

LA PROBLÉMATIQUE DE L'APPRENTISSAGE DU LANGAGE ÉCRIT PAR LES ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP AUDITIF

Oumar LINGANI

olingani@yahoo.fr

Institut des Sciences des Sociétés/Centre national de la Recherche scientifique et technologique

RÉSUMÉ

Malgré le dévouement des enseignants conjugué à l'engagement des enfants, l'entrée dans l'écrit ne se réalise toujours pas de la meilleure des façons pour les élèves sourds qui vivent des problèmes de communication importants. Il n'est pas aisé d'appréhender à l'écrit une langue que l'on ne peut entendre. L'apprentissage de l'écrit est donc un processus complexe pour les sourds et ils n'ont pas la faculté de compenser intuitivement leur surdité par l'écrit. En optant d'aborder la question de la production écrite en tant que voie importante d'expression et d'appropriation du langage, nous nous sommes immergé dans une classe d'enfants sourds. Tout en évitant de nous inscrire dans une posture « pro-oraliste » ou « pro-gestualiste », nous avons pu approcher l'écriture du point de vue d'exercices de vocabulaire et de dictée de contrôle.

Cette étude s'engage et participe à la réflexion sur le rôle clé joué par la langue des signes (LS) dans l'enseignement-apprentissage des enfants sourds, de sa maîtrise par les acteurs et de son utilisation comme langue d'enseignement, pour une pleine entrée de l'enfant sourd dans l'écrit. Fruit d'un travail de terrain, cette initiative a permis de cerner et de comprendre les difficultés rencontrées par les enfants sourds dans des disciplines en rapport au français.

Mots clés : langue des signes, la surdité, vocabulaire, dictée de contrôle

ABSTRACT

Despite the dedication of the teachers combined with the engagement of the children, the entry in writing is still not carried out in the best way for the deaf pupils who live with significant communication problems. It's not easy to understand in writing a language that you can't hear. Learning the written word is so a complex process for the deaf and they can't intuitively compensate for their deafness with the written word. By opting to tackle the issue of written production as an important channel of expression and appropriation of language, we immersed ourselves in a class of deaf children. While avoiding being part of a "pro-oralist" or "pro-gestualist" posture, we were able to approach writing from the point of view of vocabulary exercises and control dictation.

This study commits to and takes part in the reflection on the key role played by sign language (LS) in the teaching-learning of deaf children, its mastery by the actors and its use as a language of instruction, for a full

entry of the deaf child in writing. The fruit of fieldwork, through this initiative, it was possible to identify and understand the difficulties encountered by deaf children in disciplines related to french.

Keywords: sign language, deafness, vocabulary, control dictation

INTRODUCTION

L'organisation sociale ne prend pas suffisamment en compte les personnes handicapées, en témoignent les difficultés qu'elles ont à se faire accepter dans leur milieu, à être prises en charge dans le système scolaire et même, à se faire embaucher, alors que ce sont des personnes à part entière. Face à cette situation, des politiques et des stratégies d'éducation inclusive pour une meilleure prise en charge de l'enfant handicapé sont développées.

Malgré quelques bonnes dispositions, l'école inclusive a du mal à combler les besoins spécifiques de tous les élèves et notamment des élèves à besoins éducatifs particuliers comme les enfants sourds et malentendants caractérisés par un état pathologique marqué par une perte partielle ou totale du sens de l'ouïe. En sus du dévouement des enseignants conjugué à l'engagement des enfants, l'entrée dans l'écrit ne se réalise toujours pas de la meilleure des façons pour ces élèves qui vivent des problèmes de communication importants. Et la résultante de cette situation, c'est l'illettrisme touchant un pourcentage très élevé de ces enfants.

Apprendre l'écrit est synonyme d'une véritable découverte d'une langue étrangère pour les enfants vivant avec la surdité quand on sait que l'écrit trouve ses origines dans la langue orale et dans le vécu auditif. Ceci nécessite de la part de l'enfant d'assimiler des notions qui lui sont étrangères avant de pouvoir comprendre et manipuler le lexique et la syntaxe qui y sont associés. Dans ces conditions, l'apprentissage du français écrit pose des problèmes aux enfants sourds, en particulier « lorsque l'écrit véhicule des notions fortement liés à la dimension orale de la langue (le français oral), dimension qu'ils ne peuvent ni appréhender, ni manipuler » (P. Teutsch, N. Cruaud et P. Tchounikine, 2002, p.124).

Les enfants sourds n'ont pas la faculté de compenser intuitivement leur surdité par l'écrit. Pourtant, dans notre société, savoir manier l'écrit prédispose à une certaine réussite. A la lumière de notre problématique, nous nous sommes posé les questions suivantes : quelles sont les stratégies mises en place par l'enseignant pour permettre à l'enfant sourd d'accéder au langage écrit ? Comment l'enseignant peut-il effectuer un travail sur les représentations des élèves vivant la surdité afin d'optimiser un apprentissage serein et durable ?

Bien que le langage écrit ait pour substrat l'image visuelle et soit donc accessible aux sourds, son apprentissage comporte aussi ses difficultés. Le système orthographique du français basé sur des phonogrammes et des morphogrammes ne facilite pas toujours l'apprentissage de la production écrite qui, d'ailleurs, nécessite le développement de connaissances propres au système écrit du français. L'objectif, à terme, de l'étude est donc double : d'une part, principalement, comprendre les stratégies mises en place par les enfants sourds dans leurs productions écrites et, d'autre part, accessoirement, formuler des propositions à même de faire évoluer l'enseignement-apprentissage dans les classes d'enfants vivant avec une surdité.

Pour présenter cette étude placée dans une perspective théorique des sciences du langage, la première partie est consacrée aux fondements théoriques à travers lesquels des notions comme l'acquisition du langage, la langue des signes seront abordées. Ensuite, nous présenterons la méthodologie utilisée, et enfin l'analyse des résultats et la discussion.

1. FONDEMENTS THÉORIQUE ET CONCEPTUEL

Au cours des dernières décennies, l'apprentissage de l'écriture a fait l'objet de recherches qui ont permis de mieux comprendre le caractère spécifique des activités en jeu et les raisons de leur complexité.

Les sciences du langage jouent un rôle actif dans les travaux sur l'apprentissage de l'écriture en fournissant une référence théorique aux questions traitées et en s'alliant à d'autres disciplines pour des questions de procédures, etc. En servant de cadre de référence majeure à l'apprentissage de la langue et de l'écrit, les sciences du langage se sont éloignées de la position inspirée de Saussure pour qui l'écriture n'est encore qu'un système de signes seconds, une sorte de « vêtement » de la langue orale (J-P. Jaffré, 2003).

