

MELANGES PEDAGOGIQUES 1990

**ESSAI D'ANALYSE DES ERREURS DANS LES
PRODUCTIONS ECRITES DE JEUNES ENFANTS
SOURDS**

Jacqueline BILLANT et al.

Abstract

This article reports on a research project carried out by a group of students and their teacher within the framework of Master's degree course on 'Deafness and Language'. After a brief review of the language acquisition problems which result from early deafness, an approach to the teaching of French to the deaf based on error-analysis is presented. The most frequent errors occurring in a small corpus of written texts are analysed together with a number of suggestions for dealing with them.

*Nous remercions les enseignants de CE1 et CE2 de
l'Institut de Jeunes Sourds de La Malgrange et de
l'école Jules Ferry à Lunéville, qui ont permis le recueil
des données.*

Ce document est le compte-rendu d'un travail de réflexion et de recherche mené par un groupe d'étudiants et leur professeur dans le cadre du cours Surdité et Langage (niveau maîtrise) dispensé à l'UFR des Sciences du Langage de l'Université de Nancy II.

Quelques étudiants se sont chargés de la rédaction de ce document. Chacun d'eux a rédigé une partie du texte, ce qui explique un léger manque d'unité de style.

Le comité de rédaction était
composé de :

Marianne CHEDEMAIL,
Sophie FLEURENTIN,
Sandrine GERARD,
Xavier MORGANTE,
Jean-Noël PALLEZ,
assistés de l'enseignante,
Jacqueline BILLANT.

Les étudiants ayant participé à ce travail de réflexion sont : Rabiha AIACHI, Rihad BAKLOUTI, Marianne CHEDEMAIL, Marie-Christine DELICOURT, Sophie FLEURENTIN, Sandrine GERARD, Valérie HAAS, Lucette HENRY, Fabienne KLEINMANN, Marie-Odile LECAS, Xavier MORGANTE, Jean-Noël PALLEZ, Euf mia RAGOT, et leur professeur, Jacqueline BILLANT.

La situation linguistique de l'enfant sourd

La langue maternelle est la première langue que l'enfant apprend. C'est donc sa langue première. Le plus souvent, elle est transmise par la mère mais c'est aussi, en général, la langue de la communauté de l'enfant.

Pour accéder au langage, certaines conditions sont nécessaires. Il est important que les oreilles et les organes phonateurs soient en état, et qu'il n'y ait pas de blocage intellectuel et psychologique. Il faut également que l'environnement social et linguistique de l'enfant soit suffisamment riche. Car les parents représentent le modèle linguistique, ils sont médiateurs de la langue (et non pas enseignants). Quand toutes les conditions sont réunies, l'enfant s'imprègne du modèle linguistique et il va tenter d'imiter ses parents.

Dès les premiers mois, en effet, l'enfant a le désir de communiquer. Il émet des sons, prend conscience de ses organes auditifs et phonateurs. Ensuite, de 9 à 12 mois, l'enfant est au stade de la compréhension : il comprend ce qu'on lui dit et réagit à sa manière, même s'il n'est pas encore capable d'exprimer ses sentiments. Il tente cependant, à travers certains gestes et certaines expressions, d'exprimer ses refus ou ses contentements. Dans la période de 12 à 18 mois, l'enfant commence à s'exprimer. Il fait des hypothèses sur le langage qu'il teste ensuite. Il utilise la méthode des essais et des erreurs et construit ainsi, petit à petit, les règles de fonctionnement du langage. L'apprentissage de la langue maternelle est donc une acquisition naturelle qui va se poursuivre pendant plusieurs années.

C'est ce mode d'acquisition naturel qui oppose la langue maternelle et la langue seconde, car la langue seconde s'apprend par enseignement, le plus souvent en contexte scolaire. L'apprentissage est donc tout à fait différent, beaucoup plus rigide. En effet, on apporte tout faits, à l'apprenant, les rapports entre signifiant et signifié. L'enfant ne passe plus par la phase de construction du langage. Il faut intégrer les notions proposées sans faire d'hypothèses, de déductions.

Lorsqu'une personne s'est approprié sa langue maternelle et qu'elle a intégré la langue seconde qu'on lui a enseignée, on parle de bilinguisme. Ainsi, si la personne parle couramment les deux langues, elle est dite bilingue.

Il y a également bilinguisme lorsque l'enfant est confronté simultanément à deux langues, soit au sein de sa famille, soit entre sa famille et la société dans laquelle il vit. Dans ce cas, l'enfant acquiert généralement les deux langues simultanément selon le même processus que pour une seule langue maternelle (BLANC et HAMERS, 1985 ; HARDING and RILEY, 1986).

La situation linguistique de l'enfant sourd sévère ou profond est bien différente de celle d'un enfant entendant. L'enfant sourd n'a pas la chance d'évoluer dans un bain de langage. Il manque de stimulations et perd le modèle linguistique que lui offrent ses parents (si ceux-ci sont entendants). Il saisit l'image musculaire, mais pas l'image acoustique. L'enfant sourd perd donc l'exercice de déduction, d'essais et d'erreurs, le travail d'analyse, qui mènent à l'acquisition du langage. Il se trouve dans une situation particulière : il ne s'appropriera pas naturellement le langage, il ne l'intégrera pas. Dès lors, la communication devient vite réduite et rudimentaire, puisque la seule communication avec l'enfant sourd pour des parents entendants est constitué par les sourires, les mimiques ou autres, ce qui est bien insuffisant.

Il serait tout à fait souhaitable que l'enfant sourd puisse acquérir une langue selon les mêmes modalités que l'enfant entendant, mais en passant par le canal visuel, qui a conservé son intégrité : on pense donc à la LSF (Langue des Signes Française), langue basée sur les gestes, et qui emprunte le canal visuel-gestuel. Pour que l'enfant sourd acquière cette langue, il faut qu'il dispose de modèles. Ceci n'est possible que si les parents sont sourds eux-mêmes et pratiquent la LSF, mais seuls 9 % environ des enfants sourds ont des parents sourds.

