémoire d'orthophonie). Université de Lyon.

Le Normand, M.-T. (2004). Evaluation du lexique de production chez des enfants sourds profonds munis d'un implant cochléaire sur un suivi de trois ans. *Rééducation Orthophonique*, 217, 125-140.

Leclerc, M.-C. (2005). Les précurseurs pragmatiques de la communication chez les bébés. *Rééducation orthophonique*, 221, 159-170.

Lederberg, A. R. (2003). Expressing meaning : from communicative intent to building a lexicon. In M., Marschark & P. E., Spencer (Eds.) *Oxford handbook of deaf studies, language and education* (pp. 247-260). Oxford : University Press.

Lederberg, A.-R. & Spencer, P.-E. (2009). World learning abilities in deaf and hard-of-hearing preschoolers : effect on lexicon size and language modality. *Journal of deaf studies and deaf education*, 14(1), 44-62.

Lepot-Froment, C. & Clerebaut, N. (1996). Les interactions prélinguistiques entre l'enfant et ses parents. Dans C. Lepot-Froment & N. Clerebaut (dir.), *L'enfant sourd* (pp. 59-82). De Boeck.

Leybaert, J. & D'Hondt, M. (2005). Développement neurolinguistique des enfants sourds : l'effet de l'expérience linguistique précoce. Dans C. Transler, J. Leybaert, & J.-E.

Gombert, *L'acquisition du langage par l'enfant sourd* (pp. 29-44). Marseille : Solal.

Maeder, C. (1995). Interférences entre LSF et français dans l'expression des notions spatiales et temporelles. *Glossa*, 49, 38-43.

Marschark, M. (2007). Comprendre et utiliser les bases cognitives de l'apprentissage chez les enfants sourds. *Enfances*, 59(3), 271-281.

Marscharck, M., Convertino, C. M. & LaRock, D. (2006). L'évaluation dans le domaine de la cognition, de la communication et des apprentissages chez les élèves et étudiants sourds. Dans C. Hage, B. Charlier & J. Leybaert (dir.), *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd* (pp. 26-53). Sprimont, Belgique : Mardaga.

Nadeau, M. & Machabée, D. (1998). Dans quelle mesure les erreurs des sourds sont-elles comparables à celles des entendants ?. In C., Dubuisson & D., Daigle (Eds.) *Lecture, écriture et surdité* (pp. 169-196). Montréal : Les  ditions logiques.

Nicholas, J. G. & Geers, A. E. (2006). The process and early outcomes of cochlear implantation by three years of age. In P. E. Spencer & M. Marschark (Eds.) *Advances in the Development of Spoken Language by Deaf Children* (pp. 271-297). New York : Oxford University Press.

Niederberger, N. (2008). Does the knowledge of a natural sign language facilitate deaf children's learning to read and write ?. In C., Plaza-Pust & E., Morales-Lopes (Eds.) *Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations* (pp. 29-50). John Benjamins Publishing.

Niederberger, N., & Prinz, P. (2005). La connaissance d'une langue des signes peut-elle faciliter l'apprentissage de l'écrit chez l'enfant sourd?. *Enfance*, 57(4), 285-297.

Ninio, A., & Snow, C. E. (1996). *Pragmatic development*. Westview Press.

Petitto, L. & Marentette, P. (1991). Babbling in the manual mode : evidence for the ontogeny of language, *Science* 251, 1493-1496.

Pizzuto, E. & al. (2001). Cognition and language in Italian deaf preschoolers of deaf and hearing families. In D., Clark, M., Marschark & M., Karchmer (Eds.) *Context, cognition and deafness* (pp. 49-70). Washington D. C. : Gallaudet University Press.

Searle, J. (1982). *Sens et expression : étude de théorie des actes du langage*. Paris : Les éditions de minuit.

Searle, J. (1972). *Les actes de langage. Essai de philosophie du langage*. Paris : Hermann.

Tomasuolo, E., Fellini, L., Di Renzo, A. & Volterra, V. (2010). Assessing lexical production in deaf signing children with the Boston Naming Test. *Language, Interaction and Acquisition, 1:1*, 110-128.

Vincent-Durroux, L. (2008). Préposition et langage chez de jeunes sourds profonds oralistes. *CORELA, 6 : 1*.

Vinter, S. (1996). Construction de la communication vocale. Dans C. Lepot-Froment & N. Clerebaut (dir.), *L'enfant sourd* (pp. 25-58). De Boeck.

Volterra, V., Caselli, M.-C., Capirci, O. & Pirchio, S. (2005). Le rôle des gestes dans l'acquisition du langage chez les enfants entendants, les enfants non entendants et les enfants au développement atypique. In C. Transler, J. Leybaert, & J.-E. Gombert (Eds.) *L'acquisition du langage par l'enfant sourd* (pp. 89-120). Marseille : Solal.

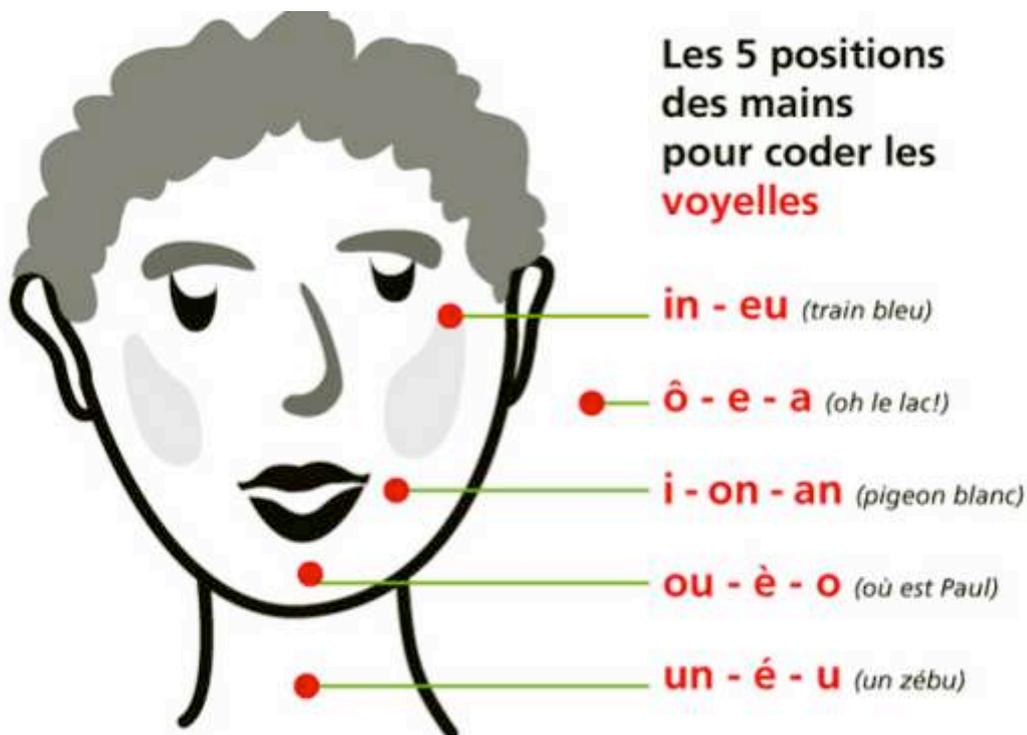
Table des annexes

Annexe 1 L'implant cochléaire.....	125
Annexe 2 Les clés du code LPC.....	126
Annexe 3 La boucle langagière.....	127
Annexe 4 Architecture générale de la batterie EVALO 2-6	128
Annexe 5 Radar-synthèse.....	131
Annexe 6 Profil-synthèse en intra-domaine	132
Annexe 7 Cible-synthèse en inter-domaine	133
Annexe 8 Les consignes des épreuves du domaine <i>Pragmatique</i>	134
Annexe 9 Les consignes des épreuves du domaine <i>Lexique</i>	139
Annexe 10 Les consignes des épreuves du domaine <i>Morphosyntaxe</i>	150
Annexe 11 Exemple de transcription sous EXCEL	156
Annexe 12 Exemple de transcription sous ELAN	157
Annexe 13 Correspondance âge/développement proposée par la batterie EVALO 2-6	158
Annexe 14 Les fonctions du langage proposées par Halliday (1973).....	164