1.1. L'ACQUISITION DU LANGAGE CHEZ L'ENFANT EN SITUATION DE HANDICAP AUDITIF

La langue constitue le tremplin par lequel l'enfant acquiert et développe ses compétences langagières. Une exposition au langage favorise l'accès à la parole. L'enfant ne produit de discours que si certaines conditions préalables comme le désir de communiquer, les conditions affectives stimulant le langage, etc. sont satisfaites. Ce langage se construit et s'affine par le canal des interactions avec les adultes.

L'acquisition du langage est un domaine de recherche pluridisciplinaire, relevant notamment des sciences du langage, qui vise à décrire et comprendre comment l'enfant acquiert le langage, oral, gestuel et/ou écrit. Pour S. Ferenczi (1974), le langage est objet et moyen dans l'apprentissage qui ne peut être confondu au simple traitement d'un matériau quelconque. Ce n'est que par le biais de la communication et de la relation avec autrui que ses propriétés se révèlent et qu'il se laisse appréhender.

Un enfant sourd est un enfant dont le déficit de langage impacte négativement ses performances. Issus de minorités linguistiques, l'insuffisance de communication engendre une barrière linguistique freinant l'essor des enfants vivant avec la surdité. Contrairement aux autres enfants, les enfants souffrant de déficience auditive altérant le développement de leur langage oral ne connaissent pas « spontanément » un *bain linguistique oral familial dans lequel ils construisent et se construisent* (R. Delamotte-Legrand, R. Sabria, 2001). Pour ce faire, H. Lane (1990) cité par A-C. Prélaz (2000, p.113) pense qu'il est « *primordial de stimuler les zones dévolues au traitement du langage, dès le plus jeune âge afin de les maintenir fonctionnelles.* »

Si les parents jouent un rôle important dans le développement langagier des enfants, les statistiques révèlent que la majorité des enfants sourds ont des parents qui ne le sont pas, mais ceux-ci n'ont pas ou peu de capacité de recourir à la LS pour communiquer avec leurs enfants. Pire, certains des parents sourds connaissent peu ou pas la LS. Toutes ces situations ne sont pas pour favoriser l'acquisition du langage. Nonobstant ces réalités, C. Dubuisson et D. Daigle (1998, p.40) pensent que les interactions que les enfants sourds mènent avec leurs parents souffrant du même handicap qu'eux « leur permettent de développer une compétence communicative et d'élaborer un système linguistique complet. Ces connaissances linguistiques en langue signée favorisent par la suite l'apprentissage de la langue écrite ».

Au-delà du langage oral, le langage écrit fait partie des aptitudes indispensables à la réussite des tâches scolaires chez l'enfant sourd. Par rapport au langage écrit, quelques prérequis comme les capacités linguistique et phonologique sont nécessaires à l'enfant sourd pour son entrée dans l'écrit. Sur le plan linguistique, J. Alegria (1999, p. 28) opine que

« la condition évidente d'acquisition de la lecture est la possession des connaissances linguistiques développées préalablement. Lire va certainement contribuer à l'acquisition de nouvelles connaissances linguistiques, de certains aspects du vocabulaire et de la syntaxe peu fréquents dans la langue orale, mais l'essentiel de la compétence ».

L'apprentissage du français écrit constitue pour l'enfant sourd un facteur critique de son intégration dans une société majoritairement entendante. Donc, en contact précoce avec le langage, ce dernier décuple ses chances en écriture car le langage peut se baser sur toute langue, comme la LS.

L'existence d'une relation entre l'oral et l'écrit est patente. L'enfant sourd apprenant une langue écrite rencontre des difficultés, surtout quand l'écrit véhicule des notions fortement liées à la dimension orale

de la langue, « dimension qu'ils ne peuvent ni appréhender, ni manipuler. C'est la manipulation de la langue écrite qui amène les personnes sourdes à découvrir certaines de ces notions véhiculées à l'oral par les personnes entendant, les notions de temps et d'espace par exemple » (P. Teutsch, N. Cruaud et P. Tchounikine, 2002, p.124).

L'histoire de la prise en charge des enfants sourds est jalonnée de plusieurs méthodes expérimentées avec plus ou moins des fortunes diverses. L'une des premières méthodes est la méthode oraliste dont l'objectif était de simplement obtenir une communication orale avec les sourds grâce à la lecture labiale et à l'émission de sons conçus par les orthophonistes. Au 18^e siècle, sur initiative de jeunes sourds un idiome fut élaboré pour ladite communauté : la langue des signes française (LSF ou LS). Ces deux méthodes cohabitent en offrant à l'enfant une diversité d'apprentissages.

En effet, la présente réflexion n'a nullement pour ambition de paralléliser la méthode oraliste à celle de la LS. Mieux, la spécificité du public interpelle à prôner pour un bilinguisme réel prenant en compte :

« la langue des signes d'une part qui est, de par sa dimension visuelle, la langue la plus naturelle et facile d'accès pour tout locuteur sourd; et d'autre part la langue « majoritaire » ou langue de la majorité (ici le français) dont les sourds ont une nécessité absolue afin d'être intégrés socialement et professionnellement » (A-C. Prelaz, 2000).

D'ailleurs pour C. Dubuisson et D. Daigle (1998, p. 56), « *le besoin linguistique, le développement de la conscience métalinguistique, de l'ouverture culturelle, de la cognition et de l'épanouissement de l'identité sourde* sont autant de raisons qui plaident en faveur du bilinguisme/biculturalisme »

1.2. LA LANGUE DES SIGNES

L'oreille est un organe complexe qui peut être atteinte de sorte à provoquer une perte auditive totale ou partielle. Ce qui a pour conséquence d'empêcher la personne atteinte d'entendre aussi bien qu'une personne ayant une audition normale (OMS, 2014). C. Bore (2016, p.9) définit « la surdité [...] comme une diminution de l'acuité auditive provoquant une gêne dans la conversation ou l'abolition complète du sens de l'ouïe ». Susceptible de survenir à n'importe quel moment de la vie, la surdité trouve ses causes dans certaines maladies ou génétiquement. Il y a aussi des cas où l'origine de la surdité est indéterminée.

Cette réflexion ayant pour cible les enfants, la surdité dans cette catégorie d'âge impacte l'acquisition et le développement du langage oral et écrit. La surdité ayant des origines congénitale, néonatale ou post-natale est alors soit légère, moyenne, sévère ou profonde. C'est ce dernier type qui est plus courant.