Pour les enfants sourds de parents entendants, une solution serait de mettre l'enfant le plus tôt possible en présence d'adultes sourds qui lui offriraient les modèles linguistiques nécessaires à l'acquisition de la LSF. D'autre part il est important que les parents apprennent le plus tôt possible la LSF afin de pouvoir communiquer avec l'enfant sourd dans sa langue première. De toute façon, bon nombre d'enfants sourds fréquentent un institut ou une école spécialisée et se mettent à apprendre la LSF au contact de leurs camarades.

Néanmoins, les sourds ne peuvent communiquer en LSF que dans la communauté sourde. Et, pour s'intégrer à la société, à leur famille, pour accéder à la culture de la société dans laquelle ils vivent, ils ont besoin de maîtriser le français. Il faut donc leur enseigner : ainsi le français deviendra leur langue seconde. Mais l'enseignement du français à de jeunes sourds pose de gros problèmes, étant donné que le modèle oral ne leur est pas directement accessible, et que leurs productions phoniques ne bénéficient pas du contrôle auditif.

I. LES ERREURS A L'ECRIT DE JEUNES SOURDS FRANCAIS

L'objet de notre recherche était de nous intéresser aux difficultés d'apprentissage du français par les enfants sourds de classes primaires.

Notre choix s'est fixé sur l'écrit. Nous avons laissé de côté l'oral pour plusieurs raisons. D'une part, nous ne sommes pas orthophonistes et les

problèmes liés à l'articulation, à la phonétique, ne constituent pas, de ce fait, notre principal intérêt. D'autre part, les productions des enfants sont beaucoup plus faciles à recueillir et à observer à l'écrit qu'à l'oral.

Nous avons demandé à deux institutrices de Cours Élémentaire de l'Institut de La Malgrange quelles étaient les principales difficultés qu'elles rencontraient dans l'enseignement du français, et quelles étaient les erreurs que les enfants commettaient le plus.

Voici les problèmes les plus fréquemment rencontrés par ces enseignantes :

1 - Au niveau lexical, les enfants déficients auditifs s'arrêtent souvent à une seule définition et surtout au terme générique. Pour eux, le signifié n'a qu'un seul signifiant. Ainsi, un sapin n'est pas un arbre; une auto n'est pas une voiture.

2 - Les termes abstraits posent des problèmes d'acquisition. "Désirer", "voir", "croire", "penser", de même que les métaphores spécifiques à la langue française ne sont pas bien compris. Des expressions comme "tomber amoureux", "prendre le train", "avoir l'air bête",..., suscitent des difficultés.

3 - Les enfants sourds ont une bonne mémoire à court terme mais une mauvaise mémoire à long terme. Ils ont, de ce fait, beaucoup de mal à réutiliser le vocabulaire qu'ils ont appris. C'est ainsi qu'un mot doit être présenté au moins sept fois avant que les enfants ne le comprennent et ne l'utilisent. Ceci entraîne des difficultés en lecture et également en expression.

4 - D'une façon générale, les écrits des enfants manquent de pronoms personnels, de déterminants, de prépositions, d'accords. Les classes de mots suscitent de gros problèmes chez les enfants. En effet, pour exprimer, en LSF, des notions comme "triste", "tristesse", "s'attrister", les enfants n'utilisent qu'un seul geste et pourtant ces trois termes, bien qu'étant de la même famille, présentent quelques différences quant à leur emploi.

5 - En ce qui concerne la compréhension, les enfants oublient le sens des mots qu'ils ont déjà rencontrés. Ils ne cherchent pas à anticiper, à faire des hypothèses, et ils ne parviennent pas à imaginer et à comprendre les histoires relevant de l'irréel, les contes. Trop souvent, les enfants ne comprennent plus ce qui se passe dans le récit car ils n'ont plus de référents.

Les enfants sourds rencontrent donc beaucoup de difficultés face à l'apprentissage du français, mais il est essentiel de préciser qu'ils passeront par les mêmes étapes d'acquisition que les enfants entendants. Il y aura seulement un grand décalage et du retard. Il est possible de dire également que les problèmes que l'enfant sourd rencontre en apprenant le français sont similaires aux difficultés rencontrées par des élèves débutant une langue étrangère.

Qui dit enseignement d'une langue seconde, dit toujours comparaison avec la langue première. Or, nous l'avons vu plus haut, l'enfant sourd ne maîtrise pas bien la LSF qui peut être considérée comme sa première langue. Dès lors, l'apprentissage d'une seconde langue, à savoir le français, se révèle une tâche ardue. Car la LSF est présente malgré tout dans cet enseignement. Jacques Legrand écrit à ce propos: "l'acquisition de la langue première est contemporaine et partie intégrante de la structuration mentale et psychique de l'individu, alors que la langue seconde doit trouver sa place dans un terrain déjà occupé" (François, 1980). Indépendamment des procédés employés, le montage des deux systèmes linguistiques chez le sujet, du fait de cette différence essentielle dans les conditions mêmes de leur mise en place, est nécessairement différent.

Rappelons que l'enfant sourd n'a pas, à cet âge là, de langue bien établie, avec un vocabulaire riche et des structures stables. L'enfant ne peut donc pas construire une seconde langue sur une première langue solide. La LSF n'est pas une langue solide parce qu'elle n'a pas été exploitée, enrichie au sein de la famille, dans la cour d'école, en classe. Ce n'est pas la langue des parents et de l'entourage, elle n'a donc pas été utilisée couramment par l'enfant, et ce n'est pas non plus la langue de la société.

Pour illustrer leur propos, les institutrices nous ont apporté de petits textes écrits par des élèves de CE1 et CE2. Ces textes, dont quelques exemples sont fournis en annexe, montrent les difficultés que ces jeunes élèves éprouvent à maîtriser la langue française. Ils paraissent intéressants à exploiter, mais ont soulevé le problème de la méthode à utiliser pour analyser les erreurs qu'ils contenaient.

