



HAL
open science

Développer les compétences de lecture et d'écriture des élèves sourds de collège

Nathalie Martin

► **To cite this version:**

Nathalie Martin. Développer les compétences de lecture et d'écriture des élèves sourds de collège. Education. 2015. dumas-01330192

HAL Id: dumas-01330192

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01330192>

Submitted on 10 Jun 2016

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License

UNIVERSITÉ BLAISE PASCAL – CLERMONT-FERRAND
École Supérieure du Professorat et de l'Éducation
ESPÉ Clermont-Auvergne

Mémoire de MASTER 2

« Scolarisation et besoins éducatifs particuliers »

**Développer les compétences de lecture et d'écriture
des élèves sourds de collège**

Présenté par Nathalie MARTIN

Sous la direction de Madame Sylvie POINAS

Année universitaire 2014-2015

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont apporté leurs connaissances, leur aide et leur soutien, tout au long de cette année de recherche.

Madame Sylvie Poinas, directrice de mon mémoire, pour m'avoir guidée aux différents moments de ma recherche.

Madame Françoise Bonnal, pour sa disponibilité, son accompagnement chaleureux et son soutien amical, la richesse et la fréquence des échanges, ses conseils de lecture de nombreux textes critiques essentiels, ses connaissances, fruits de sa longue expérience d'enseignement du français auprès des élèves sourds et pour les personnes qu'elle m'a permis de rencontrer. Grâce à elle, cette année a été extrêmement riche, tant au niveau de mon travail de recherche qu'au niveau relationnel.

Madame Sylviane Ahr, pour ses conseils de lecture, la richesse de son savoir issue de son expérience d'enseignement et de ses recherches, qui m'ont une nouvelle fois beaucoup apporté.

Madame Marie Périni, pour m'avoir fait partager la richesse de son travail de recherche à travers la lecture de sa thèse et pour ses conseils de lecture.

Madame Sandrine Burgat, qui a bien voulu m'adresser certains de ses articles consacrés à ses recherches sur la dictée à l'adulte.

Tous ceux qui m'ont reçue, lors mon stage, au sein de l'établissement spécialisé pour enfants sourds et du collège où ces derniers sont scolarisés : le directeur pédagogique, les orthophonistes, l'éducatrice spécialisée, les professeurs et les élèves qui m'ont accueillie dans leur classe. La richesse de leurs pratiques a nourri l'ensemble de mon travail.

Les spécialistes qui m'ont généreusement aidée à traduire le résumé de mon mémoire.

Un grand merci à tous mes proches pour leurs encouragements et leur soutien affectueux.

Développer les compétences de lecture et d'écriture des élèves sourds de collège

Ce mémoire s'intéresse à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez les élèves sourds de collège. Nous nous interrogeons sur leurs difficultés à l'écrit. Les écrits des sourds présentent-ils des particularités récurrentes qui manifestent un mode de fonctionnement cognitif particulier ? Quelles modalités pédagogiques permettent de répondre à ces difficultés ?

Nous avons observé dix élèves sourds de collège, en inclusion. L'analyse de leurs écrits fait apparaître un 1^{er} groupe d'élèves qui ne sont pas capables d'écrire un récit et un 2^{ème} groupe dont le récit est bref. Une corrélation apparaît entre la complexité syntaxique et la qualité narrative. Les élèves dont les écrits sont les plus aboutis ont un bon niveau en LSF. L'ensemble de ces écrits présente des erreurs spécifiques aux sourds.

Il apparaît indispensable de mettre en place des modalités pédagogiques spécifiques et d'employer la LSF comme langue d'enseignement des élèves sourds sévères et profonds pour améliorer leurs compétences en lecture et écriture.

Mots clefs : Apprentissage du français écrit, écrit des sourds, LSF, inclusion, pédagogie de projet.

How to develop the reading and writing competences of deaf students in secondary schools

This research work deals with developing the reading and writing competences of deaf students in secondary schools. The difficulties they are facing with writing raise questions: are deaf writings showing recurring features that could demonstrate a particular cognitive way of functioning? What pedagogical strategies will be likely to solve these problems?

We observed a panel of 10 of such students, in inclusive education. They fall into two groups: one with students who cannot write a narration, and the other one with students whose narration is really short. There is an obvious link between the syntactic complexities and the quality of the narration. The students who can write better narrations have a good level in French sign language. In their writings we can notice mistakes specifically made by deaf students.

As a consequence, it is necessary to implement specific strategies and to use French Sign language as the teaching language of those deaf students whose hearing is severely impaired.

Key words: learning how to write, Deaf writings, inclusive education, project-based pedagogy.

Table des matières

| | |
|---|----|
| Remerciements..... | 2 |
| Table des matières | 4 |
| Glossaire | 8 |
| Introduction..... | 9 |
| I Approche théorique | 13 |
| 1. Les facteurs influençant l'apprentissage de la langue écrite | 13 |
| 1.1 Facteurs liés à la surdité..... | 13 |
| 1.1.1 La localisation de l'atteinte | 14 |
| 1.1.2 Le degré de perte auditive | 15 |
| 1.1.3 L'âge d'apparition de la surdité | 17 |
| 1.2 Facteurs liés au choix d'un mode de communication..... | 18 |
| 1.2.1 L'éducation de type unilingue ou éducation oraliste | 19 |
| 1.2.2 Les méthodes mixtes | 21 |
| 1.2.3 L'éducation de type bilingue ou en langue des signes..... | 23 |
| 1.2.4 Visions médicale et anthropologique de la surdité | 28 |
| 1.2.5 Risques liés à l'usage du français signé | 29 |
| 1.2.6 Dépasser l'opposition oralisme-bilinguisme..... | 30 |
| 2. Situation particulière de l'enfant sourd face à l'apprentissage de l'écrit | 31 |
| 2.1 Les sourds et l'accès à l'écrit..... | 31 |
| 2.1.1 Pas de déficit cognitif lié à la surdité | 31 |
| 2.1.2 Particularités des sourds face à la langue..... | 32 |
| 2.2 La langue des signes et l'acquisition des compétences linguistiques et cognitives : pré-requis à l'accès à l'écrit | 33 |
| 2.2.1 La période préscolaire et l'acquisition des préalables à l'entrée dans l'écrit | 35 |

| | | |
|-------|--|----|
| 2.2.2 | La période d'apprentissage de la lecture-écriture | 39 |
| 3. | Traits caractéristiques des écrits des sourds | 42 |
| 3.1 | Les composantes syntaxiques et morphologiques | 43 |
| 3.2 | Le lexique..... | 47 |
| 3.3 | La composante pragmatique | 49 |
| II | Méthodologie de recueil et d'analyse de données..... | 52 |
| 1. | Objectifs et hypothèses | 52 |
| 2. | Les Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (ULIS)..... | 52 |
| 2.1 | Missions des ULIS | 53 |
| 2.2 | Modalités d'inclusion..... | 53 |
| 3. | Présentation des élèves. | 55 |
| 4. | Le test initial de notre étude | 56 |
| 4.1 | Choix du sujet d'écriture | 56 |
| 4.2 | Choix d'une grille d'évaluation..... | 58 |
| 4.2.1 | La grille EVA : une approche en termes d'outils | 58 |
| 4.2.2 | La grille Périni : une approche fonctionnaliste | 60 |
| 5. | Quelques hypothèses d'explication | 77 |
| 5.1 | Les élèves sourds et les systèmes scolaires « ordinaire » et adapté..... | 77 |
| 5.2 | Les élèves sourds et la zone proximale de développement..... | 78 |
| 5.3 | Observation de la classe : choix didactiques et adaptations | 79 |
| 5.3.1 | Une bonne communication | 79 |
| 5.3.2 | Le matériel d'enseignement-apprentissage | 80 |
| 5.3.3 | L'image comme aide à la lecture | 81 |
| 5.3.4 | La pédagogie de projet pour favoriser les progrès à l'écrit..... | 82 |
| 5.3.5 | Adaptation des exigences à chaque élève | 83 |

| | |
|---|-----|
| III Pour une didactique spécifique : comment favoriser l'apprentissage du français chez des élèves sourds ? | 85 |
| 1. L'enseignement du lire-écrire au cycle 3 : quelles orientations ? | 85 |
| 2. Démarches didactiques | 86 |
| 2.1 Un apprentissage précoce de la LSF pour favoriser l'acquisition de l'écrit. | 86 |
| 2.1.1 En maternelle et primaire : la LSF pour découvrir le plaisir de lire | 88 |
| 2.1.2 Le rôle de la LSF en collège et en lycée | 90 |
| 2.1.3 Spécificités de l'enseignement en LSF | 94 |
| 2.2 Bien lire, aimer lire | 95 |
| 2.2.1 Lire des textes variés..... | 95 |
| 2.2.2 Aider l'élève à entrer dans la lecture..... | 96 |
| 2.2.3 Modalités de lecture | 97 |
| 2.3 Favoriser l'entrée dans l'écrit | 105 |
| 2.3.1 La dictée à l'adulte | 105 |
| 2.3.2 L'interaction lecture-écriture | 107 |
| 2.3.3 Enrichir le lexique | 108 |
| 2.3.4 Varier les postures d'écriture | 109 |
| 2.4 Rendre l'élève acteur | 111 |
| 2.4.1 La pédagogie de projet pour donner le goût de la lecture et de l'écriture | 111 |
| 2.4.2 L'écriture réflexive à travers les ateliers d'écriture | 113 |
| 2.4.3 L'atelier d'écriture pour une pratique de l'écriture créative | 114 |
| 2.4.4 Apprendre à lire et écrire dans toutes les disciplines | 116 |
| 2.4.5 L'évaluation formative et la notion de réécriture..... | 117 |
| Conclusion | 119 |

| | |
|---|-----|
| Bibliographie | 123 |
| Annexe 1 : Textes de dix élèves d'Ulis de collège | 130 |
| Annexe 2 : Fiche-contrat..... | 140 |

Glossaire

2CA-SH : Certificat Complémentaire pour les enseignements Adaptés et la Scolarisation des élèves en situation de Handicap. - Option A : enseignement et aide pédagogique aux élèves sourds ou malentendants.

CAPA-SH : Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap.

CAPSAIS : Certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires. Le CAPSAIS a été abrogé par les textes de janvier 2004 qui instituent le CAPA-SH et le 2CA-SH.

CLIS : Classes d'inclusion scolaire, appellation remplacée, depuis 2015, par « unité localisée pour l'inclusion scolaire - école » (Ulis école).

LFPC : Langue française parlée complétée

LPC : Langage parlé complété.

LSF : Langue des signes française. Elle est reconnue depuis 2005 comme une langue à part entière. Son enseignement est proposé depuis 2008 à l'école primaire et depuis 2009 au collège et au lycée. En 2010, est créé le CAPES de LSF.

PASS : Pôle d'Accompagnement à la Scolarisation des élèves Sourds. Ce dispositif organise une adaptation de l'enseignement en milieu ordinaire, avec un choix entre une communication bilingue (langue des signes et langue française) et une communication en langue française et assure la continuité des parcours, depuis l'école maternelle jusqu'au lycée.

PPS : Projet Personnalisé de Scolarisation.

ULIS : Unités localisées pour l'inclusion scolaire. Depuis le 1^{er} septembre 2015, les dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap, dans le premier ou le second degré, sont dénommés Ulis. Les élèves orientés en Ulis sont ceux qui, en plus des aménagements et adaptations pédagogiques et des mesures de compensation mis en œuvre par les équipes éducatives, nécessitent un enseignement adapté dans le cadre de regroupements.

Les Ulis répondent aux besoins d'élèves en situation de handicap présentant des :

- TFC : troubles des fonctions cognitives ou mentales ;
- TSLA : troubles spécifiques du langage et des apprentissages ;
- TED : troubles envahissants du développement (dont l'autisme) ;
- TFM : troubles des fonctions motrices ;
- TFA : troubles de la fonction auditive ;
- TFV : troubles de la fonction visuelle ;
- TMA : troubles multiples associés (pluri-handicap ou maladie invalidante).

UPI : Unités pédagogiques d'intégration. Depuis 1995 en collège et 2001 en lycée, les UPI permettent d'accueillir collectivement les élèves en situation de handicap et leur proposent des modalités de scolarisation souples et diversifiées sur le plan pédagogique. Depuis le 1^{er} septembre 2010, les unités pédagogiques d'intégration sont dénommées unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS).

Introduction

Mon intérêt pour la question du rapport à l'écrit chez les jeunes sourds vient de mon expérience d'enseignement durant plusieurs années en lycée privé sous contrat, en ULIS-collège puis auprès d'élèves sourds en intégration. Ces élèves présentaient des difficultés plus ou moins importantes en lecture et écriture avec des spécificités liées à des expériences antérieures diverses. Comme professeur de français, j'avais la responsabilité de ces élèves sans avoir reçu de formation spécialisée ; expérience particulièrement déroutante : pour faire progresser mes élèves à l'écrit, je ne pouvais que tenter de recourir à certaines remédiations pédagogiques que je mettais en place pour les élèves entendants. J'ai ensuite développé ma pratique à travers des échanges avec des collègues enseignants et des orthophonistes. La préparation du 2CA-SH-option A puis celle du master 2 Scolarisation et Besoins Éducatifs Particuliers à l'ESPÉ de Clermont-Ferrand, m'ont permis d'approfondir la question de l'apprentissage de l'écriture et de la lecture chez les jeunes sourds et les évolutions liées aux lois de 2005 et de 2013.

Les conditions de scolarisation des jeunes sourds ont en effet évolué avec la loi de 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, qui affirme le droit pour chaque enfant à être scolarisé, en milieu ordinaire, au plus près de son domicile. On considère que « le handicap ou la difficulté ne sont pas propres à l'élève mais résultent de la rencontre entre l'élève et la situation scolaire qui a été pensée pour lui »¹. La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 marque une autre avancée en affirmant le principe de l'école inclusive. Alors que le principe d'intégration proposait un parcours adapté aux élèves en situation de handicap, en fonction des possibilités de l'établissement, et avait donc ses limites, l'inclusion n'a pas de limites : valable pour tous les élèves, elle vise à la scolarisation de tous en milieu ordinaire. Elle conduit l'enseignant à appliquer une pédagogie différenciée, centrée sur

¹ Thomazet, S. (2008). « L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! » Revue des sciences de l'éducation, vol. 34, n° 1, 2008, p. 123-139. [En ligne]
URI: <http://id.erudit.org/iderudit/018993ar>

les besoins de chaque élève. Aussi l'école inclusive constitue un changement majeur, comme le souligne Thomazet : « elle enjoint à l'école de s'adapter aux élèves et non le contraire », considérant que l'organisation de l'école ne doit plus se fonder « sur la normalité mais sur la différence posée comme normale. »². Ce n'est plus l'enfant qui doit être inclus, c'est à l'école d'être inclusive (*ibid.*).

La reconnaissance de la Langue des Signes française (LSF) comme langue à part entière d'enseignement, depuis la loi de 2005, occupe une place essentielle, parmi les évolutions qui ont modifié la scolarisation des enfants sourds. Elle donne aux parents des jeunes sourds « une liberté de choix entre une communication bilingue et une communication en langue française »³. La LSF peut être langue d'enseignement et jouer le rôle de langue orale, dans les classes bilingues, alors que le français constitue la langue écrite.

Dans le cadre du Master 2 Scolarisation et Besoins Éducatifs Particuliers, j'ai effectué un stage d'observation de trois mois, en classe pour l'inclusion scolaire (Clis) puis en unité localisée pour l'inclusion scolaire pour des élèves présentant des troubles de la fonction auditive (Ulis TFA), dans un collège. Les élèves scolarisés en primaire étaient intéressés par les activités de lecture mais avaient de grandes difficultés en écriture. Les élèves du collège, atteints d'une surdité sévère ou profonde, présentaient des niveaux très divers en lecture-écriture et des profils langagiers très différents, d'un niveau de classe à l'autre. Chacun avait un emploi du temps particulier fixé par son Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS), qui définit les modalités de scolarisation pour l'année scolaire. Ainsi les élèves étaient inclus dans certains cours et regroupés dans la classe réservée aux élèves inscrits en ULIS, dans les matières où un enseignement plus adapté et en petit effectif était nécessaire ; pour l'ensemble des élèves en première, deuxième et troisième années d'ULIS, les cours de français étaient dispensés par un professeur spécialisé, titulaire du CAPSAIS. La particularité de la prise en charge en ULIS est ainsi de répondre aux besoins de chacun et d'adapter les apprentissages et les objectifs. Les élèves sont regroupés selon leur niveau de classe et leur année d'ancienneté.

² Thomazet, S. Cours UE 1, 2014-2015, master 2 Scolarisation et Besoins Éducatifs Particuliers.

³ B O n°33 du 4 septembre 2008, circulaire 2008-109, article L312-9-1

Notre analyse porte sur les élèves en première, deuxième et quatrième année d'ULIS. Ils présentent des difficultés plus ou moins importantes en lecture-écriture. Pour les faire progresser, le professeur de français met en œuvre une progression et des objectifs d'apprentissage spécifiques, de manière à adapter les objectifs des programmes de français à leurs besoins.

Leurs difficultés sont dues, en grande partie, au retard dans l'acquisition du langage causé par la surdité. L'enfant sourd sévère et profond, du fait d'une perception de la parole très lacunaire, a beaucoup de mal à acquérir le langage oral, en compréhension comme en production. En conséquence, au moment de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, ces enfants ne peuvent s'appuyer, au même titre que les entendants, sur la maîtrise du français sous sa forme orale. Ils sont également limités par l'impossibilité de recourir à l'association graphèmes-phonèmes, nécessaire à l'apprentissage du déchiffrement des syllabes et des mots. Leur modalité d'apprentissage repose alors avant tout sur des stratégies visuo-graphiques, auxquelles un enseignement traditionnel ne saurait correspondre. Ces difficultés rendent problématique une pratique personnelle de la lecture. De ce fait, un élève sourd de début de collège présente un retard très important en lecture et écriture et un manque de culture livresque, par rapport à un élève entendant du même âge. D'autre part, les études menées sur les écrits des sourds ont fait ressortir des erreurs à l'écrit spécifiques ; ces particularités soulignent la nécessité de la mise en place d'un enseignement spécialement adapté aux sourds.

Notre travail de recherche tentera de répondre au problème qui se pose à un professeur de français responsable d'élèves sourds, en inclusion en collège : comment répondre à leurs difficultés à l'écrit ?

Nous formulons les hypothèses suivantes, que notre recherche permettra de valider ou non :

- Il existe des particularités récurrentes dans les écrits des sourds liées à un mode de pensée particulier.
- Ce mode de pensée nécessite la mise en œuvre d'une pédagogie adaptée à chaque jeune sourd.

- Cette pédagogie demande d'employer la LSF comme langue d'enseignement pour assurer une communication optimale et de trouver les moyens spécifiques à l'enfant sourd pour le rendre acteur de ses apprentissages. Une des priorités de cette pédagogie est de favoriser chez les élèves sourds le goût pour la lecture et l'écriture, moyen essentiel de pallier les problèmes qu'ils rencontrent dans l'appropriation du français écrit.

Dans une première partie, nous dresserons un bilan des recherches consacrées à aux spécificités de l'appropriation du langage écrit par les jeunes sourds, en nous interrogeant sur la place de la LSF dans cette acquisition. La deuxième partie sera consacrée au recueil et à l'analyse de textes narratifs d'élèves sourds, en ULIS-TFA, sur notre lieu de stage, puis à la description des remédiations mises en place par le professeur de français. Dans un troisième temps, nous proposerons des postures et des modalités d'apprentissage qui favorisent l'investissement de l'élève et ainsi son appropriation de l'écrit.

I Approche théorique

1. Les facteurs influençant l'apprentissage de la langue écrite

1.1 Facteurs liés à la surdité

La surdité sévère ou profonde congénitale ou acquise dans les premières années a d'importantes répercussions sur le rapport au monde environnant et sur la communication⁴. La famille, l'ensemble de la société fonctionnent à partir de l'intégralité des perceptions et des sens aussi, comme le souligne Sadek-Khalil (1997) : « Le monde où nous vivons, la langue que nous parlons, notre manière de vivre, l'organisation de notre vie, notre manière de communiquer (...) supposent l'audition. »⁵. En effet un bon nombre d'activités du quotidien deviennent problématiques pour un sourd : il ne peut pas comprendre une personne située dans une autre pièce, entendre des bruits du quotidien comme la sonnerie du téléphone, le moteur d'une voiture ; dans un univers organisé en fonction de l'intégralité des perceptions qu'on en a et qui suppose le bon fonctionnement de nos sens, une personne sourde, sans moyen de réparation de son handicap, ne peut pas être autonome. L'enfant né avec une surdité importante possède des moyens de communication limités, en raison d'un champ de perception réduit essentiellement à ce qu'il voit ; ses possibilités de prévoir, d'appréhender l'espace et le temps, d'entrer en relation sont restreintes.

Une surdité importante constitue un handicap en particulier au niveau de l'accès à la communication et au langage puisque la parole n'est pas comprise ou de manière lacunaire. Ainsi, selon Dumont, orthophoniste, avec une surdité sévère, « un langage intelligible ne peut s'élaborer spontanément chez l'enfant » ; une surdité profonde entraîne « l'absence d'acquisition du langage oral pour le jeune enfant » né sourd et « une plongée dans une bulle d'isolement pour les enfants, les adolescents ou les adultes qui deviennent sourds », les restes auditifs ne permettant pas de saisir « la

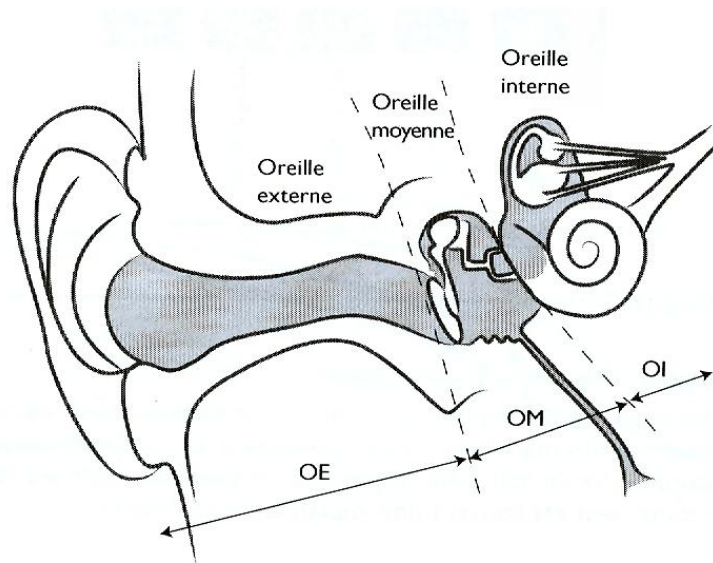
⁴ Dubuisson, C. et Daigle D. (1998). *Lecture, écriture et surdité : visions actuelles et nouvelles perspectives*. Montréal : Les Éditions Logiques.

⁵ Sadek-Khalil D. (1997). *L'enfant sourd et la construction de la langue*. Montreuil : Éditions du Papyrus.

parole articulée »⁶. Selon ses degrés, la surdité a ainsi des retentissements sur la compréhension et la maîtrise du langage. L'acquisition du langage est retardée et ne se fait pas de manière naturelle : « elle implique l'utilisation du canal visuel, via la lecture labiale, pour la perception d'une langue conçue pour être parlée et entendue »⁷. En conséquence, l'apprentissage du français écrit par un enfant sourd sévère ou profond ne correspond ni à une acquisition d'une langue première pour un enfant entendant, ni à une acquisition d'une langue seconde.

1.1.1 La localisation de l'atteinte

Les surdités se différencient selon la localisation de l'atteinte : dans l'oreille externe ou moyenne ou dans l'oreille interne.



Localisation de l'atteinte auditive (Dumont, 2008, p. 18).

Les surdités de transmission correspondent à « une altération de la conduction aérienne et mécanique des sons, provoquée par une lésion de l'oreille externe ou moyenne. » (Dumont, 2008, p.18) Les causes peuvent être diverses : génétiques,

⁶ Dumont A. (2008). *Orthophonie et surdité. Communiquer, comprendre, parler*. Paris : Masson. P. 7 et 8.

⁷Tuller L. , « Aspects de la morphosyntaxe du français des sourds », *Recherches linguistiques de Vincennes*, mis en ligne le 09 septembre 2005, consulté le 10 juin 2015. URL : <http://rlv.revues.org/1204>

obstructives, inflammatoires, traumatiques, séquellaires ou tumorales. Ces surdités sont accessibles au traitement médical ou chirurgical. Si l'on n'opère pas, on doit appareiller car, la cochlée étant normale, l'atténuation de la transmission est facilement compensée par l'amplification de l'aide auditive et l'appareillage est très efficace.

Les surdités de perception se caractérisent par une atteinte au niveau de l'oreille interne et du système auditif central. Elles sont uni ou bilatérales, d'intensité légère à totale. Elles entraînent souvent des phénomènes de distorsion, particulièrement en milieu bruyant. Le sujet entend mais ne comprend pas. Lorsqu'elles sont bilatérales, sévères ou profondes, le langage n'est pas acquis spontanément. Il n'existe pas de moyens thérapeutiques ou chirurgicaux permettant de « guérir » les surdités d'origine cochléaires comme il est impossible de remplacer les cellules ciliées détruites. Seules les aides auditives et les prothèses implantées, qui agissent sur le son, permettent de compenser partiellement le handicap ; elles apportent une amélioration mais ne restituent pas une audition normale.

Les surdités mixtes associent les caractères des deux formes précédentes ; elles sont uni ou bilatérales.

1.1.2 Le degré de perte auditive

La surdité a des conséquences plus ou moins importantes sur l'acquisition du langage et l'apprentissage de la langue écrite, en fonction de deux facteurs : le degré de perte auditive et l'âge d'apparition de la surdité qui « affectent directement la maîtrise de langue orale, sur laquelle se fonde habituellement l'enseignement de la lecture et de l'écriture »⁸. La classification audiométrique internationale (BIAP, Bureau International d'Audio Phonologie) permet de mettre en rapport la perte d'audition et les difficultés de perception de la parole. L'audiogramme, tracé graphique des pressions sonores minimales auxquelles le sujet est sensible, évalue la perte d'audition. Selon la classification de 1996 du BIAP, le calcul se fait sur les fréquences dites « conversationnelles » : 500, 1000, 2000 et 4000 Hz⁹. Les surdités sont ainsi regroupées en quatre groupes:

⁸ Dubuisson, C. et D. Daigle, 1998, chap. 5 *Que peut-on conclure des recherches portant sur l'écriture ?* p.145

⁹ Dumont, 2008, chapitre 1 : « Classification des surdités sur les plans quantitatifs et qualitatifs ».

1.1.2.1 La surdité légère

Le déficit est compris entre 21 et 40 dB. La parole est perçue à voix normale, elle est difficilement perçue à voix basse et lointaine. La personne « peut être gênée pour percevoir la parole dans un environnement bruyant » ou « confondre des mots proches » (Dumont, 2008). La surdité légère a donc des répercussions sur la compréhension du message oral : « confusion de mots proches, gêne de la compréhension lorsqu'il existe un bruit ambiant ou que le groupe de personnes est important. » (*ibid.*). Lorsqu'elle survient dans les premières années, le langage est acquis spontanément mais imparfaitement, ce que confirment des chercheurs québécois qui ont montré qu'« une perte auditive, même légère, peut affecter le développement de la langue orale et écrite »¹⁰.

1.1.2.2 La déficience auditive moyenne

Le déficit est compris « entre 41 et 55 dB pour le premier degré » et « 56 et 70 dB pour le deuxième degré » (Dumont, 2008). Seule la parole forte est perçue. Le sujet comprend mieux en regardant parler. La surdité a des conséquences « dans la réception des messages, dans le contrôle de la voix et dans l'acquisition du langage », qu'elle apparaisse dans l'enfance ou à l'âge adulte (*ibid.*). Chez les jeunes enfants, le langage est acquis spontanément mais imparfaitement. Pour cette raison leur surdité n'apparaît pas de manière évidente et elle est souvent repérée tardivement, vers l'âge de trois ans : « ils ont souvent développé de bonnes compétences de communication, un langage fonctionnel mais ils sont en difficulté lorsqu'il faut traiter un flux important de parole ou quand il s'agit d'exprimer finement leur pensée dans des structures de phrases plus complexes » (*ibid.*). Un appareillage et une prise en charge orthophonique sont nécessaires pour permettre une acquisition complète du langage.

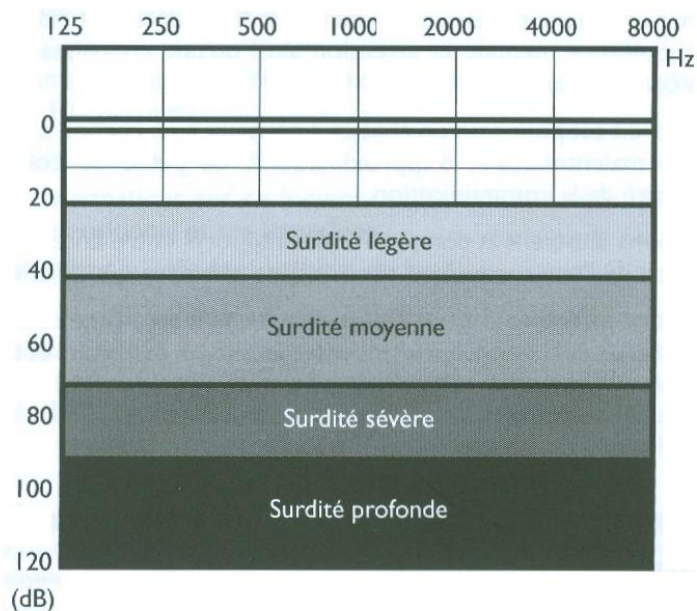
1.1.2.3 La déficience auditive sévère

Le déficit est compris entre « 71 et 80 dB pour le premier degré et 81 et 90 dB pour le second degré. » (Dumont, 2008, p. 8). La parole est perçue à voix forte, près de l'oreille mais le message n'est pas compris.

¹⁰ Paul et Quigley (1987), cité par Dubuisson et Daigle, *ibid.*, p.145.

1.1.2.4 La surdité profonde

Le déficit est compris entre 91 et 100 dB pour le premier degré, 101 et 110 dB pour le deuxième degré et 111 et 119 dB pour le troisième degré. Survenue dès la naissance, la surdité profonde entraîne l'incapacité d'acquérir spontanément le langage. La personne entend « quelques bruits très puissants » et ne peut pas saisir la parole articulée mais seulement « des éléments prosodiques de mélodie et de rythme » (*ibid.*).



Courbe audio. (Dumont, 2008, p. 6).

L'enfant atteint d'une surdité sévère ou profonde ne peut pas acquérir le langage spontanément. L'appareillage est nécessaire de même que la prise en charge orthophonique « pour maîtriser la compréhension du langage et développer la parole » (*ibid.*).

Plutôt que l'appareillage, peut être proposée la pose d'un implant cochléaire, qui permet, dans de nombreux cas, la réhabilitation des surdités sévères à profondes. Cependant, l'implant suppose le choix d'une communication orale et ses résultats varient, notamment, selon l'âge de l'implantation et le suivi de l'enfant.

1.1.3 L'âge d'apparition de la surdité

Les surdités sont également classées selon le moment de leur apparition (Dumont, 2008). Les surdités congénitales surviennent dès la naissance et ce sont celles

qui « représentent le plus grand risque d'altération majeur de la communication » si une intervention précoce n'est pas mise en place. Les surdités acquises surviennent après la naissance ; parmi elles, on différencie les surdités pré-, péri- et post-linguistiques, en fonction de leur situation par rapport à la période de l'émergence du langage : une surdité apparue avant deux ans est pré-linguistique ; entre deux et quatre ans, péri-linguistique et à partir de quatre ans, post-linguistique (*ibid.*, p.15). Selon la période d'apparition, la surdité n'a pas les mêmes retentissements : un enfant devenu sourd vers 8-9 mois n'a aucun acquis sur lequel s'appuyer pour apprendre le langage ; pour la prise en charge orthophonique, l'enjeu est alors de lui « apprendre à communiquer, à entendre, à entrer dans le langage » (*ibid.*, p.15). Si la surdité survient entre deux et quatre ans, soit en phase d'acquisition du langage, il est important d'engager rapidement une prise en charge, après le diagnostic préalable, de manière à ne pas interrompre l'apprentissage, à un moment où les connaissances sont peu nombreuses et pas encore stabilisées. L'enfant âgé de 5-6 ans a acquis « naturellement les structures de base du langage » et est à l'aise pour communiquer (*ibid.*, p.15). Pour cet enfant, il s'agit de maintenir les acquis, de les consolider et de l'accompagner dans le développement des compétences en écriture et lecture.

Il existe donc une très grande diversité des atteintes de l'audition et de leurs répercussions aussi l'acquisition de la maîtrise du langage par l'enfant sourd demande toute la vigilance des parents, des enseignants et des professionnels de la santé dans le sens où « le sourd, totalement dépendant pour son langage de ce qui lui est donné, pâtit bien plus que l'entendant de toutes les erreurs et de toutes les insuffisances éducatives et pédagogiques. » (*ibid.*).

1.2 Facteurs liés au choix d'un mode de communication

Dès le diagnostic de surdité, il revient aux parents de faire le choix d'un mode de communication. Pour les 10% des enfants issus de familles avec au moins un des deux parents sourds, le choix de la LSF est évident et l'enfant acquiert naturellement une langue première, en passant par les mêmes étapes que les enfants entendants qui apprennent le français. Pour ces enfants, qui apprennent à communiquer en LSF, la langue majoritaire sera nécessairement une langue seconde.

Les parents entendants d'un enfant sourd, qui méconnaissent les problèmes d'acquisition du langage liés à la surdité, font souvent le choix inverse de l'oralisme ; les médecins ORL les encouragent souvent dans ce sens.

1.2.1 L'éducation de type unilingue ou éducation oraliste

L'éducation oraliste a pour objectif l'apprentissage de la langue orale¹¹. La langue majoritaire a alors la place d'une langue première. Cette méthode s'appuie sur les restes auditifs afin d'amener l'enfant à comprendre, mémoriser et reproduire les sons de la langue. Pour travailler les articulations associées aux sons, l'accent est mis sur la lecture labiale, qui correspond à « une perception visuelle de la parole, à partir des mouvements du visage et notamment de la bouche. » (Dumont, 2008). Pour les sourds profonds, la lecture labiale est le seul mode d'accès au message oral. Elle est utilisée par tous mais seuls les sourds et malentendants en usent consciemment ; une personne entendante prend conscience de ce mode de perception seulement dans les situations où le signal sonore de la parole est dégradée. La lecture labiale constitue « un support à l'audition dans le traitement de la parole : « que le signal auditif soit dégradé, parasité ou totalement audible, la vision apporte dans tous les cas un complément d'information sur la parole qui améliore l'intelligibilité perceptive (gain de 11dB) et, au-delà, la compréhension. » (*ibid.*, p.192).

Cette perception bimodale de la parole, par la vision et l'audition, s'installe dès le début de la vie : les informations auditives et les informations visuelles se combinent dans la perception de la parole et ont un rôle dans l'acquisition du langage (*ibid.*). Des recherches ont montré que l'observation des mouvements des lèvres par le bébé apparaît dès les premières semaines ; elles ont aussi fait apparaître chez ces derniers des processus d'imitation des mouvements de la bouche et des postures de l'interlocuteur. Dès le début des interactions, l'information visuelle est intégrée à l'information auditive dans la perception de la parole, « ce qui prouve que, de même que l'audition, la lecture labiale est un mode de traitement nécessaire ». La perception de la parole ne serait donc ni purement auditive, ni purement visuelle, le sujet

¹¹ Dubuisson, C. et Daigle D. (1998) *Lecture, écriture et surdité : visions actuelles et nouvelles perspectives*, Montréal : Les Éditions Logiques. Daigle, D.,chap.1 « Faire le point sur les philosophies d'enseignement », p.31.

percevant « des gestes articulatoires exécutés dans une intention de communicative » (Dumont, *ibid.*, p.192, 193 et 194).

1.2.1.1 Limites de l'éducation oraliste

Cependant, si la lecture labiale constitue un mode de traitement nécessaire de la parole, elle ne peut pas permettre l'acquisition du langage à elle seule : « 30% seulement de ce qui est dit est compris à l'aide de la lecture labiale »¹². La langue française comportant de nombreux sosies labiaux, tous les mots ne peuvent pas être distingués et reconnus : l'enfant doit compenser par des suppositions à l'aide d'indices non linguistiques comme le regard de l'interlocuteur, ses expressions faciales, ses gestes et postures. L'efficacité de la lecture labiale dépend de facteurs extrinsèques comme les conditions de communication, et de facteurs intrinsèques, comme la mémoire visuelle et le degré de surdité. Il s'agit de retenir des éléments visuels et de les combiner aux éléments issus du canal auditif.