En tant que tremplin à l'apprentissage de l'écrit, la première langue du sourd est la langue des signes qui est à même de remplir l'ensemble des fonctions inhérentes à toutes les langues. Au compte de ces fonctions, l'on peut citer les fonctions référentielle, pragmatique et métalinguistique qui ont la particularité de se développer chez tous les enfants.

Nombre de chercheurs s'accordent pour dire qu'il n'y a pas d'écrit en LS. Il existe plusieurs LS en fonction des pays. Pour E. Decoster (1986, p.420-421), la langue des signes est « *une langue naturelle dont l'enfant sourd peut s'approprier très rapidement les signifiants et la combinatoire et qui lui permet de soutenir avec précision le rythme de sa construction conceptuelle, y compris dans des champs plus abstraits* ». La L.S ne s'écrivant pas, les enfants sourds font la découverte de l'écrit à travers une autre langue : le français. Cependant la L.S peut apporter quelques facilitations pour l'accès à l'écrit.

Les LS utilisent l'ensemble du corps suivant une spécialisation sémantique de ses différentes parties : mains, regard (sa nature et sa direction), mimiques faciales, mouvements du visage, mouvements du corps entier (V. Duhayer, M. Frumholz, B. Garcia, 2006). Les sourds détiennent leur propre langage gestuel auto-référentiel qui ne permet pas d'apprendre une langue écrite avec les méthodes pédagogiques utilisées par et pour les entendants.

2. RÉFLEXIONS MÉTHODOLOGIQUES

Cette étude s'inscrit dans une démarche rationnelle qui permet d'examiner des phénomènes en rapport aux enfants vivant avec la surdité. Elle se veut un travail de description qui devrait déboucher sur l'acquisition de nouvelles connaissances sur la problématique de l'apprentissage de l'écrit. D'où la nécessité d'une méthodologie rigoureuse pour aborder le sujet.

En fonction de nos objectifs et des paradigmes de la recherche, nous avons opté pour le mode qualitatif. Nous partirons d'une situation concrète d'observation de séquences de classe avec pour finalité de comprendre et donner du sens au phénomène de l'apprentissage de la production écrite par les enfants vivant avec la surdité.

Le Burkina Faso a sans doute été un des pays pionniers dans la prise en charge spécifique des enfants sourds Africains dans la seconde moitié du XXe siècle. De nos jours, le pays compte une dizaine d'écoles prenant en charge les enfants souffrant de troubles auditifs. Le présent travail s'est déroulé dans une école située à 363 km de la capitale.

2.1. OUTILS D'ASSEMBLAGE DES OBSERVABLES

Vu les objectifs visés par l'étude, la méthode de la combinaison des outils semble la plus appropriée : trois instruments d'assemblage des observables – l'entretien dirigé, l'observation directe, la grille d'évaluation – ont été retenus.

D'abord, nous utiliserons l'entretien semi-dirigé ou semi-structuré sur la base d'un guide d'entretien qui sera réalisé pour glaner les informations utiles. Ensuite, il est prévu l'observation directe de séquences de classes. Après chacune des séquences suivies, un échange a eu lieu avec l'enseignante avec toutefois aussi quelques questions posées à des élèves. Ces questions ont juste porté sur les difficultés qu'ils rencontrent à l'écrit. Par ailleurs, une grille d'observation a été élaborée pour analyser les données écrites recueillies auprès des élèves. A travers ces données analysées de façon qualitative, nous procéderont à un repérage, une description et une interprétation des acquis et des non acquis présents dans les productions des élèves tout en catégorisant les différents types d'erreurs possibles (M. Balosetti, 2011).

Pour transcrire, les propos recueillis avec les enfants suite aux entretiens, les logiciels CLAN (Computerized Language Analysis) et CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts) ont été utilisés. Cela a nécessité le recours à des codes spécifiques aux logiciels. En guise d'exemples : MTR : désigne l'enseignant ; ELV : désigne l'élève ; (.) : désigne un court temps d'hésitation ; (..) : désigne un temps d'hésitation plus long ; + : remplace le trait d'union...

2.2 LES GENRES DISCURSIFS

L'oral et l'écrit constituent le socle de l'enseignement des langues. Même si la langue est parlée avant d'être écrite, il n'en demeure pas moins que l'oral ne constitue pas le seul canal de communication.

L'apprentissage du français écrit pose des problèmes aux enfants sourds, en particulier lorsque l'écrit véhicule des notions fortement liées à la dimension orale de la langue, surtout qu'ils ne peuvent appréhender, voire manipuler cette dimension (P. Teutsch, N. Cruaud et P. Tchounikine, 2002). Ce n'est que par la manipulation de la langue écrite que les enfants vivant avec la surdité peuvent appréhender certaines de ces notions comme celles en rapport au temps et à l'espace véhiculées à l'oral par l'enseignant.

Après réflexion, nous avons pris l'option de nous focaliser sur les productions écrites des élèves sourds de la classe de CE2. Pour ce faire, notre choix s'est porté sur des exercices de vocabulaire et de dictée préparée. Le vocabulaire, cadre de la prévention contre l'illettrisme, son acquisition contribue à accroître la capacité de l'élève à comprendre ce qu'il écoute et ce qu'il lit, à s'exprimer de façon précise et correcte à l'oral comme à l'écrit. Pour traiter les exercices écrits des élèves, une grille d'évaluation s'avérait utile. La dictée,

sous ses différentes formes, est le passage obligé pour acquérir et maîtriser la bonne graphie (syntaxique, grammaticale, morphologique) des mots.

2.3. LES GRILLES D'ÉVALUATION

Notre travail a pour substrat des productions écrites d'élèves en vocabulaire et en dictée de contrôle. Pour analyser, évaluer chaque donnée, il a été élaboré une grille d'évaluation qui permettra de l'étudier qualitativement. Pour M. Balosetti (2010-2011, p.74), « cet outil permet de repérer, de décrire et d'interpréter les acquis et non acquis présents dans les productions des participants tout en catégorisant les différents types d'erreurs possibles ».

Une multitude de grilles existe mais pour cette étude nous avons procédé à des touches de celle que l'on attribue à C. Renaud (2010, p.33) dont les objectifs sont d'« évaluer [les] compétences [des participants] en matières de construction d'un récit, d'organisation syntaxique et d'utilisation de mots outils ». M. Balosetti (2010-2011) nous rappelle que la grille de C. Renaud, elle-même issue de celle M. Caria tient sur un code de quatre couleurs (rouge, orange, jaune et vert) permettant d'évaluer les habilités des élèves. L'option de ne pas reprendre *in extenso* la grille originelle est due au fait de ne pas prendre en compte trop de critères d'évaluation au risque de diluer l'évaluation.