II. METHODE D'ANALYSE DES ERREURS

Face aux difficultés des enfants sourds, Victor Leduc s'interroge, dans un article intitulé "Le problème des fautes dans l'enseignement de la langue aux déficients auditifs" (1982), sur l'élaboration d'une pédagogie corrective, en vue de rectifier l'expression fautive des enfants sourds. Il s'agirait de classer les fautes: "une classification serait féconde", selon Victor Leduc, "car elle conduirait à une recherche des causes et par suite à une pédagogie préventive".

Avant de nous proposer sa propre classification des erreurs, Victor Leduc passe en revue un certain nombre de méthodes de classement possibles.

a) Menyuk analysant les erreurs de l'enfant anglophone normal apprenant sa langue maternelle, souligne trois grands types de fautes :

- l'omission, l'oubli,
- la redondance, la superfluité de mots,
- enfin, la substitution.

A cela, Menyuk ajoute les fautes portant sur l'ordre des mots et sur les accords.

b) F. François (1974) présente trois types de classification :

- selon des niveaux d'organisation : non réalisation de la forme de l'unité linguistique (fautes graphiques par exemple), fautes de syntaxe, fautes de lexique.

- selon la nature combinatoire du langage : les fautes sont ici classées en deux catégories : les "bonnes fautes" d'un côté, par application induite de règles générales ; "les mauvaises fautes" de l'autre, par non acquisition d'un procédé général.

- selon le "résultat formel" : ce type de classification rejoint celui de Menyuk vu précédemment. On y retrouve les omissions, les ajouts, les substitutions, enfin les déplacements.

c) La grille de classement typologique des fautes du BELC (Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation Française à l'Étranger, 1967) repose sur une étude comparée ou contrastive entre la langue première (ou langue de départ) et la langue seconde (ou langue cible) pour mettre en évidence les différences les plus importantes, c'est à dire les risques d'interférences (les problèmes).

Signalons que cette étude introduit deux oppositions binaires:

- faute graphique/faute orale, pour les fautes lexicales et morphologiques ;
- faute absolue/faute relative. Une faute est absolue lorsqu'elle aboutit à une forme inexistante (à l'oral comme à l'écrit). Une faute est relative lorsque la forme existe mais qu'elle est inacceptable dans le contexte. (cf. la grille de classement général du BELC, annexe 1).

d) Hammoud classe les fautes du déficient auditif d'un point de vue formel ainsi que d'un point de vue grammatical.

e) Classement psycholinguistique qui prend en compte:

- les fautes qui empêchent ou entravent gravement la communication.
- les fautes qui gênent seulement la communication.

f) La classification choisie par V. Leduc repose essentiellement sur des critères fonctionnels. Il s'agit, selon lui, "de dégager les aspects qui marquent les étapes d'acquisition de la langue par l'enfant sourd et qui révèlent la manière dont il assimile les règles fondamentales ou secondaires du fonctionnement linguistique". V. Leduc rejette les critères purement psychologiques, psycholinguistiques, métalinguistiques ou purement formels, car "ils n'éclairent pas notre pratique pédagogique et ils font parfois appel à une

interprétation au niveau des causes". Mais il retient la distinction entre les fautes qui empêchent et celles qui gênent la communication, car elles pondèrent la gravité de ces fautes. La classification de V.Leduc est riche et détaillée. Peut-être l'est-elle trop car elle devient vite un peu confuse. Elle apparaît parfois subjective : peut-être est-ce dû au fait que les expressions erronées sont citées hors contexte.

Nous avons choisi l'approche de F. François qui nous paraît complète et bien adaptée pour l'étude des petits textes des déficients auditifs de La Malgrange. Cette approche tient compte du résultat formel, c'est à dire, des omissions, des ajouts, des substitutions, des déplacements et elle distingue aussi les niveaux d'organisation, la non réalisation de la forme de l'unité linguistique, les fautes de syntaxe et les fautes de lexique.

En ce qui concerne le résultat formel, on peut souligner dans les petits textes des déficients auditifs :

- des omissions d'articles définis. Par exemple: "*filie et garçon regarde chien*" (Sandrine 9 ans) ;
- des déplacements: les mots passent d'une position à une autre.

En ce qui concerne les niveaux d'organisation, signalons :

- la non réalisation de la forme de l'unité linguistique. Exemple de faute graphique: "*poissin*" au lieu de "*poisson*" (Jenngudi, 10 ans, DAP) ;
- des fautes de syntaxe. Certains verbes ne sont pas conjugués ou sont inexistantes. Exemple de verbe non conjugué : "*le chien dormir*" (Jenngudi, 10 ans, DAP) ;
- des fautes de lexique. On peut noter des erreurs dans l'utilisation du vocabulaire.

En outre, on peut certainement noter une confusion entre le code gestuel et le code écrit. Autrement dit, le déficient auditif rapproche ce qu'on lui enseigne (la langue française) de ce qu'il connaît déjà (la langue gestuelle). Ce rapprochement, cette comparaison entre la langue étrangère (le français parlé et lu sur les lèvres) et la langue maternelle, peut justifier que l'on se réfère aussi à la grille de classement typologique des fautes du BELC.

Enfin, il ne faut pas oublier de tenir compte du classement psycholinguistique : la différence entre les "fautes qui empêchent ou entravent gravement la communication" et "les fautes qui gênent seulement la communication" peut aboutir à relativiser les fautes relevées.

III. ETUDE DE TEXTES ECRITS PRODUITS PAR DES ENFANTS DEFICIENTS AUDITIFS

1 - La démarche

Les institutrices de l'Institut de La Malgrange ont proposé à 17 enfants sourds sévères ou profonds de CE1 et de CE2 une série de trois images. Celles-ci représentent une suite d'actions mettant en scène une famille à la pêche au bord d'une rivière. L'exercice, pour ces jeunes élèves, consiste à rédiger un texte racontant ces trois images (les images figurent en annexe 2, ainsi qu'un échantillon des récits obtenus en annexe 3).