Aussi, si elle est une aide précieuse pour l'enfant sourd dans la compréhension du langage oral, la lecture labiale exige cependant une concentration constante, épuisante sur une journée de cours, d'où les critiques formulées à l'encontre de la méthode orale pure : elle ne donne pas accès à une bonne compréhension des messages oraux puisqu'elle ne permet pas de percevoir tous les sons et ne saurait compenser le manque auditif. Selon Garcia, privilégier l'oralisme pour les sourds profonds et sévères conduit au « paradoxe de l'oralité » dans le sens où l'oralisme aboutit ici au déni de l'oralité propre des sourds qui s'exerce à travers l'usage de la LSF et à « réduire l'oral-vocal à la seule matérialité articulatoire », d'où un « double déni »¹³.

Une autre critique porte sur l'apprentissage en premier de la langue orale : des chercheurs considèrent que l'apprentissage de la LSF dans un premier temps, langue entièrement accessible aux enfants sourds, est préférable dans le sens où elle garantit l'apprentissage d'une première langue ; les connaissances linguistiques acquises

¹² Dubuisson et Daigle, 1998, chapitre 5 : « Faire le point sur les philosophies d'enseignement », p.32.

¹³ GARCIA B. (2010). *Sourds, surdité, langue(s) des signes et épistémologie des sciences du langage. Problématiques de la scripturisation et modélisation des bas niveaux en Langue des Signes Française (LSF)*. P 97. Mémoire d'Habilitation à Diriger les Recherches, Université Paris 8.

constitueront ensuite une base sur laquelle l'enfant s'appuiera pour acquérir le français¹⁴.

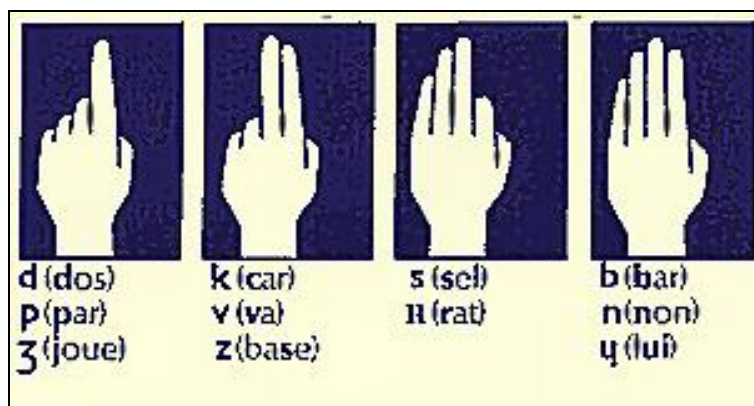
1.2.2 Les méthodes mixtes

Répondant aux critiques faites à la méthode orale pure, les méthodes mixtes ont recours à des moyens de facilitation qui offrent un appui visuel à la lecture labiale ; le langage parlé complété (LPC) est la plus connue de ces méthodes.

Le LPC, mis au point aux États-Unis, en 1967, par le docteur Orin Cornett, sous le nom de *cued speech*, a été adapté à une quarantaine de langues. Apparu en France en 1977, sous le nom de langage parlé complété, il est aussi nommé « langue parlée complétée ».

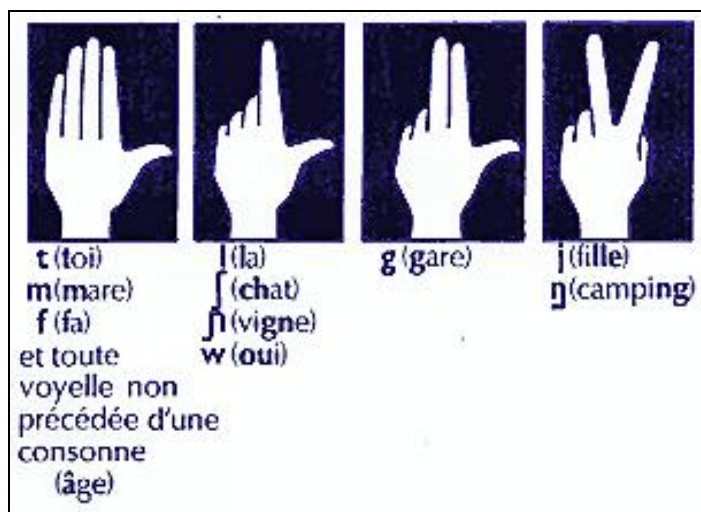
Ce code manuel syllabique visualise tous les sons de la langue française et offre ainsi à l'enfant une perception complète du français oral. Associé à la lecture labiale, il permet de percevoir les sons invisibles sur les lèvres et de distinguer les sosies labiaux. Par exemple, la seule lecture labiale ne permet pas de distinguer la syllabe Pa de la syllabe Ma. La prononciation de ces syllabes, accompagnée d'une configuration différente selon la consonne, opère une différenciation entre elles : « la main près du visage accompagne syllabe par syllabe tout ce qui est dit »¹⁵.

Ainsi, huit configurations des doigts correspondent au codage des consonnes :



¹⁴ Dubuisson et Daigle, 1998, chap. 5 : « Faire le point sur les philosophies d'enseignement », p.32.

¹⁵ <http://www.alpc.asso.fr/le-code/quest-ce-que-le-code/comment-coder/> consulté en février 2015.



Cinq positions de la main correspondent au codage des voyelles :



Le LPC favorise l'apprentissage du langage pour l'enfant sourd puisqu'il permet d'acquérir des compétences phonologiques et morphologiques. Leybaert affirme que « l'exposition précoce à la LPC¹⁶ favorise l'acquisition de représentations phonologiques exactes permettant à l'enfant sourd d'acquérir l'écriture dans des conditions similaires à celles de l'enfant entendant »¹⁷.

Le LPC est cependant contesté : sa maîtrise est complexe, demandant un apprentissage approfondi, et ne peut être mise en pratique de manière efficace que par un nombre restreint de personnes. Ainsi Daigle¹⁸ dresse un bilan mitigé des bénéfices

¹⁶ L'auteur utilise ici LPC comme sigle de « langue parlée complétée », d'où le féminin.

¹⁷ Hage C., Charlier B., Leybaert J., 2006, *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd*. Pistes d'évaluation, Mardaga, cité par Balosetti, 2011, *Les sourds et l'écrit*, p. 23, <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00631015/document>, consulté en avril 2015.

¹⁸ Dubuisson, Daigle, 1998, p.35.

du LPC, s'appuyant sur plusieurs recherches : s'il permet « un meilleur accès à la réception de la parole » et l'obtention de « bons résultats dans certains cas », il a conduit à de nombreux échecs. Inversement, plusieurs études ont fait apparaître les bénéfices apportés par « l'usage précoce des signes », dans l'acquisition de la langue écrite chez les sourds (*ibid.*) ; ces études ont donné lieu à une nouvelle modalité de communication dans l'enseignement aux sourds : la communication totale.

1.2.3 L'éducation de type bilingue ou en langue des signes

1.2.3.1 La reconnaissance de la Langue des Signes Française

La Langue des Signes Française (LSF), apprise dès le plus jeune âge, a le statut de langue première, le français écrit étant la langue seconde. Selon le souhait des parents, l'apprentissage de l'oral, à travers la rééducation orthophonique, peut être fait parallèlement mais ce mode d'éducation est encore très minoritaire.

Comme le montrent Périni et Righini-Leroy, le XVIII^{ème} siècle constitue « le fondement des modèles d'éducation actuels pour les enfants sourds »¹⁹. En effet, comme aujourd'hui, le XVIII^{ème} siècle est dominé par deux courants : le premier tend à « ramener l'enfant à une norme : celle de parler et d'entendre. » ; le second reconnaît la surdité en tant que différence et la communication gestuelle comme une de ses particularités. L'abbé de l'Épée (1712-1789) et Bébien (1789-1866) s'inscrivent dans ce courant : le premier a contribué à l'émergence de la LSF, le second, au XIX^{ème} siècle, a mis en place « les bases d'un enseignement bilingue. » (*ibid.*). Alors que le langage que l'abbé de l'Épée apprenait aux sourds était calqué sur les règles de grammaire de la langue française et était très éloigné de la langue des signes, Bébien a mis en place une langue basée sur celle de ses élèves, avec une grammaire spécifique.

Cette avancée est suivie d'un mouvement de recul, avec le congrès de Milan, en 1880, et l'interdiction de la langue des signes dans l'éducation ainsi que l'éviction des enseignants sourds. En 1975, la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées a

¹⁹ Périni et Righini-Leroy, 2008, *L'accès à l'écrit chez l'apprenant sourd signeur : clarification de la notion d'éducation « bilingue » et propositions didactiques*. Les Actes de Lecture n°101, http://www.lecture.org/ressources/ecrit_surdite/AL101p077.pdf, consulté en mars-avril 2015.

conduit à réintégrer les enfants handicapés dans les établissements scolaires ordinaires. Cette volonté d'inclure les élèves handicapés est à l'origine des notions d'intégration et de normalité qui impliquent une « démarche réparatrice et d'oralisation » pour les enfants sourds²⁰.

Parallèlement, à la fin des années 1970, un autre mouvement apparaît pour la défense de la LSF et de l'éducation bilingue, qui a donné naissance à l'association 2LPE (Deux Langues pour une Éducation). Deux facteurs ont impulsé la création de l'association : l'échec scolaire massif des enfants sourds et, parallèlement, la valorisation de la LSF (Périni et Righini-Leroy, 2008).

2LPE adopte un autre regard sur l'enfant sourd : il est vu non à travers sa déficience mais à travers ses potentialités et ses spécificités. On considère que l'enfant sourd, en raison de sa déficience, est un être visuel et gestuel et que la LSF est sa langue naturelle. L'accès au langage se fait à travers l'acquisition de la LSF, langue première ; l'apprentissage du français écrit se fait dans un deuxième temps, une fois que l'enfant a atteint un bon niveau de LSF. L'apprentissage du français oral se fait éventuellement, selon les aptitudes de l'enfant et le souhait des parents. Les postulats défendus par 2LPE conduisent donc à la reconnaissance de la LSF comme « langue d'une communauté et langue de développement et de structuration de la pensée de l'enfant sourd. » (Dalle, P., 2005).

Les revendications de 2LPE se sont concrétisées par la création de classes bilingues, en 1984-85, dans lesquelles l'enseignement est assuré par des enseignants sourds et entendants maîtrisant bien la LSF. L'idée à l'origine de ce projet était qu'établir une bonne communication dans les classes allait entraîner une amélioration des résultats (*ibid.*). En effet l'enseignement en LSF a permis d'instaurer un bon climat de travail dans les classes : « les élèves connaissent et comprennent les règles, peuvent rester concentrés (...) du fait d'une communication rétablie... » ; comme « tout fait sens », ils sont « vraiment en situation d'apprentissage » (*ibid.*). Ce mode de scolarisation atteint aussi ses objectifs sur le plan de la socialisation puisque les élèves

²⁰ Dalle, P. (2005). « Histoire et philosophie du projet bilingue », La nouvelle revue de l'AIS-Hors série.

sont épanouis, autonomes, comprennent le monde actuel et s'impliquent dans la société.

L'association n'a pas perduré au-delà de 1988, en raison de difficultés financières et d'un manque de soutien, mais elle a contribué à faire reconnaître les différences linguistiques et culturelles des sourds. En 1991, la loi « Fabius » reconnaît aux jeunes sourds et à leurs familles la liberté de choix entre une communication bilingue - langue des signes et français - et une communication orale, dans le domaine de l'éducation. De même, la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées reconnaît la LSF comme une langue à part entière et revendique le droit de choisir une communication bilingue : « Dans l'éducation et le parcours scolaire des jeunes sourds, la liberté de choix entre une communication bilingue, langue des signes et langue française, et une communication en langue française est de droit. ». Un enseignement de LSF est proposé à l'école primaire depuis 2008 et au collège et au lycée, depuis 2009. La LSF devient alors, pour tous les élèves, une option possible au baccalauréat. En 2010 est créé le CAPES de LSF.

Malgré cette reconnaissance, la LSF est introduite dans les établissements scolaires selon des modalités diverses, ce qui donne lieu à des organisations tout à fait différentes. On peut trouver :

- des établissements où cohabitent deux langues : la LSF et la langue française. La LSF a alors le statut d'un outil au service de l'apprentissage de la langue française ;
- des établissements où la LSF a la place d'une langue première et le français celui d'une langue seconde, fonctionnement similaire à celui des structures 2LPE. La communication en classe et la transmission des savoirs se font en LSF.

Pour comprendre les enjeux de l'apprentissage de l'écrit par les jeunes sourds, il est nécessaire de s'interroger sur les spécificités de la langue des signes qui interfèrent « dans le processus d'apprentissage de l'écrit des sourds signants²¹ ».

²¹ Périni, M. (2013), thèse de doctorat *Que peuvent nous apprendre les productions écrites des sourds ?* http://www.risc.cnrs.fr/mem_theses_pdf/2013_PERINI.pdf Consulté de janvier à mai 2015.

1.2.3.2 Caractéristiques de la LSF et du bilinguisme français-LSF

Le modèle sémiologique d'analyse des langues des signes, défini par Cuxac, propose une explication du fonctionnement structural des langues des signes²². Ce modèle a montré « la pertinence de la surdité dans l'organisation fonctionnelle et structurale de la langue des signes française et des LS²³ en général » (Cuxac, 2014, 66).

En effet, la création de moyens de communication visuogestuels conformes à des langues n'apparaît que dans les populations sourdes : « les seuls moyens de communication visuogestuels authentiquement linguistiques par leur complexité, leur autonomie, leur indépendance sémantique et syntaxique par rapport à la langue vocale environnante, sont les langues des signes utilisées et inventées par les populations sourdes » (*ibid.*). Les langues des signes, langues visuogestuelles, sont « des langues de sourds » (*ibid.*), révélatrices d'un mode de perception et d'expression lié à la surdité, qui les différencie des langues audio-phonatoires, comme le résume Périni : « Les LS ont la forme qu'elles ont parce qu'elles sont des créations de sourds » (Thèse, 2013). Leur structuration a pour origine la modalité de réception de l'information liée à la surdité : les LS ont « une structuration linguistique fortement contrainte par la nature du canal (à quatre dimensions), tout comme les langues vocales sont fortement contraintes par le canal audio-vocal à une dimension » (*ibid.*). Ce mode de fonctionnement fait que les LS ont pour particularité de pouvoir transmettre « plusieurs éléments de sens simultanément » alors que les langues orales, qui sont linéaires, ne peuvent en fournir qu'un seul (*ibid.*).

Ces langues visuogestuelles ont une structure linguistique spécifique. Elles comportent des signes qui sont « des unités gestuelles de sens global conventionnel, de valeur générique »²⁴. Les signes sont analysables selon quatre paramètres : la configuration de la main, l'emplacement, l'orientation et le mouvement. Certains sont

²² Cuxac, « Langue des signes ; une modélisation sémiologique », *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°64, janv. 2014.

²³ LS, pour « langues des signes ».

²⁴ Garcia B., 15 novembre 2014, « Spécificités structurelles et typologiques des LS, langues de l'oralité, et accès des sourds à la littérature », Journée d'études, Toulouse.

iconiques, d'autres non. On peut donc définir les signes comme « des manières de dire qui en même temps donnent à voir » (*ibid.*).

Les signes peuvent être classés selon un type de structure de transfert : transfert de taille et de forme qui vise à décrire, transfert situationnel pour évoquer un déplacement, transfert personnel qui consiste à se mettre dans la peau d'une personne en reproduisant ses faits et gestes (Cuxac, 2014, 68). Ces structures peuvent se complexifier : certains types de transferts pouvant « se combiner en doubles transferts » (*ibid.*).

Les LS sont donc des langues de sourds, leurs structures spécifiques étant liées à la surdité et reflétant une manière particulière de percevoir la réalité ; ainsi, « la surdité est constituante pour rendre compte des LS » (*ibid.*).

Le bilinguisme français-LSF est un bilinguisme particulier dans le sens où il associe deux langues qui ne sont pas « de même nature modale » et typologiquement très éloignées : une langue de « modalité audio-phonatoire » et « une langue visuo-gestuelle »²⁵. Le bilinguisme d'une personne sourde se différencie aussi de celui d'une personne entendante étant donné que le sourd n'a pas accès à la langue seconde dans toutes ses modalités : il ne perçoit pas la modalité vocale de la langue majoritaire (*ibid.*) ou du moins il en a une perception limitée qui fait l'objet d'une rééducation orthophonique.

D'autre part, la LSF n'a pas de forme écrite et est ainsi une « langue non standardisée » ce qui la conduit à « emprunter ses outils de grammaticalisation » à la langue vivante dominante (*ibid.*). Ainsi la langue dominante, le français, va influencer la LS, exerçant « une force d'intégration » (*ibid.*) qui se manifeste par des emprunts de la LSF au français. Ce processus est à l'origine d'un lexique d'emprunt qui traduit en signes-mots une partie du vocabulaire de la langue dominante (*ibid.*, p.72). Un autre phénomène aboutissant à la création de nouveaux mots consiste à emprunter à « la gestuelle co-verbale des entendants ; ainsi la gestuelle associée au mot « chut » est reprise par les sourds pour créer un verbe signifiant « se taire » (*ibid.*).

25 Garcia, B., et Périni, M. (2010). « Normes en jeu et jeu des normes dans les deux langues en présence chez les sourds locuteurs de la Langue des Signes Française (LSF) », Journée d'études autour du numéro spécial de Langage et Société (n° 131, mars 2010), Sourds et Langues des Signes, Norme et variations (coord. Garcia, B. et Derycke, M.), Maison des Sciences de l'Homme, mars 2010, 75-94.

1.2.4 Visions médicale et anthropologique de la surdité

La méthode orale et la méthode bilingue s'appuient sur deux visions opposées de la surdité : « une vision médicale ou déficitaire » et « une vision anthropologique »²⁶. La personne sourde est ainsi soumise à un jugement social dont le retentissement est particulièrement important puisqu'il génère une vision particulière de la surdité. Dans ce sens, Denis-Vanoye, psychologue sourde, fait le constat suivant : « (...) si la surdité est un handicap, elle ne l'est pas dans son origine, dans ce qu'elle est, mais le devient dans, par, ses relations avec son environnement »²⁷. La personne sourde devient vraiment « sourde » non par sa surdité, mais par les répercussions de sa surdité, dans le monde environnant.

La vision médicale caractérise cette différence comme une grave infirmité, sans tenir compte des capacités personnelles, telles que les perceptions visuelles, cognitives et intellectuelles de l'enfant sourd. La déficience auditive se transforme en déficience globale : l'enfant atteint dans son canal auditif devient médicalement un sourd dans toute sa personne (*ibid.*). La surdité est considérée comme un handicap à réparer ; cette volonté de conformer l'enfant à la norme, de l'assimiler, conduit à nier les revendications de différences. Sur le plan de la communication, la LSF est rejetée : en vue d'aboutir à « une normalisation de l'enfant », on fait le choix de l'oralisme et de la « rééducation à la langue française » (Millet et Estève, 2012).

À l'inverse, la vision anthropologique considère la surdité non à travers ses manques mais comme une manière différente d'appréhender le monde. Est alors revendiquée la nécessité à la fois de la LSF, comme langue première et du français écrit, comme langue seconde.

Ces visions contradictoires se retrouvent dans les discours officiels (Millet et Estève, 2012). Ainsi, la circulaire n°93-201 du 25 mars 1993 (BO n° 16 du 13 mai

26 MILLET Agnès et ESTÈVE Isabelle, 2012. « La querelle séculaire entre oralisme et bilinguisme met-elle la place de la Langue des signes française (LSF) en danger dans l'éducation des enfants sourds ? ». *Langues de France, langues en danger, aménagement et rôle des linguistes*. Cahiers de l'Observatoire, des pratiques linguistiques, n° 3, p. 161-176, septembre 2012. [En ligne] <http://www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Langue-francaise-et-langues-de-France/Observation-des-pratiques-linguistiques/Etudes-et-recherches/Cahiers-de-l-Observatoire-des-pratiques-linguistiques-n-3-langues-de-France-langues-en-danger-amenagement-et-role-des-linguistes>

²⁷ Denis-Vanoye, M. (1994). « La personne sourde dans le regard de l'Autre », *Acte du colloque européen sur la surdité*, Greta Sudisère, Grenoble, 1994, p. 113, cité par Millet, Estève (2012). « La querelle séculaire entre oralisme et bilinguisme... »

1993) se positionnait en faveur de l'oralisme, affirmant « une non autonomie de la LSF » qui doit être utilisée « en association avec le français » et faisant de la LSF « un outil fonctionnel-non culturel et asocial » (*ibid.*). Après 2005 apparaît une tendance inverse avec une prise de position en faveur de la LSF et une dévalorisation du français oral, qui « ne sera pas systématiquement enseigné » aux jeunes sourds qui ont fait le choix de la communication bilingue (Circulaire de l'Éducation Nationale-n°2008-109 du 21-08-2008). L'enfant sourd doit choisir « entre une identité vocale ou une identité gestuelle », soit entre « être de façon exclusive un sourd oral ou un sourd gestuel »²⁸.

1.2.5 Risques liés à l'usage du français signé

Dans le cadre de la pratique de l'oralisme, une déviance courante consistant à remplacer la LSF par le français signé doit être signalée. Courtin met en garde contre cette pratique, considérant le français signé comme « moins apte que la LSF à amener l'enfant sourd à l'écrit et au bon développement cognitif »²⁹. Il émet aussi une réserve sur l'efficacité de la LFPC (Langue Française Parlée Complétée) : si elle améliore la lecture orale, « ses effets sur la quantité et la qualité des discussions au sein de la famille, sur l'aspect pragmatique du langage, ne sont pas connus » (*ibid.*, p.44). Ainsi, on ne peut pas affirmer que la LFPC garantisse un bon développement cognitif, ce qui conduit Courtin à conclure en affirmant « l'utilité de la LSF à l'approche orale » et « la parfaite compatibilité et complémentarité des deux approches », français oral et LSF. L'approche bilingue consisterait alors à apprendre les signes, dans un premier temps, « pour favoriser le développement conceptuel dès le plus jeune âge », la LFPC ensuite, une fois ces premières bases acquises, afin de « faciliter l'accès à une conscience phonologique intéressante pour le développement ultérieur de la lecture » et, pour les enfants qui en ont les capacités, « pour une bonne entrée ultérieure dans l'oralisation » (*ibid.*, p.44).

28 MILLET, A. (2011). « Les sourds et l'écrit – éducation, représentations, pratiques : le français sourd existe-t-il ? ». In BERTRAND, O., SCHAFFNER, I. (dirs.). *Variétés, variations et formes du français*. Paris, Les éditions de l'École Polytechnique, 277-292.

29 Courtin, C. (2005b). Le bilinguisme français-LSF. *Éducation et société plurilingues*, n°18, juin 2005, p.43.

1.2.6 Dépasser l'opposition oralisme-bilinguisme

Millet et Estève, pensent aussi que l'opposition non dépassée entre l'oralisme et le bilinguisme français-LSF est « contre-productive » (Millet, 2011) et qu'elle a lieu au détriment de certains élèves sourds et malentendants. En particulier ces « tensions entre valorisation et dévalorisation » de la LSF font que celle-ci n'apparaît pas « comme une langue parmi d'autres mais comme menacée ou menaçante » (Millet et Estève, 2012). En conséquence, une compétition se joue, souvent au profit du français et au détriment de la LSF (*ibid.*), étant donné que la forte majorité des enfants sourds naissent de parents entendants (90%).

Cette opposition empêche d'approfondir une troisième possibilité, l'orientation bilingue : « l'objet d'étude reste (...) le plus souvent focalisé soit exclusivement sur les productions vocales des locuteurs sourds (...) ; soit exclusivement sur les productions gestuelles » (*ibid.*). D'autre part, le bilinguisme est considéré, de manière restrictive, uniquement à travers le dualisme langue gestuelle- français écrit (*ibid.*).

Constatant que seules quelques rares études ont pris en considération « la réalité bilingue des pratiques communicatives », Millet et Estève inscrivent leur recherche dans « la perspective bilingue bimodale ». À cette fin, elles prennent en compte toutes les manifestations langagières observées, dans le cadre d'un travail de recherche mené, entre 2005 et 2008, sur les pratiques communicatives d'un groupe de jeunes adultes sourds comparées à celles d'un groupe d'enfants de 7 à 9 ans. Elles mettent en évidence la diversité des comportements langagiers et constatent que « les pratiques monomodales et monolingues sont en réalité très peu fréquentes » (*ibid.*), la plupart des enfants et des adultes sourds ayant des pratiques communicatives bilingues, bimodales : les élèves sourds comme les adultes utilisent le français et la LSF conjointement. Elle voit dans cette modalité de communication l'influence de la situation singulière de contact entre les langues dans laquelle ils évoluent, caractérisée par « une forte mixité langagière » qui fait que « la construction langagière et partant la socialisation de l'enfant sourd est d'entrée de jeu marquée par le contact des langues » (*ibid.*). Avec ces jeunes sourds, qui sont en contact avec la bimodalité français-LSF et la mettent en pratique, ne convient-il pas de construire des projets éducatifs qui mettent

en œuvre une perspective bilingue et les conduisent à pratiquer la LSF et le français oral et écrit ?

Cependant cette modalité d'enseignement est à considérer avec beaucoup de prudence, en fonction du profil de chaque jeune. D'autre part elle est forcément limitée par « la faible correspondance en langue française entre lettres et sons »³⁰. Aussi, selon Courtin, l'idée d'un bilinguisme LSF-français écrit et oral peut sembler critiquable concernant l'enfant sourd, ce qu'ont confirmé des études révélant que « la maîtrise du français écrit apparaît plus liée à celle de la LSF que du français oral chez des enfants suivant un enseignement (...) dit bilingue » (*ibid.* p.38).

2. Situation particulière de l'enfant sourd face à l'apprentissage de l'écrit

2.1 Les sourds et l'accès à l'écrit

2.1.1 Pas de déficit cognitif lié à la surdité

Selon le rapport Gillot (1998), 80% des sourds profonds sont illettrés. Le terme d'illettrisme est certes inapproprié puisqu'il regroupe des niveaux de maîtrise en lecture et en écriture divers et ne rend pas compte de la variété des situations des sourds face à l'écrit, conduisant à regrouper des situations bien différentes. Cependant, le chiffre est révélateur des difficultés importantes rencontrées, qui ont un retentissement sur la qualité de vie et l'intégration sociale (Périni, thèse, 2013, 29). En revanche, Dubuisson et Bastien, qui ont fait un bilan des recherches sur les processus cognitifs mis en œuvre pendant la lecture, remettent en cause celles qui ont affirmé un plafonnement lié à la surdité et concluent qu'il n'y a pas de déficit propre à la surdité qui ferait obstacle à l'acquisition d'un bon niveau de lecture³¹. Ils s'appuient sur les conclusions de King et Quigley³² qui constatent le peu de différence dans le fonctionnement cognitif des sourds et des entendants. Les difficultés des sourds

³⁰ Courtin, C. (2005a). « Langue des signes française, français oral, langue française parlée complétée et développement de la lecture-écriture chez l'enfant sourd, quelle complémentarité ? ». *Enseigner en LSF*. Nouvelle revue de l' AIS, Hors série 2005, p.38.

³¹ DUBUISSON, C. et DAIGLE, D. (1998). Lecture, écriture et surdité ; chapitre 3 « Que peut-on conclure des recherches portant sur la lecture par les sourds ? » p.95.

³² KING, C. M. et QUIGLEY, S. P. (1985). *Reading and deafness*, San Diego, CA: College-Hill Press.

seraient alors dues avant tout aux méthodes pédagogiques inadaptées qui supposent un fonctionnement identique entre enfants entendants et sourds ; ce point de vue est partagé par plusieurs chercheurs (Garcia, mémoire HDR, 2010, 103 ; Périni, thèse, 2013).

2.1.2 Particularités des sourds face à la langue

Il convient donc de s'interroger sur la situation spécifique des sourds face à l'apprentissage de l'écrit : il s'agit pour eux d'apprendre une langue écrite pour laquelle ils n'ont pas accès à la modalité orale, du moins de manière satisfaisante ou naturellement. Cette situation est différente de celle d'un enfant entendant qui a une expérience langagière riche à l'entrée en maternelle et est en mesure de participer activement aux interactions verbales. Inversement, l'enfant sourd a souvent une expérience communicative pauvre alors que « la réussite d'un apprentissage linguistique dépend (...) de la qualité de l'input reçu ». Pour l'enfant sourd, « l'input vocal est très limité et l'input écrit n'est que très progressivement accessible » (Périni, 2013, 30). Les enfants sourds ne sont pas non plus dans la situation d'une personne non francophone qui apprend, de manière conjointe, les formes orale et écrite de la langue et peut s'appuyer sur la maîtrise d'une langue première. La plupart des enfants sourds n'ont pas acquis une langue au début de leur scolarité ; ils doivent donc apprendre conjointement une langue seconde et un code visuo-graphique (*ibid.*).

D'autre part, les 90% d'enfants sourds de parents entendants sont confrontés à des difficultés pour entrer en communication et ne peuvent pas apprendre la LSF au même rythme et selon les mêmes étapes qu'un enfant entendant acquiert la langue vocale. Aussi enfant sourd et enfant entendant sont souvent dans une situation différente, au début de leur scolarité. Alors que l'enfant entendant a une assez bonne maîtrise de la langue utilisée par l'enseignant, grâce à des interactions verbales riches dans sa famille, l'enfant sourd, en raison du déficit de communication, a un retard important sur le plan de l'acquisition du langage et une connaissance du monde limitée, qui font obstacle aux apprentissages, si ses difficultés spécifiques ne sont pas prises en compte. Ce déficit se traduit aussi par un manque de vocabulaire et d'expérience de

lecture : bien souvent l'enfant sourd n'a « presque pas eu accès aux histoires racontées par les parents »³³.

Le déficit en vocabulaire est l'origine principale des difficultés en lecture (*ibid.*). Les connaissances des enfants sourds se limitent surtout à des mots concrets courants ; ils manquent de vocabulaire abstrait, ont des difficultés de compréhension avec les mots polysémiques et avec les emplois figurés (*ibid.* p.98). En conséquence, lors de la lecture, leur mémoire à court terme est rapidement surchargée, ce qui nuit au traitement syntaxique et ces difficultés cumulées font obstacle à la compréhension, comme l'analyse Marschark cité par Dubuisson et Bastien : « les niveaux de traitement supérieur (représentation mentale du texte grâce aux connaissances générales et linguistiques du lecteur, ainsi qu'à ses habitudes cognitives,) sont gênés étant donné l'information limitée provenant des niveaux de traitement inférieurs »³⁴. En conséquence, la mémoire de travail est surchargée par des informations non comprises et n'est pas en mesure de se mobiliser pour le traitement syntaxique.

Ce dernier consiste à mettre les mots en relation pour faire apparaître les unités significatives : alors qu'un mot isolé peut être ambigu, c'est de la mise en relation avec d'autres mots que découle l'interprétation (*ibid.*, p.99). La capacité d'analyse syntaxique constitue un facteur de compréhension d'autant plus fondamental pour les jeunes sourds qu'ils ne perçoivent pas les indices prosodiques de la parole, constitués par les pauses et l'intonation, qui aident à regrouper les mots en unités significatives.

Il convient d'aborder l'ensemble de ces difficultés comme des différences révélatrices des spécificités des enfants sourds et non comme des manques, ainsi que le soulignent Bastien et Dubuisson (*ibid.*, p.102).

2.2 La langue des signes et l'acquisition des compétences linguistiques et cognitives : pré-requis à l'accès à l'écrit

Avant d'analyser plus dans le détail la situation d'apprentissage particulière des sourds, nous allons nous interroger sur les pré-requis à l'accès à l'écrit.

³³ DAIGLE, D. et DUBUISSON C. (1998) chapitre 3 *Que peut-on conclure des recherches portant sur la lecture ?* p. 96.

³⁴ MARSCHARK, M. (1993). *Psychological development of Deaf Children*. New-York: Oxford University Presse. In DAIGLE, D. et DUBUISSON C. (1998). *Lecture, écriture et surdité : visions actuelles et nouvelles perspectives*. Montréal : Les  ditions Logiques. P, 98.

Comme l'affirme Garcia, acquérir la lecture et l'écriture n'est possible qu'à condition d'avoir compris ce qu'est une langue, d'où la nécessité d'avoir acquis au préalable une langue et la capacité à l'utiliser à des fins de communiquer (Garcia, 2010). Dans la mesure où, pour l'enfant sourd profond, la langue des signes est la seule langue naturelle, la seule à laquelle il puisse accéder pleinement, ce lien nécessaire entre maîtrise préalable d'une langue et habiletés en lecture-écriture correspond à une corrélation entre LSF et français écrit (Garcia, *ibid.*), comme cela a été affirmé par plusieurs chercheurs, notamment Dubuisson et Daigle (1998) et Courtin (2002). Ce dernier a montré comment la situation d'un enfant sourd pratiquant la LSF apparaît bien plus favorable à l'apprentissage de l'écrit que celle d'un enfant sourd ne maîtrisant pas la LSF, mais usant du français signé : « les signeurs natifs apprennent une seconde langue après en avoir déjà acquise une, alors que les signeurs tardifs et les oralistes font les deux en même temps, avec un déficit de connaissances »³⁵. Cependant il reste à « comprendre comment s'opère le passage de l'oralité vers l'écrit quand cette oralité est visuo-gestuelle » (Garcia, 2010). L'usage du français signé vise à lever les difficultés liées aux différences syntaxiques entre français et LSF cependant il en crée d'autres bien plus problématiques : il gêne le développement conceptuel (accès au sens des mots et des phrases) et la communication : « L'enfant sourd ne comprend pas correctement ce mélange des langues » (*ibid.*).

À l'inverse du français signé, la LSF permet un développement conceptuel similaire à celui des entendants. Certes les concepts construits grâce à la LSF « diffèrent légèrement entre enfants signeurs et entendants » (*ibid.*), en raison des distinctions entre langue gestuelle et orale. Cependant, l'important est l'acquisition de ces connaissances, à la base de la lecture et de l'écriture, préalable assuré par la langue des signes. Les enfants signeurs sont ainsi dans une situation semblable à celle des enfants entendants, à l'entrée à l'école et se distinguent des enfants sourds de parents entendants : « le bagage de connaissances des enfants signeurs natifs est bon et permet d'accéder à la lecture sans comparaison possible avec les aptitudes des enfants sourds de parents entendants » (*ibid.*).

³⁵ Courtin, C. (2002). Lecture écriture et développement socio-cognitif de l'enfant sourd. Les Actes de Lecture n°80.

Nous allons voir en quoi la langue des signes, comme toute langue, permet l'acquisition de ce « bagage de connaissances », préalable nécessaire à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

2.2.1 La période préscolaire et l'acquisition des préalables à l'entrée dans l'écrit

Expliquer les difficultés des sourds à l'écrit par les méthodes scolaires inadaptées est vrai mais réducteur, comme le souligne Périni : les apprentissages de la lecture et de l'écriture dépendent aussi de l'acquisition, durant la période préscolaire, de compétences préalables qui conditionnent « les aptitudes futures à produire et comprendre un texte » (Thèse, 2013, 30). Acquises avant l'entrée à l'école, ces compétences pourront ensuite se renforcer durant la scolarité. La période pré-scolaire correspond dans ce sens à « l'émergence de l'alphabétisation », période durant laquelle l'enfant va se familiariser avec l'écrit, découvrir sa « valeur symbolique et sociale » et « acquérir les connaissances fondamentales sur lesquelles se baseront les processus de lecture et d'écriture » (Courtin, 2005b) : à travers les lectures avec les parents, la manipulation des livres, l'enfant prend conscience du langage écrit, acquiert des connaissances lexicales et syntaxiques, apprend à identifier lettres et mots (Courtin, 2005b et Périni, 2013).

L'activité de lecture suppose en effet une base de connaissances sur le monde, dans le sens où le lecteur doit réaliser une « élaboration du texte » consistant à faire des inférences mentales à partir de ses connaissances générales³⁶. Celles-ci sont une condition nécessaire à la compréhension des mots et à celle d'un texte : l'enfant doit posséder les concepts avant de pouvoir les reconnaître dans un texte et les exprimer par écrit (Courtin, 2005b).