3. ANALYSE DES RÉSULTATS

Nombre d'études de terrain se contentent d'assembler les réalités de la classe, de les analyser, de les interpréter, etc. Mais la particularité de notre travail est le micro qui a été tendu aux principaux concernés que sont les élèves, en vue de recueillir leurs avis. C'est ainsi qu'avant d'analyser des observables écrits des élèves, quelques questions leur ont été posées pour savoir leur rapport au français, principalement à l'écrit. Nous rapporterons juste les réponses de deux élèves (ELV) dont les propos tenus par la technique de la lecture labiale ont été traduits pas l'enseignant (MTR).

Tableau n°1 :

MTR : quelles sont les leçons que tu aimes en classe ?

ELV : la rédaction et la lecture (.) mais c'est difficile .

MTR : pourquoi ?

ELV : dans la rédaction tu écris ce que tu veux .

MTR : et la lecture .

ELV : j'aime la lecture mais parfois je ne comprends pas tout .

Les conséquences de la surdité à l'école peuvent se manifester par des perturbations au niveau de la lecture, de perception, de communication et de compréhension. Au niveau de la lecture, « jadis les enfants sourds étaient réputés pour être de mauvais lecteurs » (J. Leybaert et C. Colin, 2015, p.399). Les connaissances linguistiques -l'alphabet, le système de correspondance sons-groupes de lettres, etc. - sont importantes pour l'apprentissage de la lecture tout comme le développement de stratégies à l'image de la visuographique et la phonographique. Et c'est à ce dernier niveau que se situe la difficulté pour les sourds. Etant incapables de percevoir les oppositions phonétiques du système, il leur est parfois impossible de manipuler avec aisance les unités sonores de la langue. Et c'est en réponse à cette difficulté que se produit souvent un surdéveloppement des stratégies visuographiques (N. Berkane, 2016).

Une autre difficulté que rencontrent les enfants sourds en lecture trouve sa justification par le fait de n'avoir pas été exposé précocement à une langue structurée. Par contre, ils enregistrent de meilleurs résultats en ce qui concerne l'identification des mots écrits, grâce à leur mémoire visuelle, et ne sont pas performants en compréhension de textes et en reconnaissance de mots nouveaux.

Pour la compréhension des textes de lecture, les études de J. Alegria (1999) ont démontré que les lecteurs

sourds, en se basant essentiellement sur l'identification des mots et le contexte pour accéder au sens, délaissent les contenus morphologiques et syntaxiques. Pourtant ces deux aspects sont souvent des paliers nécessaires à la compréhension d'un texte dans sa globalité. Ces propos recueillis auprès de cet élève nous confortent quant à notre option d'étudier les productions écrites.

Le second enfant, quant à lui, a été questionné suivant un protocole de questions sur ses sentiments en rapport aux disciplines enseignées :

Tableau n°2 :

MTR : qu'est-ce que tu aimes faire en classe ?

ELV : 0 [= ELV est restée silencieuse] .

MTR : cite les leçons que tu aimes ?

ELV : géométrie .

MTR : tu n'aimes pas la lecture ?

ELV : c'est difficile (.) je ne connais pas tous les mots (..) je ne comprends pas le texte...

MTR : mais quel devoir est difficile ?

ELV : dictée

Cette portion d'entretien est évocatrice des zones de difficultés rencontrées par l'enfant en rapport à l'écrit. En effet, il est primordial pour l'enfant sourd de maîtriser le langage pour pouvoir communiquer avec le reste de la communauté et accéder aux connaissances. Pourtant, selon N. Berkane (2016), « bien que le langage écrit se présente par modalité visuelle et soit donc accessible aux sourds, son apprentissage comporte aussi ses difficultés », et il poursuit en citant R. Conrad (1979) pour lequel, « quelles que soient les méthodes utilisées, on a pu constater que le niveau d'éducation et surtout de lecture des enfants sourds était très bas ». Ceci vient attester que l'apprentissage de la lecture n'est pas une sinécure pour l'enfant sourd. Pour l'élève, « quand le texte est long, il est difficile de le comprendre » ; en plus de cela, il y a qu'il a toujours peur de poser des questions de compréhension.

Nombre de chercheurs, à l'image de M. Marschark (2007) sont unanime que les jeunes sourds allouent beaucoup d'énergie à la reconnaissance des mots et à leur compréhension lexicale, mais rencontrent des difficultés dans l'activation de leur « déjà-là », pour inférer, prédire et surveiller leur incompréhension. Ce manque de lexique et de connaissances antérieures engendre, selon C. Dubuisson et M. Bastien (1998), la compréhension lacunaire chez les jeunes sourds.

L'enseignante reconnaît que le handicap des enfants exerce une influence sur leurs capacités en lecture car leur lenteur fait qu'il est parfois difficile de respecter le chronogramme de la séquence : « je leur pose moins de questions de compréhension ». « Je suis même tentée de faire un lien entre leurs difficultés en lecture et leur performance en dictée », poursuit l'enseignante, qui, par ailleurs, constate légion d'erreurs, allant des erreurs phonographique, de conjugaison, de genre, jusqu'aux omissions des accents.

Ces deux entretiens ont mis à nu quelques difficultés que vivent ces enfants sourds. Sur la base des exercices administrés par l'enseignante et que nous avons recueillis, nous tenterons d'analyser les productions de notre échantillon en vocabulaire et en dictée préparée.

3.1. ANALYSE DE L'EXERCICE DE DICTÉE DE CONTRÔLE

Le but cardinal de la dictée à l'école primaire est de permettre à l'enfant d'obtenir de bonnes compétences orthographiques et grammaticales qui seront transférées et lui permettront d'écrire juste en production autonome. Les faibles résultats en ce qui a trait à la qualité de la langue (orthographe lexicale et orthographe grammaticale) tout au long du cursus scolaire et, plus particulièrement, à l'examen de fin d'études font de la dictée la matière la plus redoutée par l'enfant. Cette épreuve est d'autant plus difficile pour l'enfant sourd qui doit à la fois se concentrer sur ce qu'il écrit, sur l'écoute et la lecture labiale. Dans les classes à enfants sourds, la propension est de leur proposer des dictées à trous -l'élève complète les trous-, des dictées à choix

multiples qui servent surtout à vérifier la compréhension des règles de grammaire et de conjugaison, des dictées de visualisation... A ceux-ci s'ajoute, par exemple, la dictée de contrôle qui porte sur des notions antérieurement étudiées dans la semaine avec les enfants. Pour tous ces types de dictées, il est demandé à l'enseignant la prise en compte de précautions dues au handicap des enfants.