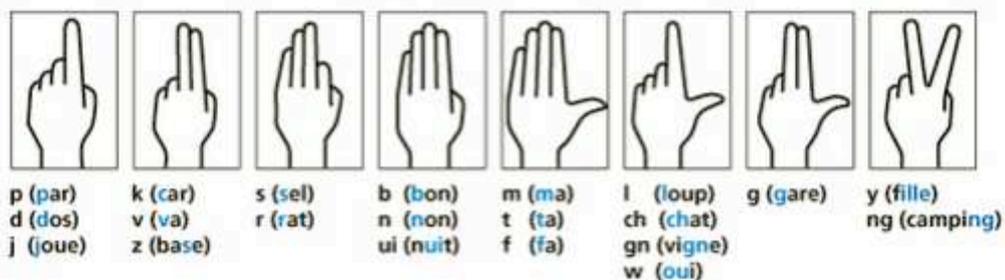
Annexe 1 L'implant cochléaire



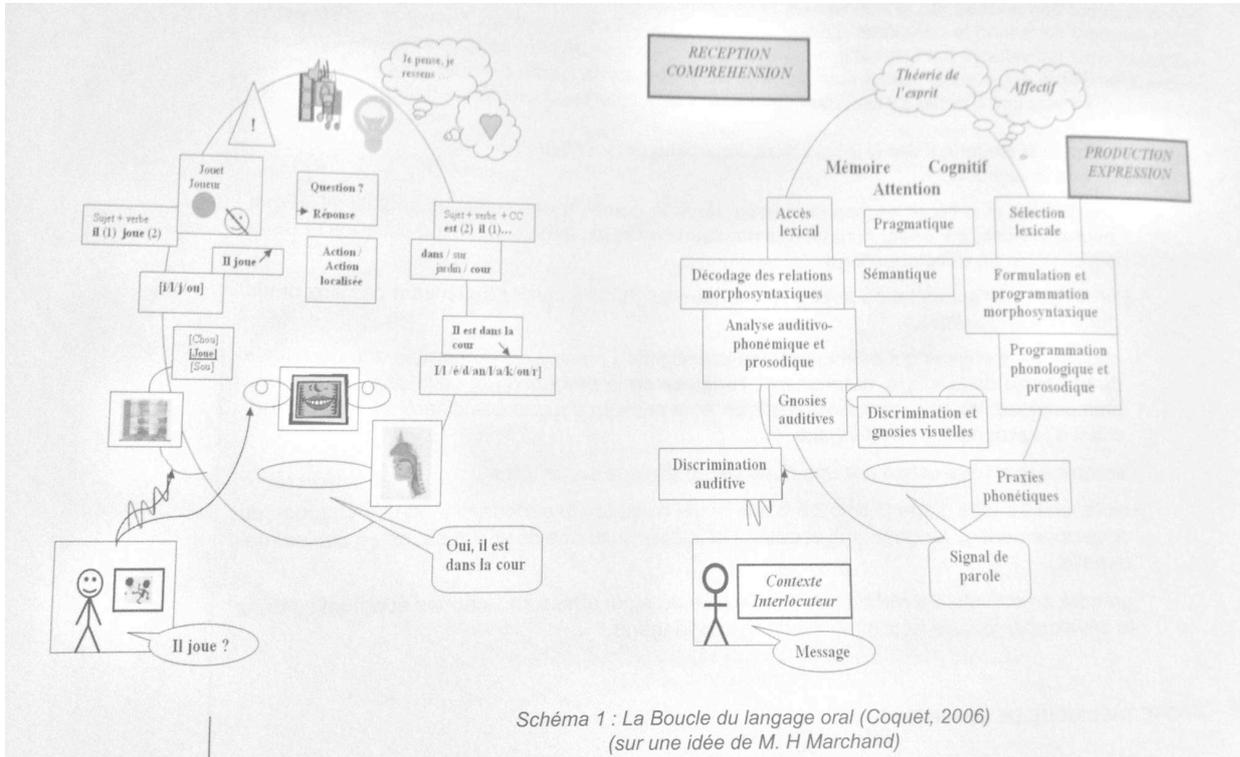
Annexe 2 Les clés du code LPC



Les 8 clés des doigts pour coder les consonnes



Annexe 3 La boucle langagière



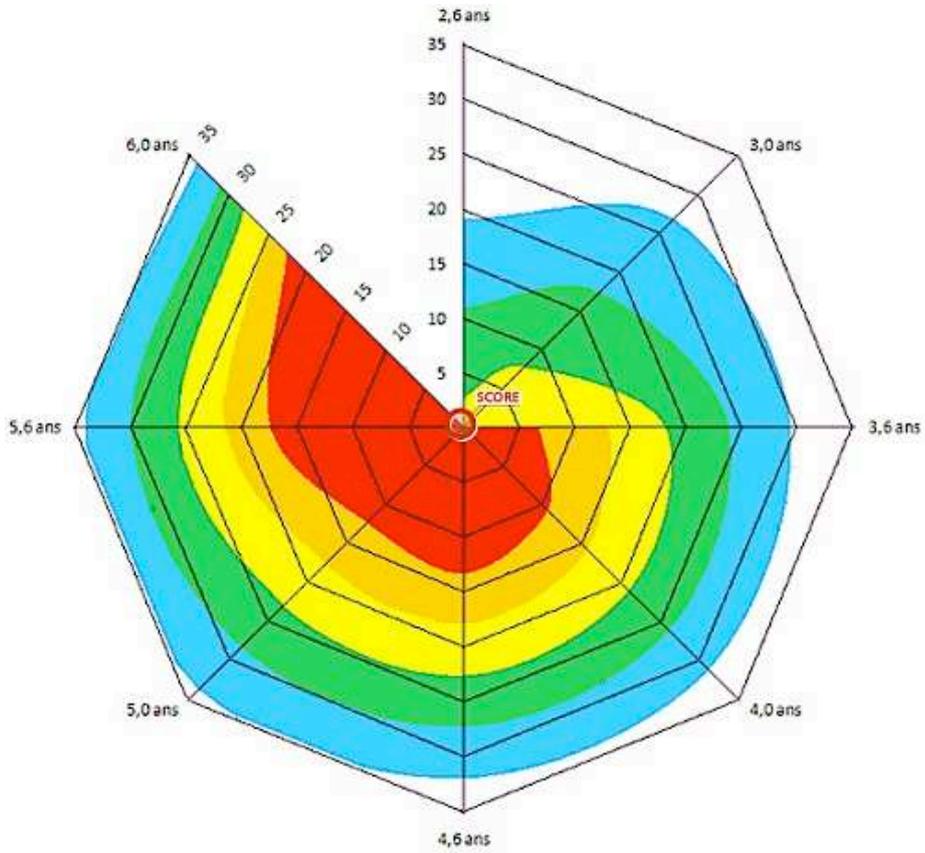
Annexe 4
Architecture générale de la batterie EVALO 2-6

Domaines	Épreuves
Attention	<ul style="list-style-type: none"> • Reproduction de cellules rythmiques • Attention auditive • Attention barrage • Répétition de chiffres (empan) • Mémoire visuelle de parcours (empan)
Autres habiletés cognitives	<ul style="list-style-type: none"> • Collections d'objets • Connaissance des couleurs (empan) • Dénombrement (annexe) • Recherche d'intrus dans une catégorie • Complètement d'images
Capacités en lien avec les apprentissages de l'écrit	<ul style="list-style-type: none"> • Entretien • Dénomination rapide – Mots • Dénomination rapide – Couleurs • Identification de lettres • Connaissance des conventions de lecture • Connaissance des conventions de transcription • Lecture indicée • Connaissance du code écrit • Repérage spatial sur une feuille • Labyrinthe
Fonctions visuo-spatiale et graphique	<ul style="list-style-type: none"> • Dessin du bonhomme • Copie de figures géométriques • Encastrements • Dessin libre • Tâche d'écriture

Gnosies	<ul style="list-style-type: none"> • Dépistage auditif • Dépistage visuel • Discrimination visuelle • Gnosies auditivo-verbales • Gnosies tactiles • Dessin du bonhomme
Jeu et communication	<ul style="list-style-type: none"> • Jeu libre • Jeu partagé (protocole A) • Jeu partagé (protocole B)
Lexique	<ul style="list-style-type: none"> • Dénomination • Désignation à partir d'un mot • Jeu partagé (protocole A) • Jeu partagé (protocole B) • Désignation à partir d'un indice • Compréhension de qualificatifs • Compréhension de termes topologiques • Lexique induit • Lexique – Mise en réseaux
Mémoire	<ul style="list-style-type: none"> • Reproduction de cellules rythmiques • Répétition de chiffres • Répétition de logatomes • Répétition de phrases (empan Mot) • Mémoire de récit • Mémoire de dessin • Mémoire de signes • Mémoire de localisation • Mémoire visuelle de parcours • Reproduction de suites visuelles • Mémoire kinesthésique
Métalinguistique	<ul style="list-style-type: none"> • Métaphonologie • Métalexique • Métasyntaxe

Morphosyntaxe	<ul style="list-style-type: none"> • Compréhension morphosyntaxique • Programmation morphosyntaxique • Jeu partagé (protocole A) • Jeu partagé (protocole B) • Évaluation des comportements sémiotiques à partir d'images • Répétition de phrases – Morphosyntaxe
Phonétique et phonologie	<ul style="list-style-type: none"> • Test phonétique (annexe) • Dénomination • Répétition de logatomes • Jeu partagé (protocole A) • Jeu partagé (protocole B)
Pragmatique	<ul style="list-style-type: none"> • Entretien d'accueil (tâche 1) • Dessin sur consigne (tâche 2) • Sur le banc (tâche 3)
Praxies	<ul style="list-style-type: none"> • Praxies buccofaciales • Copie de figures géométriques • Encastrements

Annexe 5 Radar-synthèse

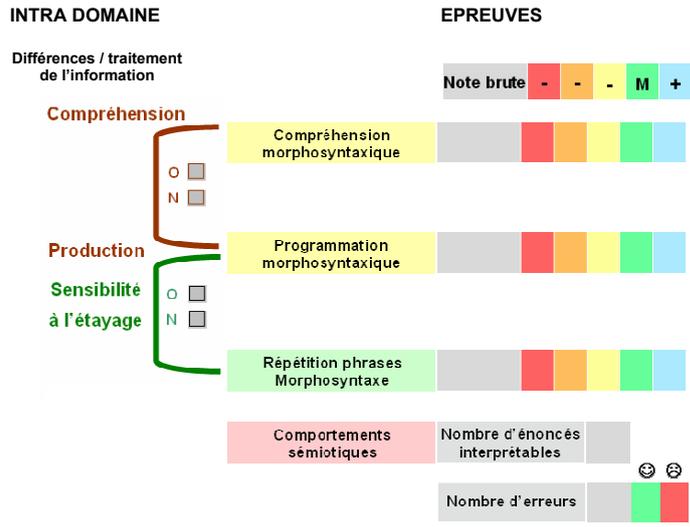


Annexe 6

Profil-synthèse en intra-domaine

Morphosyntaxe
Profil et analyse intra et inter domaines

Nom : _____ **Prénom :** _____
Date de la passation : _____ **Classe :** _____
Date de naissance : _____ **Age réel :** _____ **Age cible :** _____



Comportements sémiotiques

Observations en cours de test

Compréhension verbale						😊 ☹️
Modes dominants						
Niveau de compréhension	trouble gnosisque	altérée	adaptée vie quotidienne	moyenne	satisfaisante	
Nature / qualité de la compréhension	lexicale (dans un énoncé)	morphosyntaxique (dans un énoncé)	adaptée vie quotidienne	complexe (dans un énoncé)		
Expression Niveau morphosyntaxique						😊 ☹️
Modes dominants						
Mots	mots isolés	mots phrases	2 mots juxtaposés			
Énoncés simples	S + V	S+V+O	S+V+ OI / CC	S+V+ O / CC + élément à valeur référentielle		
Énoncés complexes	avec verbes d'aspect / de modalité	avec relative	avec causale	avec complétive circonstancielle		
Maladresses et erreurs						😊 ☹️
Modes dominants						
Maladresses du langage enfantin	Dyssyntaxie		Agrammatisme			