La pratique d'une langue favorise ce développement de connaissances et aussi l'acquisition de capacités sociales et métacognitives, qui consistent à prendre conscience de la différence de connaissances et de situation entre soi et le lecteur. Aussi, « l'apprentissage de la lecture est basé sur l'acquisition antérieure d'une langue

³⁶ Courtin, C. (2002). Lecture, écriture et développement socio-cognitif de l'enfant sourd, Actes de lecture.

de face à face, que ce soit l'oral ou la langue des signes »³⁷. À travers la pratique de cette langue, l'enfant apprend le caractère relatif des points de vue mentaux, des connaissances, des aptitudes et des goûts³⁸ et ainsi des particularités de l'écrit : dispositif énonciatif qui diffère de l'oral dans la mesure où l'interlocuteur est absent au moment de l'émission et de la réception du message et qui demande en conséquence d'être capable de se faire comprendre par un futur lecteur absent au moment de l'écriture, d'« évaluer ce que le lecteur saura et ne saura pas, donc ce qu'il faut écrire et ce qu'il est inutile de dire »³⁹. L'enfant, lors de l'apprentissage de l'écriture, sera en mesure de comprendre que le lecteur qui lira son texte ne partage pas les mêmes savoirs, le même point de vue mental que lui et qu'il doit, pour être compris, s'adapter à cet interlocuteur, évaluer les informations nécessaires à sa compréhension. Périni et Rhigini insistent dans le même sens sur les compétences communicatives et langagières définies par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Ces dernières correspondent à des compétences linguistiques (grammaire, vocabulaire, ...), pragmatiques (cohérence et cohésion du discours) et sociolinguistiques (règles de politesse notamment). Leur acquisition dans les interactions orales est fondamentale dans la mesure où « la richesse du vocabulaire, la précision de la syntaxe, la clarté de l'expression sont à la base du développement d'habiletés similaires à l'écrit » (Périni, Rhigini, 2008).

Ces compétences socio-linguistiques relèvent de la théorie de l'esprit, « aptitude à comprendre ses propres conduites et les conduites des autres » qui « repose sur l'inférence des états mentaux : la croyance, le désir, l'intention, la joie, la peur »⁴⁰. Autrement dit la théorie de l'esprit correspond à la capacité de « se représenter les états mentaux que nous pouvons avoir ou que d'autres peuvent avoir dans diverses circonstances » (Chambre, *ibid.*). Elle serait acquise vers l'âge de six ans chez les

³⁷ Courtin, C. (2005a). Langue des signes, français oral, langue française parlée complétée et développement de la lecture-écriture, chez l'enfant sourd, quelle complémentarité ? *Nouvelle revue de l'ALS*, Hors Série 2005.

³⁸ Courtin, C. (2005b). Le bilinguisme français-LSF. *Éducation et société plurilingues* n°18. http://www.cebip.com/download.asp?file=/elementi/www/esp018_07_courtin.pdf

³⁹ Courtin, C. *Lecture, écriture et développement socio-cognitif de l'enfant sourd*, 2002.

⁴⁰ Chambre Patrick, cours EU 4, Master 2 SBEP 2013-2014.

enfants entendants et les enfants sourds de parents sourds mais bien plus tard pour les enfants sourds de parents entendants, en raison, selon Courtin, d'« une différence dans les possibilités de communication » (Courtin, 2002) : étant en difficulté pour communiquer, l'enfant sourd de parent entendant n'est pas en mesure d'apprendre à « intégrer la différence de connaissance et de situation » et de prendre conscience du « caractère relatif des points de vue » (*ibid.*). Cette capacité nécessite pour être acquise une bonne qualité de communication, à travers les échanges quotidiens, par le biais d'un mode de communication optimal.

La qualité de la communication est donc primordiale et conditionne les apprentissages ultérieurs. Les capacités de lecture-écriture sont liées aux connaissances en général, « certainement pas à un mode de communication particulier » (Courtin, 2002). Ainsi une condition nécessaire à l'accès à l'écrit n'est pas l'oralisation pour les enfants sourds mais la pratique d'une langue qui garantisse une bonne communication : l'oral ou la LSF, en fonction de chaque enfant sourd (*ibid.*). De nombreux chercheurs partagent ce point de vue, notamment Chamberlain et Mayberry⁴¹ ainsi que N. Niederberger qui soutient « l'importance pour l'enfant sourd de l'exposition intensive et complète à une langue » permettant l'accès à des expériences langagières riches afin d'assurer « le développement préalable de bonnes capacités langagières »⁴².

Ces connaissances socio-cognitives pourront être développées le plus souvent à travers une communication en langue des signes, chez l'enfant sourd profond et sévère, dans la mesure où la langue signée est pour lui la seule langue accessible, « la plus à même de permettre des interactions effectives »⁴³. À partir des recherches effectuées sur la langue des signes, Courtin conclut que l'enfant sourd, qui a acquis un bon développement socio-cognitif, peut accéder à l'écrit sans passer par l'oral, à condition que l'« exposition à la langue des signes soit précoce et optimale » (Courtin, 2005b,

⁴¹ Mayberry (2005) La langue des signes et la lecture : avancées récentes. In GOMBERT, J-E., LEYBAERT, J et TRANSLER, C. (2005). Leybaert, J. et Gombert, J.-E. *L'acquisition du langage par l'enfant sourd. Les signes, l'oral et l'écrit*. Marseille : Solal.

⁴² Niederberger, N. (2007). Apprentissage de la lecture-écriture chez les enfants sourds, *Enfance*/3, p.254-252. www.cairn.info/revue-enfance-2007-3-page-254.htm

⁴³ Courtin, C. (2005b). Le bilinguisme français-LSF. *Éducation et société plurilingues* n°18, juin 2005, p.42 et p.44).

p.43), ce qui suppose que les parents soient eux-mêmes bons signeurs. Comme cette situation est relativement rare, Courtin suggère de développer les formations de professeurs sourds de LSF. Cependant, il semble peu vraisemblable que quelques heures d'échanges hebdomadaires avec un professeur sourd puissent remplacer des échanges quotidiens avec l'entourage familial. Une amélioration de la formation et de l'accompagnement des parents et de la prise en charge précoce contribuerait à éviter un retard sur le plan des capacités socio-cognitives, chez l'enfant sourd sévère ou profond.

Pour l'enfant atteint d'une surdité moyenne ou légère, une approche oralisante peut être satisfaisante pour installer un langage accessible favorable à l'instauration de bonnes conditions de communication : il s'agit alors d'une association du français oral, du LPC et/ou de la LSF.

D'autres compétences sont construites dans la prime enfance, à travers les interactions : le développement des fonctions exécutives - c'est-à-dire des « capacités de traitement des données » (Périni, thèse, 2013, p.31) - permet de réaliser un ensemble de savoir-faire liés à la lecture, tels qu'émettre des hypothèses sur le sens d'un mot, sélectionner des connaissances grammaticales pour interpréter un énoncé, déduire des informations implicites (Courtin, 2002, p.60, Périni, *ibid.*).

D'autre part l'acquisition d'une langue utilisée dans diverses situations, à travers les interactions orales, durant la période pré-scolaire, (évocations d'évènements passés ou imaginaires, jeux avec la langue, commentaires sur des évènements ou des émotions,...) permettra ensuite de « comprendre les particularités énonciatives de l'écrit » (Périni, thèse, p.31).

Enfin, la familiarisation avec l'écrit et la découverte du plaisir de la lecture, dès la prime enfance, conditionnent les apprentissages et le rapport au livre ultérieur : l'enfant acquiert durant cette période les connaissances fondamentales sur lesquelles se baseront les processus de lecture et d'écriture (Courtin, 2005a). Les parents ont alors « un rôle d'éveil au langage et à l'écrit » (Périni, Rhigini, 2008). Il est donc primordial de mettre en place une exposition très précoce à l'écrit, dès les premières années : « plus l'exposition est précoce (...) meilleure est la lecture » (Courtin, 2005a). Cette exposition à l'écrit doit être faite à travers « un mode de communication naturel », pleinement accessible (Courtin, 2002).

À ce stade de l'acquisition de l'écrit, l'utilisation de la LSF paraît donc fondamentale. Cependant, il est nécessaire de prendre en compte le point de vue opposé de ceux qui remettent en cause son utilité. Dans sa thèse, Périni résume les arguments des détracteurs de la LSF :

- la connaissance de la LSF pourrait conduire l'enfant à calquer la syntaxe de la LSF sur le français ;

- langue associée à la modalité orale, la LSF ne pourrait pas jouer le rôle de « vecteur à l'enseignement d'une langue écrite. » (Périni, thèse, 2013, p.32) ; seul le français oral pourrait jouer ce rôle.

Selon plusieurs chercheurs, notamment Courtin, Dubuisson, Daigle, Cuxac, Millet, Garcia, Périni, ces arguments ne sont pas valables : « les enfants sourds locuteurs natifs d'une langue des signes sont plus performants que les enfants sourds de parents entendants, en compréhension écrite » (Périni, thèse, 2013, p.32). La défense de l'oralisme comme voie d'accès exclusive à l'acquisition du français écrit par les détracteurs de la LSF a été invalidée : Daigle, soutient qu' « il est impossible de conclure que les contacts avec le français influencent la performance à l'écrit des sourds » (Dubuisson et Daigle, 1998, p.236). Ainsi la maîtrise de la langue orale n'aurait pas d'incidence sur le développement de la langue écrite (Garcia, 2010).

Inversement, l'enseignement précoce de la LSF semble un facilitateur dans l'apprentissage de l'écrit pour les sourds sévères et profonds notamment parce qu'elle permet, comme nous l'avons vu, « un développement langagier, social et psychologique optimal » (Dubuisson et Daigle, 1998, p.43). Grâce à ces acquisitions, les enfants sourds ont les facultés d'aborder l'écrit de manière similaire aux entendants (Courtin, 2005a), selon les mêmes étapes. À travers les histoires racontées par les parents, ils découvrent progressivement l'écrit : ils signent les mots découverts, puis racontent l'histoire en LSF, plus tard ils « produisent les signes dessinés sur le livre (...) puis se focalisent sur les mots » (*ibid.*).

2.2.2 La période d'apprentissage de la lecture-écriture

La qualité de communication que permet la LSF semble donc bien être une condition nécessaire à l'acquisition des pré-requis à l'entrée dans le lire-écrire. Durant cette deuxième étape, qui correspond aux classes de maternelle et aux premières années

de primaire, s'effectuent l'apprentissage de la lecture et l'entrée progressive dans l'écriture.

Apprendre à lire passe par l'acquisition à la fois de stratégies visuo-graphiques, permettant l'accès à la signification des mots, et de stratégies phonographiques, visant à « décoder des mots écrits nouveaux »⁴⁴. Pour les enfants sourds, développer les stratégies phonographiques est problématique, voire impossible, dans la mesure où ces stratégies s'appuient sur une aptitude à percevoir les phonèmes. Un débat est toujours en vigueur sur les méthodes d'apprentissage : soit l'usage de la voie phonologique, indirecte ou par assemblage, ou voie logographique, soit la voie directe ou par adressage.

Des chercheurs liés à la psychologie cognitive mettent en avant la voie phonologique, dans l'apprentissage de la lecture. Celle-ci correspond aux méthodes syllabiques qui consistent à aller « des parties vers le tout : on combine les valeurs sonores des lettres pour former des syllabes que l'on fusionne ensuite pour produire des mots »⁴⁵. Ces chercheurs concluent que les difficultés des sourds à l'écrit sont liées à leur déficit de conscience phonologique et ils prônent en conséquence le recours aux aides auditives et à une rééducation orthophonique le plus tôt possible (Périni, thèse, 2013, p.35). Cependant ces études sont contestées (Millet, 2008, Périni, 2013), en raison de failles dans leurs méthodes : elles s'appuient uniquement sur la lecture de mots isolés et sur des enfants sourds faibles lecteurs » (Périni, 2013, 35).

D'autres recherches, situées entre les années 1980 et le début du XXI^{ème} siècle et conduites par des linguistes, aboutissent à la conclusion que les sourds profonds peuvent devenir bons lecteurs « sans passer par la voie phonologique, en développant d'autres stratégies » (Périni, 2013, 36). Ainsi, selon Treiman et Hirsh-Pasek⁴⁶, les sourds ne s'appuieraient pas sur les sons pour lire. Dans le même sens, d'autres chercheurs montrent « le caractère relatif, au mieux périphérique, souvent nul » de la conscience phonologique chez les sourds (Garcia, thèse, 2010, 104, citée par Périni, 2013, 36). Pour acquérir la lecture, les jeunes sourds utiliseraient d'autres stratégies, en

⁴⁴ Niederberger, N. A. (2007). *Apprentissage de la lecture-écriture chez les enfants sourds*. *Enfance*/3, p.254-252, www.cairn.info/revue-enfance-2007-3-page-254.htm

⁴⁵ Cèbe, S. et Goïgoux, R. (2006). *Apprendre à lire à l'école*. Paris :Retz.

⁴⁶ TREIMAN, R. et HIRSH-PASEK, K. (1983). « Silent reading: Insight from second generation deaf readers. » *In* PÉRINI, M. (2013). P. 35.

particulier, la voie morphographique. Les psycholinguistes prennent donc de la distance par rapport au principe phonographique en raison de « la pluridimensionnalité des orthographe »⁴⁷ et considèrent qu'« une approche phonologique radicale n'est sans doute pas la meilleure voie vers la lecture et l'écriture »⁴⁸.

Ils explorent la voie morphographique ou « morphologie de l'écrit » (Dubuisson et Bastien, 1998, King et Quigley, 1985) qui concerne « la réflexion sur les unités graphiques, les graphèmes » (Périni, 2013, 36). La voie morphologique met au premier plan la réflexion sur les morphèmes comme générateurs de sens ; elle est proche de la morphologie, soit l'étude de « la structure interne des mots »⁴⁹. Insistant à la fois sur la décomposition des mots et la recherche du sens, la morphographie favoriserait l'accroissement du stock lexical et une lecture efficace (Périni, 2013, p.36 et Sénéchal et Kearman, 2007⁵⁰). Dans ce sens, plusieurs recherches ont attesté que les sourds peuvent développer « un très bon lexique orthographique, grâce à d'excellentes capacités de mémorisation visuelle »⁵¹.

Pourtant, comme le souligne Périni, cette voie d'accès à l'écrit est peu exploitée, malgré les bénéfices mis en évidence. La chercheuse conclut à l'importance de renforcer cette modalité d'apprentissage « comme stratégie complémentaire à la voie graphophonologique » et comme « modalité d'apprentissage unique pour les sourds qui ne peuvent accéder à la conscience phonologique » (Périni, 2013, p.37).

⁴⁷ Jaffré, J-P. (2003). Université Paris V. La Linguistique et la lecture-écriture : de la conscience phonologique à la variable « orthographe ». *Revue des sciences de l'éducation*, volume 29, n°1, 2003, p37-49, <http://id.erudit.org/iderudit/009491ar>, consulté le 2 août 2015.

⁴⁸ Bryant, P., Nunes, T. et Bindman, M. (1999). Morphemes and spelling. In T. Nunes (dir.), *Learning to read: An integrated view from research and practice* (p.15-42). Dordrecht: Kluwer. In Jaffré, J-P. (2003).

⁴⁹ RIEGEL, M., PELLA, J-C, RIOUL, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF. Coll. « Linguistique nouvelle ».

⁵⁰ SÉNÉCHAL, M. et KEARNAN, K. (2007). The Role of Morphology to Reading and Spelling. In Kail, R. (Ed.), *Advances in Child Development and Behavior* (chap. 8, pp. 297-325), San Diego, CA, US : Elsevier Academic Press. In PÉRINI, M. (2013) p. 36.

⁵¹ Niederberger, N. (2007). « Apprentissage de la lecture-écriture chez les enfants sourds. », *Enfance* 3/2007 (Vol. 59), p. 254-262, URL : www.cairn.info/revue-enfance-2007-3-page-254.htm. Consulté en juillet 2015.

3. Traits caractéristiques des écrits des sourds

Après avoir dressé un aperçu des étapes d'acquisition du langage écrit chez l'enfant puis l'adolescent sourd, nous allons nous interroger sur les caractéristiques des écrits des sourds, en nous appuyant sur les recherches qui nous semblent les plus à même d'éclairer notre domaine d'investigation.

Les recherches consacrées aux écrits des sourds font apparaître un consensus sur un ensemble de caractéristiques, d'où l'emploi courant d'expressions telles que « deaf english »⁵², « écriture sourde », « français sourd », « français des sourds » ou « écrits de sourds » (Périni, thèse, 2013, 44), pour rendre compte de ces modalités d'écriture spécifiques aux sourds.

Nous classerons les erreurs selon trois catégories linguistiques : les composantes morphosyntaxiques, lexicales et discursives. Nous nous appuierons sur les particularités constatées, à travers les analyses d'écrits d'élèves de 6^{ème}-5^{ème}, par Bonnal, dans un article de 1999⁵³ et sur les particularités relevées par d'autres chercheurs, tels Périni (thèse, 2013) et Dubuisson et Daigle (1998), dans les écrits de sourds. Nous traiterons des évolutions constatées par Bonnal entre les productions des collégiens oralistes du milieu des années quatre-vingt et celles de collégiens de la fin des années quatre-vingt-dix, ayant suivi un enseignement bilingue dès l'école primaire. Nous verrons si ces erreurs se retrouvent dans les travaux écrits des élèves que nous avons observés durant notre stage en ULIS TFA. Les exemples cités ont été relevés dans les textes figurant en annexes, d'autres dans des écrits d'élèves sourds de 6^{ème}, en UPI, en 2004-2005.

⁵² CHARROW, V. (1975). «A psycholinguistic analysis of Deaf English ». *Sign Language studies*, n°7, 139-150. In PÉRINI, M. (2013) p. 44.

⁵³ BONNAL, F. (1999). Évolution de l'écrit de collégiens sourds entre 1984 et 1999 et perspectives. In *L'apprentissage de la langue écrite par l'enfant sourd. Actes du colloque ACFOS-CNEFEI. Colloque (1999 ; Suresnes, France). La nouvelle revue de l' AIS : adaptation et intégration scolaires*, 01.04.2001, n° 14, p. 221-230.

3.1 Les composantes syntaxiques et morphologiques

Des difficultés apparaissent notamment au niveau de la construction verbale. Bonnal relève, dans les copies des élèves des années quatre-vingt et quatre-vingt dix, des confusions entre les constructions transitives, intransitives et pronominales, entre les constructions et désinences verbales, des accords sujet-verbe erronés et des confusions ou omissions d'auxiliaires (Bonnal, 1999).

Dans le même sens, Daigle et Dubuisson (1998, 135) constatent que les règles de transformation morphologiques sont souvent absentes ou erronées ; elles sont aussi maîtrisées bien plus tard par les enfants sourds que par les entendants, cependant les étapes d'acquisition seraient identiques chez les uns et les autres. Lors de notre stage, nous avons en effet relevé, dans les travaux écrits des élèves, des marques de genre et des terminaisons verbales inexactes ou absentes : « Noémie content », « dans se piscine », « ...le mardi je prend une autre sport. », « On n'a beaucoup jouer, on est partir.... », « ...je m'ennui fait dodo. », « j'adorés ».

Selon Bonnal, ces difficultés peuvent être liées à une maîtrise difficile de la structure sujet-verbe et des accords correspondants, en particulier chez les jeunes sourds des années quatre-vingt, ceux des années quatre-vingt-dix repérant relativement bien le sujet et le verbe (Bonnal, 1999). Apparaissent ainsi, dans quelques copies des élèves d'ULIS TFA des omissions du sujet : « ...la fait les choux avec le caramel » (signifiant « papa a fait les choux avec le caramel. »), « ...si n'a pas fini... » (pour « si je n'ai pas fini... »), « Le dragon emmena les 2 enfants sur lui et s'envont tous les trois. ».

Concernant la structure des phrases, Daigle et Dubuisson (1998, p.136) notent que les enfants sourds utilisent surtout des phrases simples mais, avec l'âge, les phrases complexes vont devenir de plus en plus fréquentes, même si on note un retard dans leur usage, par rapport aux entendants. Nous avons effectivement constaté, dans les écrits des élèves, une majorité de phrases simples, de propositions juxtaposées et l'absence de subordonnées. Plus l'élève a des difficultés, plus il se limite à des phrases simples. Certaines phrases sont aussi difficiles à délimiter en raison de l'absence de point et de virgule, comme dans ce passage d'une copie d'élève sourd de sixième : « il y a 1 ans papa a fait un gâteau au lapin cretin j'ai adoré mais parains noublier jamais mon

aniverser et papa la fait les choux avec le caramel au desu il ya un lapin cretin ». L'absence de point et de virgule montre les difficultés de l'élève sourd à délimiter les phrases et les groupes syntaxiques ; difficultés qui sont liées à l'impossibilité pour lui de percevoir les pauses marquées en lecture orale.

Les structures des phrases négatives et interrogatives sont rapidement acquises (.,Daigle et Dubuisson, 1998, p.135). En revanche, la capacité à insérer une subordonnée complétive ou une subordonnée relative pose problème aux jeunes sourds. Les exemples suivants montrent leur difficulté à choisir le pronom relatif : « Les enfants dit "Maman on a trouver le bois qu'on a besoin." » (emploi du pronom relatif « que » au lieu de « dont ») ; « ...ils rencontrèrent un dragon qu'ils l'ai empêchait de passer... » (emploi du pronom relatif « que » au lieu du pronom « qui »).

Il apparaît aussi dans les écrits des sourds des phrases incomplètes, « avec des constituants obligatoires absents » (Niederberger, 2007, 258). Ce constituant peut être la proposition principale : « Tous les lundi et tous les jeudi. » ; le verbe : « Octobre, Noémie chez moi. », « J'envie voir dans ma grande maison. ».

Des difficultés au niveau de la ponctuation des phrases et des textes sont mentionnées, notamment par Niederberger : les jeunes sourds maîtriseraient seulement la ponctuation élémentaire, en fin de phrase, souvent sur-utilisée : le point, les points d'interrogation et d'exclamation ; l'usage de la ponctuation à l'intérieur des phrases, comme les virgules, leur serait plus difficile. Pourtant, dans plusieurs copies d'élèves sourds d'ULIS, nous avons constaté des omissions fréquentes des points en fin de phrase et des majuscules, ce qui rend la compréhension parfois difficile : « le matin on était en cours au collège, à midi on partait le bus scolaire là on s'amusait... ». Ces omissions apparaissent dans les écrits cumulant un grand nombre d'erreurs et seraient donc liées à des difficultés importantes à l'écrit.

D'autre part, l'insertion du dialogue dans le récit est particulièrement complexe pour les jeunes sourds, comme on le voit dans les extraits suivants où les marques du dialogue sont souvent manquantes et sans retour à la ligne : « Les enfants dit « Maman on a trouvé le bois qu'on a besoin. Personne ne répondit... » ; « La fée maléfique arrivait chez la famille et frappa. La mere repondue, Bonjour, c'est vous qui emmenent les enfants dans un foyers. Je vous donne 3 dollars pour que vous prenez mes 2 enfants.

OK dit la fée. Et la fée emena les enfant. ». Ainsi récit et dialogue peuvent être totalement mêlés comme dans l'exemple suivant : « La maman...leur dit d'aller chercher du bois et on fera du feu à la maison. ».

Les écrits des jeunes sourds comportent également de nombreuses erreurs d'emploi des mots outils, soit les déterminants, les prépositions, les pronoms relatifs, et les mots tels que « il y a », « pour », « que », « par », utilisés en fonction de « bouche-trous » (Bonnal, 1999, 46) ; ils peuvent être omis, mal choisis ou en trop⁵⁴. Chez les élèves d'ULIS, nous trouvons : « Je regarde télé... », « ...je prends un l'air tous les samedi » (deux déterminants successifs), « j'étais en⁵⁵ [établissement] » (confusion de déterminant) ; « ...à midi, on partait le bus scolaire... », « il suivit le chemin qui guidait la maison. », « Ils cherchèrent des bois pour faire du feu et puis emmena les bois... », « ...il suivit le chemin qui guidait la maison. » (omission de prépositions très fréquente) ; « Le père cherchait partout de la forêt... » (confusion de préposition : « de » au lieu de « dans »). Ces problèmes viendraient de la difficulté à percevoir les mots outils en lecture labiale, en raison du petit nombre de syllabes qu'ils comportent. L'absence de mots outils dans la langue des signes explique aussi la difficulté des sourds à les identifier, en particulier pour ceux dont la LSF est la langue première (Balosetti, 2011, 43).

Nadeau et Machabée (1998), dans leur étude visant à comparer les erreurs attestées dans les textes de sourds et d'apprenants langue seconde, relèvent les erreurs suivantes communes aux deux groupes :

- omissions des verbes être et avoir ou confusions entre eux que nous retrouvons dans le texte d'une élève d'ULIS : « Noémie content pour moi. » ;
- erreurs d'emploi des verbes pronominaux : omission du pronom réfléchi ou pronom en trop : « Margot inquiéta. » ;
- absence du marqueur de négation « ne » : « Non, j'ai pas besoin d'un plus petit que moi. », « ils ont pas de l'argent. », « Tu me servirais à rien. » ;

⁵⁴ BALOSETTI, (2011)

NADEAU, M. et MACHABEE, D. (1998). « Dans quelle mesure les erreurs des sourds sont-elles comparables à celles des entendants ? », in DAIGLE, D. et DUBUISSON C. (1998), p. 169-196.

⁵⁵ Le nom de l'établissement spécialisé a été supprimé par mesure de confidentialité.

- omission ou emploi en trop du subordonnant « que » ;

- erreurs variées dans l'emploi des pronoms : confusion de personnes (entre la première et la troisième en particulier) ou de genre, mauvais choix, pronom sujet ou pronom relatif absent, pronom complément absent ou en trop. Ainsi nous avons relevé : « ...la fille de celui l'ami de mon papa. » (une même personne désignée à la fois par un pronom démonstratif et un groupe nominal). Selon Tuller⁵⁶, parmi les erreurs concernant les compléments d'objet, la majorité serait des omissions de pronoms en fonction d'objet, comme dans la phrase suivante où le pronom complément « lui » est manquant : « Ils trouvèrent le gros oiseau et demandèrent de monter ». Ces erreurs sont persistantes et fréquentes chez les sourds adultes de bon niveau en français écrit ;

- confusions entre des mots phonétiquement ou graphiquement proches, comme « montrer/monter » ou « dormi/endormi » (Nadeau et Machabée, 1998, 189) ;

- positions incorrectes de l'adverbe, du complément de verbe ou du pronom complément : « Il dit à elle de se calmer. » (au lieu de : Il lui dit) ;

- groupes nominaux ou phrases complexes incomplets ; par exemple, une subordonnée sans principale : « Tous les lundi et tous les jeudi. » (absence de proposition principale) ;

- erreurs d'emploi des modes et des temps : emploi de l'infinitif au lieu d'un verbe conjugué ou inversement (« mais parains noublier jamais mon aniververser »), confusion entre les valeurs temporelles et aspectuelles et notamment entre les temps passé, présent et futur (*ibid.* 191). Nous avons ainsi pu observer des incohérences dans l'emploi des temps, avec par exemple l'emploi du subjonctif au lieu du présent de l'indicatif : « je prend un l'air tous les samedi. Après midi je fasse mes devoirs....si n'a pas fini, il faut faire un dimanche. ». Nous avons aussi relevé :

- des emplois du passé simple au lieu de l'imparfait ou inversement : « Le lendemain matin, ils arrivèrent en Inde et attendirent et les parents ne *furent* toujours pas là. », « Il *voyait* leurs maison, ils coururent. » ;

⁵⁶ Tuller, L. (2000) « Aspects de la morphosyntaxe du français des sourds », *Recherches linguistiques de Vincennes*, mis en ligne le 09 septembre 2005. URL : <http://rlv.revues.org/1204>. Consulté en mai-juin 2015.

- des erreurs au niveau de la concordance des temps : des emplois dans une même phrase du présent de l'indicatif et du passé simple (« Jeannot se mit à chercher et trouve des pierres précieuses. Il les ramassa. »), des difficultés à exprimer l'antériorité dans le récit au passé (« Jeannot et Margot croyait que la mère a disparu » : emploi du passé composé au lieu du plus que parfait pour marquer l'antériorité. »), l'emploi d'un verbe au passé pour exprimer une action située dans le futur (« Vous allâtes nous attendre à l'arrivée en Inde. »).

Selon Nadeau et Machabée, d'autres erreurs n'apparaissent que chez les scripteurs sourds :

- les redondances lexicales : emploi successif de deux termes synonymes ou appartenant au même champ lexical. Ces auteurs citent en exemple : « M prépare fait pain » (*In Dubuisson et Daigle, 1998, chap. 7, p.192*) ;

- les phrases qui cumulent un nombre important d'erreurs : « «Il joua ensemble a la forêt et devenus son copain pour toujours. », « Margot et Jeannot disaient que croyaient que la maman nous aiméons pas. ».

Bonnal constate aussi, chez les élèves bilingues, l'apparition d'autres types d'erreurs : des confusions de catégories grammaticales accompagnées de confusions orthographiques et des calques des structures de la LSF sur le français écrit (Bonnal, 1999, 46).

3.2 Le lexique

Le domaine du lexique a été peu pris en considération par la recherche, comme le remarque Périni (thèse, 2013, p.45). Cependant plusieurs chercheurs ont relevé certaines caractéristiques communes, dans les écrits des jeunes sourds, telles que :

- des carences importantes en vocabulaire, qui se traduisent par des répétitions de noms, peu de reprises nominales et pronominales et pas d'adjectifs diversifiés pour décrire ;

- des difficultés de compréhension des mots polysémiques ;

- des emplois inappropriés d'expressions figées qui sont alors décalées par rapport au contexte ;

- des difficultés à identifier les niveaux de langue et à les employer de manière appropriée à la situation de communication ;

- des constructions de mots nouveaux de manière anarchique, selon une logique d'imitation, « par dérivation » ou « « télescopage » de deux mots appartenant au même champ sémantique (Bonnal, *ibid.*).

Ces particularités se trouvent aussi bien dans les écrits des élèves « oralistes » des années quatre-vingt que dans ceux des élèves de la fin des années quatre-vingt-dix communiquant en LSF. Cependant, concernant l'assimilation du vocabulaire, les élèves sourds des années quatre-vingt-dix ont un bagage lexical bien plus important et davantage de facilités pour acquérir de nouveaux mots, « les signifiants français pouvant être expliqués en LSF et mis en relation avec des signifiants LSF » (Bonnal, 1999, 47). Ainsi on remarque des différences et aussi l'apparition de nouvelles erreurs, chez les élèves des années quatre-vingt-dix :

-la disparition du phénomène de création de mots nouveaux,

-des « confusions des catégories grammaticales » et « confusions orthographiques » (*ibid.*, p.46),

-des « calques de structures LSF » (*ibid.*).

D'autres chercheurs ont relevé aussi des confusions entre des mots de sens proche, tels que « intérieur et extérieur » ou « vertical et horizontal » ou entre des constructions proches, correspondant à des paronymes, des « redondances lexicales » consistant à « accoler deux mots(...) de sens proche ou identique » (Périni, thèse, 2013, p.45).

Comme nous l'avons vu auparavant, la pauvreté du vocabulaire, liée à un manque d'expérience linguistique et de connaissances, constitue « le déficit le plus important des enfants sourds »⁵⁷ et la cause principale de leurs difficultés en lecture. La maîtrise du vocabulaire est un préalable incontournable pour acquérir un bon niveau de lecture : les niveaux de traitement supérieurs (représentation mentale du texte) sont

⁵⁷ Dubuisson et Daigle, 1998, chap.3, p.97.

gênés en raison de l'information limitée provenant des niveaux de traitement inférieurs (*ibid.*, p.98).

3.3 La composante pragmatique

La pragmatique (du grec *pragma* : action) envisage les énoncés linguistiques comme « des outils d'interaction (...) et [décrit] les conditions effectives de leur emploi » (Riegel et al., 1994, 24). Elle relève donc « de la langue en action et de la langue en contexte » et prend en compte la signification énonciative. Le domaine de la pragmatique englobe les actes de langage, les expressions référentielles, les « déterminants et pronoms dont l'interprétation dépend de la situation de communication ou du contexte linguistique (termes embrayeurs et anaphoriques, sens des connecteurs argumentatifs) » (*ibid.*).

Daigle et Dubuisson (1998) ont dressé un bilan des recherches inspirées des théories pragmatiques qui se sont penchées sur les écrits des sourds. Ils font référence aux recherches de Gormley et Sarachan-Deily⁵⁸ sur les bons et les mauvais scripteurs parmi des sourds sévères et profonds. Ils ont observé le contenu des textes (introduction, argumentation, résumé, conclusion, et identification du lecteur), soit les capacités de planification, les aspects linguistiques et les mécanismes de surface (ponctuation, orthographe d'usage et orthographe grammaticale). La maîtrise du contenu est assimilée aux habiletés de niveau supérieur, tandis que les aspects linguistiques et les mécanismes de surface sont considérés comme des habiletés de niveau inférieur. Ils concluent que les bons scripteurs se distinguent des mauvais par leur maîtrise des habiletés de niveau supérieur : « ils produisent moins d'erreurs de contenu et leurs textes sont plus développés et plus cohérents » (*ibid.*, 138). En revanche, les mauvais comme les bons scripteurs ont des difficultés dans la maîtrise des habiletés de niveau inférieur.

⁵⁸Gormley, K. et Sarachan-Deily, B. (1987). « Évaluation hearing-impaired student's writing : A practical approach », *Volta Review*, vol 89, n°3, 157-166. In Dubuisson C. et Daigle D. (1998). P. 138.

Concernant les habiletés de niveau inférieur, Daigle et Dubuisson ainsi que Périni font référence aux recherches menées par Yoshinaga-Itano et Snyder⁵⁹ (1985) sur la cohésion dans les textes d'apprenants sourds sévères ou profonds de 10 à 15 ans. Ces recherches ont montré que les jeunes sourds emploient beaucoup de répétitions et n'ont pas recours aux synonymes ni aux pronoms (Périni, 2013, p.46), manifestant des difficultés importantes à maîtriser « les opérations de coréférence. » (Dubuisson et Daigle, 1998, 139). Bonnal partage ce point de vue, en précisant que les problèmes de cohérence du discours sont communs aux élèves oralistes et bilingues : ils recourent à « une coréférence toujours très élémentaire » consistant en une reprise du groupe nominal initial par le même nom ou par le pronom « il » ; les reprises par un pronom possessif, un pronom démonstratif ou un synonyme sont peu fréquentes (Bonnal, 1999, 47). Cette coréférence élémentaire avec des reprises par un nom ou un pronom apparaît dans les copies que nous avons analysées. On trouve aussi des anaphores imprécises avec de nombreux emplois du pronom personnel indéfini « on », utilisé sans antécédent, qui ne renvoie pas à un référent identifiable par le lecteur. D'après le contexte d'un récit d'élève (texte I), il est possible de déduire que le pronom « on » renvoie au narrateur-personnage et à des camarades de classe mais le lecteur ne sait rien de ces derniers. En revanche, Bonnal constate des progrès chez les élèves bilingues : à la différence des élèves des années quatre-vingt, on ne trouve pas dans leurs écrits de « perte du référent » (*ibid.* p.47).

Bonnal relève aussi la présence des paramètres de temps, de lieu et de personne, dans les écrits des enfants sourds bilingues alors que les élèves des années quatre-vingt ne maîtrisaient pas les éléments de la situation d'énonciation. Les élèves qui ont appris précocement la LSF ne rencontrent aucune difficulté et « sont parfaitement structurés quant à la relation à l'espace, au temps et à la personne » (Bonnal, 1999, 48).

Mais elle constate chez ces derniers des incohérences au niveau de la progression chronologique et logique et des problèmes d'articulation des paroles rapportées, introduites sans « aucun indice pour le signaler » (*ibid.* p. 47 et 49). Ces

⁵⁹ Yoshinaga-Itano, C. et Snyder, L. (1985). « Form and meaning in the written language of hearing-impaired », *Volta Review*, Vol. 87, n°5, 75-90.° In Dubuisson C. et Daigle D. (1998). P. 139 et Périni (thèse, 2013) p. 46.

analyses se recoupent avec celles de Yoshinaga-Itano et Downey, citées par Dubuisson et Daigle, (1998, p. 137), au sujet de l'écriture de textes narratifs : même à dix-huit ans, certains sourds n'incluent pas dans leurs écrits « toutes les composantes du texte narratif ». Les difficultés liées à l'articulation du discours proviennent sans doute de l'influence de la LSF, dans laquelle « la distinction entre [le narrateur] et les locuteurs des paroles rapportées ne se fait que grâce à des indications d'emplacement des personnages. Autrement dit tout l'énoncé se fait à la première personne... » (Bonnal, 1999, 49).

En ce qui concerne les connecteurs argumentatifs, Bonnal remarque des divergences entre les élèves des deux groupes observés : alors que les élèves des années 80 avaient rarement recours aux connecteurs, à l'exception de « et », les élèves du dernier groupe expriment couramment des relations d'addition, de cause et de conséquence (*ibid.* p. 47).