Devant la multiplicité des erreurs dans ces textes, il a paru nécessaire d'opérer des choix : il nous a en effet semblé inutile de dresser un répertoire exhaustif d'erreurs. Nous avons donc décidé de nous attacher à la structure syntaxique des récits au niveau de la phrase. Nous avons entrepris de relever les énoncés qui nous paraissaient acceptables sur le plan syntaxique.

Cependant, chaque énoncé comportait de nombreuses erreurs grammaticales et lexicales, et il était évident que nous ne pouvions pas avoir une démarche purement normative. Il ne s'agissait donc pas d'éliminer tout énoncé non conforme (au sens strict) au français écrit. Nous avons tout de même établi certaines contraintes afin d'accepter ou non les énoncés.

2 - Les critères d'acceptabilité

Il nous était difficile d'énoncer une règle d'acceptabilité ou de déterminer des critères a priori. Nous ne pouvions pas observer et trier ces énoncés avec un regard normatif. Chaque énoncé présentait une ou plusieurs erreurs grammaticales, bien que d'un point de vue fonctionnel, la communication existe et que le message soit perçu par le lecteur (s'il a connaissance du contexte de communication). Sur le plan sémantique, nous avons rencontré le même problème. En revanche, certains énoncés étaient difficilement interprétables. Même si l'on se référait à la situation concrète, nous ne pouvions donner une signification précise.

Notre travail d'analyse a consisté d'abord à effectuer un découpage en énoncés, préalable indispensable vu l'absence quasi générale de ponctuation, de majuscules, ainsi que le flou des structures syntaxiques. Ensuite nous avons pu dégager les critères d'acceptabilité suivants :

a) Les différents types d'énoncés refusés.

La succession de mots

Certains énoncés ne présentaient aucune forme verbale mais uniquement une suite de noms.

- "papa poisson garçon et fille chien"
- "la pêche le poisson l'eau une grenouille chien fille garçon papa comme"
- "papa et fille et garçon poisson fille bravo chien"

D'autres énoncés comportaient un syntagme verbal incompréhensible.

- "garçon a au à fait grenouille"

La confusion lexicale

Nous avons remarqué une certaine confusion entre le lexique de la langue des signes et le lexique du français.

- "chien lit" pour : le chien dort (le mot lit signifie "est au lit").

L'absence de sens entraînée par ces différentes erreurs nous a poussés à éliminer ces énoncés difficilement compréhensibles même si l'on tente une interprétation en référence au contexte.

b) Les différents types d'énoncés acceptés.

Les énoncés ont été retenus car ils étaient compréhensibles ou interprétables par référence au contexte, bien qu'ils contiennent de nombreuses erreurs telles que:

L'absence ou la confusion d'article

- "garçon pêche toujours"
- "garçon attraper un grenouille"
- "garçon aide monsieur"
- "c'est histoire d'un grand monsieur Rachid"
- "monsieur pêche pour manger poisson"

les fautes morphologiques

Non conjugaison du verbe :

- "fille tricoter"
- "papa pêcher"
- "garçon attraper une grenouille"

Erreurs sur le verbe conjugué :

- "je trouvé une grenouille"
- "je avez trouvé un poisson"
- "papa regard poisson"

Erreurs sur le syntagme verbal :

- "papa a fait pêché poissons de mer" où "fait" est employé comme auxiliaire par assimilation avec la LSF.

Erreurs sur la forme lexicale :

- "monsier"
- "greouille" et "grenrouille"
- "graçon"

En fonction des critères retenus, l'énoncé "*papa regard poisson*" a donc été comptabilisé dans la partie S.V.O ; de même, l'énoncé "*monsieur pêche pour manger poisson*" fait partie de la structure S.V.C.

3 - Le classement

Les énoncés jugés acceptables ont ensuite été classés dans un tableau mettant en évidence les différentes structures syntaxiques utilisées par les enfants.

Nous avons relevé les quatre structures suivantes :

- * sujet - verbe (S.V)
- * sujet - verbe - objet (S.V.O)
- * sujet - verbe - attribut (S.V.A)
- * sujet - verbe - circonstant (S.V.C)

Une sous-structure sujet - attribut (S.A) a été distinguée vu sa fréquence d'apparition dans les récits des enfants. Elle consiste à mettre en relation un actant (sujet) et un attribut sans utiliser le verbe indispensable à cette mise en relation en français. Il nous a semblé que le verbe ne jouait ici qu'un rôle purement formel, et que nous avions affaire à une tentative imparfaite de mise en relation dont le sens était clair. L'énoncé "*chien surpris*", par exemple, est un calque de la LSF où la mise en relation se fait par simple juxtaposition, de même que dans des langues telles que l'arabe, le chinois...

Notons encore que dans la rubrique S.V.A figurent trois énoncés (placés entre parenthèses dans le tableau) qui correspondent à la formule de présentation : "*c'est l'histoire*" / "*c'est histoire*", que les enfants ont retenue comme une structure figée.

4 - Les résultats (Cf tableau ci-après)

91 énoncés ont été retenus, dont 44 présentent une construction de type S.V (soit 48 %), 30 une construction de type S.V.O (soit 33 %), 6 de type S.V.A (6.5 %), 9 de construction S.A (10 %) et 2 de type S.V.C (2 %).

On remarque la fréquence décroissante des structures relevées, S.V représentant la moitié des énoncés retenus (tous les enfants en produisent au moins une), et S.V.O le tiers (seulement 4 enfants ne l'ont pas produite). L'énoncé plus complexe S.V.C n'est encore que très rarement employé. La structure S.V.A semble en cours d'acquisition, puisque 9 enfants sur 17 utilisent la forme incomplète S.A. Il faut noter que les 3 occurrences de la forme complète S.V.A se trouvent chez le même enfant (Ludovic), le seul qui maîtrise l'emploi du verbe d'état nécessaire à la mise en relation. Cet enfant produit d'ailleurs encore une structure S.A ("*fille très très conten*") en concurrence avec la structure complète.