Annexe 7

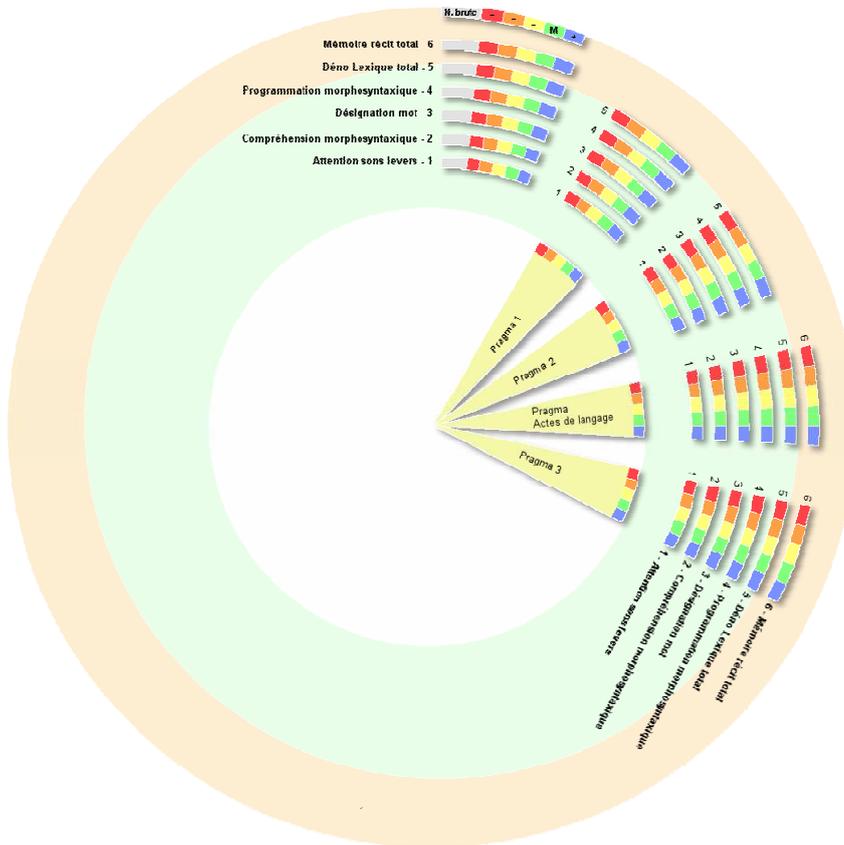
Cible-synthèse en inter-domaine

INTER DOMAINES

Recherche de facteurs explicatifs dans les composantes :

- attentionnelle (1)
- linguistique versant réception (2 et 3)
- linguistique versant production (4 et 5)

COMPARAISONS



Mise en perspective avec la composante :

- mnésique (script narratif) (6)

Nom :

Prénom :

Age :

Date du test :

Pragmatique

Annexe 8

Les consignes des épreuves du domaine *Pragmatique*

Entretien d'accueil			
Inductions du testeur	Actes de langage	Actes de langage attendus	Exemples de réponses
« Bonjour ! »	Initier une conversation/saluer	Saluer	<i>Signe de tête</i> « Bonjour »
« Comment ça va ? »	Demander une information	Informer	« Bien » « Ça va »
« Je m'appelle... » <i>L'examineur se nomme</i>	Donner une information	Recevoir une information/Apporter un complément d'information	<i>Signe ou mimique d'acquiescement</i> « Pierre » « Moi, je m'appelle Pierre »
<i>Si l'enfant ne se nomme pas :</i> « Et toi, comment tu t'appelles ? »	Poser une question	Répondre/Donner une information	« Pierre » « Je m'appelle Pierre »
« Bonjour Pierre »	Saluer		<u>Échange non comptabilisé</u>
« Quel âge as-tu ? »	Poser une question	Informer	<i>Doigts levés pour indiquer un âge</i> « 5 ans » « J'ai 5 ans »
« Parle-moi de ce que tu as fait avant de venir me voir »	Demander un récit d'expérience	Raconter	« J'ai joué » « Je suis allé à l'école »
« Tu sais pourquoi tu viens me voir ? »	Réclamer une explication	Expliquer/argumenter	<i>Mimique d'ignorance</i> « Je ne sais pas » « Pour parler, jouer, etc. »
« Je suis orthophoniste (ou autre) » <i>L'examineur indique son métier</i>	Donner une information	Acquiescer/Demander une explication	<i>Mimique</i> « Ah bon » « C'est quoi une orthophoniste ? »

Inductions du testeur	Actes de langage	Actes de langage attendus	Exemples de réponses
« Tu sais ce que c'est une orthophoniste ? »	Demander une information	Répondre à une question fermée/Demander une explication	« Oui/non » « Je ne sais pas »
« Explique moi ce que c'est une orthophoniste »	Demander une explication	Expliquer	
Quelle que soit la réponse de l'enfant : « C'est quelqu'un qui aide les enfants, et aussi les grandes personnes, à bien parler »	Donner une information	Recevoir une information	<i>Mimique</i> « Ah » <i>Demande d'explication supplémentaire</i> <i>(Répondre à la demande sans comptabiliser l'échange)</i>
« Quel jour on est aujourd'hui ? »	Demander une information	Informé/Signifier qu'on ne sait pas	« Je ne sais pas » « Nom d'un jour » <i>(même si incorrect)</i>
« C'est le matin ou l'après-midi ? »	Demander une information	Informé	« Indication du moment de la journée »
« Comment tu sais que c'est le matin/l'après midi ? »	Demander une justification	Justifier	« C'est 10h du matin/2h de l'après midi » « Je viens de me lever/j'ai mangé à midi »
« Ce matin/cet après midi, on va jouer et parler ensemble, si tu es d'accord »	Terminer une conversation	Terminer une conversation	<i>Sourire ou mimique</i> « Oui/non » « D'accord »

Dessin sur consignes			
Inductions du testeur	Actes de langage	Actes de langage attendus	Exemples de réponses
« Et si tu faisais un dessin ? »	Suggérer	Répondre à une suggestion	<i>Mimique</i> « D'accord »
<i>Poser une feuille de papier sur la table</i> <i>Ne pas donner de crayon, les crayons ne doivent pas être accessibles</i> « Voici une feuille de papier »	<u>Situation nécessitant une stratégie d'adaptation</u> Donner une consigne	Remercier	<i>Sourire</i> « Merci »
« Tu vas dessiner une fleur, vas-y »		Interpeller Réclamer Demander un objet	<i>Tape sur la main</i> « Hé » « J'ai pas de crayon » « Donne moi un crayon »
<i>Si l'enfant réclame un crayon ou s'il n'a rien demandé au bout de 30s</i> : « Excuse moi, j'ai oublié de te donner un crayon ! »	S'excuser	Réagir à des excuses présentées	<i>Signe de tête</i> « Oui »
« Tu veux un feutre bleu ou un feutre rouge ? »	Proposer un choix	Faire un choix	<i>Pointé du doigt</i> « Le bleu/le rouge/le deux »
« Tu te souviens, tu dois dessiner une fleur, tu me diras quand tu auras terminé »	Rappeler une consigne	Interpeller	<i>Tape sur la main</i> « Hé » « J'ai fini »

Inductions du testeur	Actes de langage	Actes de langage attendus	Exemples de réponses
Quand l'enfant dit qu'il a fini ou au bout de 30s s'il dessine autre chose ou reste sans rien : « Tu as dessiné une fleur : écris le mot fleur à côté de ton dessin »	Situation nécessitant une stratégie d'adaptation Donner une consigne	Exprimer une difficulté rencontrée Demander de l'aide	« <i>Je ne sais pas</i> » « <i>Fais moi un modèle</i> »
« Maintenant tu vas dessiner "une voiture" » Prononcer le mot voiture sans aucune sonorisation pour qu'il soit inaudible	Situation nécessitant une stratégie d'adaptation Donner une consigne	Manifester une incompréhension Demander une répétition	<i>Mimique d'étonnement</i> « <i>Qu'est-ce que tu as dit ?</i> » « <i>Je n'ai pas compris</i> » « <i>Répète</i> »
« Maintenant tu vas dessiner une voiture »	Donner une consigne	Manifester son accord	« <i>D'accord</i> »
« Explique moi comment c'est une voiture »	Demander une information	Expliquer	<i>Gestes de tourner un volant, Bruitages</i> « <i>Elle a des roues, un volant, etc.</i> »
« Pour signer, écris ton nom sur la feuille »	Donner une consigne	Manifester son accord	« <i>D'accord</i> »

Sur le banc	
Temps 1	
Mise en place	Consignes
Disposer l'écran bleu entre l'enfant et le testeur Expliquer qu'on va travailler caché	<i>Choisis une photo. Ne me montre pas celle que tu as choisie.</i>
	<i>Regarde bien les jouets sur la photo. Dis-moi ceux que je dois prendre.</i>
Sélectionner les objets en fonction des indications données par l'enfant Tout énoncé incomplet doit amener un choix délibérément erroné par le testeur	
	<i>Dis-moi comment je dois les placer. Il faut que ce soit pareil, tout à fait pareil que sur la photo. Je vais me cacher pour le faire. On regardera après si j'ai bien fait.</i>
Disposer le matériel selon les consignes données par l'enfant Tout énoncé incomplet doit amener un choix délibérément erroné par le testeur	
Temps 2	
Une fois que l'enfant manifeste qu'il a terminé, retirer l'écran	<i>Est-ce que c'est tout à fait pareil que sur la photo ?</i>
Cas 1 : Si l'enfant signale que ce n'est pas pareil	<i>Dis-moi ce qui ne va pas</i>
A chaque erreur signalée, rectifier sous les yeux de l'enfant sans qu'il ne manipule lui-même	<i>Dis-moi comment je dois faire. Il faut que ce soit tout à fait pareil que sur la photo. Tu me dis et c'est moi que le fais.</i>
Cas 2 : Si l'enfant signale que c'est pareil mais qu'il y a des erreurs	<i>Regarde encore une fois</i>
S'il ne remarque rien, arrêter l'interaction	