Pour la circonstance, l'enseignante a tiré le texte de la dictée du livre au programme « Karim et Aïssa » auquel elle a porté quelques modifications. Notons que le texte a déjà été lu par les enfants qui ont aussi eu l'opportunité de découvrir, préalablement, les mots difficiles car le jeune sourd travaille sur sa mémorisation par imprégnation visuelle (F. Ferran, 2018) : *faucilles, jarres, adresse, rizières*.

Titre : *la moisson du riz*

Comme la récolte du mil est terminée, on va commencer la moisson du riz. Tôt le matin, les hommes armés de faucilles marchent vers les rizières. Les petites filles portent des jarres d'eau. Les grands garçons coupent avec adresse les gerbes de riz.

Pour ce texte, nous osons croire que les enfants commettront moins de fautes car pour J-G. Blais (2008, p.5-6), « le nombre d'erreurs commises étant fonction de la longueur du texte produit, il est normal que plus un texte est long, plus la possibilité d'erreurs augmente ». Le texte objet de la dictée comporte quatre phrases majoritairement simples. A l'école primaire, plusieurs types de dictées font partie du programme. Chaque type de dictée a ses objectifs, ses procédures. La dictée composée a la particularité d'être composée par l'enseignant et peut porter sur un texte inédit ou déjà lu par les enfants.

C'est ainsi qu'après administration de la dictée par l'enseignante, nous avons prélevé de façon aléatoire deux copies d'élèves dont sera analysé le contenu suivant notre grille d'évaluation. En accord avec l'enseignante, il a été décidé de *n'évaluer qu'une catégorie d'éléments caractérisant les critères qui permettent d'apprécier la réussite de l'élève dans les différentes compétences mises en jeu*.

Tableau n°3 : Grille d'évaluation de la dictée de contrôle

ORTHOGRAPHE				3 points	
Orthographe correcte des mots suivants :					
<i>Moisson</i>	<i>riz</i>	<i>comme</i>	<i>récolte</i>	<i>rizières</i>	<i>grands</i>
<i>tôt</i>	<i>faucilles</i>	<i>jarres</i>	<i>gerbes</i>	<i>adresse</i>	<i>garçons</i>
CONJUGAISON				2,5 points	
Conjuguer correctement les verbes :					
<i>la récolte est terminée</i>			<i>les petites filles portent</i>		
<i>on va commencer</i>			<i>les grands garçons coupent</i>		
<i>les hommes marchent</i>					
GRAMMAIRE				3 points	
Bien accorder les GN :					
<i>les hommes armés</i>		<i>les gerbes</i>	<i>de faucilles</i>	<i>les petites filles</i>	
<i>des jarres d'eau</i>			<i>les rizières</i>	<i>les grands garçons</i>	
HOMOPHONES GRAMMATICAUX				1 point	
Choisir entre : on/ont, vers/vert/ver :					
<i>on va commencer</i>			<i>vers les rizières</i>		
Autres :				0,5 points	
<i>Bonne graphie des majuscules</i>					
<i>Respect de la ponctuation</i>					
<i>Les mots sautés</i>					
TOTAL				/10	

La grille a permis de constater l'ampleur des difficultés de plusieurs ordres qu'ont rencontrées les enfants. L'étude n'étant pas de nature quantitative, nous nous contenterons d'analyser la nature des erreurs.

D'entrée, nous avons constaté que la plupart des mots étudiés préalablement avec la maîtresse ont été reproduits par la plupart des enfants. De même, les enfants ont fait montre de leur capacité à écrire des mots dont l'orthographe retranscrit fidèlement la phonologie (petites), tout comme, ils ont rencontré des difficultés à écrire convenablement un mot comme « grands » qui comporte une lettre muette. À l'évidence, les élèves sourds ne sont pas démunis de connaissances phonologiques, ou du moins de capacités de les acquérir sur la base aussi de la lecture labiale. L'apprentissage du langage écrit étant tributaire de la possibilité de former des représentations phonologiques, J. Alegria (1999) plaide en faveur de l'utilisation de la phonologie.

A travers la grille, il a été remarqué que les deux copies partagent presque les mêmes réalités au niveau des erreurs. C'est ainsi qu'au niveau grammatical, les élèves ont eu bien de mal à marquer le pluriel des noms, voire des adjectifs qualificatifs : « *les petites fille* » au lieu de « les petites filles ». Certaines de ces fautes sont aussi phonologiques : « *des jomes jarmé* » en lieu de place de « les hommes armés », « *les jerves* » au lieu de « les gerbes ». En effet, à ce sujet, J. Alegria et J. Leybaert (2005) pensent que les fautes d'orthographe commises par les sourds peuvent souvent s'expliquer par des confusions entre des phonèmes dont les configurations labiales sont identiques : « *les jerves* » au lieu de « les gerbes ».

Sans être exhaustif en rapport aux erreurs de nature grammaticale, d'autres erreurs sont à noter aussi du côté de la conjugaison des verbes : « *la récolte est terminé (ou terminer)* » au lieu de « la récolte est terminée » ; au lieu de « *on va commencer* », l'on remarque plutôt « *ont va commencer / on va commencé* ». Selon D.A. Ducharme et R. I. Mayberry (2005), la morpho-syntaxe est l'aspect de la langue le plus déficitaire de l'enfant sourd et celui qui pose les problèmes les plus sérieux à l'enseignement. Les élèves commettent des erreurs au niveau des formes verbales. Ce constat est fait par C. Dubuisson et D. Daigle (1998) citant Taylor (1969) qui déclarent qu'en plus des règles de transformations morphologiques dont la maîtrise est tardive, l'accord du verbe en genre et en nombre avec le sujet de la phrase ne se réalise pas toujours sans difficultés.

Au niveau des deux copies recueillies, nous avons constaté des sauts de mots, une bonne graphie des majuscules et un respect de la ponctuation. Au-delà des difficultés réelles contenues dans la dictée, l'on a relevé que les deux enfants dont les copies ont été soumises à notre grille d'évaluation ont pu déjouer nombre d'écueils.

3.2. ANALYSE DE L'EXERCICE DE VOCABULAIRE

Le vocabulaire est essentiel pour l'acquisition du langage. De sorte que pour G. Debeurme et M. Lévesque (2014, p.68), « la maîtrise de la langue doit passer par la maîtrise du vocabulaire, tant dans sa dimension compréhension que production, tant à l'oral qu'à l'écrit ». Tout apprentissage nécessitant un investissement sur le plan cognitif, l'acquisition du vocabulaire, permettra à l'élève d'avoir une large perception et une compréhension du monde, tout en sachant exprimer plus adéquatement ses besoins ou ses émotions. Relevons tout de même que la particularité de notre public cible n'est pas pour faciliter l'acquisition du vocabulaire.