L'ensemble de ces observations fait apparaître les difficultés des enfants sourds oralistes et bilingues pour accéder à la maîtrise de l'écrit. Les difficultés sont plus ou moins importantes selon les catégories linguistiques qui ont été analysées : Périni (thèse, 2013, 48), qui cautionne les résultats de Lacerte⁶⁰ et de Tuller (2000), montre que la majorité des erreurs concerne la syntaxe ; viennent ensuite les erreurs morphologiques puis les erreurs lexicales. Certaines sont particulières aux sourds, d'autres se retrouvent chez les apprenants langue seconde ou chez des élèves ayant des profils différents, tels les enfants dysphasiques. Ce qui différencie les écrits des enfants sourds est qu'ils cumulent des erreurs à tous les niveaux évoqués, d'où l'expression « français sourd » (Nadeau et Machabée, 1998). Il semble donc que les élèves sourds relèvent d'un « profil d'apprentissage spécifique » qui nécessite de prendre en considération leurs modalités d'apprentissage particulières. (Niederberger, 2007).

⁶⁰ Lacerte, L. (1989) « L'écriture sourde québécoise », *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*, vol. 8, no 3-4, p. 303-345. In Périni (thèse, 2013).

II Méthodologie de recueil et d'analyse de données

1. Objectifs et hypothèses

Le stage, réalisé en ULIS TFA⁶¹ pour enfants et adolescents présentant des troubles de la fonction auditive, nous a permis d'observer les pratiques didactiques liées à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Nous avons constaté des disparités importantes entre les élèves mais pour tous, l'apprentissage de la lecture et de l'écrit est particulièrement problématique. Ainsi une minorité d'élèves sont inclus dans la classe de rattachement pour les cours de français, tous les autres suivent l'enseignement d'un professeur spécialisé pour cette matière.

Nous nous sommes alors demandé comment faire progresser en lecture et en écriture des élèves sourds, de niveaux hétérogènes et aux parcours très divers et quelles démarches didactiques mettre en place.

Dans cette optique, nous chercherons à valider ou infirmer les hypothèses suivantes :

- Il existe des particularités récurrentes dans les écrits des sourds liées à un mode de pensée particulier.

- Ce mode de pensée nécessite la mise en œuvre d'une pédagogie adaptée à chaque jeune sourd.

- Cette pédagogie demande d'employer la LSF comme langue d'enseignement pour assurer une communication optimale et de trouver les moyens spécifiques à l'enfant sourd pour le rendre acteur de ses apprentissages. Une des priorités de cette pédagogie est de favoriser chez ce dernier le goût pour la lecture et l'écriture, moyen essentiel de pallier les problèmes qu'il rencontre dans l'appropriation du français écrit.

2. Les Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (ULIS)

De novembre 2014 à fin janvier 2015, nous avons effectué un stage d'observation dans les cours de français pour élèves sourds d'un collège. Mme A., professeur des écoles, titulaire du CAPSAIS, option A, est responsable des cours de

⁶¹ Voir glossaire

français et d'histoire et M. B., également professeur des écoles spécialisé est chargé des cours de mathématiques, de physique et de sciences de la vie et de la terre. Le collège appartient au Pôle d'Accompagnement à la Scolarisation de Jeunes Sourds (PASS) du département. Ce dispositif a pour mission d'organiser une adaptation de l'enseignement en milieu ordinaire, avec un choix entre les deux modes de communication, la LSF et le français oral et d'assurer la continuité des parcours, depuis l'école maternelle jusqu'au lycée. Il doit aussi renforcer « l'inclusion en cours ordinaire des élèves handicapés, l'enseignement du français écrit, le recours aux technologies de l'information et de la communication, le partenariat avec les services spécialisés ... ⁶²».

2.1 Missions des ULIS

Dans ce collège, les élèves sourds appartiennent à une classe de rattachement et sont scolarisés en ULIS TFA, dispositif qui permet la mise en place de modalités de scolarisation plus souples, une organisation pédagogique adaptée aux besoins spécifiques des élèves et la mise en œuvre de leur Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS). Les élèves suivent les cours dans une classe ordinaire de l'établissement correspondant à leur niveau de scolarité, mentionné dans leur PPS. Lorsque les objectifs d'apprentissage supposent des adaptations « nécessitant un regroupement et une mise en œuvre par le coordonnateur », les apprentissages se font « dans un lieu spécifique avec un nombre souhaitable d'élèves scolarisés ne dépassant pas dix : le lieu dédié à l'ULIS » (*ibid.*).

2.2 Modalités d'inclusion

Les élèves scolarisés en ULIS bénéficient d'un emploi du temps aménagé. En première année d'ULIS, les trois élèves sourds (A., B., C.) suivent les cours en inclusion, dans leur classe de référence, pour les matières suivantes : les mathématiques (pour deux élèves), la technologie, les sciences de la vie et de la terre, l'art plastique, la musique et l'EPS. Les cours de français, de mathématiques et de physique, où ils ont besoin d'adaptations spécifiques, ont lieu dans une salle particulière, avec un

⁶² Onisep.fr/Clermont 2013 *Scolariser les publics à besoins éducatifs particuliers*. http://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.onisep.fr%2Fcontent%2Fdownload%2F548535%2F1116867%2Ffile%2Fpublics_a_besoins_educatifs_particuliers_auvergne.pdf&ei=WGt1VbesMYatU9_BgdgE&usq=AFQjCNEk1YhriPPjcl0M4yM_pcvof5hWg&bvm=bv.95039771,d.d24; consulté en novembre-décembre 2014

enseignant spécialisé. Le nombre d'heures de français hebdomadaire est de 4h30 et correspond à l'horaire prévu par les programmes.

En deuxième année d'ULIS, deux élèves (D. et E.) sont en inclusion pour les cours suivants : arts plastiques, musique, EPS, technologie. Pour les cours de français, mathématiques, physique, histoire-géographie, sciences de la vie et de la terre, ils suivent ensemble les cours des professeurs spécialisés. Ils ont 4h de français hebdomadaires, conformément aux programmes.

Deux autres élèves (F. et G.), d'un faible niveau scolaire, sont inclus dans leur classe de référence pour les mêmes matières que D. et E. Ils bénéficient d'un enseignement spécifique en français, mathématiques, physique et SVT. Ces deux élèves ont un emploi du temps très allégé (15h30) en raison de leurs difficultés importantes dans de nombreuses matières. Certains cours sont réduits ; ainsi, en français, ils ont 3h30 de cours au lieu des 4h prévues. D'autres sont supprimés pour être remplacés par des activités avec un éducateur, au collège ou dans l'établissement spécialisé dont ils relèvent.

En quatrième année d'ULIS, on constate une organisation similaire : les cours d'EPS, de musique, d'arts plastiques, de technologie et de mathématiques (pour un élève), ont lieu en inclusion. Les cours de français, d'histoire-géographie, de physique et de mathématiques (pour deux élèves sur trois) sont sous la responsabilité d'un professeur spécialisé. Le nombre d'heures de cours de français est de 4h30, conformément à ce que prévoient les programmes.

Les emplois du temps montrent donc des allègements d'horaire, voire des suppressions de certaines matières qui s'expliquent par des choix pédagogiques : les heures de cours de LSF et d'orthophonie, intégrées dans l'emploi du temps et variables en nombre en fonction des profils des élèves, conduisent à réduire les heures dans certaines matières, voire à supprimer certains cours pour ne pas surcharger les emplois du temps. Cependant, ces allègements d'horaires peuvent aussi venir des choix de l'établissement qui ont entraîné des suppressions d'heures de cours dans les emplois du temps de Mme A. et de M. B. Ces choix, contraires aux besoins des élèves sourds, apparaissent peu compréhensibles, au regard des objectifs du PASS.

L'ULIS, sous la responsabilité du principal du collège, engage tous les acteurs de l'établissement : « le conseiller principal d'éducation veille à la participation des élèves de l'ULIS aux activités éducatives, culturelles et sportives » (Onisep.fr/Clermont 2013, p 18). La coordonnatrice de l'ULIS, Mme A., est chargée « de l'organisation du dispositif et de l'adaptation des situations d'apprentissage aux situations de handicap » (*ibid.*) ; lors des contrôles et examens, elle veille à ce que les élèves bénéficient des aides et aménagements dont ils ont besoin.

3. Présentation des élèves.

Nous avons assisté aux cours de français des élèves de première, deuxième et quatrième année d'ULIS, dispensés par Mme A., dans une classe réservée aux élèves sourds.

Trois élèves sont en première année d'ULIS, deux filles et un garçon : A., B. et C. Ils s'expriment à l'oral, en accompagnant parfois leurs paroles de signes. Une élève est peu compréhensible, en raison de ses difficultés d'articulation. Dans cette classe le mode de communication est le français oral, avec l'accompagnement de la LSF et du LPC pour une élève.

Les élèves de 2^{ème} année sont répartis, en fonction de leur profil et de leur année de naissance, en deux groupes comportant deux élèves chacun. Le premier groupe comprend deux élèves (D. et E.) qui communiquent uniquement en LSF, langue de communication dans les cours. Le français n'est utilisé qu'à l'écrit, pour les contenus théoriques à apprendre, les exercices et les évaluations. À la surdité s'ajoutent d'autres difficultés ; ces élèves ont en particulier du mal à se concentrer. Dans le deuxième groupe, les élèves (F. et G.) communiquent avec le professeur à l'oral mais accompagnent fréquemment leurs paroles de signes. Ainsi, le professeur utilise à la fois le français oral et la LSF pour s'adresser aux élèves.

En quatrième année d'ULIS, trois élèves (H., I. et J.) communiquent à l'oral en accompagnant leurs paroles de signes ; le professeur emploie essentiellement le français oral mais utilise aussi la langue des signes.

Les élèves sont regroupés par petits groupes, en fonction de leur année de scolarisation en collège et de leur niveau. Ainsi le niveau des élèves au sein de chaque groupe est plus ou moins homogène en français; en revanche il peut y avoir des

disparités pour certaines matières et l'emploi du temps des élèves est adapté au profil de chacun : par exemple, certains élèves peuvent suivre les cours de mathématiques en inclusion dans leur classe de rattachement alors que d'autres suivent les cours du professeur spécialisé.

4. Le test initial de notre étude

4.1 Choix du sujet d'écriture

Au début de notre stage, en classe d'ULIS TFA de collège, nous avons programmé un court exercice d'écriture, afin d'évaluer le niveau des élèves. La durée de l'exercice a été fixée à une heure, en concertation avec le professeur de français : le texte à produire ne devait pas être long étant donné les difficultés des élèves en écriture et leurs capacités de concentration. Nous n'avons pas voulu faire suivre le temps d'écriture par un temps d'échange où chacun raconterait son histoire pour ne pas prendre trop de temps sur le cours de français. Nous avons choisi une production de récit, type de texte nécessairement familier aux élèves puisqu'il est au programme de lecture et d'écriture dès le CE2 et au programme des classes de collège, où il est abordé de manière complexifiée.

Dans chaque niveau de classe, les élèves avaient travaillé sur des récits, depuis le début de l'année :

- En première année d'ULIS, les élèves avaient commencé la lecture d'un récit pour la jeunesse : *Du Commerce de la souris*, de A. Serre (1983). En lien avec la lecture de ce récit, les points suivants d'outils de la langue avaient été abordés : la phrase verbale et la phrase non verbale, les phrases simples et leurs constituants - le sujet, le verbe, les compléments essentiels, la ponctuation. Ils avaient vu le présent et le futur simple de l'indicatif. Dans le cadre de la participation à un concours d'écriture sur le thème « La surprise racontée en B. D. », ils avaient commencé l'écriture d'un récit en bande dessinée; ce travail avait été réalisé avec le professeur de français et le professeur documentaliste, dans le cadre d'un atelier au CDI.
- En 2^{ème} année d'ULIS, F. et G. avaient aussi participé à ce concours de bande dessinée. Dans ce cadre, ils avaient écrit un court récit sur le thème de la

surprise ; ils devaient ensuite transformer le récit initial en bande dessinée. En grammaire et conjugaison, ils avaient vu les points suivants : la phrase simple, les formes affirmative et négative, la ponctuation, les caractéristiques du verbe et les groupes verbaux, les modes, les temps, les personnes et le présent de l'indicatif.

- Les deux autres élèves de 2^{ème} année n'ont pas pu apprendre à lire ni à écrire ; aussi un projet particulier a été mis en place pour eux au sein du collège, avec un petit nombre d'heure de cours et un partage horaire avec l'établissement spécialisé. En français, l'objectif est qu'ils accèdent à la lecture et à l'écriture d'écrits fonctionnels. Après avoir travaillé sur la chronologie, à partir d'images à remettre dans l'ordre, ils avaient commencé un projet sur le thème de la recette de cuisine, mené en coordination avec une éducatrice spécialisée. Les objectifs poursuivis étaient notamment l'apprentissage de la chronologie et le vocabulaire de la recette, de manière à pouvoir écrire des phrases exprimant les actions successives à réaliser, de l'achat des ingrédients à la confection de la recette. Les élèves avaient vu auparavant la conjugaison du présent des verbes qu'ils auraient besoin d'employer comme aller, acheter, ajouter,... L'exercice d'écriture proposé par le test apparaissait donc hors de portée pour ces élèves ; passer par un récit en langue des signes fait par les élèves puis par la dictée à l'adulte aurait permis de mieux évaluer leurs capacités mais aurait demandé trop de temps, dans le cadre de mon stage.

- En classe de 3^{ème} année, la lecture de lettres de soldats de la première guerre mondiale était en cours. Ces lettres avaient permis d'aborder le statut du narrateur et les points de vue narratifs. En conjugaison, les élèves avaient vu les voix, les modes, les temps et les personnes ainsi que les temps composés de l'indicatif. En grammaire, avaient été abordés les expansions du nom, les fonctions autour du verbe, l'attribut, les compléments de phrase. En production finale d'écriture, les élèves allaient écrire une lettre de motivation, en vue de réaliser un stage professionnel.

La consigne du test, volontairement peu directive, afin de donner l'initiative aux élèves, était la suivante : « Faire le récit d'une activité récente que vous avez appréciée ». Nous avons formulé la consigne à l'oral sauf pour les élèves d'ULIS 2, F. et G., pour lesquels Mme A. a donné la consigne en LSF.

La plupart des élèves ont été déroutés ; ils ont eu du mal à se mettre en activité et à choisir un évènement vécu récemment. Le professeur a dû reformuler la consigne en LSF et aider plusieurs élèves à choisir l'évènement qu'ils allaient raconter. En cours d'écriture, les élèves nous ont demandé à l'une et à l'autre de lire ce qu'ils écrivaient. Ce manque de confiance et d'autonomie manifeste une difficulté à concevoir la tâche demandée, à entrer dans l'écriture et aussi un manque d'habitude à effectuer un exercice d'écriture. La consigne, peu directive, a peut-être aussi contribué à mettre les élèves en difficulté. Il aurait fallu, lors de la séance précédente, travailler sur la consigne et définir avec les élèves les critères de réussite de manière à leur permettre de mieux se représenter ce qui était attendu d'eux. D'autre part, la plupart des élèves ont rédigé directement sur une feuille simple, sans faire de brouillon, pratique qui leur était apparemment peu familière.

Les élèves de première année d'ULIS ont réalisé le travail dans le temps imparti et ont rendu leur copie à la fin de l'heure ; il en est de même pour les élèves des autres niveaux de classe, à l'exception de F. et G. qui ont terminé leur écrit pour le jour suivant.

4.2 Choix d'une grille d'évaluation

Pour évaluer les écrits des élèves, nous nous sommes interrogée sur le choix d'une grille d'évaluation qui permette de prendre en compte des critères internes mais aussi externes, pragmatiques, correspondant à l'efficacité du discours.

4.2.1 La grille EVA : une approche en termes d'outils

Chauvin⁶³ rappelle que le Groupe INRP, Pratiques d'évaluation des écrits en classe (appelé ensuite Groupe EVA), s'est inspiré de Hayes et Flower⁶⁴. Ces auteurs avaient présenté un modèle caractérisant l'écriture par trois types d'opérations : « la planification (définition du but du texte et conception d'un plan guide de la production), la mise en texte (articulation des énoncés et respect des formes orthographiques et syntaxiques) et la révision (relecture et mise au point du texte) »,

⁶³ Chauvin, J-L., 2012. Écrire à l'école primaire : précisions didactiques. [En ligne] <http://www.dsden93.ac-creteil.fr/spip/IMG/61c64141904d389bc8d5a8ca166bd246/2%20-%20pr%82cisions%20didactiques.pdf>

⁶⁴ Charolles, M. et Garcia-Debanc ont diffusé les travaux de Hayes et Flower, dans un article publié dans la revue « Pratiques », n°49, 1986.

chacune de ces opérations étant mobilisée plusieurs fois, lors de l'écriture d'un texte (Chauvin, 2012).

Ce modèle est repris, en 1991, par Mas et d'autres chercheurs. Ils vont mettre au point un outil d'évaluation des écrits : *le classement des lieux d'intervention didactique* (CLID) qui sera publié par le groupe EVA, dans l'ouvrage *Évaluer les écrits à l'école primaire* (1991)⁶⁵.

Présenté sous la forme d'un tableau à double entrée, ce document permet aux enseignants de repérer les erreurs et les réussites des élèves en production d'écrit. La première entrée est constituée de trois niveaux d'analyse : la phrase, les relations interphrastiques et le texte. La seconde entrée est organisée autour de trois points de vue : pragmatique, sémantique et syntaxique.

Le groupe EVA a continué à travailler sur des grilles d'évaluation de l'écrit destinées au professeur et aux élèves. Le principe d'utilisation de ces grilles vient d'une certaine conception de l'écriture : l'écriture doit être vue à la fois « comme un produit et un processus » (Chauvin, 2012). Il est alors possible d'enseigner les opérations en jeu dans le processus d'écriture, lequel suppose du temps : « l'activité d'écriture s'inscrit dans la longue durée » (*ibid.*).

Les changements apparaissent aussi dans l'évaluation : pour le groupe EVA, celle-ci concerne non seulement le maître mais aussi l'élève. Une grille de critères est établie conjointement en classe, à travers les échanges entre professeur et élèves et en s'appuyant sur les caractéristiques des textes lus en classe. Évaluer consiste pour le professeur à « mesurer les écarts entre le texte des élèves et la grille de critères » (*ibid.*) ; pour les élèves il s'agit de se demander si la production est conforme aux « critères de réussite » (*ibid.*). Ces critères sont internes : ils évaluent la conformité des outils grammaticaux, sémantiques et pragmatiques ; pour l'enseignant, ils permettent d'évaluer les degrés d'adéquation à la tâche, la conformité à la consigne d'écriture.

Aujourd'hui, la didactique du français s'appuie sur ce capital de référence pour développer de nouvelles recherches. Aussi nous choisissons d'adopter non une

⁶⁵ Groupe EVA, 1991. *Évaluer les écrits à l'école primaire*. 1991. Paris, INRP/Hachette Éducation. In Chauvin, J.-L., 2012).

approche interne mais une approche pragmatique pour évaluer les écrits des élèves, en mettant l'accent sur des critères externes. Nous nous appuyerons à cet effet sur les grilles créées et utilisées par Périni, dans sa thèse (2013).

4.2.2 La grille Périni : une approche fonctionnaliste

La thèse de Périni a comme objectif de recherche la vérification de l'existence d'un « français sourd » ayant des spécificités (par rapport aux lectures d'apprenants) et l'analyse de son évolution en fonction de l'avancement de la LSF.

Dans ce but, elle analyse les textes selon trois types de critères : les degrés de compétence, la cohérence des textes au niveau de trois domaines référentiels (les actants, le temps, l'espace), enfin la structuration sémantique et lexicale et la nature des informations transmises.

Nous nous limiterons au premier aspect : les degrés de compétence en français écrit, en ciblant une des deux catégories de critères, « les critères pragmatiques », qui permettent d'évaluer la capacité à transmettre un message écrit cohérent, de manière autonome. Nous adopterons ainsi, comme Périni, une approche fonctionnaliste qui prend en compte des critères externes pour mesurer la capacité des élèves à écrire un texte compréhensible, conforme à la consigne. L'analyse des critères internes (outils grammaticaux, sémantiques) permettra ensuite de vérifier la conformité aux critères d'adéquation à la tâche et le degré de compréhensibilité. Puis nous affinerons l'étude des textes en prenant en compte un second critère : la complexité syntaxique.

4.2.2.1 Critères pragmatiques et textuels

Nous analyserons les textes d'élèves à partir des quatre critères pragmatiques et textuels donnés par Périni dans sa thèse :

- l'adéquation à la tâche : conformément à la consigne donnée, le texte des élèves doit être un récit à la première personne d'une activité, avec une situation initiale présentant le cadre spatio-temporel et les personnages, des péripéties successives et une situation finale. Les temps à employer n'étant pas imposés, les élèves pouvaient utiliser l'imparfait et le passé simple ou le passé composé. Le récit à la première personne devait inclure au minimum un personnage-narrateur.

- Le degré de compréhensibilité, critère lié à deux facteurs : « la logique interne », c'est-à-dire « le respect des règles de progression (apport d'informations nouvelles), de répétition (assurant la continuité thématique) et de non contradiction et la forme linguistique même (...) qui, lorsqu'elle s'éloigne trop de la langue cible empêche d'accéder au sens » (Périni, 2013, p.142). Cependant, pour certains, la brièveté du texte ne permettra pas de rendre compte des capacités réelles de l'élève dans ce domaine. Une comparaison de ce texte avec d'autres productions écrites de l'élève aurait permis d'affiner l'analyse, mais cela n'a pas été possible en raison de la durée du stage ; d'autre part les élèves n'ont pas eu à rédiger de texte individuellement, en cours de français, durant cette période.

- La présentation graphique correspond à « la gestion de l'espace graphique et de la typographie : (...) l'alignement à gauche, les retours à la ligne, l'usage de la ponctuation et des majuscules » (Périni, 2013, p.143).

- La longueur des textes est « corrélée au niveau des scripteurs » (*ibid.*, 143) : plus ils maîtrisent la langue écrite, plus ils vont écrire des textes longs ; inversement, écrire un texte très bref permet à la fois de fuir et de masquer des difficultés importantes.

Ces critères pragmatiques et textuels nous permettront d'évaluer la capacité à rédiger un texte compréhensible, conforme à la consigne. Nous affinerons ensuite en analysant les textes selon un critère linguistique : la structuration des phrases. Nous distinguerons les propositions principales, subordonnées, coordonnées et juxtaposées. Selon Périni, la complexité syntaxique et l'emploi de la subordination manifeste « un bon indice de développement », « l'avancement grammatical de l'apprenant » (Périni, 2013, 143). Il nous semble pertinent d'ajouter que l'usage de la coordination et de la juxtaposition manifeste aussi une bonne maîtrise de la structuration grammaticale des phrases. D'autre part, compte tenu du faible niveau des élèves observés, nous ne pouvons nous cantonner à la subordination et nous prenons en compte d'autres modes de relation entre les propositions, dans la phrase complexe. Nous considérons comme proposition une « unité syntaxique et prédicative combinant un sujet grammatical et un groupe verbal » (Riegel et al., 1994, 472).

L'adéquation à la tâche est jugée « maximale », « intermédiaire » ou « minimale ». Elle est maximale si l'élève a produit le récit d'un événement vécu, à la première personne, comprenant au moins un personnage, des informations sur les protagonistes, sur le cadre spatio-temporel et des péripéties successives.

Nous considérons que l'adéquation à la tâche est minimale s'il « manque des informations d'arrière-plan » (Périni, 2013, 155). Elle sera jugée intermédiaire, si l'élève a bien produit un récit mais que celui-ci présente des incohérences (enchaînement des péripéties) ou n'est pas abouti (péripéties non développées, ...).

| Critère 1 : l'adéquation à la tâche⁶⁶ | |
|---|------------------------|
| Minimale | D. et E., G., H. |
| Intermédiaire | A., B., C., F., I., J. |
| Maximale | |

- Sur les trois élèves en première année d'ULIS, B. était absente le jour de la passation du test ; elle a fait ce travail plus tard, lors d'un cours de Mme A.

A. a rédigé un texte de quatre lignes, composé d'un seul paragraphe. Ce texte ne constitue pas un récit mais une énumération de péripéties non développées, comme dans la phrase suivante, commencée directement, sans entrée en matière : « Je regarde télé, je m'ennui, fait dodo. Demain soir je joue avec Heracles et avec un petit ballon. ». Les personnages ne sont pas présentés et l'action n'est pas située aux niveaux temporel et spatial. Nous pouvons considérer l'adéquation à la tâche comme intermédiaire.

B. a présenté les personnages et situé le récit au niveau spatial (« à le Pal ») mais le lecteur ne reçoit pas d'information sur le moment de l'action. La situation initiale est donc incomplète de même que la situation finale, évoquée en une seule phrase : « on est rentrer à minuits. » Des indicateurs de temps marquent la succession des péripéties ; celles-ci ne sont pas développées ni délimitées par des retours à la ligne mais évoquées en une seule phrase. L'emploi des temps est cohérent avec l'usage de

⁶⁶ On trouvera un fac-similé des travaux de chacun des élèves dans les Annexes 1.

l'imparfait et du passé composé, correspondant respectivement au premier et au second plan. L'adéquation à la tâche est considérée comme intermédiaire.

Le récit de C., très bref, comporte un seul paragraphe composé d'une suite d'actions non développées, parfois sans lien les unes avec les autres et non situées dans le temps : pas d'indicateurs de temps précis ni de localisation des faits. C. évoque une partie de pêche puis un gâteau réalisé par son père, sans faire de lien entre ces événements. Ce récit ne comporte pas de situation initiale ni de situation finale. Les temps verbaux sont assez bien employés, avec l'usage du passé-composé pour évoquer les faits de premier plan, à l'exception d'un verbe au présent ; en revanche on constate des fautes de conjugaison. L'adéquation à la tâche apparaît intermédiaire.

En ULIS 2^{ème} année, D. et E. n'ont pas composé de récit : D. a écrit son prénom, son nom et le mot « football ». E. a rédigé des énumérations de mots dénuées de sens, réparties sur cinq lignes. On relève cependant une phrase mal construite, « maman la maison je mange », où l'ordre des constituants est incorrect et où il manque des mots de liaison. Apparaît aussi une phrase simple, « maxime en mange », dont le sens est confus puisque le pronom personnel « en » ne renvoie pas à un groupe nominal antécédent. Les autres passages correspondent à des énumérations de mots : « La Thibault en le foot », « je papa le chat ». Nous considérons l'adéquation à la tâche minimale.

Les productions des deux autres élèves de deuxième année d'ULIS manifestent un écart important de niveau. Dans le texte de F., un thème général apparaît : la nouvelle maison de son père. La première phrase donne quelques éléments d'information : son père a acheté une nouvelle maison ; il s'agit donc d'un élément de la situation initiale ; les deux dernières phrases, qui évoquent une suite se rattachent à la situation finale. Mais le texte, composé d'un seul paragraphe, ne correspond pas à un récit : il n'y a pas de succession de péripéties développées qui s'enchaînent mais un seul événement constitué par la visite de la nouvelle maison. D'autre part, les verbes ne sont pas conjugués au temps du récit mais au présent. On remarque cependant une progression chronologique entre le début et la fin, avec la volonté de revenir dans la maison exprimée en fin de paragraphe. Étant donné que l'élève a écrit un début de récit avec une progression, nous pouvons considérer l'adéquation à la tâche comme intermédiaire.

G. a écrit deux phrases mal construites : « Le mercredi au cinéma en Paddington. Je rire en ardore. ». On comprend quel est le thème du récit grâce à certains mots : « cinéma », « Paddington », « rire », « ardore » (pour « adore »). L'élève avait eu beaucoup de mal à entrer dans le travail : il n'avait pas d'idée de récit puis il avait fini par penser à une sortie récente au cinéma pour voir le film *Paddington*. Cette entrée tardive dans le travail, comme la brièveté de l'écrit, sont des indices de difficultés importantes en écriture. L'adéquation à la tâche est minimale : alors que l'évènement était bien présent dans sa mémoire, il n'est pas parvenu à écrire un récit développé. Peut-être que, centré sur la difficulté du passage à l'écrit, il n'a pas pu mobiliser sa mémoire de manière à développer le récit. Passer par le dessin aurait pu faciliter cette évocation du souvenir : dans un premier temps il aurait dessiné les évènements principaux de manière à les visualiser ; il aurait ensuite écrit son récit en s'appuyant sur les dessins réalisés. Pour chaque étape, l'élève se serait centré sur une seule tâche : la remémoration des faits et l'évocation des lieux puis l'écriture.

En ULIS quatrième année, le texte de H. commence par une phrase qui donne le thème, une sortie à une fête foraine. La deuxième phrase est une énumération des prénoms des camarades avec lesquels a été effectuée la sortie. H. a probablement adopté cette stratégie d'évitement de manière à contourner le travail demandé. Le respect de la tâche est donc minimal.

Le texte de I. relate une journée qui l'a marquée. Elle évoque une succession d'évènements mais ne les développe pas ; le texte ne comporte qu'un paragraphe. La première phrase, « Le matin on était en cours au collège », appartient à la situation initiale, non développée, avec l'évocation du moment et du lieu de l'action ; cependant les personnages, désignés par le pronom indéfini « on », ne sont pas présentés. Les deux dernières phrases (« Le soir je rentrais chez moi. Je me disais c'était extraordinaire ce jour le mercredi 3 décembre 2014. ») correspondent à la situation finale, non développée également. Les phrases sont bien construites mais sont parfois trop longues et non délimitées, sans ponctuation. Le temps employé est surtout l'imparfait ; il n'y a donc pas de distinction entre évènements de premier et d'arrière plan. Le respect de la tâche est intermédiaire.

J. a écrit un récit décousu, non centré sur un thème, qui évoque une suite de faits sans lien les uns par rapport aux autres ; les péripéties ne s'enchaînent pas de

manière cohérente. Il n'y a pas non plus de cohérence dans l'emploi des temps : emploi du présent dans le premier paragraphe puis de l'imparfait et du présent. Le respect de la tâche apparaît intermédiaire.

Aucun texte ne correspond donc à une adéquation maximale à la tâche : les péripéties ne sont pas développées et/ou ne s'enchaînent pas chronologiquement, et aucun récit ne comporte de situations initiale et finale détaillées.

Nous allons maintenant évaluer les textes en fonction d'un deuxième critère, le degré de compréhensibilité. Il dépend de deux dimensions décrites précédemment : « la logique interne », c'est-à-dire la « progression, répétition et non contradiction des informations » et « la forme linguistique même mais seulement lorsque l'éloignement avec la langue cible est tel que la compréhensibilité en est altérée » (Périni, 2013, 142, 157). Ces critères seront évalués selon trois niveaux : autonomie, quasi autonomie et absence d'autonomie.

- Élèves de première année d'ULIS :

A. donne des informations cohérentes mais elles ne sont pas développées et leur progression est trop rapide, ce qui empêche de comprendre la logique d'enchaînement des faits : « Octobre, Noémie chez moi ! (...) Noémie partit chez elle. Je regarde télé, je m'ennui fait dodo. Demain soir je jou (...) avec Heracles et avec un petit ballon. ». En revanche le texte est compréhensible. Il est donc évalué comme quasi-autonome.

B. fait le récit d'une journée consacrée à la visite de « le pal ». Le récit est à la première personne, avec un narrateur-personnage, comme c'était demandé. Une continuité thématique, celle du zoo, apparaît à travers le champ lexical des animaux (« le cheval, le tigre, le paon... ») et permet au lecteur de déduire que « le pal » est un centre animalier. B. a présenté les protagonistes, désignés ensuite uniquement à travers le pronom indéfini « on ». Les péripéties se suivent comme l'indiquent les connecteurs temporels marquant la succession des activités réalisées : « le matin », « après », « à midi », « l'après-midi ». Il manque cependant des indicateurs spatiaux pour localiser ces actions.

Les phrases sont assez bien construites malgré quelques erreurs : « la fille de celui l'ami de mon papa » (pour : la fille de l'amie de mon papa), « on est partir prendre le bateau à l'eau » (pour *le bateau sur le plan d'eau*), « on est partir se

promener aussi voir les animaux » (au lieu de : *et aussi voir les animaux*). Ces expressions comportent des erreurs de construction dans des groupes nominaux, un choix incorrect de préposition (« à » au lieu de « sur ») et une omission de la conjonction de coordination « et ». Elles ne gênent cependant pas la compréhension du récit. Nous considérons l'adéquation à la tâche autonome.

Dans le texte de C., apparaissent des incohérences au niveau de l'enchaînement des péripéties développées en un seul paragraphe : « ...j'ai envisagé d'aller à Paris dans l'autre jour. Je suis allé à la piscine (...) et on est allé à la pêche (...) il y a 1 an papa a fait un gâteau au lapin cretin... ». Le récit est donc particulièrement décousu. Les phrases sont souvent non délimitées, en raison de l'absence de ponctuation en fin comme à l'intérieur des phrases. Cependant celles-ci sont bien construites, ce qui rend le texte compréhensible. Nous évaluons la production comme quasi-autonome.

- Élèves de deuxième année d'ULIS :

D. et E. n'ont pas écrit de texte mais des phrases mal construites et des suites de mots. Il n'y a pas de logique interne ni d'information donnée, de message transmis, puisque les mots s'enchaînent de manière arbitraire : les élèves semblent avoir écrit des mots qu'ils connaissaient. Dans les deux copies, on remarque la présence des mots « foot » et « football », qui suivent le prénom de l'élève. Ils ont dû penser à une activité sportive mais n'ont pas été en mesure de la raconter par écrit. Les productions apparaissent non autonomes.

Le texte de F. respecte les règles de progression et de répétition. Les anaphores associatives constituent « un fil conducteur qui assure la continuité thématique du texte » (Riegel et al., 1994, 604) : « ma belle chambre, « les murs », l' « armoire blanc » correspondent à des parties constitutives de la « nouvelle grande maison ». Les groupes nominaux anaphoriques, « ma belle chambre, murs, armoire blanc », n'entretiennent pas de relation de coréférence stricte avec le groupe nominal antécédent « nouvelle grande maison » : « la relation anaphorique est indirecte », autrement dit « le groupe anaphorique GN2 renvoie à un référent qui est identifié indirectement, par l'intermédiaire d'un groupe nominal antérieur, GN1, auquel GN2 est associé par une relation (...) de type partie-tout » (*ibid.*).

Le texte est compréhensible. Cependant il comporte des erreurs syntaxiques, notamment des omissions :

- de déterminants : « lit noir »,

- de prépositions : « je vais nouveau ma belle chambre », « les murs peinture (pour sont peints) violet et blanc », « j’envie voir.. ; »,

- de verbe : « J’envie » pour « j’ai envie »,

On trouve aussi des modifications de la place de l’adjectif : « je vais nouveau ma belle chambre », « j’attends prochaines samedi et dimanche » ; des fautes d’accord noms-adjectifs : « nouveau ma belle chambre » ; des substitutions : « les murs peinture violet et blanc » pour : les murs sont peints en violet et en blanc. Le texte est jugé quasi-autonome.

Le texte de G. constitué seulement de deux phrases, est trop bref pour respecter les règles de progression et de répétition. Mais, bien que les phrases soient mal construites, on observe une certaine cohérence créée par les mots « cinéma », « Paddington », « rire » et le verbe de sentiment mal orthographié, « ardore », pour adore : on comprend que le film comique a fait rire l’élève. Le texte étant trop bref, nous le jugeons non autonome.

- Élèves de troisième année :

J. raconte des activités habituelles réalisées durant la semaine qui précède, comme l’indiquent les nombreux indicateurs temporels : « samedi dernière matin », « tous les samedi », « après-midi », « tous les week-end », « il y a deux semaines », « hier soir », « tous les lundis et tous les jeudis ». Certaines de ces expressions marquent la répétition, avec l’alternance des semaines A. et B. Le récit n’est pas développé et comporte peu d’actions de premier plan.

Le deuxième paragraphe, correspondant à un retour en arrière non justifié, apparaît en décalage, incohérent, par rapport au précédent et au suivant : « J’étais en⁶⁷ [établissement spécialisé] il y a deux semaines ». Le récit est décousu et confus. L’utilisation des temps participe à cette impression de confusion, avec des emplois

⁶⁷ Le nom de l’établissement spécialisé a été supprimé.

incorrects du présent et de l'imparfait. Il apparaît donc des incohérences au niveau de la progression et des informations données. Le texte est évalué comme quasi-autonome.

I. relate une journée particulière, « le mercredi 3 décembre 2014 », qui l'a marquée. Des indicateurs de temps marquent la succession chronologique des faits : « le matin, à midi, puis, ensuite, l'heure du goûter, le soir ». La progression de l'information est aussi assurée par les marqueurs spatiaux : « au collègue, à [l'établissement spécialisé]⁶⁸, à la gymnastique, chez moi ». Le lecteur peut suivre clairement le déroulement des événements de la journée, cependant ces derniers ne sont pas développés ni distingués par des retours à la ligne : le texte ne comporte qu'un paragraphe. Les phrases sont bien construites mais sont parfois trop longues et non délimitées, sans ponctuation. Le temps employé est surtout l'imparfait ; il n'y a donc pas de distinction entre événements de premier et d'arrière plan. Le texte est cependant compréhensible ; il est donc considéré comme autonome.