Annexe 9

Les consignes des épreuves du domaine *Lexique*

Dénomination en première intention	
Parties du corps : montrer sur le corps du testeur	<i>Dis-moi ce que c'est. Comment ça s'appelle.</i>
Autres substantifs : montrer l'image posée sur la table	<i>Dis-moi ce que c'est. Comment ça s'appelle.</i>
Adjectifs de couleur	<i>C'est de quelle couleur ?</i>
Verbes	<i>Dis-moi ce qu'il/elle fait.</i> <i>Dis-moi ce qui se passe.</i>

Liste des items à dénommer

menton
front
coude
bras
ventre
doigt
robe*
jaune
pantalon*
bleu
chemise
chaussure*
marron
jupe*
rose
casquette*
vert
lapin*
blanc
chat*
noir
oiseau
papillon*
violet
escargot
souris*
gris
table
chaise
étagère
évier
four
frigo

couteau
casserole
cuiller
assiette
pot
plat
rouleau
carafe
louche
herbe
fleur
arbre
feuille
nid
coquille
champignon*
orange
cerise*
rouge
soleil
nuage
église
route
voiture
garage
tarte
oeuf
sucré
rideau
robinet
échelle
râteau
panier
lanterne

boit
mange
dort
court
écrit
souffle
saute
verse
cueille
repasse
lance
peint
coud
tricote
sculpte
casse
vole
brille

Désignation à partir d'un mot	
Parties du corps	<i>Montre moi...</i>
Autres substantifs	<i>Montre moi...</i>

Liste des items à désigner

Nez	nez
Yeux	yeux
Bouche	bouche
Cheveux	cheveux
Dos	dos
Ventre	ventre
Coude	coude
Épaule	épaule
Genou	genou
Main	main
Pied	pied
Cou	cou
Souris	souris
Chat	chat
Papillon	papillon
Soleil	soleil
Nid	nid
Église	église
Panier	panier
Lanterne	lanterne
Rouleau	rouleau

Tarte	tarte
Œuf	œuf
Sucre	sucre
Arbre	arbre
Fleur	fleur
Coquille	coquille
Cerisier	cerisier
Voiture	voiture
Forêt	forêt
Assiette	assiette
Couteau	couteau
Carafe	carafe
Pantalon	pantalon
Jupe	jupe
Chemise	chemise
Évier	évier
Four	four
Table	table

Lapin	lapin
Oiseau	oiseau
Nuage	nuage
Village	village
Râteau	râteau
Louche	louche
Gâteau	gâteau
Cerise	cerise
Feuille	feuille
Herbe	herbe
Route	route
Garage	garage
Bouteille	bouteille
Fourchette	fourchette
Casquette	casquette
Robe	robe
Étagère	étagère
Robinet	robinet

Désignation à partir d'un indice	
<p>Présenter une à une les planches en proposant successivement chaque indice</p>	<p><i>Montre moi...</i></p> <p><i>Un animal</i></p> <p><i>Un meuble</i></p> <p><i>Un véhicule</i></p> <p><i>Un vêtement</i></p> <p><i>Un outil</i></p> <p><i>Un fruit</i></p> <p><i>Ce qui est coupant</i></p> <p><i>Ce qui a des feuilles</i></p> <p><i>Ce qui est vert</i></p> <p><i>Ce qui a des manches</i></p> <p><i>Ce qui a un toit</i></p> <p><i>Ce qui a des barreaux</i></p> <p><i>Ce qui a des ailes</i></p> <p><i>Ce qui est en bois</i></p> <p><i>Ce qui chante</i></p> <p><i>Ce qui se mange</i></p> <p><i>Ce qui sert à s'habiller</i></p> <p><i>Ce qui brille</i></p> <p><i>Ce qui sert à cuire</i></p> <p><i>Ce qui éclaire</i></p> <p><i>Ce qui sent bon</i></p> <p><i>Ce qui roule</i></p>

Compréhension de qualificatifs	
Un qualificatif	<p><i>Montre moi...</i></p> <p><i>Un jeton rouge</i></p> <p><i>Un jeton carré</i></p> <p><i>Un petit jeton</i></p> <p><i>Un jeton pas rond</i></p> <p><i>Un jeton pas rouge</i></p> <p><i>Un jeton pas grand</i></p>
Deux qualificatifs	<p><i>Montre moi...</i></p> <p><i>Un petit jeton rond</i></p> <p><i>Un grand jeton bleu</i></p> <p><i>Un jeton rouge rond</i></p> <p><i>Un jeton rouge pas rond</i></p> <p><i>Un jeton rond pas petit</i></p> <p><i>Un grand jeton pas bleu</i></p>
Trois qualificatifs	<p><i>Montre moi...</i></p> <p><i>Un petit jeton bleu rond</i></p> <p><i>Un grand jeton rouge carré</i></p>

Compréhension de termes topologiques	
Poser le banc en face de l'enfant, sur la table et lui donner un chien	
Proposer chaque consigne successivement	<i>Mets le chien + terme topologique + le banc</i>
	<i>Sur / a côté du / devant / sous / derrière / loin du / à droit du / à gauche du</i>

Lexique induit

Processus psycholinguistiques	Images	Phrases à compléter / consignes
Termes génériques	Disposer sur la table toutes les cartes « animaux »	<i>Un lapin, un chat, un oiseau, un papillon, une souris... ce sont tous des... animaux / bêtes.</i>
	Disposer sur la table 4 cartes « vêtements »	<i>Une jupe, une robe, un pantalon, une chemise... ce sont tous des... habits / vêtements.</i>
	Disposer sur la table 3 cartes « meubles »	<i>Une table, une chaise, une étagère... ce sont tous des... meubles.</i>
Relation parties / tout	Carte « maison »	<i>Faire nommer : maison. Désigner et faire nommer : porte, cheminée.</i>
	Carte « village »	<i>Faire nommer : village / ville.</i>
	Carte « arbre »	<i>Faire nommer : arbre. Désigner et faire nommer : tronc, branche.</i>
	Carte « forêt »	<i>Faire nommer : forêt.</i>
	Carte « fleur »	<i>Faire nommer : fleur. Désigner et faire nommer : tige, pétales.</i>
	Carte « bouquet »	<i>Faire nommer : bouquet.</i>
Fluence En 30 secondes	En posant sur la table la carte « cerise »	<i>La cerise est un fruit, dis-moi le plus de mots que tu connais qui sont des fruits.</i>
	En posant sur la table la carte « voiture »	<i>La voiture est un véhicule (ça sert à voyager), dis-moi le plus de mots que tu connais qui sont des véhicules.</i>

Processus psycholinguistiques	Images	Phrases à compléter / consignes
	En posant sur la table la carte « tarte »	<i>La tarte c'est un aliment (ça se mange), dis-moi le plus de mots que tu connais qui sont des aliments.</i>
Évocation à partir d'un étayage sémantique	On va jouer aux devinettes. « Qu'est-ce qui... » *plusieurs réponses possibles	<i>Qu'est-ce qui a un bec et des ailes ?</i>
		<i>Qu'est-ce qui a quatre pieds et un dossier ?</i>
		<i>Qu'est-ce qui sert à transporter les provisions ?</i>
		<i>Qu'est-ce qui sert à couper le pain ?</i>
		<i>Qu'est-ce qui sert à étaler la pâte des gâteaux ?</i>
		<i>C'est un animal qui mange des carottes, qu'est-ce que c'est ?</i>
		<i>C'est un insecte qui vole de fleur en fleur, qu'est-ce que c'est ?</i>
		<i>C'est la maison du chien, qu'est-ce que c'est ?</i>
		<i>C'est l'arbre où poussent les cerises, qu'est-ce que c'est ?</i>
		<i>C'est un endroit où on répare les voitures, qu'est-ce que c'est ?</i>
Antonymes (L'image « contraire » n'est proposée que si l'enfant n'a pas produit l'antonyme en première intention)	Carte « porte ouverte », insister gestuellement sur le fait qu'elle soit ouverte.	<i>Ici, la porte est... ouverte.</i>
	Si l'enfant ne donne pas le mot, proposer la carte « porte fermée ».	<i>Le contraire de ouvert c'est... fermé.</i> <i>Là, la porte est... fermée</i>
	Carte « panier plein », insister gestuellement sur le fait qu'il soit rempli.	<i>Ici, le panier est... plein / rempli.</i>
	Si l'enfant ne donne pas le mot, proposer la carte « panier vide ».	<i>Le contraire de plein c'est... vide.</i> <i>Là, le panier est... vide.</i>
	Carte « petit couteau », insister gestuellement sur sa petite taille	<i>Ici, le couteau est... petit.</i>
	Si l'enfant ne donne pas le mot, proposer la carte « grand couteau ».	<i>Le contraire de petit c'est... grand.</i> <i>Là, le couteau est... grand.</i>

Processus psycholinguistiques	Images	Phrases à compléter / consignes
	<p>Carte « route large », insister gestuellement sur la largeur.</p> <p>Si l'enfant ne donne pas le mot proposer la carte « route étroite »</p>	<p><i>Ici, la route est... large.</i></p> <p><i>Le contraire de large c'est... étroit(e).</i></p> <p><i>Là, la route est... étroite.</i></p>
	<p>Carte « monsieur en haut de l'échelle », montrer « en haut ».</p> <p>Si l'enfant ne donne pas le mot, proposer la carte « monsieur en bas de l'échelle ».</p>	<p><i>Ici, le monsieur est... en haut (de l'échelle).</i></p> <p><i>Le contraire de en haut c'est... en bas.</i></p> <p><i>Là, le monsieur est... en bas (de l'échelle).</i></p>
	<p>Carte « nuit »</p> <p>Si l'enfant ne donne pas le mot, proposer la carte « jour ».</p>	<p><i>Ici, c'est pendant... la nuit.</i></p> <p><i>Le contraire de nuit c'est jour.</i></p> <p><i>Là, c'est pendant... le jour.</i></p>
<p>Définition</p>	<p>Carte « chaise »</p>	<p><i>Qu'est-ce que c'est : chaise ? Explique-moi.</i></p>