En effet, nombre d'études ont mentionné un retard important constaté au niveau des enfants sourds qui pour la plupart usent rarement de phrases complexes. De façon plus précise, certains chercheurs affirment l'existence d'un retard de deux ans de ces enfants en rapport aux entendants.

Avec le concours de l'enseignante de la classe, des mots et expressions ont été proposés aux élèves, avec pour consignes de les utiliser dans des phrases de leur initiative. Ces mots et expressions ayant été étudiés lors de précédentes séquences, les enfants avaient comme autre consigne de ne pas reprendre les exemples déjà étudiés.

Contrairement à l'exercice de dictée de contrôle, cette fois-ci nous avons repris les phrases produites par les élèves au tableau. Ainsi, l'enseignante a proposé à la classe d'utiliser chacun des mots et expressions suivants dans un contexte phrastique : *gamin, la volaille, tout au long du parcours, avec prudence*. Pour étudier les productions, la grille d'évaluation ci-dessous a servi de baromètre :

Tableau n°4 : Grille d'évaluation générale de l'exercice de vocabulaire

Phrases	Oui	Quelques erreurs	Beaucoup d'erreurs	Non
Orthographe correcte				
Ponctuation maîtrisée				
Utilisation correcte des majuscules				
Syntaxe correcte				
Il ne manque pas de noms, verbes ou adjectifs				
Les déterminants sont correctement utilisés.				
Les pronoms sont bien utilisés.				
Genre et nombre des mots sont adaptés				

En vocabulaire, les indicateurs ne sont pas aussi satisfaisants car les enfants vivant avec la surdité ne peuvent pas accéder aux échanges verbaux qui leur sont adressés. D'où la nécessité de les exposer durablement à un lexique riche et varié tout au long de leur scolarité. Bien qu'importantes pour comprendre la phrase, voire le texte, la prise en compte des informations morphosyntaxiques est reconnue problématique chez les sourds (C. Hage, 2005).

Sans reprendre toutes les phrases agrammaticales produites par les enfants, nous nous contenterons de présenter la nature de ces erreurs dans leurs productions. A l'analyse des productions des élèves, il nous revient que les types d'erreurs produites ont déjà fait l'objet d'études par les chercheurs. C'est ainsi que nous avons remarqué l'absence d'articles, de pronoms, etc., de « [...] fréquentes omissions et substitutions de prépositions, [d'] auxiliaires, etc., et des difficultés avec la flexion verbales » (L. Tuller, 2000), s'ils ne sont pas tout simplement mal utilisés :

- Phrase 1 : *Beaucoup des gamin ont un peti moto an decembre.*
- Phrase 2 : *tout au long du parcours les enfants mange.*
- Phrase 3 : *Avec prudence les fille elle vont sur la route.*

Les erreurs au niveau de l'usage de l'article s'expliquent par le fait que ceux-ci ne sont pas reproduits en LS. Ceci amène l'enfant qui n'a pas conscience auditivement et visuellement de la présence de l'article devant le nom à l'omettre ou d'opter de façon aléatoire pour l'usage d'un quelconque article. Une des explications des omissions lexicales dans les productions écrites des élèves sourds, c'est que bien souvent, selon M. Balosetti (2011), les mots-outils sont des mots courts, par conséquent, difficilement perceptibles en lecture labiale. N. Berkane (2016), affirme que les enfants sourds recourent aux stratégies visuo-graphiques, mémorisant ainsi visuellement les mots pour les reproduire correctement. Pour lui, leurs erreurs sont donc d'ordre visuel, comme des oublis ou des inversions de lettres.

La phrase 1 est évocatrice des difficultés en rapport au nombre et à la convenance des mots (*des gamin*), à la nature des articles (*un peti moto*) et à l'orthographe de certains mots terminés par une lettre muette

(*un peti moto*). Sur le plan orthographique, un mot du genre « *an* » (phrase 1), laisse percevoir des difficultés au niveau des homophones, l'enfant voulant utiliser « *en* ». Nous avons aussi constaté, dans la phrase 1, l'omission de l'accent sur « *decembre* ».

Certaines erreurs se justifient par le fait qu'il subsiste une différence entre la LS et la langue française orale ou écrite dont les structures syntaxiques diffèrent. La structure habituelle du français se présente de la manière *sujet-verbe-complément*, alors que celle de la LS se décline, quant à elle en : *complément/ sujet /verbe* (phrase 4). Cette difficulté d'ordre syntaxique est relevée par C. Lepot-Froment (1996, p.123), pour lequel, « les difficultés principales des jeunes sourds sont d'ordre syntaxique plutôt que sémantique et lexical ; même ceux d'entre eux dont le vocabulaire est étendu ne seraient pas capables pour autant d'en tirer profit pour la production de phrases correctes ». Cette difficulté s'est traduite dans une seule production. Ce qui permet d'affirmer que ce type de présentation syntaxique est marginal :

- Phrase 4 : *La volaille j'ai trapé* (attrapé) lui.*

Toujours dans la phrase 4, le terme « *trapé* » au lieu de « *attrapé* » symbolise *une erreur phonologique* susceptible d'engendrer une confusion. Face à de telles phrases, pour M. Balosetti (2011) citant Colin (2003), les enfants sourds manquent de logique et/ou ont des difficultés d'abstraction. Pour pouvoir réaliser des phrases correctes en phase avec ses pensées, il faut que l'enfant sourd comprenne la logique des langues vocales qui lui est étrangère, afin qu'il puisse s'inscrire dans cette linéarité.

Dans ce lot de commentaires, l'on constate que les enfants arrivent à surmonter certaines erreurs comme l'usage de certaines prépositions (phrase 3). Ainsi, les enfants n'ont pas trouvé de difficulté à utiliser à l'écrit les prépositions introduisant des compléments circonstanciels de lieu, telles que *dans, sur, sous...* car ils ont pu les apprendre par le truchement de la LS (F. Ferran, 2018). Toujours au niveau syntaxique, la phrase 2 illustre la question de l'accord du verbe en fonction de son sujet ou du nom en fonction du déterminant qui l'accompagne (phrase 3) : *les fille elle...* En choisissant d'utiliser le pronom « *elle* », *l'enfant s'évite la répétition du terme « fille » ; ce qui permet d'affirmer qu'il en comprend l'utilité, même s'il s'est trompé sur le nombre du pronom.*

Enfin, nous avons remarqué un usage presque unanime de la majuscule et de la ponctuation. Dans toutes les phrases, la ponctuation de manifeste en fin de phrase par le point. Nous avons aussi remarqué une certaine maîtrise de l'usage de la majuscule en début de phrase. En effet, les élèves sachant qu'une phrase commence par une lettre majuscule, de façon systématique entament la phrase avec cette dernière et placent aussi le point. Quant aux virgules, l'enseignante a reconnu que les enfants appréhendent difficilement son usage ; mais elle affirme que les enfants maîtrisent les ponctuations de base comme le point final, le point d'interrogation.