Le texte de H. commence par une phrase qui donne le thème, une sortie dans une fête foraine. La deuxième phrase est une énumération de prénoms des camarades avec lesquels a été effectuée la sortie. Les règles de progression, de répétition et de non contradiction ne sont pas respectées et la forme linguistique n'est pas satisfaisante : l'énumération de prénoms de personnes inconnues du lecteur ne permet pas de transmettre un message clair. Son travail est jugé non autonome.

| Critère 2 : Degré de compréhensibilité | |
|---|----------------|
| Non autonome | D., E., G., H. |
| Quasi autonome | A., C., F., J. |
| Autonome | I., B. |

On constate une répartition égale entre les catégories non autonome et quasi-autonome. Elles se distinguent par le degré de cohérence et la progression des informations. Les textes évalués comme quasi-autonomes sont globalement compréhensibles alors que l'accès au sens pose problème pour les autres textes. B.,

⁶⁸ *Ibid.*

dont le récit est jugé autonome, a pour langue première la LSF, transmise par ses parents sourds et qu'elle maîtrise parfaitement. Cette langue première lui a donc permis d'avoir accès à une communication de qualité avec ses proches ; elle a pu acquérir des connaissances sur le monde, découvrir la lecture et exprimer ses opinions et ses sentiments. Cette expérience préalable a sans doute favorisé ensuite l'apprentissage du français écrit et oral, comme le manifeste le choix récent de B. du français comme langue première et non plus de la LSF.

- La présentation graphique.

Concernant la présentation graphique, c'est-à-dire les « modalités énonciatives propres à l'écrit » (Périni, thèse, 2013, 159), nous distinguerons les textes d'élèves qui en font un usage standard et ceux qui s'en écartent, en raison d'une présentation non conventionnelle.

En première année d'ULIS, les textes de A., B. et C., constitués d'un seul paragraphe, sont alignés à gauche mais ne présentent pas d'alinéa. A. a utilisé des majuscules en début de phrase et pour les noms propres ainsi que des points, en fin de phrase. Dans le texte de B., l'écriture est lisible, les lettres bien formées mais la présentation peu soignée, avec des ratures. Les phrases sont bien délimitées par l'usage de majuscules et de points, à l'exception d'une seule (« on est partir se promener...les animaux. ») Dans le récit de C., les phrases ne sont pas toutes délimitées et il manque des majuscules. Les récits de A. et B. sont donc standards, celui de C. non standard.

En deuxième année, D. n'a pas écrit un texte mais une série de mots constituée de son prénom, de son nom et du nom « football ». E. a rédigé une suite de mots répartis sur cinq lignes numérotées, d'où une présentation graphique qui n'est pas celle d'un texte. Leurs écrits sont donc non standards. Il en est de même pour l'écrit de G. composé uniquement de deux phrases mal construites.

En revanche, l'écrit de F. apparaît standard : l'usage des majuscules et de la ponctuation est conforme aux règles. Cependant, il n'y a pas d'alinéa au début du paragraphe et l'élève n'a pas écrit sur toute la longueur des lignes.

En quatrième année, les textes sont alignés à gauche. Un seul élève a fait plusieurs paragraphes mais aucun ne présente d'alinéa. J. a employé des points mais peu de virgules ; le texte apparaît donc standard.

Le texte de I. comporte des oublis de ponctuation et certaines phrases ne sont pas délimitées. On considère cependant la présentation graphique comme standard : les oublis ne nuisent pas à la compréhension. Le texte de H. est composé de deux paragraphes ; l'écriture est peu lisible, mal soignée et il manque des majuscules aux noms propres. Il apparaît non standard.

L'évaluation en fonction de la présentation graphique distingue donc deux groupes avec un nombre d'élèves équivalent. Les écarts les plus fréquents sont les absences d'alinéa en début de paragraphe, de majuscules et de signes de ponctuation.

| Critère 3 : Présentation graphique | |
|---|---------------------|
| Non standard | C., D., E., G., H. |
| Standard | A., B., F., I., J., |

- La longueur des textes

Plusieurs difficultés pour évaluer la longueur des textes sont à prendre en considération. D'une part, on ne peut pas attendre des textes de même longueur pour tous les élèves, d'autre part il faut tenir compte de la brièveté de l'évaluation, réalisée en une heure, et de l'absence de consigne donnée aux élèves concernant la longueur. Pour définir la longueur du texte attendu, nous avons suivi les programmes du collège⁶⁹ qui fixent les objectifs suivants :

- en sixième, « un texte narratif correct et cohérent d'une page environ (une vingtaine de lignes) », soit environ 140 mots ;

- en cinquième, un texte d'une page et demie (une trentaine de lignes), soit 210 mots environ ;

- en troisième, un texte de plus de deux pages (une quarantaine de lignes), soit environ 280 mots.

Nous distinguerons, comme le fait Périni dans sa thèse, les textes très courts, les textes courts et les textes longs mais nous adapterons leur longueur en fonction du

⁶⁹ Bulletin officiel spécial n°6 du 28 août 2008. Programmes du collège.

public et des difficultés évoquées. Ainsi nous classerons les textes en fonction des caractéristiques suivantes :

- les textes très courts comportent moins de quarante neuf mots et moins de sept lignes ;
- les textes courts : de quarante neuf à cent cinq mots et de sept à quinze lignes ;
- les textes longs : cent quarante mots et plus, soit vingt lignes et plus.

Voici la répartition des textes en fonction de la longueur. Six textes sur neuf, donc la majorité, sont très courts. Pour avoir une connaissance plus juste des capacités des élèves dans ce domaine, il aurait été intéressant de mettre en place une deuxième évaluation, dans des conditions différentes : en accordant plus de temps (2h), en préparant l'évaluation par une lecture collective de la consigne et en imposant quelques critères, notamment la longueur des textes.

| Critère 4 : Longueur des textes | |
|---|------------------------|
| Très courts : <49 mots (moins de 7 lignes) | A., C., D., E., F., G. |
| Courts : de 49 à 105 mots (de 7 à 15 lignes) | B., J., I., H. |
| Longs à très longs : 20 lignes et plus (140 mots et plus) | |

Comme le souligne Périni, la longueur du texte est significative « de la prise de risque du scripteur, qui en étoffant son texte augmente (...) le nombre potentiel d'erreurs » (Thèse, 2013, 163). Ce critère est révélateur du degré de maîtrise dans le sens où il est corrélé aux trois autres. Sur les six textes très courts, quatre ont une adéquation minimale à la tâche et sont non autonomes et trois ont une présentation graphique non standard. D'autre part, six élèves sur neuf ont écrit des textes très courts et aucun n'a produit un texte long, ce qui est révélateur de la difficulté de l'ensemble des élèves à réaliser un exercice d'écriture.

L'évaluation, selon les quatre critères pragmatiques et textuels, permet de faire apparaître des groupes de niveau. Ainsi on distingue les textes de D., E., G. et H. dont les écrits ont les caractéristiques suivantes : ils sont non autonomes, ont une adéquation minimale à la tâche et une présentation non standard. H. a écrit une énumération de

prénoms, ce qui correspond à un moyen de contourner la consigne. D'autres élèves n'ont écrit que des mots ou deux phrases : autres stratégies d'évitement, signes des difficultés que représente l'exercice pour eux.

Un deuxième groupe apparaît, avec une adéquation à la tâche intermédiaire, un degré de compréhensibilité quasi-autonome, une présentation graphique standard : les textes de A., B., C., F., I. et J.

Aucun des textes n'est long et six textes sur neuf sont très courts ce qui apparaît révélateur des difficultés dans l'écriture de récits.

Parmi les élèves, deux se distinguent : B. et I. Dans leurs récits, plusieurs critères sont respectés ce qui les rend compréhensibles : récit à la première personne d'une activité, emploi correct des temps, évocation d'une suite d'évènements qui se succèdent, emploi d'indicateurs temporels, construction des phrases correcte.

B., de première année, a donc un niveau proche des élèves de quatrième année. Or, B. et J. ont l'une et l'autre un bon niveau de LSF, en particulier B., seule élève à avoir des parents sourds et qui maîtrise parfaitement la LSF, langue apprise dès les premières années dans sa famille. Son niveau en français écrit et oral est sans doute à rattacher à son bon niveau en LSF, langue qui lui a donné accès à une communication de qualité et ainsi lui a permis d'acquérir des connaissances culturelles et linguistiques, du vocabulaire et une aptitude à réfléchir sur le fonctionnement d'une langue. En revanche, la brièveté de son récit vient sans doute d'un manque de pratique de l'écriture.

| Premier groupe | | Deuxième groupe | |
|--|----------------|--|------------------------|
| Caractéristiques | Élèves | Caractéristiques | Élèves |
| Adéquation à la tâche minimale, non autonomes, présentation non standard, très courts (à l'exception de H.) | D., E., G., H. | Adéquation à la tâche intermédiaire, Autonomes ou quasi autonomes, présentation graphique standard courts | A., B., C., F., I., J. |

4.2.2.2 La complexité syntaxique

Afin d'affiner l'évaluation, nous allons prendre en compte un critère grammatical, la complexité syntaxique, en considérant la longueur des phrases et leur construction. Nous considérons comme phrase « une structure syntaxique complète et autonome, un ensemble hiérarchisé de constituants entretenant entre eux des relations de dépendance »⁷⁰. À ces critères syntaxiques, s'ajoutent des critères sémantiques et pragmatiques : « Le prédicat dit quelque chose sur le sujet en lui attribuant une propriété. » (*ibid.*, 87). D'autre part, une phrase exprime « une modalité d'énonciation qui indique l'acte de langage qu'elle peut permettre d'accomplir : (...) déclaration, interrogation, injonction » (*ibid.*, 87).

Pour analyser les phrases construites par les élèves, nous ne prendrons pas en compte les critères graphiques, considérant qu'« une phrase dépourvue de toute ponctuation (un procédé devenu courant dans la poésie moderne) n'en reste pas moins une phrase » (Riegel et al., 1994, 103). Cependant, la non prise en compte de la ponctuation rend parfois difficile la délimitation des propositions et la distinction entre phrase simple et phrase complexe composées de propositions juxtaposées. Nous nous baserons sur le sens pour délimiter les structures syntaxiques.

Pour évaluer les phrases produites nous nous appuierons sur le nombre de proposition et sur la longueur, considérant que ces critères sont un indice de la qualité de l'écriture : plus les phrases sont longues, « plus on s'attend à ce qu'elles soient syntaxiquement et sémantiquement riches » (Périni, thèse, 2013, 146).

Le texte de A. comporte deux phrases simples et une phrase complexe :

-phrases simples: « Noémie partit chez elle. », « Demain soir je jouer avec Heracles et avec un petit ballon. »,

-phrase complexe composée de trois propositions juxtaposées: « je regarde télé, je m'ennui, fait dodo. »

⁷⁰ Pellat, J.-C. dir. (2009). Quelle grammaire enseigner ? Hatier, collection « Enseigner à l'École Primaire ».P. 87.

Ces phrases sont bien construites ; un verbe n'est pas conjugué. Celles qui n'ont pas été relevées sont incomplètes (verbe manquant) ou non compréhensibles.

Le texte de B. comprend :

-six phrases simples bien construites : « J'étais avec mon papa, ma sœur, la fille celui l'ami de mon papa. », « On est parti à le pal le matin », « A midi, j'ai mangé le Hot dog, frites et la glace », « l'après-midi on est partir se promener aussi voir les animaux. », « Le soir on a manger au restaurant. », « on est rentrer à minuits. »

-une phrase complexe comprenant trois propositions juxtaposées : « On n'a beaucoup jouer, on est partir prendre le disque du soleil, le tigre, le gorille, on a vu le paon. »

Texte de C. :

- quatre phrases simples : « moi j'ai anvis aller a paris dans l'autre jour. », « Je suis aller à la piscine », « et on est allé a la pêche », « j'ai adoré », « au desu il y a un lapin cretin » ;

- quatre phrases complexes : « dans se piscine s'été grande j'adoré. », « s'est super mais on a rien attrapé. », « mais parains n'oublier jamais mon aniverser et papa la fait les choux avec le caramel », « il y a un ans papa a fait un gâteau au lapin cretin. », La première phrase comprend deux propositions juxtaposées, avec une absence de marque de ponctuation pour les séparer ; dans les deux phrases suivantes, les propositions sont coordonnées par les conjonctions de coordination « mais » et « et ». La dernière comprend deux propositions juxtaposées.

Le texte de D. ne comporte aucune phrase mais une série de mots.

Texte de E. : comme la ponctuation et les majuscules ne sont pas prises en compte, on peut considérer que son texte comporte deux phrases simples : « maxime en mange » et « je mange ». Ces deux phrases, composées uniquement d'un sujet et d'un verbe, apportent peu d'informations étant donné leur brièveté.

Le texte de F. comporte 4 phrases simples : « Papa a nouveau grande maison. », « je vais nouveau ma belle chambre. », « J'ai lit noir et table nuit... », « J'attends prochaines samedis et dimanche. ».

Le texte de G. comprend une seule phrase simple: « Je rire en ardore ». Le verbe n'est pas conjugué et seule la succession sujet-verbe est porteuse de sens ; le complément qui suit est incompréhensible.

Texte de H. : il comprend trois phrases simples : « Il y a 3 semaines je suis allée à la fête foraine à partir 15h00. », « Je suis m'amuse à la fête foraine avec Sarah, Léa... », (mauvais ordre des mots et participe passé mal orthographié : « Je suis m'amuse » au lieu de : « je me suis amusée »), « on a fait fantome,... » (signification ambiguë en raison d'une omission de mots).

Texte de I. :

-huit phrases simples : « Le matin on était en cours au collège. », « à midi on partait le bus scolaire », « là on s'amuse à fond comme d'habitude avec les sourds peu d'entendants », « On était arriver à ⁷¹ [*l'établissement spécialisé*] », « C'était trop marrant. », « et on finissait à la gymnastique. » « c'est l'heure de goûter », « Le soir, je rentrais chez moi. ».

-trois phrases complexes : « On allait manger puis on faisait l'aide aux devoirs avec Claire, ensuite on allait à la gymnastique, avec les sourds, c'était trop top ! », « Les filles faisaient des guafres et cupcakes, c'était bon. », « Je me disais c'était extraordinaire ce jour le mercredi 3 décembre 2014 ... »

Dans la première phrase, deux propositions sont coordonnées par des adverbes de liaison (puis, ensuite) ; la troisième est juxtaposée. Dans les deuxième et troisième phrases, les propositions sont juxtaposées, avec une absence de signe de ponctuation pour délimiter les propositions, dans la dernière phrase.

Texte de J. :

-Deux phrases simples : « Samedi dernière matin, je prend un l'air tous les samedi. », « Hier soir j'avais sport, 2 heures-demi. ».

-Trois phrases complexes : « Après midi je fasse mes devoir 1, 2, 3 ou 4 heures tous les week-end [enfin que (pour « afin que »)] [si n'a pas fini] il faut faire un

⁷¹ Le nom de l'établissement spécialisé a été supprimé.

dimanche] », « J'étais en⁷² [*établissement spécialisé*] il y a deux semaines le mercredi après midi mais ça dépend une semaine A oui, 2 semaines B non..... », « Et si n'a pas de sport alors le mardi je prend une autre sport. »

Elles sont composées d'une proposition principale et de subordonnées ou de propositions indépendantes coordonnées. Les erreurs dans la première phrase complexe sont compréhensibles pour un élève sourd de 4^{ème} année de collège étant donné la complexité de sa construction : la deuxième subordonnée exprimant la condition est enchâssée dans la première, qui exprime la conséquence. L'élève a fait des erreurs au niveau du choix d'un subordonnant : emploi du subordonnant de but « afin que » au lieu d'un subordonnant de conséquence, tel que « si bien que », différence de sens difficile à percevoir pour un élève sourd.

Nous allons maintenant comparer les résultats obtenus pour le premier ensemble de critères à l'analyse de la complexité syntaxique, de manière à envisager un lien entre les deux et à répondre à la question suivante : la complexité syntaxique est-elle en corrélation avec les qualités narratives ?

Nous remarquons tout d'abord que les textes qui ont le nombre de propositions le plus important et dans lesquelles apparaissent plusieurs phrases complexes appartiennent aux élèves du deuxième groupe, pour la première série de critères, à l'exception du texte de F., soit les textes des élèves A., B., C., I., J. Pour les textes de ces élèves, le niveau d'adéquation à la tâche a été évalué intermédiaire ; le degré de compréhensibilité a été considéré quasi autonome ou autonome (I. et B.), la présentation graphique, standard ; ces textes sont courts. À l'inverse, les récits des élèves E., G. et H., dans lesquels seules des phrases simples ont été employées, ont été évalués de la manière suivante : adéquation à la tâche minimale, non autonomes, présentation graphique non standard, très courts. Les récits du groupe deux étant plus aboutis, il y aurait en conséquence une corrélation entre les qualités narratives, le nombre de propositions par phrases (soit la longueur des phrases) et la capacité à construire des phrases complexes.

Concernant la nature des propositions, on peut remarquer les points suivants :

⁷² Le nom de l'établissement spécialisé a été supprimé.

- deux élèves ont construit uniquement des propositions juxtaposées : A. et B. ;
- deux élèves ont construit des propositions juxtaposées et coordonnées : C. et I. ;
- un élève a construit des propositions juxtaposées, coordonnées et subordonnées, avec des erreurs de construction dans les subordonnées : J..

On remarque que I. et B., dont les récits sont les plus aboutis (autonomes), comprennent des propositions juxtaposées et coordonnées pour I. et des propositions juxtaposées pour B. Le récit de J., qui comporte diverses modalités de phrases complexes, a été jugé quasi-autonome. L'usage exclusif de la juxtaposition chez B., à la différence de I. qui a utilisé des modes de relation variés entre les propositions, vient sans doute de l'écart d'âge et de classe de référence : la 6^{ème} pour B. et la 3^{ème} pour I.

Les élèves qui sont capables de construire des phrases complexes sont donc aussi ceux dont le récit est le plus réussi. Cependant l'écriture de récit et la construction de phrases complexes n'en restent pas moins des apprentissages en cours d'acquisition pour ces élèves.

Nous allons maintenant tenter d'apporter des explications à ces difficultés et disparités mises en évidence par l'évaluation. Nous verrons ensuite comment répondre aux besoins spécifiques des élèves et comment le professeur de français différencie et individualise son enseignement, sur le plan didactique.

5. Quelques hypothèses d'explication

5.1 Les élèves sourds et les systèmes scolaires « ordinaire » et adapté

Les productions des élèves manifestent un décalage important par rapport au niveau attendu dans leur classe de référence. Plusieurs facteurs sont à prendre en compte, dans l'origine de cet écart : les difficultés d'accès à l'écrit propres aux élèves sourds et aussi les discontinuités des parcours scolaires et les incohérences dans la prise en charge. D'autres facteurs viennent des modalités d'organisation de l'enseignement dans l'Éducation Nationale : à tel âge, l'élève doit être en telle classe, quel que soit son niveau. Ce mode d'organisation apparaît contraignant pour des élèves sourds qui présentent des écarts de niveau selon les matières, avec souvent des capacités en écriture-lecture très en deçà du niveau attendu. Les emplois du temps sont révélateurs

de ces écarts : sur les 10 élèves de première, deuxième et quatrième année d'ULIS, aucun n'est inclus en français, en raison du déficit linguistique ; une minorité suit les cours d'histoire-géographie, mathématiques, sciences physiques et sciences naturelles dans sa classe de référence et la majeure partie est incluse uniquement en musique, arts plastiques et EPS. Des modalités d'organisation de l'enseignement plus souples, avec une possibilité d'inclure l'élève dans différents niveaux de classe, en fonction des matières, pourraient contribuer à favoriser l'adaptation de l'enseignement en classe ordinaire.

D'autre part, les contraintes budgétaires et de moyens peuvent conduire à des paradoxes, au détriment des besoins des élèves. Ainsi les emplois du temps comportent des réductions d'horaire dans plusieurs matières, notamment en français, alors qu'il conviendrait plutôt de renforcer le nombre d'heures hebdomadaires.

Enfin, l'inclusion dans des établissements scolaires ordinaires pour certains élèves sourds doit être améliorée. Ainsi les élèves D. et E., qui ne maîtrisent pas l'écrit, s'intègrent très difficilement dans le système scolaire et sont marginalisés progressivement (les heures de cours dans certaines matières sont réduites au minimum, voire supprimées). L'emploi de la LSF comme langue d'enseignement et d'évaluation semble être la seule voie pour faire progresser des élèves avec ce profil.

5.2 Les élèves sourds et la zone proximale de développement

Il apparaît donc que les objectifs fixés à certains de ces élèves lors du test d'évaluation étaient trop au-delà de ce qu'ils ont réellement le moyen d'atteindre, même avec de l'aide : ces objectifs n'étaient pas situés dans leur « zone proximale de développement »⁷³.

La notion de « *zone prochaine (ou proximale) de développement* », constitue un concept majeur dans la construction théorique de Vygotski : « Admettons, écrit-il, que nous ayons déterminé chez deux enfants un âge mental équivalant à huit ans. Avec l'aide d'un adulte, l'un résout des problèmes correspondant à l'âge de 12 ans, tandis que l'autre ne peut résoudre que des problèmes correspondant à l'âge de 9 ans. C'est précisément cette différence qui définit la zone prochaine de développement. Elle est

⁷³ Bruner, J. (2011). ZPD, Zone Proximale de Vygotsky (Bruner) [En ligne]
<http://ecolereferences.blogspot.fr/2011/10/zpd-zone-proximale-de-vygotsky-bruner.html>.

de 4 pour le premier enfant et de 1 pour le second. ». Ainsi, la zone prochaine de développement d'un élève est pour Vygotski « l'élément le plus déterminant pour l'apprentissage et le développement » car « ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain » (*ibid.*). Elle correspond à « la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés »⁷⁴.

Le rôle de l'adulte consiste alors à fournir un « système de support », « un étayage à travers lequel il restreint la complexité de la tâche, permettant à l'enfant de résoudre des problèmes qu'il ne peut accomplir tout seul » (*ibid.*). Ces mécanismes d'interaction entre l'enfant et l'adulte constituent des « formats » qui encadrent les actions des enfants et rendent possible la transformation de leur niveau actuel en relation avec leur niveau potentiel : « en limitant la difficulté de la tâche à un niveau accessible à l'enfant, les formats lui permettent de poursuivre son activité avec un minimum d'aliénation dû à l'échec. Bien sûr, les formats sont souvent construits de façon à présenter à l'enfant des tâches qui sont légèrement au-delà de ses capacités immédiates pour provoquer un voyage dans la zone proximale de développement. » (*ibid.*). Concernant notre test, nous en concluons que, pour mieux cerner les compétences des élèves et leurs difficultés, il aurait fallu compléter l'évaluation initiale, en mettant en place un deuxième test, mieux adapté à leur niveau : un pour le premier groupe d'élèves (D., E., G., H.) et un autre pour le deuxième groupe (A., B., C., F., I., J.).

5.3 Observation de la classe : choix didactiques et adaptations

5.3.1 Une bonne communication

Dans le cadre de notre stage, nous avons observé les adaptations mises en œuvre par le professeur de français auprès des élèves sourds, afin de répondre à leurs besoins. Parmi ces adaptations, l'usage de la LSF apparaît un préalable incontournable puisqu'elle permet d'assurer une communication de qualité, en particulier avec les

⁷⁴ Vygotski, L. (1978). *Mind in society : The Development of Higher psychological Processes*. Cambridge, Harvard University Press. *In* ZPD, Zone Proximale de Vygotsky (Bruner, (2011).

élèves non oralisants : avec eux, les explications, les échanges, les interventions des élèves se font exclusivement en LSF. Pour les autres, la LSF est utilisée conjointement avec le français oral. Elle favorise la compréhension des notions complexes, permet aux élèves d'avoir accès à l'ensemble des informations, de ne pas laisser d'éléments incompris et de lever les ambiguïtés. Ainsi, lors de séances de lecture au CDI, le professeur documentaliste lit le texte tandis que le professeur de français signe ce qui est lu, au même rythme. Certains élèves, au profil essentiellement oraliste, écoutent surtout la lecture orale, mais ils s'appuient sur la LSF, face à des mots inconnus ou à des passages difficiles. Les autres élèves regardent surtout le professeur qui signe. Ainsi, l'usage conjoint de l'oral et de la LSF permet d'assurer la compréhension en lecture de récit. Ayant accès au sens, les élèves sont en mesure de se rappeler les informations importantes sur les lieux, les personnages, les péripéties et ensuite de mener un travail d'interprétation approfondi.

5.3.2 Le matériel d'enseignement-apprentissage

Tout aussi important, le matériel d'enseignement-apprentissage est constitué des outils mis à la disposition des élèves : manuels scolaires et autres livres, matériel de manipulation, outils technologiques⁷⁵. Il joue un rôle fondamental d'adaptation de l'enseignement, dans la mesure où il permet aux élèves en difficulté de participer pleinement aux activités de la classe.

Le professeur de français utilise le tableau interactif pour visualiser des textes lus en classe, des notions à retenir, des exercices, des séquences de films ou des documentaires. La modalité visuelle est une aide à la compréhension et à la mémorisation pour les enfants sourds. Par exemple, elle favorise la compréhension de la notion de chronologie : dans le cadre d'un travail sur un récit ou sur une recette de cuisine, elle permet de représenter les étapes successives.

⁷⁵ Schumm, J.S. (1999). *Adapting reading and math materials for inclusive classrooms. Volume 2: Kindergarten through grade five*. Reston, VA: The Council for Exceptional Children. In Nootens, P. et Debeurme G. (2010).

Nootens, P. et Debeurme G. (2010). « L'enseignement en contexte d'inclusion : proposition d'un modèle d'analyse des pratiques d'adaptation ». *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 13, n° 2, 2010, p. 127-144.

Le texte projeté au tableau constitue aussi un outil de travail qui facilite l'implication des élèves et le travail en commun : lors d'une séance de lecture, l'information à repérer, soulignée dans le texte, apparaît clairement. Travailler sur un même support, facilite ainsi la compréhension et évite les malentendus.

Enfin, le tableau interactif permet de convoquer des outils internet, en fonction des besoins : définition de mots en LSF, à partir du dictionnaire Elix, visualisation d'une représentation, d'une image, pour expliquer un mot inconnu.

5.3.3 L'image comme aide à la lecture

D'autre part, les élèves sourds, qui effectuent peu de lectures personnelles, manquent de connaissances culturelles. Pour pallier ce manque, le professeur consacre du temps, par exemple, à la localisation du récit. Ainsi, dans le cadre d'une activité de lecture des « contes du monde entier » au CDI, la découverte de *Baba Yaga* commence par le repérage des indices de lieu dans le texte puis les élèves les situent sur une carte. Pour les aider à se représenter les éléments caractéristiques de la Russie (présence de loups, d'une isba), le professeur-documentaliste projette des photos au tableau et les illustrations du livre sont commentées.

L'image mobile est aussi fréquemment convoquée. Ainsi, avec les élèves de première année d'ULIS, une séquence sur « les contes du monde » est précédée d'une brève séquence d'analyse filmique à partir du film *La Belle et la Bête*, sorti en 2014. En quatrième année d'ULIS, dans une séquence sur l'écriture épistolaire, avec des lettres d'Hélène Keller, sont visionnés des extraits de *Miracle en Alabama*. En sixième, l'analyse a visé à mettre en évidence les caractéristiques du conte merveilleux présentes dans le film *La Belle et la Bête*. La richesse des échanges a révélé les capacités de compréhension et d'analyse approfondie des élèves qui ont repéré un bon nombre d'éléments merveilleux, de retours en arrière et ont fait des rapprochements avec d'autres contes comportant des malédictions. Le recours à l'image mobile favorise ainsi la mémorisation des éléments d'un récit, aide les élèves à se représenter le contexte et renforce leurs capacités d'analyse. L'étude du jeu des acteurs permet de dégager des significations implicites, telles que les causes de la nouvelle métamorphose de la Bête en prince, l'amour exprimé par Belle et la leçon du récit.

Les séances d'analyse d'une image fixe donnent lieu également à des échanges et à des observations riches. Face à un texte, l'élève peut buter sur des éléments de vocabulaire ou de syntaxe, ce qui fait obstacle à la compréhension ; face à une image, l'accès au sens est plus immédiat, même s'il dépend d'un contexte, le support iconographique facilitant l'interprétation personnelle. Ainsi lors des séances d'analyse d'image, les élèves sont capables de relever les éléments signifiants pour en tirer une interprétation pertinente.

5.3.4 La pédagogie de projet pour favoriser les progrès à l'écrit

Pour susciter l'intérêt et l'implication des élèves, les enseignants de français, de mathématiques et l'éducatrice mettent en œuvre des projets communs, dans le cadre d'un travail en interdisciplinarité. Les thèmes sont choisis à partir des centres d'intérêt des élèves. Ainsi, en janvier-février, une séquence commune sur la recette de cuisine a été conduite avec les élèves de deuxième année d'ULIS, les plus en difficulté en lecture et écriture. Les activités pratiques ont eu lieu à l'établissement spécialisé ou à l'extérieur, sous la responsabilité des éducateurs et les apprentissages scolaires, au collège.

Avec l'éducatrice, l'objectif visé était de réaliser seul un gâteau, en suivant toutes les étapes : lecture et compréhension de la recette, recherche des ingrédients, identification du matériel nécessaire, confection de la recette. Ces objectifs ont permis d'acquérir des compétences sociales et civiques des paliers 1 et 2 et des compétences en lien avec l'autonomie et la discipline :

- respecter les autres et les règles de la vie collective ;
- appliquer les codes de la politesse dans ses relations avec ses camarades, avec les adultes de l'école et hors de l'école (palier 1) : les élèves sont amenés à entrer en contact avec des personnes extérieures, à demander des renseignements, au moment où ils achètent les produits nécessaires ;
- s'appuyer sur des méthodes de travail pour être autonome (palier 2) :
- respecter des consignes simples en autonomie, être persévérant dans toutes les activités ;
- faire preuve d'initiative ; s'impliquer dans un projet individuel ou collectif.

Ces compétences ont été mises en œuvre dans les activités dans l'établissement spécialisé comme dans les cours.

En mathématiques, les élèves ont travaillé sur les mesures, les conversions, la numération, le sens des différentes opérations, capacités qui doivent être réinvesties dans les activités pratiques. En français, l'objectif de lecture était de lire une recette de cuisine et de délimiter les différentes étapes. En écriture, les élèves devaient, à la fin de la séquence, être capables de rédiger une recette personnelle en utilisant l'outil informatique. Des productions intermédiaires étaient prévues : séquençage d'une recette, remise dans l'ordre des étapes successives, invention de la suite d'une recette, ... En conjugaison et grammaire, les élèves ont abordé les temps utilisés dans une recette de cuisine : essentiellement le présent de l'indicatif des verbes du 1^{er} groupe et de quelques verbes irréguliers. Les élèves ont aussi été amenés à utiliser l'outil informatique à travers la recherche de recettes et le traitement de texte.

Pour d'autres élèves d'ULIS de première et deuxième année, a été organisée la participation à un concours de bande dessinée sur le thème de la surprise. Le travail, réalisé au CDI, était prévu pour une durée de trois mois, à raison d'une heure par semaine. L'objectif était de raconter une surprise dans un récit en bande dessinée. Les élèves ont d'abord travaillé sur le vocabulaire de la surprise et de la bande dessinée. Ils ont ensuite déterminé les personnages, le lieu et le moment de l'histoire et rédigé un résumé sous la forme d'un schéma narratif. Un travail a aussi été réalisé sur l'expression des sentiments à travers le dessin. La participation à ce concours a suscité l'intérêt des élèves et leur investissement sur la durée, en raison notamment de l'enjeu à dimension sociale : l'objectif était de convaincre un jury et d'évincer des concurrents.

En quatrième année d'ULIS, le professeur adapte sa progression en fonction des besoins des élèves liés aux activités de découverte professionnelle. Ainsi, une séquence sur la lettre a été mise en place alors que leurs stages allaient commencer et qu'ils devaient rédiger une lettre de motivation.

5.3.5 Adaptation des exigences à chaque élève

Le très petit effectif, dans les cours de français du professeur spécialisé, permet d'adapter les contenus et les exigences à chaque élève. Les enfants sourds, notamment dans le cadre des évaluations, sont susceptibles d'être en situation de double tâche, en

raison de leurs difficultés en lecture et écriture. Aussi le professeur fait en sorte que l'élève n'ait qu'une tâche à effectuer et cible un seul objectif d'apprentissage. La prise de notes en cours est limitée et très cadrée pour les élèves les plus en difficulté à l'écrit : une fiche récapitulative en partie rédigée, où figurent des cases ou des images qui structurent le cours, est distribuée ; il suffit aux élèves d'ajouter les informations manquantes ou de souligner les mots-clés.

Dans le même sens, lors d'une évaluation d'orthographe, le professeur de français peut choisir une dictée à choix multiples, de manière à centrer l'activité de l'élève sur un seul objectif, comme accorder les verbes avec le sujet et écrire des mots courants. La dictée est préparée lors de la séance précédente, aussi, le jour de l'évaluation, les élèves connaissent le texte, sont concentrés et capables de réaliser le travail de manière autonome.

Pour répondre à la diversité des niveaux en lecture et écriture chez les élèves sourds d'ULIS, le professeur de français s'attache donc d'abord à assurer une communication de qualité par l'usage de la LSF. D'autre part, elle ne s'appuie pas sur des progressions prévues à l'avance mais réajuste constamment ses objectifs, en fonction des besoins des élèves. Elle varie les modalités de travail et les supports de manière à surprendre l'élève, à éviter la routine et à soutenir sa motivation. Enfin, elle s'efforce de donner sens aux apprentissages, à travers notamment l'enseignement par projet, qui donne une dimension sociale aux activités de lecture et d'écriture.

Les modalités d'enseignement mises en place par le professeur de français pour s'adapter aux besoins de ses élèves sourds montrent la nécessité de prendre en compte leurs besoins spécifiques pour les faire progresser en lecture et écriture. Nous allons maintenant aborder plus en détails les adaptations qui permettent d'assurer une situation d'apprentissage de qualité et de susciter le goût pour l'écrit, chez l'élève sourd.

III Pour une didactique spécifique : comment favoriser l'apprentissage du français chez des élèves sourds ?

1. L'enseignement du lire-écrire au cycle 3 : quelles orientations ?

Les programmes du français au collège accordent une place centrale à la maîtrise de l'écriture et de la lecture⁷⁶. Il s'agit de faire acquérir aux élèves une culture « nécessaire à la compréhension des œuvres littéraires, cinématographiques, musicales et plastiques » (*ibid.*), selon une progression chronologique en relation avec le programme d'histoire. Le professeur doit faire découvrir « différentes formes de langage : celui de la littérature, de l'information, de la publicité, de la vie politique et sociale », avec le souci de susciter « le plaisir de lire » chez les élèves (*ibid.*). Les programmes insistent sur les œuvres littéraires, lues selon deux modalités : en lecture analytique ou/et en lecture cursive. Abordée, selon une démarche d'analyse comparable à la lecture des textes, et en lien avec la lecture des textes et l'écriture, la lecture de l'image fixe et mobile contribue également à « la fondation d'une culture humaniste » et favorise « l'expression des émotions et du jugement personnel » (*ibid.*).

En lien étroit avec la lecture et avec l'étude des outils de la langue, l'expression écrite doit être pratiquée de manière régulière et variée : « énoncés brefs (...) ou textes complets », sous la forme de résumé ou de reformulation d'un texte lu ou entendu, début ou suite de textes, insertions, imitations (*ibid.*). Certains travaux d'écriture sont le fruit d'un projet collectif, construit sur la durée. Il est attendu que les élèves produisent un texte abouti, de longueur variable de la sixième à la troisième, au moins toutes les trois semaines, enjeux ambitieux pour des élèves sourds, à adapter en fonction de leurs compétences, dans des classes où le niveau est souvent très hétérogène : le niveau de l'élève dépend essentiellement de son parcours scolaire et notamment du choix d'un mode de communication adapté ou non.

⁷⁶ B.O. n°6 du 28 août 2008.

2. Démarches didactiques

2.1 Un apprentissage précoce de la LSF pour favoriser l'acquisition de l'écrit.

Chez l'enfant, la période allant de la naissance à 6 ans voit l'émergence de l'alphabétisation. Durant cette période, il doit acquérir les connaissances fondamentales préalables à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Selon Courtin (2005b), les observations montrent que les enfants sourds exposés précocement à la langue des signes ont une approche de l'écrit similaire à celle des entendants et progressent selon les mêmes étapes. Le niveau de LSF et le développement des capacités de lecture-écriture sont liés : meilleur est le niveau de l'enfant sourd en langue des signes, meilleur est son niveau à l'écrit (*ibid.*) ; les enfants sourds qui ont les meilleurs niveaux en lecture-écriture sont aussi ceux dont les parents pratiquent la langue des signes et l'utilisent pour communiquer avec leur enfant.