Processus psycholinguistiques	Images	Phrases à compléter / consignes
	Carte « râteau »	<i>Qu'est-ce que c'est : râteau ? Explique-moi.</i>
	Carte « casserole »	<i>Qu'est-ce que c'est : casserole ? Explique-moi.</i>
Qualificatifs	Carte « voiture »	<i>Qu'est-ce que tu peux dire de cette voiture ? elle est... neuve, grande, rapide,...</i>
	Carte « tête de garçon »	<i>Qu'est-ce que tu peux dire de ce garçon ? il est... petit, blond, frisé, triste,....</i>
	Carte « chemise déchirée »	<i>Qu'est-ce que tu peux dire de cette chemise ? elle est... rayée, sale, déchirée, vieille</i>

Lexique – Mise en réseaux

Présenter l'image du chat.	« <i>C'est un chat. Est-ce que tu as un chat ?</i> ».
Si l'enfant répond « <i>non</i> » :	« <i>Est-ce que tu connais quelqu'un qui a un chat ?</i> ».
Quelle que soit la réponse de l'enfant	« <i>On va parler du chat</i> ».
Retourner l'image du chat. Proposer les compléments de phrases ou les questions ci-dessous, sur le mode de la conversation. Il est possible de relancer l'enfant une fois pour qu'il complète sa proposition.	
Questions	Processus psycholinguistiques / Éléments de mise en réseau
<i>Pense à un / ton chat, comment c'est un chat ?</i>	Association d'idée
<i>Que mange le chat ?</i>	
<i>Qu'est-ce que ça fait comme bruit un chat ?</i>	
<i>Qu'est-ce qu'il aime bien faire, le chat ?</i>	
<i>Où habite le chat ?</i>	
<i>Qu'est-ce qu'on peut faire avec un chat ?</i>	
<i>Comment dit-on pour parler de la maman chat, de la dame chat. C'est une...</i>	
<i>Comment dit-on pour parler du bébé chat. C'est un...</i>	
	Description : caractères physiques (parties du corps) / couleur Description : comportements (<i>câlin, gentil, sauvage, indépendant, méchant...</i>) Association d'idées – alimentation : <i>aliments pour chat, lait, souris, poisson, oiseau...</i> Association d'idées – cris : <i>miaule, ronronne, [miaou]...</i> Association d'idées – actions spécifiques au chat : <i>jouer, griffer, dormir, courir après la souris, grimper, chasser, jouer, dormir, attraper les souris, faire sa toilette...</i> Association d'idées – habitat : <i>en intérieur (maison, panier, couverture, coussin...), en extérieur (dehors)</i> Association d'idées – interactions : <i>prendre dans les bras, caresser, jouer avec lui</i>

Questions	Processus psycholinguistiques / Éléments de mise en réseau	
<i>Peux-tu me dire des sortes de chats ?</i>	Relation d'appartenance à une classe (« est un » - « a comme propriétés »)	Extension de la classe des chats : <i>raças de chats ou expressions (chat de gouttière, chat</i>
<i>Un garçon c'est une personne. Un chat c'est un...</i>		Classe inclusive : <i>animal</i>
<i>Est-ce que un chat et un livre c'est pareil ? Explique-moi.</i>		Caractères sémiqes en opposition : Caractéristique présente chez l'un, absente pour l'autre : <i>le chat a des moustaches et pas le livre...</i> [la prise en compte de 2 caractéristiques différentes (<i>le chat est poilu, le livre est écrit</i>) n'attribue pas le point] Différence portant sur le caractère de vie ou de mouvement Critère langage ; <i>le chat parle, le livre il faut le lire pour savoir ce qu'il dit</i>
<i>Est-ce que un chat et un chien, c'est pareil ? Explique-moi.</i>		Caractères sémiqes communs : Point commun physique : <i>ils ont des oreilles</i> Point commun position : <i>ils sont couchés, à quatre pattes</i> Point commun comportement : <i>ils courent tous les deux</i> Appartenance à la même catégorie : <i>c'est des animaux</i> [la prise en compte de différences n'attribue pas le point]

Annexe 10

Les consignes des épreuves du domaine *Morphosyntaxe*

Programmation morphosyntaxique				
Éléments morphosyntaxiques ciblés Relations sémantiques	Matériel et manipulation pour indiçage	Verbalisations pour indiçage	Matériel et manipulation pour test	Phrases à compléter Productions attendues
Masculin/Féminin avec transformation	Montrer un personnage masculin	« Oh, le monsieur est bien habillé, il est beau ! »	Montrer un personnage féminin	« Oh, la dame est bien habillée, elle est... belle ! » (« jolie » n'est pas accepté)
Pronom personnel sujet Processus anaphorique	Prendre un monsieur et une dame Faire marcher le monsieur	« Regarde le monsieur. Il marche »	Faire marcher la dame	« Regarde la dame. Elle... marche/se promène »
Forme négative Action/inaction	Prendre un monsieur et une dame Faire marcher la dame	« La dame marche »	Laisser le monsieur immobile	« Le monsieur... ne marche pas/ne bouge pas »
Possessif Relation de possession	Prendre un monsieur et un chien Les faire marcher ensemble	« Le monsieur promène son chien »	Prendre les 2 messieurs et les 2 chiens Les faire marcher ensemble	« Les messieurs promènent... leur chien »
Déterminant	Mettre une dame et un chat côte à côte Montrer le chat	« C'est le chat de la dame »	Mettre un monsieur et un chien côte à côte Montrer le chien	« C'est le chien... du monsieur »
Relative en qui Caractérisation	Mettre une dame et une fille côte à côte Les faire avancer	« Voilà une dame qui promène sa fille »	Mettre un monsieur et un chien côte à côte Les faire avancer	« Voilà un monsieur... qui promène son chien »

Éléments morphosyntaxiques ciblés Relations sémantiques	Matériel et manipulation pour indiçage	Verbalisations pour indiçage	Matériel et manipulation pour test	Phrases à compléter Productions attendues
Forme pronominale	Prendre une dame et un bébé La dame couche le bébé sur la table	« La dame couche le bébé »	Faire coucher la dame	« La dame... <u>se couche/s'allonge</u> »
Flexion verbale particulière au pluriel	Coucher un enfant sur la table	« Chut ! (avec geste), l'enfant dort »	Coucher les 2 enfants sur la table	« Chut ! (avec geste), les enfants... <u>dorment</u> »
Voix passive Changement de point de vue pour exprimer une action et son résultat	Prendre un garçon et une fille Mettre le garçon devant la fille Montrer le garçon	« Le garçon cache la fille »	Sans modification, montrer la fille	« La fille... <u>est cachée par le garçon</u> »
	Prendre un monsieur et la voiture Le monsieur pousse la voiture Montrer la voiture	« La voiture est poussée par le monsieur »	Prendre un banc Le monsieur pousse le banc Montrer le banc	« Le banc... <u>est poussé par le monsieur</u> »
Utilisation de parce que Causalité	Mettre le monsieur dans la voiture, la faire rouler puis s'arrêter Faire sortir le personnage de la voiture et lui faire pousser la voiture	« La voiture est en panne, le monsieur la pousse »	Refaire le même scénario	« Le monsieur pousse la voiture... <u>parce qu'elle est en panne</u> »

Éléments morphosyntaxiques ciblés Relations sémantiques	Matériel et manipulation pour indiçage	Verbalisations pour indiçage	Matériel et manipulation pour test	Phrases à compléter Productions attendues
Déjà fait : temps passé	Faire sauter très haut le garçon, le faire tourner plusieurs fois sur lui-même, le faire marcher Verbaliser en même temps que les actions sont réalisées	« Regarde : le garçon saute, il tourne, il marche »	Faire tourner le garçon plusieurs fois sur lui-même	Rappelle-toi, avant, le garçon... a sauté/sautait »
Pas encore fait : temps futur	Faire sauter très haut le garçon, le faire tourner plusieurs fois sur lui-même	« Regarde encore une fois : le garçon saute, il tourne »	Sans réaliser la troisième action	« Et après, le garçon... marchera/ va marcher »

Compréhension morphosyntaxique			
Matériel	Éléments morphosyntaxiques ciblés	Énoncés	Manipulations acceptées
Tous les personnages	Singulier/pluriel à travers le déterminant	« Un personnage marche »	Faire marcher les personnages en même temps ou successivement
		« Des personnages marchent »	
Tous les personnages présentés debout	Quantificateurs	« Quelques personnages sont couchés »	
Tous les personnages présentés couchés		« Tous les personnages sont debout »	
2 messieurs 1 garçon	Singulier/pluriel à travers la flexion verbale	« Il dort »	
		« Ils dorment »	
1 garçon 1 fille 1 chien 1 chat	Genre et nombre du pronom personnel	« Fais la marcher »	En même temps ou successivement
		« Fais le sauter »	
		« Fais les tourner »	
		« Elle promène le chien »	
		« Il promène le chat »	
1 monsieur 1 voiture	Actif/passif	« Le monsieur pousse la voiture »	
		« Le monsieur est poussé par la voiture »	
1 monsieur avec un chien devant lui 1 monsieur avec un chat devant lui 1 dame avec un chien devant elle	Marques de possession	« Le monsieur promène son chien »	
		« Le monsieur promène le chien de la dame »	
1 dame 1 fille 1 bébé 1 berceau	Forme pronominale	« La dame couche le bébé »	Dans le berceau ou sur la table
		« La dame se couche »	