4. DISCUSSION DES RÉSULTATS

L'importance de l'écrit, particulièrement, pour l'enfant sourd ne souffre pas de doute et se situe à divers niveaux. En plus de lui servir de substitut à l'oral dans la relation avec les entendants, la réussite scolaire et sociale est conditionnée par une certaine maîtrise de l'écrit. Mais au vu des difficultés, nous nous étions posé les questions suivantes auxquelles nous tenterons de répondre: quelles sont les stratégies mises en place par l'enseignant pour permettre à l'enfant sourd d'accéder au langage écrit ? Comment l'enseignant peut-il effectuer un travail sur les représentations des élèves vivant avec la surdité afin d'optimiser un apprentissage serein et durable ? Nous répondrons à ces questions en fonction des deux disciplines observées et évaluées que sont la dictée de contrôle et le vocabulaire.

En rapport à la première interrogation, il est évident que différentes techniques d'apprentissage cohabitent dans les classes. De la méthode oraliste en passant par la méthode gestuelle, jusqu'au langage parlé complété,

l'enseignant met l'enfant sourd dans des situations d'apprentissages différents selon ses besoins. Ces deux méthodes qui coexistent permettent de cerner les difficultés de l'enfant sourd face aux différentes méthodes d'apprentissage.

Dans l'école de l'IJSF, nous avons remarqué un personnel enseignant dévoué et travaillant dans un milieu teinté fortement par le manque de moyens de tous ordres et aussi sujet à une insuffisance de stages de recyclage pouvant leur permettre de s'approprier les nouveaux outils d'enseignement des enfants sourds.

La réussite de tout apprentissage nécessite de la part de l'enseignant de prendre certaines précautions. Ceci est d'autant plus important, surtout qu'il a en face de lui des enfants vivant avec un handicap. La dictée fait partie des exercices censés éloigner de l'insécurité scripturale.

Pour l'enseignante, il s'agira donc, comme préalable, que tout enseignant ne s'attende pas obligatoirement à ce que l'enfant ne commette aucune erreur lors de la dictée car il est dans un processus d'acquisition *des apprentissages orthographiques*. *Partant de là, l'enseignant s'abstiendra de sanctionner toutes les erreurs, tout en prenant le soin de les relever toutes. Les élèves sourds sont reconnus comme ayant une capacité visuographique performante.*

En élaborant la grille avec les élèves, l'enseignant leur permet de situer leurs difficultés éventuelles, mais aussi de leur faire bien comprendre ce qui est attendu lors de la dictée. Ils comprendront, ainsi, que certaines erreurs sont possibles et seront indiquées par plusieurs couleurs.

En somme, tout enseignement qui se veut efficace devra veiller à donner une grande autonomie à l'enfant sourd, à le motiver et en faisant de l'enseignant celui qui intervient de manière pertinente afin d'aider l'enfant dans sa réflexion et dans sa progression (P. Teutsch, N. Cruaud et P. Tchounikine, 2002).

La classe est un milieu institutionnel mettant aux prises un enseignant et des élèves dans un rapport asymétrique. La nature de ce rapport place l'élève dans une situation où il devra se « débattre » pour exister dans la classe. Malgré sa spécificité, nous avons constaté ce rapport entre l'enseignante et ses élèves. C'est pour cette raison que nous nous sommes posé la question de savoir comment l'enseignant peut-il effectuer un travail sur les représentations des élèves vivant avec le surdité afin d'optimiser un apprentissage serein et durable ?

La présente recherche a permis de comprendre un pan des difficultés de rencontrent les enfants sourds dans l'acquisition du langage écrit. Que ce soit en vocabulaire ou dictée de contrôle, les productions des élèves ont mis à nu le rôle clé des habiletés phonologiques dans l'apprentissage de l'écrit. Ainsi, les productions ont mis en exergue les difficultés des enfants sourds dans cet apprentissage. Ces insuffisances peuvent placer l'enfant dans une insécurité linguistique face au français ; toute pouvant engendrer un manque de confiance en soi et un sentiment d'infériorité. Aussi faudra-t-il mettre l'accent sur l'enseignement/apprentissage du français, facteur clé de la réussite scolaire. Mais au préalable, il est tout aussi nécessaire pour l'enseignant d'avoir une bonne connaissance de la culture et l'identité sourdes.

L'écrit occupant une place de choix dans la réussite de l'enfant sourd, l'enseignant veillera à faire adhérer l'élève à la méthode choisie, pour que ce dernier puisse s'autosaisir des procédures censées l'amener à maîtriser la lecture et de l'écriture. C'est ainsi que les sourds privilégiant naturellement des indices visuels, il serait indiqué d'élaborer une pédagogie incluant ce canal, tout en menant un travail sur ce qu'est l'écrit, ses rôles et son fonctionnement, et les moyens de parvenir à sa maîtrise. Tout en menant un travail sur ce qu'est l'écrit, ses rôles et son fonctionnement, et les moyens de parvenir à sa maîtrise, M. Perini (2013) pense que l'enseignement par le biais de la LS peut être la clé d'une réussite citoyenne pour les sourds.

CONCLUSION

Cet article explore la manière avec laquelle des élèves sourds d'une classe de CE2 accèdent à la langue française écrite par le truchement de productions écrites en dictée composée et en vocabulaire. L'étude a prouvé que la production écrite est un élément essentiel de l'apprentissage de la langue écrite chez l'enfant en situation de surdité.

Dans un premier lieu, nous avons abordé l'étude des réalités que vivent les élèves avec un handicap de surdité. Ce qui nous a permis de poser notre problématique autour des difficultés qu'ils rencontrent dans les productions écrites. Avant de répondre aux questions de recherche posées, un travail d'analyse des observables en rapport à des exercices de vocabulaire et de dictée de contrôle a été fait. Cela permet d'affirmer que la production écrite chez les élèves sourds est difficile.

En se basant sur une étude qualitative, notre recherche a décrit et identifié les erreurs produites en termes de norme et d'usage. L'évaluation des productions en dictée de contrôle et en vocabulaire a permis de constater que les élèves ont maille à partir avec des difficultés de divers ordres : syntaxique, grammaticale, omission de mots, etc. Néanmoins, nous retenons que face à ces difficultés, les élèves initient des stratégies de sur-développement visuel pour compenser les insuffisances sur le plan auditif.