Cette analyse nous a paru incomplète, car elle ne rendait pas compte de la proportion d'énoncés réussis par rapport à l'ensemble du texte pour chaque enfant. Mais il était impossible de dénombrer, en terme d'énoncés, la partie inacceptable de chaque texte, car il s'agit le plus souvent d'énumérations, que l'absence de signes graphiques cohérents (majuscules, ponctuation, passage à la ligne) ne permet pas de découper en énoncés.

Le seul critère objectif utilisable est celui du nombre de mots. Nous avons donc dénombré pour chaque texte les mots inclus dans les énoncés jugés acceptables, ainsi que le total des mots employés. Le pourcentage de mots inclus dans un énoncé acceptable représente donc une sorte d'"indice de performance". Ces chiffres sont indiqués pour chaque enfant dans le tableau : les pourcentages s'échelonnent de 11 à 100%.

	S.V.	S.V.O.	S.V.A.	S.A.	S.V.C	TOTAL DES ENNONCES RECUS	NOMBRE DE MOTS RETENUS	TOTAL DES MOTS	POURCENTAGE DE MOTS RETENUS
Nathalie	1	2	0	1	0	4	16	39	41 %
Jérôme	1	0	0	0	1	2	9	32	28 %
Richard	1	2	0	1	0	4	9	20	45 %
Sandrine	1	3	0	0	0	4	18	31	58 %
Dalila	1	1	0	0	0	2	14	27	52 %
Srey	5	3	(1)	1	0	10	31	48	64,5 %
Leila	2	3	0	2	1	8	21	42	50 %
Hélène	3	2	(1)	0	0	6	37	52	71 %
David	3	0	(1)	0	0	4	13	51	25 %
Cyrille	7	2	0	0	0	9	25	44	57 %
Jenngudi	2	4	0	1	0	7	30	38	79 %
Evelyne	1	0	0	0	0	1	2	19	11 %
Soad	3	0	0	0	0	3	6	23	26 %
Jeremy	3	3	0	1	0	7	28	28	100 %
Mick	2	1	0	0	0	3	10	14	71 %
Aline	3	1	0	1	0	5	16	28	57 %
Ludovic	5	3	3	1	0	12	45	52	87 %
TOTAL	44	30	3+3	9	2	91			

IV. COMPARAISON AVEC DES ECRITS D'ENTENDANTS ET PROBLEMATIQUE DE L'ECRIT

Notre étude serait limitée si on ne lui donnait pas une valeur comparative : notre point de comparaison sera le travail d'enfants entendants. Nous avons choisi d'apparier les enfants en fonction de leur niveau scolaire et non de leur âge, les enfants sourds étant un peu plus âgés, mais avec une acquisition beaucoup plus récente du français.

Nous avons demandé à des enfants entendants de CE1 et de CE2 de réagir par écrit aux images qui ont été proposées antérieurement aux enfants sourds. C'est donc un travail identique qui a été demandé à des enfants sourds et entendants de niveau scolaire équivalent. Mais les récits des enfants entendants n'ont pas été appréhendés comme une mesure "étalon". Il s'agissait ici de trouver une valeur pertinente pour évaluer le problème des enfants sourds (et non pour le "négativer" en comparant, sans nuances, leurs travaux à ceux des enfants entendants). Car on veut exclusivement rapprocher les performances de communication d'enfants de niveau scolaire identique et non pas proposer un schéma grammatical ou syntaxique idéal.

L'erreur serait de prendre les deux catégories d'enfants et d'évaluer leur production sans tenir compte de la spécificité de chacun. Ce problème (de pédagogie et d'évaluation différenciée) reste un des principaux sujets de polémique dans le débat sur l'enseignement. On ne peut pas l'ignorer quand il s'agit d'évaluer des enfants entendants d'origine sociale et culturelle très différente. Cette précaution devient incontournable quand il s'agit de rapprocher des enfants sourds d'enfants entendants. En fait, c'est justement la spécificité (et non la valeur) de la production écrite des enfants sourds que l'on pourra saisir grâce aux deux échantillons de récits.

Les travaux des enfants entendants de CE1 et de CE2 apportent un éclairage sur les difficultés de l'apprentissage de la langue écrite. (Cf un exemple de récit en annexe 4). Néanmoins, et c'est là la grosse différence avec la production des enfants entendants, tous ces devoirs sont parfaitement compréhensibles et très imaginatifs. Pourtant, doit-on en être satisfait pédagogiquement ?

On ne peut répondre à cette question sans revenir brièvement sur la problématique du langage écrit. En effet, il faut prendre conscience de la distance, sinon de la contradiction, qui existe entre la langue parlée dans la vie quotidienne et la langue écrite enseignée à l'école. Cette distance est d'autant plus marquée que l'enfant est issu d'un milieu défavorisé. Cette vérité n'est plus à démontrer, il reste cependant à imaginer les moyens de lutter contre cet état de fait.

On pourrait naïvement proposer de remplacer la langue académique par le français parlé populaire (lequel ?)... Solution extrémiste qui, pourtant, doit

faire réfléchir sur la distinction entre ce qui est strictement fonctionnel et ce qui est purement normatif. Dans le langage de l'école, la distinction existe entre le système, qui permet la création linguistique écrite, et la norme, qui se fixe par la tradition avec ce que cela suppose de difficultés pour l'apprentissage. C'est par attachement à cette norme que les enfants commettent ce que l'on peut appeler des "bonnes fautes". Ces fautes qui sont autant de constructions, parfois maladroites, par analogie à un modèle. Il est clair que l'enfant cherche à satisfaire à cette norme dont il a conscience (c'est aussi pour lui un jeu de "faire comme les grands" ou de s'exprimer "comme dans les histoires").