Matériel	Éléments morphosyntaxiques ciblés	Énoncés	Manipulations acceptées
1 dame 1 bébé 1 berceau	Connecteurs temporels	« Avant de marcher, la dame couche le bébé »	
		« Après avoir levé le bébé, la dame se promène »	
1 monsieur aux cheveux noirs 1 monsieur avec un casque 1 dame 1 chien 1 chat 1 voiture	Relatifs	« Le monsieur qui a les cheveux noirs monte dans la voiture »	
		« Le monsieur qui a un casque saute »	
		« Le monsieur qui porte le chien marche »	
		« Le chat que porte la dame tombe »	
2 chiens 1 chat	Connecteurs coordonnants	« Donne moi un chien ou un chat »	
		« Donne moi un chien et un chat »	

Répétition de phrases	
Phrases	Éléments morphosyntaxiques
La petite fille marche dans le jardin.	Forme affirmative
Manges-tu du chocolat au goûter ?	Forme interrogative
Les enfants dorment dans la chambre.	Flexion verbale particulière au pluriel
Ce monsieur regarde les journaux .	Flexion nominale particulière
La voiture ne roule pas vite.	Négation
Les enfants se disputent souvent.	Forme pronominale
Le facteur apportera les lettres.	Flexion verbale indiquant le futur
Le garçon qui a un pull rouge court vite.	Relative en « qui » enchâssée
La pomme que je mange est sucrée.	Relative en « que » enchâssée
La chambre est rangée par la maman.	Voix passive
Les enfants promènent leur chien.	Adjectif possessif
Il pleure parce qu' il a mal aux dents.	Conjonction de subordination

Annexe 11

Exemple de transcription sous EXCEL

Temps de début	Temps de fin	Item cible	Transcription	Acte de langage	Commentaires	Observations
01'35	01'37	Oiseau	Oiseau – j(e) me souvenais plus le nom	Répétition Assertif_assertion Ou expressif_évaluatif	Regard vers l'examineur + sourire pour demander de l'aide	
03'51	03'52	Soleil	Un soleil qui est jaune	Assertif_assertion Mais aussi descriptif	Attention description	Indication sur les compétences morphosyntaxiques du sujet
04'01	04'02	Eglise	Est-ce que c'est une église ?	Directif_question_ confirmation		
05'55	05'57	Tricoter	Elle tricote aussi	Assertif_assertion	Hausse les épaules	Indication sur les compétences lexicales avec le « aussi »

Annexe 12

Exemple de transcription sous ELAN

The screenshot displays the ELAN software interface. At the top left, a video window shows a woman and a young child sitting at a table, looking at papers. To the right of the video is a control panel with tabs for 'Grille', 'Texte', 'Sous-titres', 'Lexicon', and 'Audio Rec'. Below these tabs is a list of linguistic acts under the heading 'Actes-de-langage-dep', including 'Directif_Question_Confirmation', 'Directif_Requête', 'Assertif_Affirmatif', 'Assertif_Affirmatif_Réponse', and 'Directif_Question'. Below the video is a playback control bar with various icons and a selection range of 00:05:33.777 to 00:05:37.357. The main part of the interface is a timeline with a grid. The timeline shows three tracks: 'Transcription ort' (orange), 'Actes-de-lang' (green), and 'Commentaires' (blue). The 'Transcription ort' track contains the text: 'quoi ? un rouleau pour faire un gâteau orange'. The 'Actes-de-lang' track contains 'Directif_Requ' and 'Assertif_Affirmatif'. The 'Commentaires' track contains 'répétition' and 'ajoute une précision sur l'utilisation du rouleau'. A second screenshot below shows a zoomed-in view of the timeline from 00:00:43.000 to 00:00:50.000. It shows the 'Transcription ort' track with the text 'coude', the 'Actes-de-lang' track with 'Directif_Requête' and 'Pas de réponse, regarde a', and a dropdown menu for 'Assertif_Affirmatif' with options like 'Assertif_Affirmatif_Réponse', 'Assertif_Expressif_Déclaratif', 'Assertif_Expressif_Evaluatif', 'Assertif_Expressif_Réactif', and 'Directif_Question'.

Annexe 13

Correspondance âge/développement proposée par la batterie EVALO 2-6

Points de repère du développement pragmatique

	Intentionnalité Fonctions du langage	Règle de l'échange	Adaptation	Organisation de l'information
6 premiers mois	<p>6 semaines : Sourire en réponse à la voix, gazouillis en situation de confort en réponse aux sollicitations de l'environnement.</p> <p>Les capacités de l'enfant s'actualisent grâce aux sollicitations et aux réponses de l'adulte qui accorde une interactivité aux comportements de l'enfant, intentionnalité que ce dernier reprend à son compte.</p> <p>Jusqu'à 9 mois (cf Reboult) : Mise en place de la capacité à détecter la direction du regard de l'autre et à la suivre à détecter l'intentionnalité</p> <p>Actes de parole avec des modalités non verbales (gestes, mimiques, postures, vocalisations... - cf Doré) Étiquetage (pointé, dénomination) Répétition Réponse Demande d'action Demande de renseignement Appel Salutation Protestation Exercice</p> <p>12 mois : intentions communicatives pré-linguistiques</p>	<p>Dès les premiers jours, contacts oculaires pendant 75% du temps d'interaction, durant 30 secondes</p> <p>Dialogue lointain</p> <p>Dès 3 mois, Échanges échelonnés, réactions au comportement vocal de l'autre, proto-dialogue avec alternance des tours de parole</p> <p>Membre du contact avec gestes, regards et vocalisations</p> <p>Dès 4 à 6 mois, Dialogue avec gestes / mimiques en face à face + dialogue vocal (vocalisations conjointes ou alternées)</p> <p>2 mois : temps de regards réciproques pendant 15% du temps d'interaction - début de l'attention conjointe</p>	<p>Ajustements posturaux</p> <p>Mouvements dirigés vers l'autre (présentation et saisie d'objets)</p> <p>Initiation des productions vocales de l'adulte et des premiers gestes conventionnels</p>	<p>Communication référentielle</p> <p>Dès les premiers jours, la mère fait réagir son enfant par un comportement affectif d'attention à l'autre et initiale une référence énonciative.</p> <p>Vers 5 mois, avec les épisodes d'attention conjointe (co-orientation visuelle vers un objet) s'initiale une référence à l'objet existante au contact adulte / enfant.</p>
6 à 12 mois	<p>Actes de langage = Holophrases + intonation Requête d'aide, d'objet, d'information Répétition Étiquetage Non de la tête pour refuser</p>	<p>Comportements synchronisés et/ou alternés (alternance succession de l'enfant et mouvements de la mère, vocalisations conjointes ou alternées ...) définissent une régularité et premier forme d'une alternance des rôles qui détermine ainsi des tours de parole.</p> <p>2 mois : À l'initiative d'un jeu d'alternance gestuel</p> <p>9 à 12 mois : Attention de l'adulte attirée par regard et pointage vers l'objet désiré</p>		
12 à 18 mois	<p>Entre 9 et 18 mois (cf Reboult) : Mise en place de l'attention partagée</p>			<p>L'utilisation d'un langage gestuel (geste déictique) spécifie la référence - objet</p> <p>13 mois : Pointé à valeur sémiotique</p> <p>Le premier objet désigné est un signifiant mis en valeur par le comportement des parents, cet objet soulé par la désignation est utilisé comme signe pour partager le monde mental des parents.</p> <p>Le pointé atteste qu'une convention sur le sens du signe qu'est devenu l'objet est passée avec ceux à qui il est désigné.</p>

	Intentionnalité Fonctions du langage	Règle de l'échange	Adaptation	Organisation de l'information
18 mois à 2 ans	<p>18 à 30 mois : Développement de la Théorie de l'Esprit Réalise qu'il a ses propres paysages psychiques inconnus des autres et qu'il peut les partager Se met à agir d'après idées qu'il se fait du monde mental des autres, imite les personnes d'attachement (Jeu de faux semblant)</p> <p>Fonctions du langage (cf Halliday) - Fonction régulatoire : 2a. Requête d'objet ou d'action ou bénéficiaire (ordre à / impératif) 2a6. Requête indirecte avec formule de politesse et interrogatifs - Fonction instrumentale : demande à des fins personnelles (« veux ») - Fonction personnelle : expression des goûts, d'un accord / désaccord, expression d'un problème (« va bien ») - Fonction heuristique : questions (« c'est quoi ? », « pourquoi ? ») - Fonction informative : réponse à une question - Fonction interactive : salutation, maintien du contact</p>	<p>Dès 2 ans. Réaction à une rupture de communication - lors thèmes de conversation : - concernant l'enfant lui-même - concernant l'environnement (ici et maintenant)</p>	<p>Adaptation à l'interlocuteur (âge, disponibilité affective) Adaptation au contexte (objets présents, absents) Pas de réajustement de l'énoncé quand il n'arrive pas à se faire comprendre</p>	<p>Le référent - objet se découvre toutes progressivement, il est d'abord ébauché (détermination), puis l'enfant s'en fait une représentation (image mentale), puis l'inscrit dans son jeu de faux semblant (utilisation non conventionnelle)</p>
3 ^{ème} année	<p>3a à 3a6. Commentaire d'action, expression de besoins et désirs - Fonction ludique – imaginative – créative « et si... » 3a6. Langage encore égo-centrique Menaces et insultes pour résoudre des conflits ou justifier besoins et désirs 3.ans. Maîtrise de la Théorie de l'esprit avec réussite au test de fausse croyance</p>	<p>3a. réalisation d'un échange 3a6. Augmentation des marques de politesse Conscience des préférences au tour de parole (vérifie si on l'écoute avant de parler, interpelle, s'insère dans une conversation) – Alternance stable des tours de parole entre pairs Topicalisation de la conversation (choix du thème, maintien clôture, changement) Thèmes de conversation concernant failleurs et un autre moment</p>	<p>Ébauches de clarification Demande de reformulation rares et générales « quoi ? », guist-ce que tu as dit ? » Distinction progressive entre une demande de reformulation et une demande de complément d'information Utilisation de ses propres récits pour agir sur autrui, justifier un comportement, séduire, tromper, obtenir un soutien.</p>	<p>Comprend qu'il y a des histoires « pour de vrai » et d'autres « pour de faux » Commence à intégrer des informations à partir d'un récit</p>
4 ^{ème} année				