À la lumière de ces constats, les questions de recherche discutées se sont intéressées aux stratégies mises en place par l'enseignant pour permettre à l'enfant sourd d'accéder au langage écrit et comment l'enseignant effectue un travail sur les représentations des élèves vivant avec la surdité afin d'optimiser un apprentissage serein et durable.

BIBLIOGRAPHIE

ALEGRIA Jésus, 1999, « La lecture chez l'enfant sourd profond: conditions d'acquisition », *Langage et pratiques*, 23, p.27-46

ALEGRIA Jésus et LEYBAERT Jacqueline, 2005, « Le langage par les yeux chez l'enfant sourd : lecture labiale et Langage Parlé Complété », In: Transler C., Leybaert J, Gombert J. E., (eds), *L'acquisition du langage par l'enfant sourd : les signes, l'oral et l'écrit*, Marseille, Solal, p. 213-252

BALOSETTI Margot, 2011, *Les sourds et l'écrit : approches théoriques et méthodologiques*, Grenoble, Mémoire de Master en sciences du langage, 125 p.

BERKANE Nawel, 2016, « L'apprentissage de l'écrit chez les enfants sourds », Linguistique des langues des signes » (SCL C10A). Licence SCL 2. AMU. Faculté ALLSHS d'Aix-en-Provence

BLAIS Jean-Guy, 2008, « Quelles données pour le pilotage du système en éducation? » Université de Montréal, *Actes du 20e colloque de l'ADMEE* (Genève, 9-11 janvier 2008). <https://lplone.unige.ch/sites/admee08/symposiums/j-s7li-s7-1> [consulté le 27 avril 2020]

BORE Camille, 2016, *Accueillir des élèves sourds et malentendants dans une classe ordinaire*, université de Nantes, Mémoire de master, 46 p.

DEBEURME Godelieve et LEVESQUE Maryse, 2014, « Le lexique : apprentissage et enseignement : présentation », *Québec français*, n° 171, p. 68-69

DECOSTER Emmanuelle, 1986, « Une approche de la surdité précoce », *Rééducation orthophonique* (24), n°148

DELAMOTTE-LEGRAND Régine et SABRIA Richard, 2001, « L'enfant sourd et ses langues : l'unicité des choix en parcours », *Publications de l'Université de Rouen*, 308, p.81-111

- DUBUISSON Colette et BASTIEN Michel 1998, « Que peut-on conclure des recherches portant sur la lecture par les sourds? », *Lecture, écriture et surdité: Visions actuelles et Nouvelles perspectives*, C. Dubuisson et D. Daigle (dir.), Montréal, Les Éditions Logiques, p. 73-102
- DUBUISSON Colette et DAIGLE Daniel, 1998, « Que peut-on conclure des recherches portant sur l'écriture? », in Dubuisson Colette et Daigle Daniel (Eds), '*Lecture, écriture et surdité*', Montréal, Éditions logiques, p. 131-152.
- DUHAYER Valérie, FRUMHOLZ M^o et GARCIA Brigitte, 2006, « Acquisition du langage chez l'enfant sourd : quelle oralité pour quel accès à l'écrit? », *Mélanges CRAPEL*, n^o 29, Université Nancy 2, p.111-129
- DUCHARME A. Daphné et MAYBERRY I. Rachel, 2005, « L'importance d'une exposition précoce au langage : la période critique s'applique au langage signé tout comme au langage oral », in C. Transler, J. Leybaert et J.-É. Gombert (Eds.), '*L'acquisition du langage par l'enfant sourd : les signes, l'oral et l'écrit*', Marseille, Solal p. 15-28
- FERENCZI Sandór, 1974, « Prolongements de la « technique active » en psychanalyse », *OC, Psychanalyse, t. III: 1919-1926*, Paris, Payot, p. 117-133
- FERRAN Florence, 2018, *L'accès à l'écrit de l'enfant sourd : quelles complémentarités entre la Langue des Signes Française (LSF) et le Langage Parlé Complété (LPC) ?*, Université de Nantes, Thèse de doctorat, 344p.
- HAGE Catherine, 2005, « De la communication au langage : développement du langage oral chez l'enfant atteint de déficience auditive profonde », dans C. Transler, J. Leybaert et J.-E. Gombert (dir.), '*L'acquisition du langage par l'enfant sourd : les signes, l'oral et l'écrit*', Marseille, France, Solal, p. 121-146
- JAFFRE Jean-Pierre, 2003, « La linguistique et la lecture-écriture : de la conscience phonologique à la variable « orthographe » », *Revue des sciences de l'éducation*, Volume 29, Numéro 1, 2003, p. 37-49
- LEYBAERT Jacqueline et COLIN Cécile, 2015, « Introduction de la revue », *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 138, p.399-401
- MARSCHARK Marc, 2007, « Comprendre et utiliser les bases cognitives de l'apprentissage chez les enfants sourds », *Enfance*, 3, p.271-281
- MILLET Agnès, ESTEVE Isabelle, GUIGAS Lucile, 2008, *Pratiques communicatives d'un groupe de jeunes sourds adultes*, Grenoble, 100 p.
- LACERTE Lise, 1989, « L'écriture sourde québécoise », *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*, vol. 8, n^o 3-4, p.303-345
- LEPOT-FROMENT Christiane, 1996, « La conquête d'une langue orale et écrite », in Lepot-Froment C., Clerebaut N. '*L'enfant sourd : communication et langage*', Bruxelles, De Boeck Université, p.83-164
- Organisation Mondiale de la Santé, 2014, *Surdité et déficience auditive*, Disponible sur : <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs300/fr/>
- PERINI Marie, 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*, Université Paris 8, Thèse de doctorat, 359p.
- PRELAZ Anne-Claude, 2000, « Difficultés d'acquisition du langage écrit chez les enfants sourds : de la langue des signes (LSF) à l'écrit, rôle de l'orthophoniste », *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 33, p.111-119

RENAUD Charline, 2010, *L'enfant sourd et la production écrite de textes narratifs : pistes d'évaluation*, université de Grenoble, master 1, 129p.

TEUTSCH Philippe, CRUAUD Nathalie et TCHOUNIKINE Pierre, 2002, « MANO, un environnement d'apprentissage du français écrit pour les enfants sourds », *Alsic* [En ligne], Vol. 5, n°2 | 2002, document alsic_n09-rec2, mis en ligne le 15 décembre 2002, Consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/2062>

TULLER Laurice, 2000, « Aspects de la morphosyntaxe du français des sourds », *Recherches linguistiques de Vincennes*, n°29, p. 143-156