Le problème est donc de savoir quelle langue enseigner et pour atteindre quel objectif ? Cela revient à s'interroger sur l'enseignement de la langue écrite. A quelle situation de communication faut-il préparer l'enfant ? L'objectif admis est de munir l'enfant des moyens de communiquer dans le temps et/ou dans l'espace avec un interlocuteur absent : situation où l'enfant peut être émetteur-scripteur et/ou récepteur-lecteur. Il est donc important de spécifier les situations de communication différée auxquelles on souhaite le préparer. Une pratique intéressante est de favoriser l'apparition, dans la vie de la classe, de situations de communication différée susceptibles de permettre à l'enfant de saisir la raison d'être de la langue écrite dans sa diversité (lettre à un ami, correspondance administrative...).

La dimension écrite du langage est, dans beaucoup de familles culturellement défavorisées, laissée pour compte car trop rébarbative. L'écrit est alors considéré comme un bien (car ces personnes défavorisées lui reconnaissent une valeur) réservé aux autres. L'écriture est, pour eux, une démarche coûteuse ; ils ont conscience de "mal parler" (par rapport à une langue académique qui est celle du journal télévisé par exemple) et, de ce fait, l'écriture leur est refusée. Comment pourraient-ils prétendre écrire une "langue" qu'ils ne connaissent pas ?

Il faut donc tenter de dépasser cette appréhension de l'écrit. L'apprentissage de la langue écrite à partir de situations motivées a toutes les chances de ne plus apparaître comme un arbitraire culturel et permettrait aux enfants (quel que soit leur milieu d'appartenance) de saisir la multiplicité et la nécessité de cette communication différée dans le temps, dans l'espace. Ainsi aura-t-on une chance de créer la motivation pour mobiliser les ressources cognitives nécessaires à la maîtrise de la langue écrite.

Dans les devoirs des enfants de cours élémentaire, les fautes d'accords, les erreurs lexicales... révèlent la distance entre la langue orale et la langue écrite. Ainsi, par exemple, les enfants utilisent, de façon plus ou moins heureuse, le passé simple, qui est la conjugaison la plus éloignée du langage verbal, car étant surtout le temps du récit écrit. Les enfants, quand ils écrivent, s'attachent à isoler ce qui est la norme, et tentent de se détacher de leur langage quotidien. Pourtant l'ignorance ou le non respect de ces règles ne nuit pas forcément à la compréhension, à la communication. Les enfants savent

intelligemment utiliser les outils dont ils disposent pour faire un récit compréhensible, intéressant, riche et imaginaire, dès lors que le lecteur "oralise" les textes des enfants. C'est à dire qu'il lui faut dépasser ses habitudes de lecteur. En effet, les fautes des enfants résultent souvent d'une transcription des sons. L'enfant n'a pas encore fait les photographies de tous les mots de la langue écrite, d'une orthographe qui n'est que l'utilisation d'outils graphiques pour écrire un son :

"c'est inssi que il s'allér alla pêche"
(c'est ainsi qu'ils allèrent à la pêche)

On a dans cet exemple l'éventail des erreurs des enfants. Tous les sons sont à leur place et l'aspect phonétique de cette phrase est correct. La photographie des mots n'est pas acquise, le découpage des mots et l'orthographe sont hasardeux, mais il y a une bonne utilisation des outils dont dispose l'enfant : le temps est correctement employé, l'enfant a marqué la liaison... Les erreurs sont uniquement des erreurs d'écrit. Oralisée, cette phrase est tout à fait acceptable. Mais, encore une fois, on a peu de chance d'entendre parler spontanément un enfant de cet âge avec ce niveau de langue; niveau qu'il a pourtant retenu pour l'écrit. Finalement, les enfants entendants ont réussi ce qui leur est demandé : communiquer en différé à des interlocuteurs hors situation, et c'est là justement que les enfants sourds ont échoué.

Mais s'agit-il vraiment d'un échec ? La distance entre la langue orale et la langue écrite, pour les entendants, ne peut pas être mise au même niveau que la distance séparant la langue des signes et la langue écrite pour les enfants sourds. Les rédactions des enfants entendants nous le montrent bien : ils savent retranscrire un son avec un signe graphique, même si ce n'est pas celui que l'histoire de la langue nous contraint à retenir. Pour l'enfant sourd, le chemin est plus tortueux. Il connaît la langue des signes, et on voudrait qu'il ait la capacité d'écrire la langue orale qu'il est en train d'apprendre. La difficulté est du même ordre que de demander à un entendant d'écrire, à l'aide de pictogrammes, le mandarin qu'il est en train d'apprendre. Qui pourrait exiger que sa production soit satisfaisante ? Pour les enfants sourds, on ne peut pas davantage avoir cette exigence.

Pourtant les enfants sourds doivent avoir en leur possession un moyen de communiquer en différé... entre eux et avec les entendants. A priori, on pense tout de suite à l'écrit de la langue parlée dans leur pays de résidence. Il est évident que la langue des signes n'est pas moins une langue que n'importe quelle autre langue orale, mais le problème, pour les sourds, est de passer par le français oral pour posséder un outil de communication différée.

On le verra plus loin, il n'est pas illusoire d'apprendre l'écrit avant l'oral ; pour qui ne possède pas de capacités auditives, cette inversion dans l'apprentissage devient même le passage logiquement le plus satisfaisant pour apprendre une langue orale. Apprendre l'écrit d'une langue avant d'apprendre

sa forme orale, c'est disposer au départ d'un moyen de communication en différé qui se révélera être celui de la langue orale de son entourage. Cette langue sera apprise plus tard avec un support déjà maîtrisé (l'écrit de cette langue), et non plus ex nihilo (à cause de l'absence d'information auditive).

Quoi qu'il en soit, dans l'état actuel de l'enseignement et à niveau scolaire identique, les enfants sourds n'ont pas pu faire passer un message hors situation. Pas plus d'ailleurs que ne le ferait un enfant entendant qui écrirait dans une langue qui ne serait pas sa langue maternelle.