De même, Dubuisson et Bastien⁷⁷ récapitulent les recherches⁷⁸ qui ont montré que les lacunes sur le plan « des capacités métacognitives », des « connaissances textuelles, du vocabulaire et de la syntaxe » viennent de « l'acquisition tardive de la langue première chez de nombreux sourds ». Dans ces études, les élèves de 10 à 18 ans les plus performants étaient « ceux qui utilisaient l'anglais signé. Venaient ensuite ceux qui pratiquaient l'oral intensif » (*ibid.*). Ces travaux montrent l'importance pour les jeunes sourds de maîtriser une langue première, en l'occurrence la LSF, pour les sourds sévères et profonds.

Comment expliquer ce lien entre maîtrise de la langue des signes et capacités de lecture-écriture ? Les activités de lecture et d'écriture ne consistent pas seulement à reconnaître des sons, des lettres et des mots ; elles nécessitent aussi de comprendre et d'exprimer des concepts. Un usage précoce de la langue des signes va permettre cette

⁷⁷ Dubuisson, C. et Daigle, D. (1998). Lecture, écriture et surdité ; chapitre 3 « Que peut-on conclure des recherches portant sur la lecture par les sourds ? » p.100.

⁷⁸ Brasel, K. E. et Quigley, S. P. (1977). « Influence of certain language and communication environments in early childhood on the development of language in deaf individuals ». *Journal of speech and hearing research*, vol. 20, P. 95-107. In Dubuisson, C. et Daigle, D. (1998). P. 100.

Meadow, K. P. (1968). « Early manual communication in relation to the deaf child's intellectual, social, and communicative functioning ». *American Annals of the Deaf*, vol. 13, p. 29-41. In Dubuisson, C. et Daigle, D. (1998). P. 100.

acquisition des concepts : pensée abstraite, compétence de composition (*ibid.*, 42). Écrire implique de prendre en compte un futur lecteur, absent au moment de l'écriture, qui ne possède pas les connaissances du scripteur. Cela suppose une capacité à se décentrer pour se mettre à la place de ce lecteur, à se représenter la différence de connaissances et de situation entre le scripteur et le lecteur. C'est la qualité, la variété et la richesse des échanges qui va permettre à l'enfant d'acquérir progressivement cette aptitude. Or la langue des signes permet de développer ces connaissances socio-cognitives, au même titre que le français oral, l'un et l'autre étant des langues de face à face qui favorisent une communication riche. En conséquence, les enfants sourds exposés précocement à un langage accessible ont des performances en écriture et en lecture en langue seconde comparables à celle des enfants entendants, même si leur langue est signée plutôt que vocale, pourvu que l'input linguistique soit de quantité et de qualité comparable à celle des entendants⁷⁹.

Accéder à une bonne maîtrise de la LSF suppose que son apprentissage commence le plus tôt possible, après un dépistage précoce. Aussi, il importe d'informer les parents des besoins visuels, attentionnels et cognitifs de l'enfant afin qu'ils puissent y répondre et aussi de leur permettre d'apprendre la LSF, langue qui va garantir les interactions avec leur enfant et assurer son développement conceptuel.

Dès la scolarisation de l'enfant sourd, un apprentissage intensif de la LSF doit être mis en place, en parallèle de l'apprentissage du français. Pour ceux qui adoptent une approche oralisante correspondant au projet bilingue LSF-français oral, il convient de ne pas remplacer la LSF par du français-signé, moins apte à amener l'enfant sourd à l'écrit et à un bon développement cognitif (Courtin, 2005b, 43). D'autre part, le LPC - langage parlé complété - ne saurait se substituer à la LSF : s'il améliore les capacités de lecture labiale et aide à la compréhension, « ses effets sur la quantité et la qualité des discussions au sein de la famille (...) ne sont pas connus » (*ibid.*, p.44). Ainsi, même dans les projets oralistes, la LSF paraît primordiale pour l'entrée dans la lecture-écriture et favorise le développement des facultés orales. Les approches orales et la LSF ne sont donc pas opposées mais complémentaires, comme l'affirme Courtin qui

⁷⁹ Mayberry, R.I. (2002). Cognitive development in deaf children : the interface of language and perception in neuropsychology, pp. 71-107 in S.J. Segalowitz & I. Rapin (Eds.). Handbook of neuropsychology, vol. 8, Part II. In Courtin, C. (2005b). P. 61.

soutient « la parfaite compatibilité et complémentarité des deux approches » (*ibid.*, p.44). Cela n'implique pas de laisser de côté le LPC ; il peut être utilisé dans un second temps, après l'apprentissage de la LSF : « les signes pour favoriser le développement conceptuel dès le plus jeune âge, le LFPC⁸⁰ ensuite, une fois ces premières bases acquises, afin de faciliter l'accès à une conscience phonologique (...) pour le développement ultérieur de la lecture, voire (...) pour une bonne entrée dans l'oralisation » (*ibid.*).

Un apprentissage précoce de la langue des signes favorise donc, chez l'enfant sourd sévère ou profond, la construction des connaissances fondamentales nécessaires à une bonne entrée dans la lecture et l'écriture, de la même façon que l'oral pour les entendants.

2.1.1 En maternelle et primaire : la LSF pour découvrir le plaisir de lire

Comme le soulignent El Khomsi et Kellerhals⁸¹, professeurs en classes bilingues à Toulouse, le plaisir de la lecture est à découvrir dès la maternelle. Ces professeurs voient plusieurs moments dans cette découverte : en maternelle, prévoir des temps réguliers de lecture gratuite, sans questionnement : la lecture en classe doit être « un moment de plaisir où l'élève va utiliser le livre comme support d'échanges et de dialogues avec ses camarades »⁸². Elle implique comme pré-requis indispensable de « posséder une première langue structurée et spontanée » (*ibid.*). Ainsi pour un enfant sourd, dont la première langue est la LSF, on s'appuie sur cette langue pour ce premier contact avec les livres. Par la suite, dans l'année de C.P., les deux professeurs distinguent deux moments : de septembre à avril, « en préalable à la découverte du

⁸⁰ LFPC : langue française parlée complétée

⁸¹ El Khomsi B, Kellerhals M. P, *Didactique du français en LSF au primaire*, Journée d'études, 15 novembre 2014 : « Regards croisés sur la LSF et l'apprentissage du français écrit », Toulouse, Université Jean Jaurès (UT2J)

⁸² El Khomsi B. et André-Kellerhals M.-P. Bien lire, aimer lire quelles conditions de réussite ? [En ligne] https://lsf.limsi.fr/Lecture_GERS_IRIS.pdf

texte écrit : la phase LSF » puis, à partir du mois d'avril, « phase écrit-phase LSF » (*ibid*) : entrée directe dans le texte écrit grâce aux connaissances acquises en LSF. Parallèlement est mis en place l'apprentissage de la LSF en tant que première langue.

Durant la première période, « la phase LSF », se fait la première immersion dans l'écrit à travers laquelle l'enfant découvre l'objet livre par le biais de l'image : les élèves analysent la première et la quatrième de couverture et « l'image sans le texte écrit » (*ibid.*). L'enseignant signe ensuite le texte intégralement.

À partir du mois d'avril, la démarche s'inverse : l'élève entre en contact directement avec le texte écrit, ce qui demande de « réinvestir les connaissances acquises (...) pour accéder au sens » (*ibid.*); dans un deuxième temps, il réalise une activité en LSF : « signer le texte à partir de l'image » ; l'accent est alors mis sur « la signation de l'espace, la chronologie » (*ibid.*). L'entrée dans le texte se fait ainsi grâce aux connaissances acquises en LSF, ce qui fait gagner du temps au niveau de la compréhension et permet de se consacrer à l'approfondissement du vocabulaire et à des points précis comme les pronoms et leur référent, la ponctuation,...

La LSF a dans une classe bilingue une place de première langue, en cours de français ; elle favorise l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans les premières classes, à condition cependant que certains pré-requis soient maîtrisés par les élèves : avoir acquis une première culture littéraire (histoires, contes...) ; maîtriser la LSF, première langue, pour acquérir le français, assurer « la présence d'un groupe classe ayant une communication commune pour confronter ses idées, les argumenter, les remettre en question... » (*ibid.*). L'utilisation de la LSF comme langue d'enseignement permet alors un accès direct à la lecture et à l'étude du français écrit. L'élève qui maîtrise la LSF est capable d'exprimer ce qu'il ressent face à un texte, de saisir le sens explicite et implicite, de porter un regard critique sur ses lectures, d'échanger son point de vue avec ses camarades et d'avoir une capacité d'auto-analyse sur ses écrits.

Se pose cependant la question des élèves arrivés en cours de scolarité dans l'école ou le collège, qui ont un niveau en LSF faible, en raison de leur parcours antérieur. Pour ces élèves, la lecture d'un texte est vécue comme un exercice pénible : pour les amener à comprendre, le professeur passe souvent par une étude de la langue décourageante, à travers une analyse du lexique et de la structure des phrases, qui

morcelle le texte et n'aide pas à accéder au sens général ; « le travail sur la langue prime au détriment de l'étude de fond »⁸³. El Khomsi et Kellerhalls conseillent comme remédiations pour ces élèves de mettre l'accent, dans un premier temps, sur la LSF : leur attribuer un nombre important d'heures de cours de LSF, leur permettre d'avoir accès à des récits variés en LSF et d'apprendre à les analyser, de manière à acquérir une expérience de lecteur et une culture.

2.1.2 Le rôle de la LSF en collège et en lycée

Comme en primaire, la langue des signes et le français sont utilisés conjointement dans les classes bilingues de collège et de lycée, ainsi qu'en témoigne El Khomsi : dans ces classes, la LSF favorise la compréhension en lecture et les activités d'écriture ; elle est aussi au service du lien entre lecture et écriture préconisé par les instructions officielles. En revanche, El Khomsi déconseille de traduire les textes littéralement, ce qui aboutit à du français signé qui ne respecte pas la syntaxe de la langue des signes : « le français signé (...) ne permet pas de vérifier [la] compréhension [des élèves] »⁸⁴. La LSF est le « moyen d'analyse » du texte ; intervenant à différents niveaux, elle aide à « produire des échanges riches » (*ibid.*).

2.1.2.1 Le champ d'intervention de la LSF

La LSF est tout d'abord la langue de la lecture : elle permet de parler de ses lectures, elle accompagne et favorise l'analyse du texte écrit. Dans une classe bilingue, elle assure « un accès direct au texte », « sans frein ni filtre puisque la langue d'échange - la LS - est comprise et maîtrisée par tous » (El Khomsi, 2004). Dans le même cours, il y a ainsi deux langues d'enseignement : les échanges, les consignes, les explications sont exprimées en LSF et la leçon en français écrit. En revanche, seul est évalué l'écrit. Ce va-et-vient LSF-français nécessiterait que tous les enseignants aient une approche comparative, or les Instructions officielles ne demandent ce travail qu'à l'enseignant de LSF et uniquement du français vers la LSF (*ibid.*).

⁸³ El Khomsi B. (2004). Colloque GERS : Le bilinguisme - Bien lire, aimer lire - les différentes pratiques : « Pratiques de lecture dans le secondaire ». Paris, le 21 novembre 2004. http://www.lesiris.free.fr/EetR/R_pedagogie_en_LS/Langues/francais/lectureSecondaire.pdf (consulté en mars 2015)

⁸⁴ El Khomsi B. (1999). Colloque ARILS, 20 novembre 1999, Journée d'études de l'ARILS, Université de Toulouse-Le Mirail. *La Place de la LSF dans un cours de français en langue des signes*, p.1. http://www.lesiris.free.fr/EetR/R_pedagogie_en_LS/Langues/francais/francais_lsf.htm (consulté en mars 2015)

La LSF intervient selon diverses modalités :

- « précisions sur le sens et l'emploi des mots dans le texte »⁸⁵ : la LSF permet d'expliquer les mots ou expressions inconnus des élèves, de préciser leur sens (polysémie, connotations). Il est préférable que ce soit l'élève qui trouve lui-même la signification en s'appuyant sur le contexte ; la définition est ensuite donnée en LSF ;

- vérification de la compréhension du sens général du texte et aussi de l'implicite et des intentions de l'auteur (*ibid.*) : les interventions des élèves en LSF permettent aussi au professeur de s'assurer de leur compréhension. La lecture individuelle des élèves est suivie d'une discussion au cours de laquelle ils sont amenés à confronter ce qu'ils ont compris. Les élèves justifient alors leur interprétation en s'appuyant sur le texte ; l'échange en LSF fait apparaître les difficultés de compréhension, les contre-sens et permet de les lever rapidement. La LSF favorise donc l'expression des élèves, la confrontation des points de vue et la compréhension en lecture ;

- « informations sur la dimension culturelle d'un texte » (*ibid.*,72) : la LSF permet d'apporter des connaissances relevant de la culture générale ou littéraire qui précisent le sens du texte : références mythologiques, bibliques, historiques... ; elle aide à percevoir des caractéristiques stylistiques (caractéristiques d'écriture, de vocabulaire), propres à un auteur ou à une époque,...

- « acquisition et vérification de la maîtrise des outils d'analyse » (*ibid.*,73), comme les figures de style, les registres (l'ironie, le pathétique, certains types de comique) : passer par la LSF pour expliquer ces notions et donner des exemples facilite leur compréhension.

Langue de travail en lecture et aussi en écriture, la LSF permet à l'élève d'apprendre à réfléchir sur la langue et d'améliorer ses écrits : ce dernier complète sa production en français via la relecture en LSF, réalisant un travail de traduction où il repère les manques. Cette aptitude, qui nécessite une bonne maîtrise de la LSF, est décisive pour favoriser les progrès à l'écrit, comme le souligne Duhayer, adulte sourde,

⁸⁵ El Khomsi B. (2003). « Présentation d'une expérience pédagogique d'enseignement du français dans une filière bilingue en lycée ». In : Langue française. N°137. La langue des signes. Statuts linguistiques et institutionnels. P. 73. [En ligne]
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_2003_num_137_1_1057

témoignant d'un déclic pendant son enfance, au moment où des professeurs ont fait des comparaisons entre la LSF et le français écrit : « J'ai appris à mieux accepter la structure du français écrit par compréhension du fonctionnement de la LSF »⁸⁶.

2.1.2.2 L'articulation du français et de la LSF au service de l'interaction lecture-écriture.

Afin que l'élève puisse s'appuyer sur la LSF pour acquérir le français, il est nécessaire que les professeurs de ces deux matières travaillent ensemble de manière à lui apprendre à adopter un regard réflexif le conduisant à comparer les deux langues. Bonnal et Averous témoignent dans ce sens d'une coopération étroite et constante du professeur de français et du professeur de LSF, en collègue, au Lycée Spécialisé « Le Parc Saint-Agne », à Ramonville, près de Toulouse⁸⁷. Les deux enseignantes ont travaillé ensemble sur des objectifs communs, dans le cadre d'une séquence sur la poésie : travail sur les champs lexicaux, les champs sémantiques à la fois en français et en LSF ; préparation de la récitation de poèmes ou de fables en cours de LSF pour aider à la compréhension et à l'expression orale. La récitation en LSF peut en effet aider à exprimer les nuances de tonalités, les variations de rythme, les jeux sur les sonorités (*ibid.*, 55).

L'intervention du professeur de LSF et/ou d'un intervenant sourd, dans le cadre d'un « club-lecture », favorise l'enrichissement culturel et dédramatise l'activité de lecture. Ainsi une adulte sourde a raconté des livres proposés à la classe et travaillé sur des thèmes, en conversant librement avec les élèves (*ibid.*, 44). Dans un deuxième temps, chacun d'eux a présenté le livre qu'il avait choisi, en utilisant au choix la LSF ou le français oral. Cette approche moins scolaire de la lecture, en raison de la liberté laissée aux élèves et de l'absence de contrainte liée à la langue, a contribué à « susciter le goût de lire » (BO, 2008), à dissocier la lecture de sa dimension scolaire, à améliorer leur niveau en français et en LSF de même que leurs capacités d'expression à l'oral.

⁸⁶ Duhayer, V., Frumholtz, M., Garcia, B., (2006). « Acquisition du langage chez l'enfant sourd : quelle oralité pour quel accès à l'écrit ? » In Acquisition : implications didactiques. *Mélanges CRAPEL*, n°29, P 122. [En ligne]
<http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/8-DUHAYER-pdf.pdf>

⁸⁷ Averous A., Bonnal F. (1995). *Didactiques et langue des signes française au collège : Scolarisation d'une classe de sourds dans le second degré*, CRDP Midi-Pyrénées, Collection Savoir et Faire.

2.1.2.3 Le rôle de la LSF : faire acquérir les pré-requis à la lecture et à l'écriture

Pour entrer dans la lecture et être en mesure de commenter un texte, les élèves doivent maîtriser certaines connaissances. Or l'appropriation et la vérification des pré-requis nécessaires à l'analyse de texte, transposables auprès de tout élève, ont une particularité dans une classe bilingue : elles se font essentiellement en langue des signes.

Si un registre est connu de l'élève, comme l'ironie ou le comique de gestes, le professeur vérifie les connaissances en demandant aux élèves des exemples en langue des signes⁸⁸. Si la notion n'est pas connue, le professeur part d'exemples racontés, comme en témoigne El Khomsi, professeur de français en classes bilingues : « je me mets en scène, montre une situation où [apparaît] l'ironie,(...) pour créer (...) des références communes » (*ibid.*). Ces exemples sont donnés en langue des signes ou en français écrit « pour que le lien se fasse immédiatement entre français et langue des signes » (*ibid.*).

Dans un deuxième temps, les élèves doivent analyser la notion dans un texte. Dans ce passage de la LSF à l'écrit, ils peuvent rencontrer des difficultés ; le professeur a alors une fonction de « passerelle entre les deux langues » : il intervient pour faire saisir « ce qui est propre à chacune des langues (...), ce qui est fréquent quand on aborde l'humour, l'ironie, la dérision... » (El Khomsi B., 1999).

Passer par la L.S. pour entrer dans la lecture implique « que les élèves aient acquis un bon niveau en LS et en compétence d'analyse de la LS » (*ibid.*, 4). La LS est ainsi « l'outil permettant d'entrer dans la lecture puis dans l'écriture » (*ibid.*). Cependant s'appuyer sur la LS pour améliorer l'écriture n'est pas suffisant : « des élèves qui, en LS, s'expriment de façon organisée, hiérarchisée, ordonnée, peuvent en français produire des écrits incohérents, désorganisés » (*ibid.*).

⁸⁸ Khomsi B. (1999). « La place de la LSF dans un cours de français en langue des signes ». Journées de l'ARILS, le 20 novembre 1999, à l'université du Mirail de Toulouse.
[En ligne]
http://www.lesiris.free.fr/EetR/R_pedagogie_en_LS/Langues/francais/francais_lsf.htm. Consulté en mai-juin 2015.

2.1.3 Spécificités de l'enseignement en LSF

De manière générale, l'enseignement en L.S.F. aux élèves sourds implique « une approche pédagogique tout à fait innovante », en particulier « un environnement d'apprentissage adapté à une perception purement visuelle »⁸⁹. Les besoins concernant l'enseignement du français en classes bilingues, valables pour d'autres matières, concernent plusieurs domaines :

- la formation des enseignants à l'enseignement bilingue, au niveau de l'adaptation des programmes, des évaluations, de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC). Ces dernières permettent de favoriser la dimension visuelle, les « interactions écrites pour faciliter les échanges avec l'extérieur » et entre élèves et professeur d'une même classe, d'accéder à des bases de connaissances visant à « stimuler l'usage du français » (*ibid.*, 5) et à motiver les élèves face à l'écrit ;

- les innovations pédagogiques liées à « la prise en compte du caractère visuel des élèves, [au] rôle des deux langues, [à] la recherche de nouvelles formes d'évaluation. » : « besoin de documents d'accompagnements, de méthodes et d'outils » adaptés à l'enseignement en LSF et à une exploitation visuelle (Dalle, 2001, 7).

Plusieurs pistes permettent de répondre à ces besoins :

- mettre en place un environnement technique adapté à l'utilisation de la projection : un ordinateur ou des transparents, un vidéoprojecteur et des tablettes individuelles permettant aux élèves d'intervenir sur le document projeté,

- créer « une structure virtuelle » reliant les classes au sein de l'établissement et aussi les classes bilingues au niveau national, pour répondre aux inconvénients liés à l'isolement des classes bilingues et au petit effectif d'élèves sourds, dans le cadre de l'inclusion en établissement ordinaire. Ce dispositif favoriserait les échanges de documents et de pratiques entre les enseignants et permettrait les visioconférences. Cependant, la mise en œuvre d'un tel projet ne peut se faire que dans « le cadre d'une

⁸⁹ Dalle P. (2001). *Des ressources pour l'enseignement en langue des signes aux élèves sourds*. [En ligne] ftp://ftp.irit.fr/IRIT/TCI/Dalle/ji07_PD.pdf (consulté en mars 2015)

action impulsée et soutenue par les pouvoirs publics au niveau national », comme le souligne Dalle (*ibid.*) ;

- si nécessaire, choisir des œuvres simplifiées et compléter par l'analyse d'une représentation cinématographique, pour dédramatiser la lecture et donner le goût de lire. L'image cinématographique permet alors d'enrichir la lecture du texte et d'aider à la compréhension (Bonnal et Averous, 1995, 44 et 49).

Ainsi l'enseignement du français en LSF, comme celui d'autres matières, comporte des caractéristiques très particulières qui conduisent à utiliser des méthodes et des outils spécifiques « pour répondre à des besoins touchant notamment l'accès à l'information, la communication, la compréhension », éléments qui sont aussi « au cœur de tout acte pédagogique quel qu'il soit » (Dalle, 2001, 7). La scolarité bilingue a un rôle de révélateur et permet « le développement de méthodes transférables à une population qui dépasse largement les élèves sourds (élèves en difficulté, élèves d'origine étrangère) et qui concernent en fait tous les élèves » (*ibid.*).

Nos observations pendant notre stage, les témoignages d'enseignant auprès d'élèves sourds et nos lectures théoriques nous conduisent donc à penser que, si les élèves sourds légers et moyens peuvent relativement bien bénéficier d'un enseignement oraliste, les élèves sourds sévères et profonds ne peuvent accéder à la langue française que par le biais d'un enseignement bilingue LSF - français écrit.

Il s'agit aussi de susciter, chez ces élèves, le goût pour la lecture, ce qui demande de répondre à leurs besoins visuels, attentionnels et cognitifs spécifiques et aussi, comme pour tous les élèves, de mettre en œuvre des activités aptes à favoriser le contact avec les textes et leur compréhension.

2.2 Bien lire, aimer lire

2.2.1 Lire des textes variés

Alors que les débats sur la lecture se centrent sur l'accès aux mots, son apprentissage ne se cantonne pas à cette dimension : savoir lire implique aussi d'autres étapes pour pouvoir accéder au sens des textes (Courtin, 2002, 58, Périni, 2013, 38). Certes la capacité à accéder aux mots est importante puisqu'elle assure ensuite un travail de réflexion sur le texte plus aisé mais d'autres compétences sont à construire :

lire c'est aussi « accéder facilement (...) au sens de la phrase par analyse de la syntaxe, du texte » et par une « mise en relation des diverses phrases entre elles, inférences mentales à partir des connaissances générales... » (Courtin, 2002).

Aussi, il importe d'apprendre à l'enfant sourd, dès le CP, à accéder, dans le cadre de la lecture de textes courts, non seulement au sens des mots mais aussi à celui de phrases et de paragraphes, de lui apprendre à faire des interprétations, à partir d'informations données par le narrateur, à opérer des liens entre les parties d'un récit. Ces acquisitions passent par la confrontation à des textes variés qui visent à raconter, décrire, expliquer ou convaincre et par une articulation des activités de lecture et d'écriture, comme y invitent les programmes de collège : « Toute séance d'analyse de texte littéraire comporte avant la séance, pendant, à la fin ou après, des travaux d'écriture. »⁹⁰

2.2.2 Aider l'élève à entrer dans la lecture

Donner envie de lire aux élèves sourds implique tout d'abord d'assurer de bonnes conditions de communication et aussi de lever certaines difficultés de compréhension, par le choix de livres adaptés à leur niveau et par la préparation de la lecture en classe. Il n'est pas possible d'aborder tous les problèmes de compréhension que les élèves vont pouvoir rencontrer mais d'en cibler certains, à travers quelques questions visant à éclairer le sens général du texte : questions sur le contexte historique, sur une situation comique,... Ainsi demander aux élèves de donner des exemples de différentes sources de comiques, avant d'aborder une scène de théâtre sur le comique de situation, facilite la compréhension de la scène analysée en classe. Dans le cadre d'une séquence sur le personnage du roi dans *Les Fables*, on commencera par des séances visant à contextualiser l'œuvre de La Fontaine : information sur la monarchie absolue sous Louis XIV, sur le contexte de la cour, présentation du genre de la fable. Ces connaissances historiques et génériques peuvent être abordées à la fois en français et en histoire, de manière à aider l'élève à situer le texte dans une époque et dans un contexte littéraire.

⁹⁰ B.O. spécial n°6 du 28 août 2008.

En fin de collège et en particulier au lycée, la préparation pourra être axée sur des particularités d'écriture comme les registres. On pourra partir d'un exercice d'écriture préalable : réécrire un extrait de récit ou de dialogue tragique de manière à susciter le rire, ou inversement. Dans un deuxième temps, les élèves signeraient les deux récits aux effets divergents. Ce temps de préparation facilite la compréhension et l'analyse du texte en classe, sous forme d'échanges élèves-professeur.

2.2.3 Modalités de lecture

2.2.3.1 Favoriser les lectures subjectives

Susciter l'investissement des élèves demande aussi de prendre en compte leur lecture subjective. Le professeur doit alors s'interroger sur la manière de les guider, sur les questions et consignes qui vont permettre « l'émergence de ces lectures personnelles et singulières », « la rencontre du sujet lecteur et du texte »⁹¹. Dans le cadre de la lecture de récits ou de pièces de théâtre, seront choisies des questions qui sollicitent l'interprétation personnelle de l'élève. Il s'agit notamment de questions sur le comportement du personnage qui s'appuient sur l'identification de l'élève à ce dernier, telle la question suivante, pour des élèves de quatrième ou troisième, au sujet du choix de Rodrigue entre deux systèmes de valeurs : « Que ferais-tu à la place de Rodrigue ? » (*ibid.*). Il s'agit ensuite de « faire évoluer ces lectures sensibles vers des lectures toujours plus personnelles mais critiques » (*ibid.*), par des activités orales ou écrites, telles que le cahier de lecture et/ou le débat.

Le cahier de lecture, donné en début d'année, est à associer à un contrat didactique et personnalisé. Ahr donne en exemple un cahier pratique à manipuler et de forme attrayante : format A5, léger et peu encombrant, avec une couverture assez épaisse ; les élèves ont le choix de la couleur : « Cette uniformité alliée à un minimum de singularité (...) marque le statut particulier de l'objet, à la fois personnel, personnalisable et commun » (Ahr S. dir., 2013). Dans cette perspective de personnalisation, on peut demander aux élèves de placer sur la première page une photo ou un dessin les représentant dans « leur position de lecture préférée » (*ibid.*, p.53 et p.141). Ahr suggère aussi d'amener les élèves à s'interroger sur leur profil de

⁹¹ Ahr S. dir. (2013). *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée* - Réflexions et expérimentations. Scérén/CNDP-CRDP Grenoble.

lecteur, à travers un exercice d'analyse d'images : on constitue un ensemble d'images représentant des lecteurs ; les élèves doivent répondre à la consigne suivante : « Observe ces photos. Dans laquelle te reconnais-tu le plus ? S'il n'y en a aucune, tu peux en proposer une de ton choix ou faire un dessin » (*ibid.*, 54). Les élèves ont ensuite à justifier leur point de vue en donnant des arguments. On peut aussi les amener à réfléchir sur leur statut de lecteur, à travers une série de questions : « Aimes-tu lire ? Que ressens-tu quand tu lis ? Quand lis-tu ? Où ? Que lis-tu ? Pourquoi lis-tu ?... » (*ibid.*). Ces activités permettent aux élèves de s'approprier leur cahier de lecture et d'adopter un regard critique, réflexif, sur l'acte de lire et leur attitude de lecteur.

Le cahier de lecture, lu régulièrement par le professeur, lui permet de se faire une idée juste de ses élèves en tant que lecteurs ; il est mieux à même de « comprendre comment ils lisent et [de] les aider à progresser en adaptant les activités de lecture » (*ibid.*, 142). Il est préférable que le cahier de lecture ne soit pas noté, de manière à ne pas brider la liberté des élèves en rapprochant le cahier d'une copie destinée à être évaluée ; l'objectif est en effet d'« offrir aux élèves un espace qui accueille leurs lectures personnelles et un espace de dialogue où le rapport à l'écrit n'est pas sanctionné, où il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, où on se sent en confiance » (*ibid.*).

Cependant, pour favoriser l'investissement des élèves dans la durée, le travail sur le cahier doit être cadré et accompagné par le professeur. Ce dernier peut évaluer non le contenu mais la régularité de l'investissement de l'élève par un relevé fréquent des cahiers. La lecture sera aussi accompagnée par des questions peu nombreuses qui favorisent l'expression des interprétations personnelles et guident les élèves vers l'expression de la réception qu'ils font du texte.

2.2.3.2 L'articulation du cahier de lecture et du débat

L'articulation du cahier et du débat, comme moyen de développer les compétences de lecture et d'écriture, est encouragée, depuis 2002, par les programmes de l'école primaire. Le débat figure parmi les apprentissages prévus par les programmes de français du collège ; en revanche le cahier ou carnet de lecture n'y est

pas mentionné. Or, comme le soulignent Ahr et Joole⁹², ces deux approches complémentaires de la lecture favorisent l'implication de l'élève et la découverte du plaisir de la lecture. Elles vont dans le sens de l'approche par compétences qui met au centre l'activité de l'élève puisqu'elles privilégient « la réception effective du texte littéraire par les jeunes lecteurs » (*ibid.*) et correspondent, au plan didactique, aux théories de la réception qui mettent en avant la pluralité sémantique des textes littéraires et la lecture subjective par le sujet lecteur, au détriment d'une lecture unique qui serait programmée par le texte.

La pratique conjointe du cahier et du débat favorise l'acquisition de compétences de lecture. En effet, elle aide l'élève à passer d'« une approche intuitive» à « une interprétation raisonnée»⁹³, conformément aux attentes des programmes de français du collège et contribue à instaurer « un autre rapport au savoir - un rapport interrogatif et non plus exclusivement descriptif - [impliquant] de partir de situations complexes à résoudre pour tendre vers les contenus de savoirs » (Ahr et Joole, 2010). Ces outils complémentaires s'appliquent à la pratique de la lecture cursive comme à celle de la lecture analytique ; ils favorisent l'implication de l'élève et par là le goût pour la lecture.

Le cahier est un « espace où chacun écrit sa lecture »⁹⁴ ; il est à la fois le lieu d'expression de la réception personnelle et la mémoire écrite des lectures, constituant pour les élèves « un outil de remémoration » (*ibid.*), une trace des lectures réalisées et une aide à l'acquisition d'une culture. Pour le professeur, il rend compte de la réception du texte par les élèves et de leur culture livresque.

Le cahier peut comporter deux parties, comme le suggèrent Ahr et Joole : une partie visant à se rappeler les œuvres littéraires, avec « des passages recopiés, des dessins ou des collages » et une autre « consacrée aux écrits des élèves » (*ibid.*) sur leur lecture. Ces deux parties correspondent aux deux fonctions du cahier : constituer une

⁹² Ahr Sylviane, Joole Patrick, 2010. « Débats et carnets de lecteurs, de l'école au collège ». *Le français aujourd'hui*. 1/2010 (n° 168), p. 69-82. [En ligne] <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2010-1-page-69.htm>

⁹³ Programmes du collège, Programmes de l'enseignement du français, Bulletin officiel spécial n°6 du 28 août 2008, p.3.

⁹⁴ Ahr S., Joole P. (dir.). (2013). « Carnet/journal de lecteur/lecture : quels usages pour quels enjeux, de l'école à l'université ? ». Diptyque n° 25, p. 129-163. Presses Universitaires de Namur.

mémoire des lectures et former un sujet lecteur, capable d'exprimer son ressenti et son jugement. Le cahier n'a donc pas pour objectif « l'apprentissage de savoirs déclaratifs mais la formation de sujets lecteurs » (Ahr, Brunet, Couteaux, Ravez, 2013, p. 131).

Il convient alors d'articuler le travail personnel de l'élève sur le cahier et le débat, de manière à ce que le débat nourrisse à la fois la lecture et l'écriture : en amont du débat, les questions du professeur doivent inciter l'élève à exprimer son ressenti face au texte, en s'appuyant sur « son capital affectif, expérientiel, cognitif, linguistique, culturel qui fait de lui un sujet singulier » (*ibid.*, p.131) ; on privilégie alors des questions ou consignes qui favorisent l'engagement dans la lecture, le dialogue avec le texte et l'expression d'une appréciation personnelle : des questions portant sur « la mise en mot des sensations (...) éprouvées à la lecture », ou qui s'appuient sur « le processus d'identification » ou encore sur « le vécu » et « la bibliothèque intérieure » des élèves (*ibid.*, p.130). Dans un deuxième temps, le débat en classe permet une confrontation des lectures personnelles et aide l'élève à prendre du recul par rapport à sa lecture première. L'élève revient ensuite au carnet pour répondre à des questions posées par le professeur, qui visent à faciliter ce retour distancié sur la lecture première et favoriser le passage à « une réception réfléchie » (*ibid.*), à une interprétation raisonnée.

Chez les jeunes sourds, comme chez tous les élèves, l'usage conjoint du carnet de lecture et du débat, qui met en interaction plusieurs modalités d'apprentissage - activités de lecture, d'écriture et d'échanges en LSF- favorise l'acquisition de compétences de lecteur critique et autonome : autorisé à penser par lui-même, l'élève construit une interprétation du texte plus distanciée, détachée du ressenti et nourrie par les échanges en classe. Le rôle du professeur consiste alors à prendre en compte les lectures personnelles des élèves, en repérant les axes de lecture qu'ils ont mis en avant dans le cahier ; il doit ensuite orchestrer le débat de manière à conduire les élèves à confronter leurs réactions premières et les mener vers une interprétation qui s'appuie sur le texte. Les cahiers reflètent ainsi une évolution au niveau de la compréhension et de l'analyse des textes ; l'écrit des élèves est plus approfondi, plus distancié, après le débat. Ils sont devenus capables d'adopter une posture interprétative et de justifier leurs points de vue par des références ou des citations du texte. Ainsi Ahr constate une

évolution entre un écrit premier essentiellement narratif qui paraphrase le texte lu et un second, avec les marques d'un discours argumentatif.

Cette évolution au niveau de l'analyse s'accompagne aussi de progrès au niveau de l'expression : le second écrit est plus développé, les élèves produisant davantage après le débat (*ibid.*, p.140). Disposant d'arguments et d'exemples pour justifier leur analyse, ils sont amenés à utiliser des structures syntaxiques plus complexes ; ainsi l'expansion du texte s'accompagne d'une complexification de la syntaxe, avec « le passage de la phrase simple ou de la parataxe » (*ibid.*, p.141), dans le premier écrit, à des phrases complexes bien plus nombreuses comprenant des liens logiques explicites. Le débat, lieu où les élèves découvrent de nouvelles notions, s'exercent à les nommer mais aussi à paraphraser, permet d'acquérir du vocabulaire, comme en témoignent les seconds écrits, plus riches sur le plan lexical. Ahr relève la présence de verbes d'opinion, l'emploi d'un vocabulaire de la subjectivité et de connecteurs logiques : l'élève a dépassé le stade de l'expression du ressenti pour exprimer un jugement argumenté. Ce détachement du ressenti se manifeste aussi à travers le passage d'une énonciation directe, liée à l'emploi de la première personne, à une énonciation indirecte avec notamment l'emploi du pronom « nous », de déterminants indéfinis et non plus possessifs qui marquent « un glissement vers le commentaire distancié » (*ibid.*, p.143). L'ensemble de ces caractéristiques manifeste une évolution vers un discours critique.

Le cahier et le débat apparaissent donc comme deux outils complémentaires qui mettent en interaction la lecture, l'écriture et les échanges oraux ou en LSF et permettent de développer à la fois des compétences de lecture et d'écriture. Ils favorisent l'investissement et ainsi la découverte du plaisir de la lecture puisqu'il s'agit de s'appuyer sur la réception empirique des textes faite par l'élève pour le conduire vers une interprétation distanciée.