	Intentionnalité Fonctions du langage	Règle de l'échange	Adaptation	Organisation de l'information
5 ^{ème} année		Séquences dialogiques Réponse donnée à une fonction de feed-back Réaction à la structure du discours et plus seulement au contenu Maintien du thème de la conversation	4. ans.: Adaptation à l'interlocuteur selon son statut, son degré de familiarité Aptitude à se représenter les croyances de l'autre (vraies ou fausses) Demandes de reformulation précises	4. ans.: Début de schéma narratif avec organisation du récit sans planification Récit elliptique ne mentionnant qu'un élément jugé important
6 ^{ème} année	Actes de langage diversifiés et efficaces	Gestion de l'initiation, maintien et clôture de l'échange		Choix lexicaux et morphosyntaxiques adaptés
7 ^{ème} année		Utilisation des règles de coopération (cf Grice) Prise en compte des rebours	Tient compte du savoir commun partagé Adaptation aux perspectives d'autrui Aptitude à se représenter les croyances de second degré (X croit que Y croit que X...) Prise en compte du contexte social (registres de langage)	8. ans.: Récit avec marques de cohérence, avec construction d'une représentation d'ensemble et du thème central Bon usage des marqueurs anaphoriques
8 - 9 ans	Pertinence et efficacité de la communication	Usage de toutes les formes de politesse	Coopération argumentative pour construire un référent commun	Construction du schéma narratif Maîtrise des marqueurs du discours
11 - 12 ans			Description, narration, argumentation Registres de langage à des fins sociales	Amélioration de la cohésion du discours
13 - 14 ans			Arguments visent l'acceptabilité de l'interlocuteur en adaptant le contenu du discours aux caractéristiques de l'interlocuteur	Explication d'expressions idiomatiques

Points de repère du développement morphosyntaxique

D'après De Bogaillon-Barnies, 1999 - Rondal, 1998

	Versant compréhension	Versant expression
1 ^{re} année	<p>À partir de 3;1.5 mois. Quand se développent les premières inscriptions avec la mise en place des modèles, l'enfant découpe le monde en catégories :</p> <ul style="list-style-type: none"> - d'objets (perçus d'après leurs contours, à déplacements indépendants) - d'actions (qui ont un début, un déroulement, une fin et un effet) <p>À 8 mois.</p> <ul style="list-style-type: none"> - détecte selon des indices prosodiques les frontières des propositions <p>11 à 13 mois.</p> <p>Compréhension contextuelle de reconnaissance :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Attention portée à l'objet montré (attention conjointe) - Reconnaissance d'une forme soumise (jouets) - Reconnaissance d'un « format » d'événement - Conscience qu'il y a un lien entre la forme sonore entendue et l'événement vécu - Action qui correspond à ce que l'on fait habituellement avec l'objet dans une situation comparable 	
12 à 18 mois	<p>Compréhension contextuelle symbolique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - compréhension d'un mot dans un contexte situationnel pertinent - compréhension du mot même en l'absence de l'objet <p>Une centaine de mots compris à 18 mois</p>	<p>15 à 18 mois.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produit un « mot-phrase » (holophrase) : « balle » - pour nommer : « c'est une balle » - pour localiser : « la balle est là » - pour signifier une action : « je joue à la balle » - pour signifier un état : « la balle est dégonflée » - pour indiquer le propriétaire : « la balle de maman »
18 à 24 mois	<p>Compréhension sémantique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identification d'un mot dans l'énoncé - Mise en relation avec le contexte perceptif (objets et personnes présents, événements) et recours aux connaissances sur le monde (conditions habituelles dans lesquels les objets sont utilisés) - Appréhension de l'idée de la phrase en contexte 	<p>Quant à disposition une masse critique de 50 à 80 mots</p> <p>Juxtaposition de 2 mots pour exprimer différents types de relation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - exprimer un jugement sur un état du monde ou un objet existence : « ça vaache » non-existence : « plus avon » récurance : « encore gâteau » - énoncer un événement du monde (agent - action - patient) S + V : « maman mange » S + O : « maman pomme » V + O : « mange pomme » - exprimer une relation entre objets 2 termes référentiels : « chausssure maman » (possession)

	Versant compréhension	Versant expression
3 ^{ème} année	<p>Compréhension sémantico-syntaxique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prise en compte d'une proposition (S + V +C), mise en relation thème et propos - Prise en compte du contexte et des actes de langage - Référence aux connaissances sur le monde et sur les règles de la langue - Stratégies d'ordre absolu (le premier syntagme est l'agent, le second l'objet / patient) - Stratégies positionnelles d'ordre relatif ou de proximité (ou de distance minimale) : le syntagme le plus proche du verbe est l'agent 	<p>Développement de la morphologie nominale :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilisation du déterminant : sur utilisation de l'article défini - Utilisation du pronom personnel - Acquisition des pronoms singuliers puis pluriels, des pronoms sujets avant les pronoms objets <p>Développement des flexions verbales :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formes simples pour exprimer action en cours / action not en cours - Formes composées pour exprimer un contraste entre passé / futur <p>Généralisation contextuelle : l'enfant repère la position du mot ou du groupe de mots dans les énoncés des adultes et les utilise « en formelles » dans le même contexte</p> <p>Stratégies positionnelles :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pas de stratégie positionnelle - Plus structure en tête : « petit maman » - « petit papa » - « petit chien » - Dissociation à gauche : « cassées les jambes » <p>Phrase à 3 éléments (Sujet + Verbe + Complément)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expansions avec ou sans mots grammaticaux - Emploi de prépositions de lieu ou de moyen - Utilisation de flexions verbales pour exprimer le passé et le futur - Emploi d'une forme négative - Questions avec des interrogatifs sans inversion du sujet <p>Sur généralisations syntaxiques : Les erreurs reflètent le système d'organisation linguistique de l'enfant « il a perdu mon sac », « je suis benêt », « j'ai tout buvé »</p>
4 ^{ème} année		
4 à 6 ans	<p>Après 5 ans :</p> <p>Compréhension morphosyntaxique</p> <ul style="list-style-type: none"> - à partir des éléments morphosyntaxiques et de la connaissance de leurs règles - à partir de la connaissance du monde et des autres - à partir de la situation d'énonciation - à partir des actes de langage <p>Stratégies morphosyntaxiques : traitement des indices morphosyntaxiques (flexions nominales et verbales, morphèmes)</p> <p>Stratégies basées sur les opérations constitutives du noyau attribuer des rôles d'actant, d'action, d'objet en s'appuyant sur la morphosyntaxe et le contenu sémantique</p>	<p>Entre 4 et 5 ans :</p> <p>Phrases avec expansions</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respect des accords en genre et nombre des noms - Utilisation d'adverbes de temps - Premières relatives - Utilisation des pronoms possessifs - Premières complétives de cause et de conséquence - Phrases négatives intégrant la négation dans le corps de la phrase <p>Entre 5 et 6 ans :</p> <p>Phrases coordonnées et enchâssées</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilisation de l'imparfait et du futur simple puis du conditionnel - Utilisation de prépositions de temps - Questions avec inversion du sujet <p>Alignement et complexification des phrases</p> <ul style="list-style-type: none"> - Emploi de la voix passive <p>Structure de récit</p>
À partir de 6 ans	<p>À partir de 7 ans :</p> <p>Compréhension narrative et métadiscursive</p> <ul style="list-style-type: none"> - à partir des connaissances sémantico-syntaxiques - grâce aux capacités de dénotation et de réflexion sur le langage <p>Stratégies narratives : traitement des indices temporels et logiques du discours</p> <p>Stratégies métadiscursives : traitement des énoncés où la situation discursive est différente de celle où est le sujet</p>	

Points de repère du développement lexical

D'après Bassano, 1998 ; de Boysson-Bardies, 1999 ; Kern, 2001	Versant réception	Versant expression
<p>6 premiers mois</p>	<p>Plusieurs tâches attendent l'enfant pour la construction de son lexique. En premier lieu, il lui faut extraire les unités de sens du discours qu'il entend (...). Dans la vie de tous les jours, le petit enfant est en contact avec des informations linguistiques de sources variées : phonétiques, prosodiques, contextuelles. Toutes contribuent à lui permettre de saisir le sens des mots (...). Il a ainsi l'opportunité de mémoriser les mots sous une forme qui permet de les reconnaître et de les utiliser (...). Arrivé au stade de communication, muni de connaissances sur la structure des sons du langage, l'enfant doit encore identifier des schémas sonores à des représentations d'objets, d'actions et d'événements (Boysson-Bardies, 1999).</p> <p>À partir de 3 à 4,5 mois :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dès la mise en place de l'attention conjointe, adulte et enfant regardent dans la même direction vers un objet, l'adulte nomme l'objet, l'enfant entend une séquence sonore en même temps qu'il voit l'objet - Quand il découvre les premières représentations avec la mise en place des routines, l'enfant découvre le monde en catégories - d'objets (parqués d'après leurs contours, à déplacements indépendants) - d'actions (qui ont un début, un déroulement, une fin et un effet) <p>À 5 mois : Réagit à son prénom</p> <p>À 9 mois : Comprend « non »</p> <p>À 10 mois :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Devant une forme sonore en situation de communication, doit choisir « un sens », lui attribue : - une représentation préexistante d'objet ayant une similarité de forme ou de fonction (substantif) - une représentation préexistante d'action ou d'événement à même effet (verbe) <p>Vers 11 mois :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Commence à reconnaître les mots selon - des indices de rythme, durée, pause, modulations de la voix, allongement des durées syllabiques - des indices phonotactiques ([éa]) jamais en fin de mot = [r ael]) 	<p>« L'âge auquel les premiers mots sont prononcés, la forme de ceux-ci et le rythme avec lequel se développe le vocabulaire varient selon les enfants » (De Boysson-Bardies, 1999).</p> <p>11 à 13 mois :</p> <p>Point de départ pour désigner l'objet désiré (triangle objet / enfant / adulte)</p> <ul style="list-style-type: none"> - le premier objet désigné est un signifiant mis en valeur par le comportement des parents - cet objet seul par la désignation est utilisé comme signe pour partager le monde mental des parents - le point d'attente qu'une convention sur le sens du signe qu'est devenu l'objet est associée avec ceux à qui il est désigné <p>12 à 15 mois :</p> <p>Premiers mots :</p> <ul style="list-style-type: none"> - formes sonores de structure bi-syllabique avec des caractéristiques prosodiques (accent, durée syllabique) et mélodiques (intonation montante ou descendante selon l'intentionnalité) - produites en désignant un objet et en sollicitant le regard de l'adulte - interprétées par celui-ci comme des mots - se trouvent fixées par les reinforcements de l'adulte (grafication, modèle verbal) - concernent les personnes d'emprunte, puis les objets du quotidien, des noms et bruits d'animaux, des jeux et routines - sont en rapport direct avec l'expérience
<p>6 à 12 mois</p>	<p>Vers 1 an :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Met en place des stratégies d'identification et de mémorisation des mots : - reconnaît qu'il appartient à sa langue avec toutes les propriétés linguistiques (phonologiques, morphologiques, sémantiques) - Identifie avant la fin du signal acoustique <p>Comprend 40 à 50 mots dans des situations référentielles</p> <p>À 16 mois :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprend environ 200 mots <p>Privilège la relation référent – signifié (pré-signifié) en lien avec la situation en cours et avec l'expérience vécue, reste dépendant de la présence de l'interlocuteur à qui est désigné l'emploi actif du mot</p>	
<p>12 à 18 mois</p>		