Pourtant, un enseignant d'une langue étrangère parvient à comprendre ce que l'enfant voulait écrire (ou au moins à comprendre l'opération mentale en rapprochant langue maternelle et langue apprise). De la même façon, un entendant maîtrisant la LSF pourrait sans doute reconnaître le cheminement cognitif de la production écrite de l'enfant sourd. Il convient donc de relativiser les descriptions des images par les enfants sourds et celles des enfants entendants. Ces derniers parviennent à se faire comprendre à l'écrit. Cette performance de communication ne doit pas nous faire oublier que leurs récits restent d'abord une écriture étroitement rattachée à leur langue première : la langue orale du quotidien, même s'ils se hasardent vers la norme qu'ils appréhendent sans encore la maîtriser.

L'écrit des enfants sourds ne respecte-t-il pas la même démarche c'est à dire une transcription de leur langue première avec les mêmes bonnes intentions de se conformer aux règles ? La différence fondamentale est qu'ils ne disposent pas d'outils pour communiquer en différé leur langue première : la langue des signes. Donc, le problème des enfants sourds a deux dimensions, et la comparaison entre enfants entendants et enfants sourds ne doit pas amener de conclusions hâtives et définitives. En effet, dans le code écrit, ce qui est fonctionnel pour un entendant ne l'est pas pour un sourd, tout simplement parce que leur langue première est fondamentalement différente.

V. REFLEXIONS PEDAGOGIQUES SUSCITEES PAR CETTE ANALYSE

Ayant constaté les difficultés évidentes d'apprentissage du français écrit par les enfants sourds, nous avons organisé notre réflexion pédagogique autour de deux observations essentielles que nous avons faites.

A. Un enseignement précoce de la langue écrite aux jeunes enfants sourds.

Nous avons suggéré plus haut qu'il pourrait être pertinent de ne pas faire dépendre l'enseignement de l'écrit de celui de l'oral, voire même que l'enseignement de l'écrit pourrait précéder celui de l'oral.

Dans un article intitulé "*L'enseignement du langage écrit aux enfants sourds d'âge préscolaire*" (Suzuki-Notoya 1986), les auteurs montrent que l'apprentissage précoce du langage écrit est important pour l'avenir des enfants sourds.

En premier lieu, le langage écrit est plus facile à apprendre pour eux que le langage oral. Rappelons que la démutisation est une phase éprouvante pour les enfants sourds. En effet, il leur est difficile d'émettre des sons, de la voix, et de les maîtriser. Cet apprentissage est long, ardu et certains enfants parviendront difficilement à s'exprimer oralement. Les auteurs pensent que le langage écrit pourrait être acquis sans que la compréhension du langage oral ne soit nécessaire.

De plus l'apprentissage du langage écrit pourrait faciliter pour plus tard l'acquisition du langage oral et peut-être rendre moins pénible cette étape. La phase de démutisation n'a lieu, en général, que vers l'âge de quatre ans. Cela laisse supposer que de zéro à quatre ans, l'enfant ne reçoit que peu de stimulations et de sensibilisation à la parole. L'écrit devrait donc être appris avant l'âge de quatre ans. En fait, il peut même être acquis, selon les auteurs, dès le plus jeune âge c'est à dire vers un an. Ils précisent même "qu'étant donné que les enfants entendants commencent généralement à comprendre les mots parlés à l'âge de sept mois, il est donc possible de dire que les enfants sourds peuvent commencer à apprendre les mots du langage écrit au même âge". La capacité visuelle étant déjà bien développée chez les enfants dès l'âge de six mois, il faut donc en profiter et l'entraîner au maximum.

Les affirmations des auteurs résultent d'une étude qui a été menée au Japon sur six enfants âgés de cinq à vingt-quatre mois au commencement du programme et présentant tous une surdité profonde congénitale.

Voici brièvement le contenu de la méthode qui recouvrait l'enseignement des deux langages : oral et écrit. L'enseignement était assuré par les mères des enfants, avec une mise en route et un soutien par des professionnels. L'entraînement au langage écrit s'est fait par un jeu d'étiquettes, en développant les deux aptitudes de compréhension visuelle et de réalisation en langage écrit. Des étapes graduées ont été suivies, allant de la compréhension et de l'expression du mot à la compréhension et à la formation de phrases. Parallèlement, les enfants étaient soumis à une éducation auditive, ainsi qu'à des stimulations orales dans les interactions de la vie quotidienne. Pour certains enfants du groupe, l'entraînement oral avait même commencé bien avant le début de l'exposition à l'écrit.

Pour les résultats, les enfants ont été séparés en deux groupes en fonction de leur âge au début de l'expérimentation en langage écrit (12 à 17 mois pour un groupe, 26 à 34 mois pour l'autre). Mais si les âges d'acquisition diffèrent, on observe dans les deux groupes des tendances communes : le temps d'entraînement avant les premières acquisitions est beaucoup plus court pour

le langage écrit que pour le langage oral (de 8 à 17 mois de moins suivant l'âge des enfants). De même, le vocabulaire écrit domine largement le vocabulaire oral chez tous les sujets, à tous les âges l'évaluation a été faite (35, 47 et 59 mois). A titre d'exemple, à 59 mois, la moyenne du vocabulaire pour l'ensemble des sujets est de 1975 mots à l'écrit contre 572 à l'oral.

Les conclusions des auteurs sont que les déficients auditifs peuvent comprendre le langage écrit indépendamment du langage oral et plus vite que celui-ci. Les observations montrent qu'ils peuvent apprendre le vocabulaire oral à partir du vocabulaire écrit déjà acquis. Enfin il paraît souhaitable que cet entraînement écrit commence aussitôt que possible pour les enfants ne disposant que de faibles restes auditifs, car "il leur apporte les fondements de l'apprentissage du langage oral".