2.2.3.3 Solliciter les perceptions sonores et visuelles

Dans la cadre de la lecture analytique ou de la lecture cursive, associée au travail de l'élève sur le cahier, le professeur peut aussi passer par le détour consistant à donner le texte à entendre. Ce travail se fait en fonction des capacités auditives des élèves : perceptions phoniques pour les élèves sourds légers ou moyens, perception des vibrations rythmiques, pour les sourds sévères ou profonds. Il sera pleinement

développé grâce à une coopération avec le professeur de musique. Ainsi, dans le collège où nous avons effectué notre stage, le professeur de musique a créé, en 2009-2010, un « Pôle Musique et Handicap », afin de « promouvoir les activités musicales à destination des personnes handicapées auditives et à besoins particuliers »⁹⁵. Ce pôle fait appel aux « nouvelles technologies en matière d’amplification et de diffusion sonore » (*ibid.*) et à des instruments de musique répondant aux spécificités de la perception sonore chez les sourds. Au niveau pédagogique, il a amené la création d’ateliers musicaux à destination des élèves relevant du dispositif ULIS surdité, au sein desquels s’effectue un travail interdisciplinaire (musique, langue des signes, français).

Ce travail interdisciplinaire peut donner lieu à la mise en parallèle du texte littéraire et d’une production musicale. Dans le même sens, Ahr (2013) montre comment inviter les élèves à réinvestir leurs connaissances musicales en cours de français et à faire des liens entre ces deux disciplines, dans le cadre d’une classe ordinaire. Ses propositions nous semblent valables pour des cours destinés à des enfants et des adolescents sourds ; elles seront, bien évidemment, adaptées aux habiletés auditives des élèves et à leur sensibilité propre à la dimension rythmique. Ahr suggère de poser des questions sur les impressions sonores, lors de la lecture d’un poème, d’une pièce de théâtre ou d’un roman. Pour un poème, une question comme « Quel son ou quel morceau de musique associerais-tu à ce poème ? Pourquoi ? » aide les élèves à percevoir la dimension musicale du poème. Le professeur peut sélectionner quelques-uns des morceaux choisis puis les faire écouter ensuite en classe ; les élèves doivent alors opter collectivement pour le morceau qui convient le mieux au poème. Cette démarche de comparaison entre un morceau de musique et un poème permet de sensibiliser les élèves aux effets de rythme dans le texte poétique - ponctuation, nombre de syllabes, types de strophes, allitérations et assonances - et les conduit à approfondir leur interprétation. Ainsi, entendant la mélodie et le rythme du poème, ils se l’approprient plus aisément à travers une lecture faisant ressortir à la fois la singularité du texte et de leur interprétation (*ibid.*).

Ce détour par la musique favorise aussi l’expression de l’interprétation personnelle des élèves, dans le cadre de la lecture de scènes de théâtre. Mettre en

⁹⁵ <http://eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche7461.pdf>

parallèle des airs de musique et un texte théâtral peut aider les élèves à analyser divers aspects de ce texte : le rythme, les registres, le caractère des personnages. Ahr, au sujet de l'étude de la pièce *Antigone* en lycée, relate les discussions des élèves au moment du choix d'un morceau de musique à associer à la pièce : il a été jugé « macabre, le tragique s'y exprimant par les bombes qui explosent, le rythme, parfois agité, parfois plat disant bien l'alternance de colère et de tendresse qui traverse la pièce » (*ibid.*, 145).

Abordée parallèlement à la musique, la représentation visuelle constitue une approche complémentaire, essentielle pour les élèves sourds, pour faire émerger les lectures personnelles des élèves. Au début d'une séquence sur une comédie de Molière, on peut demander aux élèves d'imaginer le décor d'une scène en le décrivant ou en le dessinant puis ensuite de justifier leur choix. La confrontation entre les descriptions des élèves fera apparaître les différentes interprétations : mises en scène contemporaines ou renvoyant à l'époque de Molière, localisation et déplacement des personnages. Cet exercice permet aussi d'aborder et de faire saisir aux élèves les ressorts de certains registres, notamment le comique de situation et de gestes et peut être prolongé par une comparaison entre différentes mises en scène.

Dans le cadre de la lecture de récits, des questions sur la représentation des lieux et des personnages suscitent aussi l'imaginaire de l'élève et l'aident à entrer dans la fiction. Au début d'une séquence sur les récits antiques ou sur les contes au programme de la 6^{ème}, on peut prévoir un exercice d'écriture conduisant l'élève à représenter « l'image mentale » (Ahr, 2013, 146) qu'il se fait d'un personnage ou d'un lieu en choisissant quelques détails : décrire Ulysse avant et à la fin de son voyage, faire le portrait du héros ou de l'héroïne d'un conte de fée ou décrire son lieu d'habitation au début puis à la fin du récit.

Les questions peuvent aussi amener l'élève à convoquer ses références personnelles. Pour analyser un portrait, on demande : « À quel personnage (film, livre, BD, jeu vidéo) [X] te fait-il penser ? » (*ibid.*, 147). Dans un second temps, il s'agit d'organiser un débat visant à confronter les interprétations, activité qui permet la verbalisation des ressentis et l'enrichissement des points de vue individuels, à travers les échanges.

L'image favorise donc l'entrée dans la lecture puisque « se faire une image mentale de l'univers [imaginaire], (...), c'est déjà en esquisser le sens » (Ahr, 2013, p.70). Ainsi, l'image a « un rôle de médiation pour l'appropriation du texte » ; elle constitue une aide pour les élèves pour « témoigner de leur compréhension d'une œuvre littéraire et les amener à se positionner en sujets lecteurs capables d'en proposer une lecture personnelle » (*ibid.*,69-70).

Le parallèle avec la musique et l'image conduit ainsi l'élève à s'investir dans la lecture puisqu'il est amené à convoquer des « références qui appartiennent à [son] univers... » et qui constituent « des repères et des outils rassurants pour s'aventurer plus avant ... dans l'exploration » (*ibid.*).

2.2.3.4 Le blog participatif

Dans la continuité du cahier de lecture et en complément, avec des élèves plus expérimentés de troisième et lycée, le professeur peut mettre en place un blog participatif, visant à confronter les lectures plurielles. Ahr le définit ainsi : le blog participatif favorise « la construction d'une posture réflexive puisque les élèves, tout à la fois lecteurs de l'autre et auteurs de leur propre texte, doivent construire une analyse en référence à leur lecture mais aussi à celle des autres » (Ahr 2013, 44). L'apprentissage de ces savoir-faire complexes est à construire progressivement, à travers les échanges en classe.

Le travail doit être rigoureusement guidé : chaque semaine, le professeur pose une question sur le blog ; certaines questions reprennent celles posées sur le cahier ou des interrogations que les élèves y ont exprimées. Avant de répondre sur le blog, les élèves doivent relire leur cahier et prendre connaissance des réponses de leurs camarades. Pour le cours suivant, ils relisent l'ensemble des messages puis échangent leurs points de vue en classe et élaborent en commun une synthèse : les échanges permettent de prolonger la discussion amorcée sur le blog. Ce dernier constitue ainsi « le lieu d'un épaississement des réponses des uns et des autres, aboutissant à une pluralité d'interprétations enrichies » et faisant évoluer le « cheminement interprétatif » des élèves (*ibid.*, 44). Ils prennent conscience qu'une même œuvre peut donner lieu à des points de vue différents. Les échanges sur le blog apprennent aussi aux élèves à construire un jugement argumenté qui tient compte du point de vue des autres, savoir-

faire transférable au lycée dans l'exercice du commentaire et de la dissertation. Le blog permet ainsi de construire des compétences de lecteurs critiques.

2.3 Favoriser l'entrée dans l'écrit

Dans la mesure où les activités de lecture et d'écriture sont indissociables, l'apprentissage de la lecture nourrit celui de l'écriture et réciproquement. Comme l'a constaté Hamm, de nombreux adultes sourds expriment un besoin d'écrire, manifestant par là l'importance de l'écriture comme « moyen d'organiser le monde, de le comprendre et d'entrer en relation avec lui »⁹⁶. Il importe donc pour l'enseignant de répondre à ce besoin et de susciter ou de développer le plaisir de l'écriture en explorant des modalités d'apprentissage adaptées aux jeunes sourds, mais aussi à tout élève en situation d'apprentissage.

2.3.1 La dictée à l'adulte

Parmi ces modalités d'apprentissage, la dictée à l'adulte apparaît particulièrement adaptée à l'enfant sourd, puisqu'elle consiste à alléger la tâche d'écriture. Correspondant à un apprentissage simultané de la lecture et de l'écriture associée à l'acquisition de la LSF, elle est pratiquée dans la pédagogie bilingue et s'inscrit dans une approche éducative et non rééducative.

Il s'agit d'une « méthode interactive d'accès à la littérature »⁹⁷ qui a été expérimentée par Freinet, au début du XX^{ème} siècle, puis mise au point par Lentin et son équipe de recherche, dans les années soixante-dix. Depuis, elle est conseillée par les programmes de l'Éducation Nationale pour l'enseignement de la langue des signes dans les cycles 1 et 2, comme situation d'apprentissage de l'écrit⁹⁸.

La dictée à l'adulte consiste, en interaction avec un adulte expert, à faire écrire un texte à un élève qui ne sait pas encore lire et écrire, en s'appuyant sur les connaissances que ce dernier a de sa langue sous sa forme orale. L'adulte écrit un

⁹⁶ Hamm, M. 2012. *Écrire sans entendre, Une exploration de la pratique de l'écriture chez quelques sujets sourds, devenus sourds et malentendants*, Éducation et Formation, 2012, pp.137. [En ligne] <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00739239>. (Consulté le 15 septembre 2015)

⁹⁷Burgat, S. et Tarrabo, A. 2003. La dictée à l'adulte. *Connaissance et surdités*, n°5. [En ligne] http://acfos.org/wp-content/uploads/base_doc/pedagogie/dictee_revue5.pdf (Consulté en juillet 2015).

⁹⁸ B.O. n°33 du 4 septembre 2008

énoncé sous la dictée de l'élève qui, libéré de l'activité de calligraphie, peut mobiliser son attention sur la structuration de son énoncé oral ou en LSF et sur la formulation de l'écrit⁹⁹. Cette activité doit s'inscrire dans un contexte identifié et avoir pour point de départ un projet d'écriture avec une visée pragmatique précise, tel qu'écrire une lettre, une règle du jeu, un récit ou produire une affiche. Ainsi, la dictée à l'adulte favorise l'apprentissage de l'écrit, puisqu'elle met « le sens au centre des apprentissages »¹⁰⁰.

Dans un contexte de classe bilingue, la dictée à l'adulte nécessite chez l'enfant une maîtrise de la LSF suffisante pour lui assurer un langage complexe et cohérent, puisqu'il s'agit de s'appuyer « sur les compétences en L1 (langue des signes) pour construire et développer des compétences similaires en L2 (français écrit) et d'apprendre à lire et à écrire dans cette langue » (Burgat, 2009). La LSF a alors « une place de langue à part entière dans l'apprentissage de l'écrit » (Burgat, 2010).

L'activité comporte plusieurs étapes. Elle commence par la mise au point d'un projet d'écriture : il s'agit d'une activité de préverbalisation lors de laquelle l'enfant réalise en LSF une première trame, avec l'aide de l'adulte. L'enfant est alors en mesure de dicter en LSF. L'adulte signe ensuite le texte écrit et l'enfant le recopie (Burgat, Tarabbo, 2003).

Cette modalité d'apprentissage en interaction permet de dédramatiser le passage à l'écrit, puisqu'elle libère l'enfant de la formulation écrite et lui permet de se centrer sur la structuration du texte et la syntaxe du français, en comparaison avec celle de la LSF. Cette réflexion sur la langue favorise la compréhension et la mémorisation, dans le sens où elle se fait en contexte, dans le cadre d'une production écrite. L'enfant acquiert alors des capacités de recul critique et d'auto-remédiation, mettant en œuvre la fonction métalinguistique du langage. C'est ce que constate Burgat, à l'issue d'une expérimentation de la dictée à l'adulte, auprès d'enfants sourds de cycle 1 et 2, dans deux CLIS de Nevers : ces élèves ont découvert le plaisir de l'écriture et progressé à

⁹⁹ Burgat, S. (2010). « Interagir en langue des signes pour apprendre à lire et à écrire en français langue seconde : activité de co-construction de texte en LSF et apprentissage de l'écrit en français ». Actes du colloque international de linguistique « Le texte : modèles, méthodes, perspectives ». Directions actuelles en linguistique du texte. Vol. 2. Casa cartii de stiinta, Cluj-Napoca, 2010.

¹⁰⁰ Burgat, S. (2009). *Un cas spécifique de bilinguisme : l'enfant sourd locuteur de la langue des signes qui apprend à lire et à écrire en français*. [En ligne] <http://www.msh-m.fr/diffusions/rusca/rusca-langues-litteratures/Colloque-2008-Enfance-s-et/Articles.268/Un-cas-specifique-de-bilinguisme-1> (Consulté en juillet 2015)

l'écrit, ils sont capables d'écrire des textes plus longs et plus complexes en autonomie (Burgat, 2010).

2.3.2 L'interaction lecture-écriture

Nous l'avons déjà souligné, l'interaction lecture-écriture, préconisée par les programmes, contribue à favoriser les progrès de l'élève, puisqu'elle permet de faire des liens entre les apprentissages et ainsi de leur donner du sens. Pour un élève sourd, cette interaction est d'autant plus importante que la lecture est un moyen essentiel pour acquérir une familiarité avec le français et enrichir sa culture, laquelle est le plus souvent « très en deçà de celle des enfants entendants, (...) tant dans sa qualité que dans sa quantité » (Bonnal, 1995, 41). Les programmes insistent sur l'importance de faire lire souvent des textes variés aux élèves, en s'appuyant sur leurs goûts, de manière à susciter l'envie et le plaisir de la lecture et de prévoir des exercices d'écriture de longueur variable à chaque cours, en lien avec les activités de lecture. Dans ce sens, Khomsi (1999), dans ses classes bilingues, associe la lecture et l'écriture à travers « un va-et-vient entre le français lu, la LS et le français écrit ».

Pour articuler la lecture et l'écriture, il convient alors d'insister sur les liens entre les textes lus dans la séquence et les productions écrites et de faire en sorte que l'analyse des textes réponde « aux problèmes que les élèves rencontrent dans l'écriture »¹⁰¹. Le temps de lecture peut précéder l'écriture, qui commence une fois l'analyse de texte terminée. Cette organisation privilégie l'activité de lecture, l'étude du texte expert, mais « l'écriture finalise l'observation du texte » (*ibid.*). Une deuxième possibilité consiste à inverser cet ordre : les élèves rédigent un texte, première étape de leur production dans laquelle apparaissent des difficultés particulières. Le texte ou les textes lus ensuite permettent de répondre à ces difficultés ; ainsi « l'analyse des textes se fait en fonction du point sur lequel on cherche des éléments de solution » (*ibid.*, p.62). Faire précéder la lecture par l'écriture donne du sens à la lecture : les élèves prennent conscience que celle-ci est « un constituant de l'apprentissage de l'écriture » (*ibid.*). Cela favorise l'investissement de l'élève : l'analyse des textes, centrée sur les

¹⁰¹ Planes, S. (1994). *Écrire au collège, didactique et pratiques d'écriture*. Paris : Nathan pédagogie. P. 62.

points précis attendus dans les productions, permet de concrétiser les attentes du professeur. Il revient alors à ce dernier de choisir des textes adaptés facilitant l'entrée dans la lecture : des textes littéraires et des textes de la littérature de jeunesse, plus abordables et davantage en cohérence avec les centres d'intérêt de jeunes lecteurs.

Le décloisonnement des apprentissages concerne aussi les autres dominantes du français : les points de grammaire, d'orthographe et de vocabulaire doivent être abordés pour répondre aux besoins des élèves et donc choisis en fonction des objectifs à atteindre en production finale. Cette modalité d'organisation des apprentissages aide l'élève à faire des liens entre ces derniers « pour qu'ils prennent sens et se stabilisent » (Bucheton, 2014, p.14).

2.3.3 Enrichir le lexique

L'enrichissement des textes des élèves est aussi indissociable du développement du lexique, dans le cadre de l'apprentissage de l'écrit, comme les programmes le soulignent : « La maîtrise de la langue française, c'est-à-dire la capacité à exprimer sa pensée, ses sentiments et à comprendre autrui, à l'écrit comme à l'oral, suppose une connaissance précise du sens des termes utilisés, de leur valeur propre en fonction des contextes et du niveau de langue auquel ils appartiennent. » (BO 2008, p.2) Ainsi, toutes les activités de l'enseignement du français - écriture, lecture, oral, réflexion sur la langue - concourent à l'apprentissage et l'approfondissement du lexique, mais celui-ci doit « faire l'objet d'un apprentissage régulier et approfondi, donnant lieu à des recherches systématiques et à des évaluations » (*ibid.*). Dès lors, des activités spécifiques doivent être consacrées à l'apprentissage du lexique, afin de favoriser son acquisition.

Pour des jeunes sourds, cet aspect est d'autant plus capital que le manque de vocabulaire est responsable, pour une bonne part, des difficultés en lecture-écriture. Mais le travail sur le vocabulaire ne doit pas pour autant rendre les activités de lecture-écriture fastidieuses. Ainsi, en lecture, on privilégiera le sens global ; les mots inconnus seront notés ensuite dans un répertoire puis appris par l'élève, de manière à fournir un « bagage » lexical à réinvestir à l'écrit. Des évaluations régulières et diverses, une ou deux par séquence, à l'oral ou à l'écrit (sous forme par exemple de textes à trous),

permettront de mesurer les progrès. Lors des séances ou des évaluations d'écriture, on demandera à l'élève de réutiliser certains mots appris (Bonnal, 1995, 55).

La lecture et l'écriture étant difficiles pour un bon nombre d'élèves sourds, dont le niveau de LSF est insuffisant pour les aider à progresser en français, il importe aussi de recourir à des modalités de travail variées qui suscitent l'investissement des élèves et leur apprennent à adopter un regard réflexif sur leurs écrits.

2.3.4 Varier les postures d'écriture

2.3.4.1 Travailler à partir des brouillons

Travailler à partir de brouillons d'écrivains ou de brouillons d'élèves est un moyen de faire appréhender le caractère progressif de l'écriture d'un texte et de montrer, de manière concrète, qu'un écrit n'est jamais fini. On pourra demander aux élèves de repérer les traces de révision, dans des brouillons d'écrivains qui mettent en œuvre des stratégies différentes, et de distinguer les stratégies de réécriture : « les écritures qui suppriment (Sartre barre de longs passages) ... et les écritures qui ajoutent (les paperolles de Proust) » (Planes, 1994, p.56). À travers ce travail de comparaison, les élèves sont amenés à se demander quelle modalité leur convient le mieux et prennent ainsi du recul sur leur manière d'écrire.

Un autre moyen consiste à lire les brouillons des élèves pour analyser les stratégies d'écriture (planification, amélioration) et à les comparer. Les textes sont visionnés sur le tableau interactif et lus par le professeur puis par les élèves, individuellement ou en petits groupes. Ensuite, ces derniers proposent des améliorations qu'ils notent sur une photocopie du texte. Enfin les textes de chaque groupe sont projetés au tableau : les élèves comparent les différentes propositions d'amélioration et prennent conscience de la multiplicité des solutions face aux problèmes qu'ils rencontrent, certaines étant plus habiles que d'autres (Planes, 1994, 57).

Ce travail de comparaison peut être complété par l'utilisation d'un logiciel de traitement de texte qui enregistre les étapes successives de l'écriture, avec les hésitations, les retours en arrière, les pauses, les corrections qui montrent tous les états du texte. Il permet aussi d'apprendre aux élèves à prendre conscience de leurs

stratégies de révision et ainsi à adopter un regard réflexif sur leur propre écriture (*ibid.*, 57).

2.3.4.2 Articuler l'écriture en autonomie avec des temps de travail en groupe

Apprendre à l'élève sourd à adopter cette posture réflexive et répondre aux difficultés et aux blocages face à l'écrit demande aussi de varier les situations de travail, en alternant les temps d'échange en groupe avec les moments de rédaction individuelle. Ainsi, plusieurs phases du processus d'écriture gagnent à être réalisées en commun : l'amélioration des écrits intermédiaires, comme nous l'avons vu, mais aussi l'analyse de la consigne, la définition des critères de réussite, le choix des personnages et de leurs caractéristiques, le recensement d'informations sur le contexte du récit, ... Les élèves sont amenés à confronter leurs propositions et à se compléter, ce qui permet un enrichissement mutuel.

Les interactions en petits groupes sont aussi bénéfiques dans le sens où elles favorisent le conflit socio-cognitif ; l'élève doit intégrer les représentations de ses camarades, ce qui l'amène à argumenter pour défendre son point de vue et à le relativiser. Ainsi les « questions des camarades, leurs objections, (...) tout cela permet d'affiner les idées que chacun a sur une question » (Planes, 1994, 61).

2.3.4.3 Les aides instrumentales

Pour amener les élèves sourds à améliorer leur écrit, l'usage de l'ordinateur constitue aussi une aide précieuse. Répondant à leur sensibilité à la dimension visuelle, il peut les aider à « enrichir leurs stratégies de révision » (Planes, 1994, p.63). L'ordinateur favorise les transformations du texte en cours de production puisqu'il garde la trace des étapes successives et « permet des interventions plus nombreuses et plus variées » (*ibid.*) : déplacer une phrase, un passage, intégrer un paragraphe nouveau, sans avoir à reprendre l'intégralité du texte. L'ordinateur facilite aussi la gestion de la graphie et évite les ratures ; le texte tapé constitue un brouillon propre. Les élèves centrent alors leur attention sur des aspects plus importants de l'écriture. Enfin, l'usage du correcteur d'orthographe peut constituer un outil intéressant, dans la mesure où l'élève apprend à se poser les bonnes questions pour trouver la solution, parmi les possibilités proposées.

Cependant le maniement du traitement de texte présente aussi des difficultés : il peut constituer une surcharge cognitive qui conduit l'élève à se focaliser plus sur la gestion technique que sur les problèmes textuels. Il importe alors de limiter la part de manipulation technique, pour se focaliser sur l'écrit : apprendre à insérer, supprimer, déplacer, remplacer (*ibid.*, p. 64). D'autre part, le travail sur ordinateur implique des contraintes d'écritures particulières : l'élève ne peut pas consulter simultanément les différentes pages, ce qui peut l'amener à produire un écrit non homogène avec des paragraphes mal reliés entre eux. Imprimer le texte en cours de production peut aider à lever cette difficulté.

Ainsi, s'il est un soutien à l'écriture et à la planification qui peut contribuer à améliorer le rapport à l'écriture des élèves, le traitement de texte ne saurait se substituer à l'écriture manuscrite, comme le souligne Reuter : « Jusqu'à quel point peut-on parler d'identité entre l'écriture et l'écriture par ordinateur ? Ou en d'autres termes : Jusqu'à quel point développe-t-on des compétences scripturales (...) en se servant de l'ordinateur ? »¹⁰².

2.4 Rendre l'élève acteur

2.4.1 La pédagogie de projet pour donner le goût de la lecture et de l'écriture

Pour susciter l'intérêt de l'élève sourd pour la lecture et l'écriture, il importe aussi, en les intégrant à des projets interdisciplinaires, de lui faire prendre conscience que ces activités sont liées, non pas exclusivement au cours de français, mais aussi aux autres matières disciplinaires. Le travail en projet, inscrit dans la durée, favorise la motivation des élèves puisque la collaboration de l'enseignant de français avec ceux d'autres disciplines, autour de projets communs, donne du sens aux savoirs : orienté vers un objectif de production, il conduit l'élève à ne pas cloisonner les matières et à prendre conscience des liens entre elles. Cette modalité de travail interdisciplinaire va à l'encontre d'une programmation rigide, fixée à l'avance ; il demande de renoncer aux

¹⁰² Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris : E.S.F. P. 152.

progressions pré-établies et d'opérer des ajustements constants, en fonction des difficultés rencontrées par les élèves.

La collaboration entre le professeur de français et celui d'histoire, encouragée par les programmes (BO 2008), permet la mise en place de projets communs, dans lesquels les mêmes périodes sont abordées selon deux approches différentes : par exemple, en sixième, l'Antiquité ; en cinquième, le Moyen-Âge, la Renaissance et le XVII^{ème}. Averous et Bonnal (1995) témoignent d'un travail, en français et en histoire, sur des romans comme *Le Serment des catacombes* d'Odile Weulersse, qui a permis, en histoire, d'aborder la Rome antique et, en français, d'approfondir les connaissances sur la structure du roman et les types de textes. Ainsi « l'étude du roman historique peut aider [les élèves] à discerner ce qui est du domaine de la fiction et de l'information pour historien » mais aussi à prendre conscience de l'écart entre « les valeurs et les mentalités d'un héros du Moyen-Âge et celles du lecteur du XX^{ème} », à éveiller « le sens de la permanence et du changement et celui de la tolérance » (Averous et Bonnal, 1995, 71). Ce type de travail implique que le roman historique ait à la fois des qualités littéraires et une dimension documentaire, qu'il soit assez fidèle à la réalité historique pour pouvoir être exploité en histoire.

Ces projets communs seront d'autant plus riches s'ils engagent des professeurs de plusieurs disciplines : l'implication du professeur de technologie peut donner lieu à un travail approfondi sur les TICE en lien avec un objectif d'écriture. Bonnal témoigne ainsi d'un projet dont l'objectif était de constituer un recueil avec les textes écrits par les élèves (*ibid.*, 54). L'usage de l'informatique favorise l'implication de ces derniers à la fois par l'intérêt qu'il suscite, par sa dimension visuelle et par la rigueur qu'impose le travail sur ordinateur : mise en page du texte, recueil de données. L'informatique permet aussi de donner une dimension ludique et de s'appuyer sur le visuel, notamment pour travailler la structure narrative : on peut demander dans un premier temps aux élèves de remettre dans l'ordre des dessins correspondant aux étapes d'un conte, puis de commenter chaque image et enfin d'écrire l'histoire qu'ils ont imaginée. L'image suscite ainsi l'imaginaire et constitue une aide pour structurer et développer un récit. D'autre part, l'objectif de production, éditer un recueil avec l'ensemble des textes des élèves qui pourra figurer au CDI, donne au projet une dimension sociale et un sens qui favorise l'implication de chacun.

2.4.2 L'écriture réflexive à travers les ateliers d'écriture

Pour enrôler les élèves dans les activités d'écriture, il est nécessaire d'insister sur les dimensions réflexive et créative de l'écriture qui conduisent à se centrer sur le sujet écrivant. L'écriture réflexive, constamment présente dans la classe est pourtant « un impensé de la culture enseignante » (Bucheton, 2014, p. 184), alors qu'elle nécessite un apprentissage guidé par des gestes professionnels et des postures d'étayage à la fois rigoureux, souples et variés. Elle s'exerce dans différents types d'écrits, qui ont pour point commun d'amener l'élève à prendre une distance critique, à faire preuve de « réflexivité langagière » (Bucheton, 2014, p. 185). Les carnets de lecture, les récits à dimension autobiographique, le dialogue réflexif écrit à plusieurs, l'écriture poétique, les écritures longues sont des modalités d'écriture qui permettent d'adopter ce recul critique. À travers les brouillons et écrits intermédiaires, l'élève apprend à commenter et reprendre son texte ; à travers les blogs, il enrichit son texte à partir des échanges avec les autres et développe ainsi de nouvelles compétences dans le cadre des interactions (Bucheton, 186).

Ces modalités d'écriture longues conduisent en effet à mettre l'accent sur les écrits intermédiaires pour favoriser l'implication des élèves. Il s'agit d'écrits qui « se situent dans un entre-deux, un espace à mi-parcours entre des éléments de pensée et un texte fini. » (Chauvin, 2012). Ces écrits sont considérés en eux-mêmes, en tant que textes inaboutis, et ainsi « n'ont pas nécessairement vocation à devenir des productions finales, au sens du groupe EVA » (*ibid.*).

Les textes intermédiaires favorisent l'implication et ainsi la motivation parce qu'ils visent une démarche réflexive : ils sont questionnés à travers les interactions orales en classe qui permettent une auto-évaluation : mise en évidence de problèmes langagiers et propositions d'amélioration (*ibid.*). Les élèves procèdent ensuite à la réécriture globale de leur texte en s'appuyant sur ce qu'ils ont retenu des échanges en classe ; l'enjeu de ces échanges est ainsi de les amener à adopter une distance critique face à leur production et de favoriser leurs compétences réflexives.

Remon et Sayde, professeurs de français au Cours Morvan, collège et lycée privés d'enseignement général pour sourds et malentendants, ont mis en place un atelier d'écriture dans leur établissement, à raison d'une heure par semaine. Leur but

est de répondre aux difficultés de leurs élèves et d'accrocher leur intérêt pour l'écriture. Les modes de fonctionnement de l'atelier constituent une rupture par rapport au cours ordinaire : les écrits ne sont pas notés mais seulement l'implication personnelle des élèves ; il n'y a pas de sanctions, sauf pour des fautes graves¹⁰³. Il s'agit de faire écrire les élèves à partir de leur vécu et de thèmes proposés.

Les professeurs remarquent les effets positifs de l'atelier d'écriture, au niveau du rapport des élèves avec l'écrit : « Les élèves....se sentent reconnus, accueillis en tant que personnes et non plus en tant qu'élèves (...). Le stress de la notation fait place à une appétence langagière nouvelle, dans un espace de liberté et de plaisir. Chacun peut progresser à son rythme, en trouvant sa place dans le groupe (...). Cette capacité de créer par l'écriture, domaine qui d'habitude est ressenti comme inaccessible, leur renvoie une image positive d'eux-mêmes. » (*ibid.*) Ainsi, une élève montre son investissement dans l'atelier en insistant sur sa dimension non scolaire : « C'est important pour moi, car le mot « atelier » est comme une pause. De plus il n'y a pas de note. J'ai besoin de l'atelier pour m'exprimer » (*ibid.*).

Parallèlement, la fonction du professeur évolue ; il n'est plus celui qui transmet les savoirs mais il s'efface pour devenir un accompagnateur, un éveilleur de talents : « Nous proposons différents projets mûrement réfléchis, encadrés, mais avec une grande souplesse, qui visent essentiellement le plaisir, l'épanouissement et la reconnaissance des idées de nos élèves » (Remon et Sayde, 2006). Ainsi le changement le plus visible est l'intérêt de l'élève pour l'écriture.

2.4.3 L'atelier d'écriture pour une pratique de l'écriture créative

Dans ce sens, l'atelier d'écriture déplace l'objet d'apprentissage : il ne s'agit pas d'écrire pour apprendre, être évalués mais pour prendre du plaisir et être lu¹⁰⁴. L'écrit est détaché du contexte scolaire et les élèves prennent conscience qu'il est avant tout un « vecteur de communication » (*ibid.*) et un lieu d'expression de la créativité.

¹⁰³ Remon, M et Sayde, M-F. (2006). Atelier d'écriture. Revue Acfos Connaissance et surdité, juin 2006, n 16. [En ligne]

<http://www.acfos.org/se-documenter/base-documentaire>

¹⁰⁴ Bara, S., Bonvallet, A.-M., Rodier, C. (2013). *Écritures créatives*. Presses universitaires de Grenoble.

L'atelier d'écriture doit alors avoir pour but de faire écrire « d'une autre manière, plus ludique, créative, imaginative et de dédramatiser l'écrit » (*ibid.*, p.4), dans l'esprit des démarches didactiques en œuvre dans les cours de français langue étrangère. Il s'agit de « faire écrire à partir de déclencheurs », selon différentes modalités regroupée en trois catégories : imiter/emprunter, inventer/imaginer, jouer/créer (*ibid.*, p.3). Différents types de textes peuvent être demandés aux élèves, en fonction de leur niveau : des listes, des inventaires, des poèmes, des phrases et des textes.

Imiter facilite et simplifie l'écriture en donnant un cadre : imiter un proverbe ou une citation aide à construire une phrase, un court paragraphe mais aussi à s'approprier des caractéristiques du français écrit ou du style d'un écrivain. Ainsi l'imitation constitue un outil d'apprentissage, en particulier pour les jeunes sourds qui n'ont pas acquis le langage à travers l'imprégnation orale. Leur demander d'imiter « c'est donner un outil d'apprentissage qui va servir à prendre son envol. Et plus la maîtrise de la langue est petite, plus le modèle sécurise (...), plus l'exigence augmente et plus le modèle permet d'avancer et incite (.....) à se lancer dans des écrits plus complexes » (*ibid.*, p.9). Il convient alors de choisir des textes qui soient des déclencheurs d'écriture et non des modèles inaccessibles : textes littéraires, articles de journaux, faits divers, lettres, affiches.

Une deuxième démarche visant à déclencher l'écriture consiste à susciter l'invention. Cette modalité permet à la fois l'entrée dans l'écriture à des élèves sourds, qui manquent souvent de connaissances culturelles, et l'expression de leur imaginaire. L'écriture inventive permet d'« utiliser la langue pour le plaisir et non pour être évalué » et devient « un outil de jeu, de plaisir et de partage avec la classe » (*ibid.*, p.39).

Bara, Bonvallet et Rodier suggèrent de partir non plus d'un texte littéraire mais d'une idée de départ comme déclencheur de l'écriture : inventer des métiers, des proverbes, des titres de livres, des biographies d'écrivains, etc. (*ibid.*). Il est possible de varier les situations d'écriture en alternant les temps de travail individuel et en binôme, les moments d'écriture et de lecture : les élèves se mettent en groupes (de deux ou plus selon leur niveau), choisissent un thème puis écrivent chacun leur texte. Dans un deuxième temps, ils confrontent leurs productions pour rédiger un texte commun qu'ils

lisent ensuite à la classe. Le rôle dévolu à l'imagination, nourrie par le travail en groupe et la confrontation en classe, permet de susciter la motivation et le plaisir. Les jeunes auteurs peuvent ensuite mettre en ligne leurs productions, sur un blog ouvert aux élèves de l'établissement ; « ils deviennent ainsi des acteurs sociaux et sortent de leur rôle d'apprenant. » (*ibid.*).

2.4.4 Apprendre à lire et écrire dans toutes les disciplines

L'enseignement de l'écriture et de la lecture ne saurait se limiter au seul domaine du cours de français. Tout d'abord, la plupart des disciplines scolaires sont associées à des « pratiques langagières disciplinaires inséparables de la construction des savoirs de la discipline » (Bucheton, 2014, p. 145). Les élèves doivent acquérir les dimensions spécifiques des langages disciplinaires, avec leurs caractéristiques énonciatives, leur lexique, leurs codes. La pratique de l'écriture est ainsi indissociable de l'acquisition des savoirs dans chaque discipline ; l'un et l'autre se construisent mutuellement, comme le souligne Bucheton : « Il ne peut exister, d'un côté, un enseignement de la langue, domaine réservé au professeur de français, et de l'autre un enseignement des disciplines, où l'écriture n'intervient qu'au moment des évaluations finales. Les savoirs se construisent dans et par l'écriture, l'écriture est à la fois trace et levier des apprentissages » (*ibid.*).

Si l'écriture est une composante de chaque discipline, les élèves doivent alors avoir des temps d'écriture individuels pour penser, formuler leurs idées par écrit, à différents moments des cours : « au début pour mobiliser les acquis », « à n'importe quel moment pour faire le point » ou encore pour reformuler ce qu'ils ont retenu; pour aider la compréhension; pour conceptualiser (*ibid.*). Ainsi, dans chaque discipline, il convient de faire écrire dans des situations variées, comme l'atelier d'écriture, la narration de recherche, les blogs, en passant par des écrits intermédiaires. L'élève perçoit alors que l'écrit se rattache à différents contextes et visées, telles que apprendre, reformuler, synthétiser, expliquer, convaincre. Ces pratiques d'écriture variées le conduisent ainsi à prendre conscience que l'écrit n'est pas un travail spécifique au cours de français mais qu'il est nécessaire dans toutes les disciplines.

2.4.5 L'évaluation formative et la notion de réécriture

Prendre en compte le sujet écrivant et le processus d'écriture implique aussi d'investir l'élève dans l'évaluation. Il s'agit alors de s'intéresser à l'évolution de l'écriture et de privilégier l'usage conjoint de l'évaluation formative et de la réécriture. Ce mode d'évaluation ne correspond pas à une correction des écarts en fonction des normes de l'écrit mais à un étayage. Ainsi privilégier l'évaluation formative permet de prendre en compte les besoins particuliers de l'élève et d'alléger la tâche en limitant les objectifs à atteindre, en fonction des capacités de chacun. Il revient à l'enseignant de formuler des consignes ciblant des points précis à améliorer, lors de la réécriture : organisation du texte, construction des phrases, emplois des temps, reprises nominales,....