	Versant réception	Versant expression
<p>Entre 20 et 24 mois. La relation signifiant-signifié (signe) est perçue comme univoque, le mot est compris comme adhérent soit à la réalité soit au signifiant, ce qui entraîne une polyvalence du point de vue sémantique</p> <p>À 24 mois. Le nombre de mots compris n'est plus chiffrable</p>	<p>Entre 20 et 24 mois. La relation signifiant-signifié (signe) est perçue comme univoque, le mot est compris comme adhérent soit à la réalité soit au signifiant, ce qui entraîne une polyvalence du point de vue sémantique</p> <p>À 24 mois. Le nombre de mots compris n'est plus chiffrable</p>	<p>Etape de la référence à fonction d'étiquetage et de demande À 15 mois : 50 mots. À 18 / 20 mois : 100 mots (dont 60 % sont des noms). Variabilité interindividuelle dans la production des mots :</p> <ul style="list-style-type: none"> - style référentiel ou anabrytique produit des mots isolés mono ou bi-syllabiques en portant attention aux éléments phonétiques et à la structure syllabique de la chaîne sonore et privilégie les substantifs - style expressif ou holistique produit des séquences longues à contour intonatif d'où émergent des mots en portant attention au schéma d'énonciation et au rythme syllabique et privilégie les expressions et les prédicats (verbes et adjectifs) <p>Processus de sur-généralisation (étiquette verbale attribuée à un ensemble de référents) et des sous-généralisations (étiquette verbale attribuée à un référent unique).</p>
<p>2 à 4 ans</p>	<p>Étape de la prédication qui permet d'attribuer des propriétés aux référents À 2 ans : 200 mots produits (apparition progressive des verbes et des morphèmes fonctionnels)</p> <p>26 mois. La relation signifié – signifiant reste souple, l'enfant cherche à particulariser son lexique (couples dichotomiques, sens différentiels)</p> <p>36 mois. Explosion lexicale :</p> <ul style="list-style-type: none"> - par imitation différée (l'adulte propose le mot dans sa dimension générale et dans sa fonction ; regarde le mot, c'est un oiseau, il vole) - utilisation dans une relation privilégiée au référent suite à une réorganisation des systèmes de codage (discriminations phonétiques des mots proches) et de programmation des mots (processus de généralisation) : - mots mieux spécifiés au plan phonologique - mots dont l'extension sémantique se précise - mots fabriqués par analogie (déformer) - mots produits avec des fautes morphologiques (recherche d'une solution d'invariance) - mots se diversifiant (mots lexicaux et morphèmes grammaticaux) - mots pouvant être actifs (quand le mot est activé c'est tout le réseau qui est activé) <p>42 mois. Par alignement sur des formes récurrentes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - acquisition de formes figées - classification des différents unités en fonction du découpage de l'expérience - structuration des champs sémantiques (mots structurés en réseaux par rapport à un mot référent) 	<p>Acquisition d'un vocabulaire technique À partir de 7 ans. Emploi du sens figuré et des métaphores Mise en place de connotations métaphoriques</p>
<p>Entre 4 et 11 ans</p>	<p>Réorganisation sémantique progressive des sous-systèmes linguistiques À partir de 7 ans. Traitement du sens figuré et des métaphores</p>	<p>Acquisition d'un vocabulaire technique À partir de 7 ans. Emploi du sens figuré et des métaphores Mise en place de connotations métaphoriques</p>

Annexe 14

Les fonctions du langage proposées par Halliday (1973)

Fonction personnelle : le sujet se place comme locuteur par rapport à son identité

Exprimer ses goûts, son accord/désaccord, se justifier, etc.

Fonction instrumentale : le sujet cherche à satisfaire un besoin

Demander des objets dans un but personnel, obtenir un effet, etc.

Fonction régulatoire : le sujet cherche à contrôler les comportements de l'autre

Donner un ordre, demander une action, de l'aide, donner une consigne, etc.

Fonction informative : le sujet communique une information

Réponse, détails, explications, rapporter des faits, déduire, etc.

Fonction phatique (= interactive) : le sujet engage et maintient le contact avec son interlocuteur

Saluer, interpeller, appeler, etc.

Fonction heuristique : découverte du monde par le langage afin d'obtenir des informations

Poser une question, prévoir une/des conséquence(s), discours informatif, etc.

Fonction ludique (= imaginative) : fait appel à l'imagination du locuteur

Faire semblant, blaguer, jouer un personnage, etc.

Table des tableaux

Tableau 1 Mise en place des habiletés pragmatiques chez l'enfant	33
Tableau 2 Les épreuves du domaine <i>Pragmatique</i>	46
Tableau 3 Les épreuves du domaine <i>Lexique</i>	48
Tableau 4 Les épreuves du domaine <i>Morphosyntaxe</i>	49
Tableau 5 Profil des sujets entendants	50
Tableau 6 Profil des sujets sourds	51
Tableau 7 Dates et durée des passations	52
Tableau 8 Grille de cotation des actes de langage	61
Tableau 9 Résultats Manon pour le domaine <i>Lexique</i>	65
Tableau 10 Résultats Antoine pour le domaine <i>Lexique</i>	67
Tableau 11 Résultats Camille pour le domaine <i>Lexique</i>	68
Tableau 12 Résultats Romain pour le domaine <i>Lexique</i>	70
Tableau 13 Résultats Hasan pour le domaine <i>Lexique</i>	71
Tableau 14 Résultats Esra pour le domaine <i>Lexique</i>	73
Tableau 15 Résultats Manon pour le domaine <i>Morphosyntaxe</i>	75
Tableau 16 Résultats Antoine pour le domaine <i>Morphosyntaxe</i>	76
Tableau 17 Résultats Camille pour le domaine <i>Morphosyntaxe</i>	76
Tableau 18 Résultats Romain pour le domaine <i>Morphosyntaxe</i>	77
Tableau 19 Résultats Hasan pour le domaine <i>Morphosyntaxe</i>	78
Tableau 20 Résultats Esra pour le domaine <i>Morphosyntaxe</i>	79
Tableau 21 Résultats Manon pour le domaine <i>Pragmatique</i>	81
Tableau 22 Résultats Antoine pour le domaine <i>Pragmatique</i>	82
Tableau 23 Résultats Camille pour le domaine <i>Pragmatique</i>	83
Tableau 24 Résultats Romain pour le domaine <i>Pragmatique</i>	83
Tableau 25 Résultats Hasan pour le domaine <i>Pragmatique</i>	84
Tableau 26 Résultats Esra pour le domaine <i>Pragmatique</i>	85
Tableau 27 Types d'actes de langage produits par chaque sujet	91
Tableau 28 Comparaison actes de langage et réponses justes à l'épreuve de <i>Dénomination</i>	99
Tableau 29 Grille de cotation des actes de langage révisée	105

Table des figures

Figure 1 Types d'actes de langage produits par chaque sujet	92
Figure 2 Utilisation de la répétition et de la description	101
Figure 3 Réponses non attendues, réponses justes et nombre d'items à dénommer	109
Figure 4 Recodage des réponses non attendues	110

Sigles et abréviations utilisés

LV : Langue vocale

LS : Langue des Signes

LfPC : Langue française Parlée Complétée

MOTS-CLÉS : évaluation, surdité, développement langagier, compétences linguistiques, pragmatique

RÉSUMÉ

Chez l'enfant sourd, les compétences linguistiques en langue vocale étant trop souvent sous-évaluées, nous proposons à travers ce mémoire de mettre en lumière certaines spécificités développementales propres à cette population, et plus particulièrement au niveau des compétences lexicales, morphosyntaxiques et pragmatiques. A partir des résultats obtenus aux épreuves des domaines *Lexique*, *Morphosyntaxe* et *Pragmatique* de la batterie EVALO 2-6, nous tenterons de proposer le profil développemental de chacun de nos sujets. Afin de mettre en évidence les compétences effectives de l'enfant sourd, nous élaborerons une grille de cotation des actes de langage en production, annexe à la batterie, et qui nous permettra de compléter l'évaluation à partir d'une analyse plus qualitative des réponses données par chaque enfant.

KEYWORDS : evaluation, deafness, language development, pragmatics

ABSTRACT

We propose through this work to highlight certain developmental specificities of deaf children, particularly in the lexical, morphosyntactic and pragmatic skills. From the results obtained in the tasks of lexicon, morphosyntax and pragmatics of EVALO 2-6, we try to offer the developmental profile of each of our subjects. In order to highlight the actual skills of deaf children, we will develop a rating scale of speech acts in production, annex to the battery, and allow us to complete the assessment from a more qualitative analysis of responses of each child.