L'emploi de grilles d'auto-évaluation permet ainsi à l'élève d'objectiver les attentes du professeur et le processus d'évolution de son écrit. L'utilisation de fiches-contrats conseillée par Bonnal (1999, p. 31-32, 51)¹⁰⁵ va dans ce sens. Les critères sont mis au point avec les élèves, ce qui leur permet d'avoir conscience des enjeux. Evaluant leur propre travail, ils sont partie prenante de l'évaluation : le professeur intervient dans un second temps, en tenant compte de leur point de vue. Un échange a alors lieu pour confronter les deux évaluations. La fiche-contrat est réutilisée pour chaque évaluation, avec les adaptations nécessaires en fonction du type de travail demandé, ce qui donne à l'élève une représentation de ses progrès et l'aide à être acteur de ses apprentissages.

La fiche est aussi évolutive : les points attribués à chaque item varient au fur et à mesure de la progression. Ainsi, par exemple, une grande partie de la note porte sur la mise en forme (mise en page, graphie, orthographe) dans les premiers mois des apprentissages de 6^{ème}, ce qui valorise les qualités des élèves dans ces domaines. La part de la notation liée à la mise en forme diminue ensuite progressivement, lorsque les élèves sont plus à l'aise avec les attentes liées aux apprentissages de savoirs plus complexes.

¹⁰⁵ Voir en annexe 2 un exemplaire de « fiche-contrat »

L'évaluation devient alors « un instrument d'auto-apprentissage »¹⁰⁶. Cela suppose la mise en place de certains principes : inscrite dans un procès d'enseignement - apprentissage, elle doit porter sur les états intermédiaires du texte autant que sur le texte fini et les critères d'évaluation doivent être explicites et appropriés aux élèves. Conçue pour aider à progresser, elle mentionne les aspects positifs et les aspects négatifs et devient le lieu de construction des savoirs, où les erreurs ne sont plus considérées comme des échecs. L'objectif est en effet d'apprendre aux élèves à « développer leurs compétences et à intégrer des mécanismes évaluatifs » (*ibid.*).

Apprendre aux élèves à adopter un regard critique sur leur texte suppose aussi de rédiger des consignes allégées, centrées sur quelques objectifs, adaptées aux capacités de chacun. Les annotations du professeur doivent cibler les difficultés principales, de manière à apprendre à améliorer successivement différents aspects.

Parallèlement, les grilles d'évaluation construites avec les élèves permettent une prise de conscience des points forts et des points faibles. Comme le suggère Y. Reuter, il est souhaitable que les grilles présentent deux colonnes : l'une pour l'avis du professeur et l'autre pour celui de l'élève ; ainsi ce dernier confronte son point de vue à celui du professeur. Ces grilles pourront être reprises d'une rédaction à la suivante, avec des complexifications, de manière à ce que l'élève prenne conscience de ses progrès. Cet outil de travail est ainsi un moyen efficace pour objectiver un processus d'apprentissage (*ibid.*) et est particulièrement adapté aux démarches qui systématisent l'écriture sur la durée en l'articulant autour d'un projet.

¹⁰⁶ Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Chap.11 « Evaluation et réécriture », p.165. Paris : ESF. Coll. Didactique du Français.

Conclusion

Notre travail de recherche, réalisé lors d'un stage en ULIS TFA, nous a permis de proposer des éléments de réponse au problème formulé initialement : comment faire progresser en lecture-écriture des jeunes sourds ayant des niveaux hétérogènes ?

Un exercice d'écriture préalable nous a permis d'évaluer les élèves en écriture de récit ; il a fait émerger deux groupes de niveau. Quatre élèves du premier groupe n'ont pas écrit des textes narratifs ; ils ne sont pas autonomes et leur présentation est non standard. Les six autres élèves ont produit des textes qui correspondent à une adéquation à la tâche intermédiaire et à un degré de compréhensibilité quasi autonome ; la présentation graphique est standard mais les textes sont courts, composés d'un seul paragraphe.

L'analyse des structures des phrases a fait ressortir l'emploi majoritaire de phrases simples ; les phrases complexes, construites par une minorité d'élèves, comportent des propositions juxtaposées et coordonnées, mais pas de subordonnées correctement construites. Cette comparaison entre des critères textuels et syntaxiques a permis de montrer que les élèves capables d'écrire des récits brefs mais compréhensibles peuvent aussi construire des phrases simples et des phrases complexes ; l'absence de subordonnée montre cependant que la structure de la phrase complexe est en cours d'acquisition. La maîtrise des phrases complexes est donc corrélée avec l'aptitude à écrire un récit.

D'autre part, nous avons constaté que les élèves dont le récit fait partie des plus aboutis ont un bon niveau en LSF. Dans le même sens, des recherches ont montré que les enfants sourds exposés précocement à un langage accessible ont des performances en écriture et en lecture comparables à celle des enfants entendants, pourvu que l'input linguistique soit de quantité et de qualité comparable à celle des entendants. L'apprentissage précoce de la langue des signes, seule langue à laquelle l'enfant sourd sévère ou profond puisse accéder pleinement, permet l'acquisition des connaissances socio-cognitives nécessaires à une bonne entrée dans la lecture et l'écriture, au même titre que le français oral pour les entendants. Une bonne maîtrise de cette langue par

l'enfant sourd et son emploi comme langue d'enseignement apparaît donc indispensable. Cela nécessite que les parents puissent se former à la LSF, langue qui va garantir les interactions avec leur enfant, et que soit mis en place, dès l'école maternelle, un apprentissage intensif de la LSF, en parallèle de l'apprentissage du français.

La LSF permet à l'enfant sourd sévère et profond d'entrer en communication avec son entourage de manière optimale et favorise, en tant que langue première, l'acquisition et la compréhension de l'écrit. Cependant, pour l'enfant sourd, l'acquisition du lire-écrire est souvent difficile et cela pour plusieurs raisons : maîtrise insuffisante de la LSF, écart entre la syntaxe du français et celle de la LSF, troubles associés, manque de cohérence du parcours scolaire et de la prise en charge. Aussi, une pédagogie adaptée à ses besoins visuels, attentionnels et cognitifs doit être mise en place. Celle-ci a recours à des adaptations spécifiques qui favorisent la perception visuelle, à travers le recours à l'image, l'usage des TICE, ..., visent à palier les difficultés de compréhension et suscitent son implication. La plupart de ces modalités d'apprentissage conviennent non seulement aux enfants sourds mais aussi à tout élève et en particulier aux élèves en difficulté.

Dans ce cadre, pour faciliter les progrès à l'écrit et éveiller le goût pour l'écriture, il importe de donner l'initiative à l'élève, en l'invitant à exprimer et à confronter son point de vue personnel sur ses lectures, à travers les interactions avec ses pairs, auxquelles donnent lieu la pratique du carnet de lecture et du débat. Avec des élèves plus expérimentés, des échanges sur un blog peuvent compléter ces deux modalités de travail, comme temps de confrontation entre les lectures individuelles. Ces modalités de travail permettent l'acquisition d'une culture et aident l'élève à prendre du recul sur ses lectures et ses écrits.

Seront aussi mises en œuvre des modalités d'apprentissage visant à alléger les difficultés et à susciter l'investissement. Parmi elles, figure la dictée à l'adulte qui consiste à déléguer la tâche d'écriture pour amener l'élève à se centrer sur l'expression et la planification du texte. D'autre part, les activités de lecture et d'écriture seront articulées, de telle sorte que les textes lus nourrissent l'écriture ou, inversement, que celle-ci oriente la lecture.

Faire progresser les élèves sourds en lecture et écriture demande aussi de donner sens aux apprentissages en les intégrant à des projets interdisciplinaires orientés vers une production. Cette modalité de travail favorise l'acquisition de connaissances puisque l'élève est amené à être acteur. L'enseignant doit alors être un médiateur qui guide l'élève, tout en lui laissant l'initiative, dans des projets à travers lesquels il percevra un lien entre les apprentissages et leur donnera sens. Ces projets interdisciplinaires donnent lieu à un travail en équipe entre enseignants et personnels extérieurs à l'établissement, conduisant à ouvrir l'univers de la classe sur le monde. La préparation puis l'exposition des productions des élèves au CDI, lieu de passage de l'ensemble des élèves et des personnels, donne aussi une dimension sociale à leurs créations, puisqu'elles sont exposées au jugement d'autrui. La participation à des concours d'écriture ou la rédaction de lettres, lors d'un échange interculturel ou d'un projet de stage, sont associées également à une visée précise, qui dépasse le cadre de l'établissement scolaire. Modifiant les modalités de travail, ces activités ouvrent la relation duelle élève-professeur à d'autres interlocuteurs, ce qui favorise l'implication des élèves. La mise en œuvre de projets modifie aussi les relations à l'intérieur de la classe : l'élève devient le moteur des apprentissages et le professeur, un guide pour l'orienter. De même, les ateliers d'écriture non notés, dans lesquels l'élève est pris en compte comme sujet écrivain et qui valorisent la créativité, constituent une modalité d'apprentissage propre à susciter le goût pour l'écriture.

Dans le cadre des écrits évalués, il importe de mettre l'accent sur les écrits intermédiaires et de favoriser l'évaluation formative qui conduit l'élève à adopter un jugement critique sur ses écrits et à être partie prenante de l'évaluation. Enfin, il s'agit de lui faire prendre conscience que l'écriture n'est pas une particularité du cours de français mais est associée à chaque discipline ; dans ce sens, chaque cours devrait comporter des temps d'écriture qui fassent pratiquer les types de textes et le lexique employé dans chaque discipline.

Cependant, pour certains élèves sourds, l'acquisition du lire-écrire est particulièrement difficile, comme le montrent les résultats de notre test. L'écart entre le niveau de ces élèves, en français, comme dans l'ensemble des matières, et le niveau attendu est tel qu'il conduit à une inclusion minimale. Il semblerait que le cloisonnement par niveaux de classe constitue ici un obstacle à l'inclusion. Un

fonctionnement plus flexible, avec un décloisonnement des classes, pourrait être une solution d'adaptation de l'enseignement. Les élèves sourds pourraient alors suivre les cours pour une matière dans tel niveau de classe et pour d'autres dans une classe inférieure ou supérieure. Cette organisation des emplois du temps plus flexible contribuerait à répondre aux besoins particuliers des élèves en situation de handicap et serait aussi généralisable à l'ensemble des élèves.

Améliorer l'inclusion demande aussi de mettre en œuvre des formations pour les enseignants sur les adaptations didactiques et pédagogiques nécessaires pour faire progresser chaque élève et adapter leur enseignement à l'hétérogénéité des niveaux et des besoins.

Bibliographie

AHR S. dir. (2013). *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée - Réflexions et expérimentations*. Scéren/CNDP-CRDP Grenoble.

AHR S., JOOLE P. (dir.). (2013). « Carnet/journal de lecteur/lecture : quels usages pour quels enjeux, de l'école à l'université ? ». Diptyque n° 25. Presses Universitaires de Namur.

AHR Sylviane, JOOLE Patrick. (2010). « Débats et carnets de lecteurs, de l'école au collège ». *Le français aujourd'hui*. 1/2010 (n° 168), p. 69-82. [En ligne]
<http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2010-1-page-69.htm>

AVEROUS A., BONNAL F. (1995). *Didactiques et langue des signes française au collège : Scolarisation d'une classe de sourds dans le second degré*. CRDP Midi-Pyrénées, Collection Savoir et Faire.

B.O. n°33 du 4 septembre 2008.

B.O. spécial n°6 du 28 août 2008. [En ligne]
<http://www.education.gouv.fr/cid22117/mene0816877a.html>

BALOSETTI, M. (2011). *Les sourds et l'écrit : approches théoriques et méthodologiques*. Mémoire de Master 2 en sciences du langage, sous la direction d'Agnès Millet, Grenoble 3. [En ligne]
<http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00631015/document>

BARA, S., BONVALLET, A.-M., RODIER, C. (2013). *Écritures créatives*. Presses universitaires de Grenoble.

BONNAL, F. (1999). « Évolution de l'écrit de collégiens sourds entre 1984 et 1999 et perspectives », Actes des journées d'étude ACFOS et CNEFEI, « L'apprentissage de la langue écrite par l'enfant sourd », décembre 1999. In : Nouvelle revue de l' AIS, n° 14, 2ème trim. 2001.

BRASEL, K. E. et QUIGLEY, S. P. (1977). « Influence of certain language and communication environments in early childhood on the development of language in deaf individuals ». *Journal of speech and hearing research*, vol. 20, P. 95-107. In DUBUISSON, C. et DAIGLE, D. (1998).

BRUNER, J. (2011). ZPD, Zone Proximale de Vygotsky (Bruner) [En ligne]
<http://ecolereferences.blogspot.fr/2011/10/zpd-zone-proximale-de-vygotsky-bruner.html> .

BRYANT, P., NUNES, T. ET BINDMAN, M. (1999). Morphemes and spelling. In T. Nunes (dir.), *Learning to read: An integrated view from research and practice* (p.15-42). Dordrecht: Kluwer. In Jaffré, J-P. (2003).

BUCHETON, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : Retz.

BURGAT, S. (2010). « Interagir en langue des signes pour apprendre à lire et à écrire en français langue seconde : activité de co-construction de texte en LSF et apprentissage de l'écrit en français ». Actes du colloque international de linguistique « Le texte : modèles, méthodes, perspectives ». Directions actuelles en linguistique du texte. Vol. 2. Casa cartii de stiinta, Cluj-Napoca, 2010.

BURGAT, S. (2008). *Un cas spécifique de bilinguisme : l'enfant sourd locuteur de la langue des signes qui apprend à lire et à écrire en français*. [En ligne]
<http://www.msh-m.fr/diffusions/rusca/rusca-langues-litteratures/Colloque-2008-Enfance-s-et/Articles,268/Un-cas-specifique-de-bilinguisme-1> (Consulté en juillet 2015)

BURGAT, S. et TARRABO, A. (2003). La dictée à l'adulte. *Connaissance et surdités*, n°5. [En ligne]
http://acfos.org/wp-content/uploads/base_doc/pedagogie/dictee_revue5.pdf

CÈBE, S. ET GOIGOUX, R. (2006). *Apprendre à lire à l'école*. Paris : Retz.

CHAMPAGNAT, L. Pôle Musique et Handicap. [En ligne]
<http://eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche7461.pdf>

CHARROW, V. (1975). «A psycholinguistic analysis of Deaf English ». *Sign Language studies*, n°7, 139-150. In PÉRINI, M. (2013).

CHAUVIN, J.-L. (2012). *Écrire à l'école primaire : précisions didactiques*. [En ligne]
<http://www.dsden93.ac-creteil.fr/spip/IMG/61c64141904d389bc8d5a8ca166bd246/2%20-%20pr%82cisions%20didactiques.pdf>

COURTIN, C. (2002). Lecture, écriture et développement socio-cognitif de l'enfant sourd. *Les Actes de Lecture* n°80.

COURTIN, C. (2005a). Langue des Signes Française, français oral, Langue Française Parlée Complétée et développement de la lecture-écriture chez l'enfant sourd, quelle complémentarité ? *Nouvelle revue de l'AS, CNEFEI*, numéro Hors série, *Adaptation et intégration scolaire*. Juin, p. 37-44.

COURTIN, C. (2005b). « Le bilinguisme français- Langue des signes » ou « Pourquoi et comment la LSF peut aider dans la scolarité de l'enfant sourd ». *Éducation et Sociétés Plurilingues* n°18. Juin 2005. [En ligne]
http://www.cebip.com/download.asp?file=/elementi/www/esp018_07_courtin.pdf

CUXAC, C. (2014). « Langue des Signes : une modélisation sémiologique », *Nouvelle revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, INS-HEA, n°64, janv. 2014.

DAIGLE, D. et DUBUISSON C. (1998). *Lecture, écriture et surdité : visions actuelles et nouvelles perspectives*. Montréal : Les Éditions Logiques.

DALLE P. (2001). *Des ressources pour l'enseignement en langue des signes aux élèves sourds*. [En ligne]
ftp://ftp.irit.fr/IRIT/TCI/Dalle/ji07_PD.pdf

DALLE, P. (2005). « Histoire et philosophie du projet bilingue ». La nouvelle revue de l'AIS-Hors série.

DENIS-VANOYE M. (1994). « La personne sourde dans le regard de l'Autre », *Actes du colloque européen sur la surdité*, Greta Sudisère, Grenoble, 1994, p. 113, in « La querelle séculaire entre oralisme et bilinguisme met-elle la place de la Langue des signes française (LSF) en danger dans l'éducation des enfants sourds ? », Millet, Estève, Cahiers de l'Observatoire, des pratiques linguistiques, n° 3, p. 161-176, septembre 2012.

DUBUISSON, C. et DAIGLE, D. (1998). *Lecture, écriture et surdité : visions actuelles et nouvelles perspectives*. Montréal : Les Éditions Logiques.

DUHAYER, V., FRUMHOLTZ, M., GARCIA, B., (2006). « Acquisition du langage chez l'enfant sourd : quelle oralité pour quel accès à l'écrit ? ». In Acquisition : implications didactiques. *Mélanges CRAPEL*, n°29, P 122. [En ligne]
<http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/8-DUHAYER-pdf.pdf>

DUMONT, A. (2008). *Orthophonie et surdité. Communiquer, comprendre, parler*. Paris : Masson.

GARCIA B. (2000). *Contribution à l'histoire des débuts de la recherche linguistique sur la Langue des Signes Française (LSF). Les travaux de Paul Jouison*. Thèse de Doctorat en Sciences du Langage, Université Paris 5-René Descartes.

GARCIA B. (2010). *Sourds, surdité, langue(s) des signes et épistémologie des sciences du langage. Problématiques de la scripturisation et modélisation des bas niveaux en Langue des Signes Française (LSF)*. Thèse d'Habilitation à Diriger les Recherches, Université Paris 8. [En ligne]

GARCIA B., (2014). Spécificités structurelles et typologiques des LS, langues de l'oralité, et accès des sourds à la littérature, Journée d'études, Samedi 15 novembre 2014, à Toulouse.

GARCIA, B., ET PERINI, M. (2010), « Normes en jeu et jeu des normes dans les deux langues en présence chez les sourds locuteurs de la Langue des Signes Française (LSF) », Journée d'études autour du numéro spécial de Langage et Société (n° 131, mars 2010), Sourds et Langues des Signes, Norme et variations (coord. Garcia, B. et Derycke, M.), Maison des Sciences de l'Homme, mars 2010, 75-94.

GARCIA, B., FRUMHOLTZ, M. et DUHAYER, V., (2006). « Acquisition du langage chez l'enfant sourd : quelle oralité pour quel accès à l'écrit ? » in Acquisition : implications didactiques, *Mélanges CRAPEL*, n° 29, Université Nancy 2 : 111-129, P 122

GOMBERT, J-E., LEYBAERT, J et TRANSLER, C. (2005). *L'acquisition du langage par l'enfant sourd. Les signes, l'oral et l'écrit*. Solal.

GORMLEY, K. ET SARACHAN-DEILY, B. (1987). « Évaluation hearing-impaired student's writing : A practical approach », *Volta Review*, vol. 89, n°3, 157-166. In DAIGLE, D. et DUBUISSON C. (1998).

Groupe EVA. (1991). *Évaluer les écrits à l'école primaire*. 1991. Paris, INRP/Hachette Éducation. In CHAUVIN, J.-L. (2012).

HAGE, C., CHARLIER, B., LEYBAERT J. (2006). *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd*. Pistes d'évaluation, Mardaga. In BALOSETTI, 2011, *Les sourds et l'écrit*. [En ligne]

<http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00631015/document> , consulté en avril 2015.

HAMM, M. (2012). *Écrire sans entendre, Une exploration de la pratique de l'écriture chez quelques sujets sourds, devenus sourds et malentendants*, Éducation et Formation, 2012, pp.137. [En ligne]

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00739239>,

JAFFRÉ, J-P. (2003). Université Paris V. La Linguistique et la lecture-écriture : de la conscience phonologique à la variable « orthographe ». *Revue des sciences de l'éducation*, volume 29, n°1, 2003, p37-49. [En ligne]

KHOMSI, B et KELLERHALLS, M. P. (2014). *Didactique du français en LSF au primaire*, Journée d'études, 5 novembre 2014 : « Regards croisés sur la LSF et l'apprentissage du français écrit ». Toulouse, Université Jean Jaurès (UT2J)

KHOMSI, B. (2004). « Pratiques de lecture dans le secondaire ». Colloque GERS : Le bilinguisme - Bien lire, aimer lire - les différentes pratiques. Paris, 21 novembre [En ligne] http://www.lesiris.free.fr/EetR/R_pedagogie_en_LS/Langues/francais/lectureSecondaire.pdf

KHOMSI, B. (2003). « Présentation d'une expérience pédagogique d'enseignement du français dans une filière bilingue en lycée ». In : *Langue française*. N°137. La langue des signes. Statuts linguistiques et institutionnels. pp. 70-85. [En ligne]

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_2003_num_137_1_1057

KHOMSI, B. et KELLERHALS, M.-P.. Bien lire, aimer lire quelles conditions de réussite ? [En ligne]

https://lsf.limsi.fr/Lecture_GERS_IRIS.pdf

KHOMSI, B. (1999) Colloque ARILS, 20 novembre 1999, Journée d'études de l'ARILS. Université de Toulouse-Le Mirail. *La Place de la LSF dans un cours de français en langue des signes*, p.1. [En ligne]

http://www.lesiris.free.fr/EetR/R_pedagogie_en_LS/Langues/francais/francais_lsf.htm

KING, C. M. et QUIGLEY, S. P. (1985). *Reading and deafness*, San Diego, CA: College-Hill Press. In DAIGLE, D. et DUBUISSON C. (1998). *Lecture, écriture et surdité : visions actuelles et nouvelles perspectives*. Montréal : Les  ditions Logiques.

LACERTE, L. (1989) « L'écriture sourde québécoise », *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*, vol. 8, no 3-4, p. 303-345. In Périni, thèse, 2013.

MARSCHARK, M. (1993). *Psychological development of Deaf Children*. New-York: Oxford University Presse. In DAIGLE, D. et DUBUISSON, C. (1998). *Lecture, écriture et surdité : visions actuelles et nouvelles perspectives*. Montréal : Les  ditions Logiques.

MAYBERRY, R.I. (2002). Cognitive development in deaf children : the interface of language and perception in neuropsychology, pp. 71-107. In Segalowitz, S.J. et Rapin, I. (Eds.). *Handbook of neuropsychology*, vol. 8, Part II. In COURTIN, C. (2005b).

MAYBERRY, R.I. (2002). Cognitive development in deaf children : the interface of language and perception in neuropsychology, pp. 71-107 in S.J. Segalowitz & I. Rapin (Eds.). *Handbook of neuropsychology*, vol. 8, Part II. In COURTIN, C. (2005b).

MAYBERRY, R.I. (2005) La langue des signes et la lecture : avancées récentes. In GOMBERT, J-E., LEYBAERT, J et TRANSLER, C. (2005). *L'acquisition du langage par l'enfant sourd. Les signes, l'oral et l'écrit*. Marseille : Solal.

MEADOW, K. P. (1968). « Early manual communication in relation to the deaf child's intellectual, social, and communicative functioning ». *American Annals of the Deaf*, vol. 13, p. 29-41. In DUBUISSON, C. et DAIGLE, D. (1998). P. 100.

MILLET A. (2011) « Les sourds et l'écrit –  ducation, représentations, pratiques : le français sourd existe-t-il ? » in BERTRAND Olivier, SCHAFFNER Isabelle (dirs.), *Variétés, variations et formes du français*, Paris, Les  ditions de l' cole Polytechnique, 277-292.

MILLET A. et ESTÈVE I. (2012). « La querelle séculaire entre oralisme et bilinguisme met-elle la place de la Langue des signes française (LSF) en danger dans l'éducation des enfants sourds ? », *Langues de France, langues en danger, aménagement et rôle des linguistes.*, Cahiers de l'Observatoire, des pratiques linguistiques, né 3, p. 161-176, septembre 2012. [En ligne]

<http://www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Langue-francaise-et-langues-de-France/Observation-des-pratiques-linguistiques/Etudes-et-recherches/Cahiers-de-l-Observatoire-des-pratiques-linguistiques-n-3-langues-de-France-langues-en-danger-amenagement-et-role-des-linguistes>.

NADEAU, M. et MACHABEE, D. (1998). « Dans quelle mesure les erreurs des sourds sont-elles comparables à celles des entendants ? », in DAIGLE, D. et DUBUISSON C. (1998), p. 169-196.

NIEDERBERGER, N. A. (2007). *Apprentissage de la lecture-écriture chez les enfants sourds*, *Enfance*/3, p.254-252. [En ligne]

www.cairn.info/revue-enfance-2007-3-page-254.htm

NOOTENS, P. ET DEBEURME G. (2010). « L'enseignement en contexte d'inclusion : proposition d'un modèle d'analyse des pratiques d'adaptation ». *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 13, né 2, 2010, p. 127-144. [En ligne]

<http://id.erudit.org/iderudit/1017286ar>

Onisep.fr/Clermont 2013 *Scolariser les publics à besoins éducatifs particuliers*. [En ligne]
<http://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.onisep.fr%2Fcontent%2Fdownload%2F54>

[8535%2F11116867%2Ffile%2Fpublics_a_besoins_educatifs_particuliers_auvergne.pdf&i=WGt1VbesMYatU9_BgdgE&usg=AFQjCNEk1YhriPPjcql0M4yM_pcvof5hWg&bvm=bv.95039771,d.d24.](http://www.lecture.org/ressources/ecrit_surdite/AL101p077.pdf)

PAUL, P. et QUIGLEY, S. (1987). « American Sign Language to teach English », in DUBUISSON, C. et DAIGLE, D. (1998). *Lecture, écriture et surdité : visions actuelles et nouvelles perspectives*. Montréal : Les Éditions Logiques.

PELLAT, J.-C. dir. (2009). *Quelle grammaire enseigner ?* Hatier, collection « Enseigner à l'École Primaire ».

PÉRINI M. et RIGHINI-LEROY. (2008). *L'accès à l'écrit chez l'apprenant sourd signeur : clarification de la notion d'éducation « bilingue » et propositions didactiques*. Les Actes de Lecture n°101. [En ligne]
http://www.lecture.org/ressources/ecrit_surdite/AL101p077.pdf

PÉRINI, M. (2013). *Que peuvent nous apprendre les productions écrites des sourds ? Analyse de lectures écrites de personnes sourdes pour une contribution à la didactique du français écrit en formation d'adultes*. Thèse de doctorat de linguistique générale, Université Paris 8. [En ligne]
http://www.risc.cnrs.fr/mem_theses_pdf/2013_PERINI.pdf

PLANES, S. (1994). *Ecrire au collège, didactique et pratiques d'écriture*. Paris : Nathan pédagogie.

QUIGLEY, S. P. & PAUL, P. V. (1987). Deafness and Language development. In: S. Rosenberg (éd.), *Advances in applied psycholinguistics. Disorders of first-language acquisition*. Volume 1. Cambridge: Cambridge University Press.

REMON, M et SAYDE, M-F. (2006). *Atelier d'écriture*. Revue Acfos. *Connaissance et surdité*, juin 2006, n°16. [En ligne]
<http://www.acfos.org/se-documenter/base-documentaire>

REUTER, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF. Collection Didactique du Français.

RIEGEL, M., PELLA, J-C, RIOUL, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF. Coll. « Linguistique nouvelle ».

SADEK-KHALIL, D. (1997). *L'enfant sourd et la construction de la langue*. Montreuil : Éditions du Papyrus.

SCHUMM, J.S. (1999). *Adapting reading and math materials for inclusive classrooms. Volume2: Kindergarten through grade jive*. Reston, VA: The Council for Exceptional Children... In NOOTENS, P. et DEBEURME G. (2010).

SÉNÉCHAL, M., et KEARNAN, K. (2007). The Role of Morphology to Reading and Spelling. In Kail, R. (Ed.), *Advances in Child Development and Behavior* (chap. 8, pp. 297-325), San Diego, CA, US : Elsevier Academic Press. In PÉRINI, M. (2013).

THOMAZET, S. (2008). « L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! » *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 1, 2008, p. 123-139. [En ligne]
URI: <http://id.erudit.org/iderudit/018993ar>

TREIMAN, R. et HIRSH-PASEK, K. (1983). « Silent reading: Insight from second generation deaf readers. » *In* PÉRINI, M. (2013).

TULLER, L. (2000) « Aspects de la morphosyntaxe du français des sourds », *Recherches linguistiques de Vincennes*, mis en ligne le 09 septembre 2005.
URL : <http://rlv.revues.org/1204>

VYGOTSKI, L. (1978). *Mind in society : The Development of Higher psychological Processes*. Cambridge, Harvard University Press. *In* ZPD, Zone Proximale de Vygotsky (Bruner) [En ligne]
<http://ecolereferences.blogspot.fr/2011/10/zpd-zone-proximale-de-vygotsky-bruner.html>.

VYGOTSKI, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute. *In* ZPD, Zone Proximale de Vygotsky (Bruner) [En ligne]
<http://ecolereferences.blogspot.fr/2011/10/zpd-zone-proximale-de-vygotsky-bruner.html>.

YOSHINAGA-ITANO, C. et SNYDER, L. (1985). « Form and meaning in the written language of hearing-impaired », *Volta Review*, Vol. 87, n°5, 75-90.° *In* Dubuisson C. et Daigle D. (1998). P. 139 et Périni (thèse, 2013) p. 46.

Annexe 1 : Textes de dix élèves d'Ulis de collège

Texte de A. Ulis 1

A
ULIS 1

vendredi 5
décembre

Octobre, Noémie, chère amie ! Noémie content pour moi.
De fait devant Stella avec Noémie. Noémie partite
chez elle. Je regarde télé je m'inquiète fait docteur.
Demain soir je joue ~~avec~~ ^{et} Horacio avec un petit
ballon.

Texte de B. Ullis 1

J'étais avec mon papa, ma sœur, ~~ma sœur~~
la fille de celui l'ami de mon papa. On est parti
à le pal, le matin. On n'a beaucoup jouer,
on est parti prendre le bateau ~~au~~ l'eau, après
le cheval, le disque du soleil, le tigre, le gorille,
on a vu le paon. A midi j'ai mangé le
Hog dog, faites et de la glace l'après-midi on est
parti se promener aussi voir les animaux. Le soir
on est rentré à minuits, on a manger au restaurant.

Texte de C. Ulis 1

C

ULIS 1

moi j'ai appris aller a paris dans le jour. Je suis aller
à la piscine dans se piscine s'est grande j'adore et on est
allé a la pêche s'est super mais on a rien attrapé. il ya dans
papa a fait un gâteau au lapin chéri j'ai adoré mais parfois m'
oublier jamais mon anniversaire et la fait les deux avec le
caramel au de sa il ya un lapin reclin

Texte de D. Ulis 2

D

Ulis 2

*

football

* *Nom et prénom de l'élève masqués.*

Texte de E. Ulis 2

E
Ulis 2

1 La Thibault en le boat - 200h
Balle
2 maxime en mange
3 Alon la jus
4 marion le maison je mange
5 je papa le chat

Texte de F. Ulis 2

F
ULIS 2

Papa a nouveau grande maison.
je vais nouveau ma belle chambre.
J'ai lit noir et table noir, les murs peinture
violet et Blanc glacière blanc. H # U
J'attends prochaines samedis et dimanche
français J'envie voir dans ma grande maison.

Texte de G. Ullis 2

Paddington

G

Ullis 2

Le mercredi au cinéma en Paddington. Je rive en ardore

Texte de H. Ulis 4

H
Ulis 4

Vendredi 5 décembre

Il y a 3 semaines je suis allée à la fête foraine à partir 15h00.

Je suis m'amuser à la fête foraine avec
Sahra, Léa Mi, Léa Ho, eunie, clara, Judith,
Franz, oia, émaïne, namizza, leo, Thibault,
Samira, Léa xant, Pacey, emma, Stella,
moënie, carina, Cindy, mathieu, paul,
Claire, réalitia, Amour, eladio, Anthony,
Tyson, Pline, Faustine, Amayus, mohammed,
Leslie, cément, charlotte, Coarano, Sarah,
Françoise, Avélien, jossie.
on a fait lanternes, etc.

Texte de I. Ulis 4

I
Ulis 4

Vendredi 5 décembre 2014

Mercredi 3 décembre

Le matin on était en cours au collège, à midi on partait le bus scolaire là on s'amusait à fond comme d'habitude avec les sourds peu d'entendants. On était amixer * [à l'établissement]

..... On allait manger puis on faisait l'arche aux devoirs avec Claire, ensuite on allait à la gymnastique, avec les sourds, c'était trop top!, c'était trop et on finissait à la gymnastique. on c'est l'heure de goûter les filles faisaient des cupcakes et cupcakes, c'était bon. Le soir, je rentrais chez moi. Je me disais c'était extraordinaire ce jour le mercredi 3 décembre 2014 ...

* Nom de l'établissement spécialisé masqué.

Texte de J. Ulis 4

J

Ulis 4 Samedi dernière matin, je prend un l'air
tous les samedi. Après midi je fasse mes
devoir 1, 2, 3 ou 4 heures tous les Week-end
enfin que si n'a pas fini il faut faire un dimanche

J'étais en * [établissement]... il y a deux semaines
de mercredi ^{après midi} ~~matin~~ ça dépend 1 semaine A ou,
2 semaines B non tous ça.

Hier soir j'avais sport, 2 heures-demi. Tous
les lundi et tous les jeudi.
Et si n'a pas de sport alors le mardi je prend
une autre sport.

*
Nom de l'établissement spécialisé masqué.

Annexe 2 : Fiche-contrat¹⁰⁷

6^{ème} FICHE-CONTRAT

POUR RACONTER UNE EXPÉRIENCE, UNE VISITE, UN ÉVÉNEMENT...

NOM
PRÉNOM

| | | DATE | DATE | DATE | DATE | DATE | DATE |
|---|--------|------|------|------|------|------|------|
| | BAREME | | | | | | |
| Qui ? | 1 | | | | | | |
| Où ? | 1 | | | | | | |
| Quand ? | 1 | | | | | | |
| De quoi s'agit-il ? | 2 | | | | | | |
| Abondance des détails (richesse du récit) | 3 | | | | | | |
| Impressions | 2 | | | | | | |
| Orthographe | 1 | | | | | | |
| Phrases correctement construites | 2 | | | | | | |
| Richesse et propriété du vocabulaire | 2 | | | | | | |
| Articles correctement employés | 1 | | | | | | |
| Pronoms correctement utilisés | 1 | | | | | | |
| Construction des verbes correcte | 2 | | | | | | |
| Utilisation des temps verbaux correcte | 1 | | | | | | |
| | 20 | | | | | | |

¹⁰⁷ Document de travail : Françoise BONNAL (années 2000), avec exemple de barème (le barème est modulable en fonction de la progression de l'élève)

Annexe 3 : Engagement de non plagiat

Je soussignée Nathalie MARTIN,

étudiante en Master 2 « Scolarisation et besoins éducatifs particuliers »,
déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un
document publiés sous toute forme de support, y compris internet, constitue une
violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je
m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce mémoire.

Le 2 octobre 2015

Nathalie MARTIN

Mémoire de MASTER 2 - « Scolarisation et besoins éducatifs particuliers »

Année universitaire 2014-2015

Présenté par Nathalie MARTIN

Développer les compétences de lecture et d'écriture des élèves sourds de collège

Ce mémoire s'intéresse à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez les élèves sourds de collège. Nous nous interrogeons sur leurs difficultés à l'écrit. Les écrits des sourds présentent-ils des particularités récurrentes qui manifestent un mode de fonctionnement cognitif particulier ? Quelles modalités pédagogiques permettent de répondre à ces difficultés ?

Nous avons observé dix élèves sourds de collège, en inclusion. L'analyse de leurs écrits fait apparaître un 1^{er} groupe d'élèves qui ne sont pas capables d'écrire un récit et un 2^{ème} groupe dont le récit est bref. Une corrélation apparaît entre la complexité syntaxique et la qualité narrative. Les élèves dont les écrits sont les plus aboutis ont un bon niveau en LSF. L'ensemble de ces écrits présente des erreurs spécifiques aux sourds.

Il apparaît indispensable de mettre en place des modalités pédagogiques spécifiques et d'employer la LSF comme langue d'enseignement des élèves sourds sévères et profonds.

Mots clefs : Apprentissage du français écrit, écrit des sourds, LSF, inclusion, pédagogie de projet.

How to develop the reading and writing competences of deaf students in secondary schools

This research work deals with developing the reading and writing competences of deaf students in secondary schools. The difficulties they are facing with writing raise questions: are deaf writings showing recurring features that could demonstrate a particular cognitive way of functioning? What pedagogical strategies will be likely to solve these problems?

We observed a panel of 10 of such students, in inclusive education. They fall into two groups: one with students who cannot write a narration, and the other one with students whose narration is really short. There is an obvious link between the syntactic complexities and the quality of the narration. The students who can write better narrations have a good level in French sign language. In their writings we can notice mistakes specifically made by deaf students.

As a consequence, it is necessary to implement specific strategies and to use French Sign language as the teaching language of those deaf students whose hearing is severely impaired.

Key words: learning how to write, Deaf writings, inclusive education, project-based pedagogy.