Une observation est à faire cependant : cette étude n'a pas été réalisée sur un grand nombre d'enfants. Pour qu'elle devienne intéressante, il faudrait renouveler l'expérience sur une plus large population. Si les résultats s'avéraient identiques aux précédents, alors cette méthode pourrait sans doute être reconnue et mise en application. Cela aiderait, sans aucun doute, les enfants déficients auditifs à mieux appréhender la lecture et l'expression écrite, car ils auraient acquis un haut niveau de capacité et un vocabulaire étendu.

B - Une méthode d'enseignement du français écrit tenant compte de la première langue des enfants sourds.

En étudiant les récits des enfants sourds, nous avons observé que certaines erreurs syntaxiques pouvaient être attribuées à un calque de la langue des signes. C'est le cas notamment de la structure S.A ("chien content"), puisqu'en LSF le verbe d'état n'est pas utilisé pour la mise en relation. De même, certaines énumérations dépourvues de sens en français peuvent correspondre à une présentation des personnages en LSF, les indicateurs spatiaux étant perdus lors du passage au français.

C'est pourquoi nous nous sommes intéressés à un article de Christian Mas: "Le rôle de la langue des signes dans l'enseignement du français écrit aux jeunes sourds" (1983). Christian Mas est entendant, professeur de langue française à des enfants sourds, et il a une très bonne connaissance de la langue des signes. Nous verrons par la suite l'importance de ce fait. Dans cet article l'auteur propose une méthodologie pour un meilleur enseignement du français écrit aux jeunes sourds. Il énonce quatre grands principes de base que nous allons présenter.

L'un d'eux semble primordial comme nous l'avons déjà remarqué : il s'agit de commencer très tôt l'enseignement du français. "L'enseignement du langage écrit, à un âge très précoce, favorise non seulement un haut niveau de capacité de lecture, mais sert aussi à développer le langage oral" (Suzuki, Notoya,

1986). Et, en outre, "il faudra ensuite beaucoup de temps pour modifier des comportements linguistiques" (Mas 1983).

Un deuxième principe est d'attribuer à la LSF une place primordiale dans l'enseignement du français écrit, ceci en considérant la LSF comme une langue à part entière, différente du français et portant une culture différente, mais en la reconnaissant comme égale au français. La LSF doit être considérée comme utile pour avoir de véritables échanges avec les enfants, mais surtout c'est la langue des enfants, et il faut d'abord leur faire prendre conscience des fonctionnements de leur propre langue avant de passer à ceux d'une langue seconde. Il est donc nécessaire de faire découvrir la LSF en premier lieu, ceci étant un pré-requis à l'acquisition du français.

Cette reconnaissance de la LSF nous amène au troisième principe : la nécessité d'avoir des professeurs bilingues, qu'ils soient sourds ou entendants, qui puissent analyser consciemment les structures des deux langues. Car comment expliquer une structure française si les enfants ne la maîtrisent pas en LSF ? C'est pourquoi la pédagogie de Christian Mas, basée sur la comparaison des deux systèmes linguistiques, facilite l'enseignement de certaines notions.

Le quatrième principe est la nécessité d'être aussi biculturel que possible (ou mieux, d'avoir des professeurs sourds). Il s'agit de partager des cultures (échanges d'informations, d'idées, d'expériences de vécu) ce qui conduit à la confiance et à la mise à égalité des deux langues. Il ne s'agit pas de faire apprendre le français aux jeunes sourds pour qu'ils ressemblent aux entendants, pour qu'ils agissent comme eux et adoptent leurs valeurs en renonçant à leur propre culture. Il ne faut pas leur donner l'impression "d'appartenir à la culture des autres" selon les termes de l'auteur, tout en sachant que l'apprentissage d'une langue implique un apport culturel nouveau.

L'approche pédagogique est la suivante : la première formulation est presque toujours donnée spontanément en LSF. Cette phrase est inscrite au tableau en une transcription écrite du type : un mot pour un geste. Le professeur analyse alors avec les enfants le code signé, en multipliant les exemples du même type, afin d'en dégager les règles et les exceptions. La deuxième étape consiste à donner l'équivalent en français, ce qui débouche sur une étude comparative, avec les analogies, les différences, les niveaux de langue et les variations de style. L'exemple que donne Christian Mas de son analyse de l'expression de la localisation temporelle (avant/après) et spatiale (devant/derrière) est particulièrement convaincant.

On peut se demander pourquoi cette méthode ne s'est pas répandue plus largement puisqu'elle semble pouvoir aider les enfants sourds à mieux apprendre le français. Il existe probablement plusieurs explications à ce fait. Tout d'abord, le climat polémique qui régnait à l'époque où cet article a été publié fait qu'il a été accueilli avec méfiance. En effet, à cette époque, tout le

monde n'était pas encore prêt à reconnaître la LSF comme une langue à part entière. D'autre part, cette méthode repose sur deux exigences :

- une bonne connaissance préalable de la LSF par les enfants, ce qui n'est pas toujours le cas, notamment chez les jeunes enfants dont nous avons étudié les récits.

- une bonne connaissance de la LSF par les enseignants, ce qui n'est pas toujours le cas non plus, quoique d'importants progrès aient déjà été réalisés dans ce sens.

Enfin, une raison essentielle est l'insuffisance des recherches fondamentales sur le fonctionnement de la LSF, notamment au niveau grammatical et syntaxique.

Il nous semble toutefois qu'il ne faut pas renoncer pour autant à une approche qui semble prometteuse, mais qu'il faudrait envisager une coopération constante entre les professeurs de français et les adultes sourds.

CONCLUSION

Notre proposition, à la lumière des apports de Christian Mas, est de remettre en question les attitudes de chacun face à la LSF. Celle-ci doit être considérée comme une langue à part entière, avec ses particularités, sa diversité, sa richesse. Replacée à sa juste valeur, pour les entendants comme pour les sourds, la LSF devient la base linguistique sur laquelle il convient de faire reposer une acquisition nouvelle: le français écrit.

Il faut donc, dans un premier temps, reconnaître la LSF afin d'en cerner les structures, la grammaire ; il faut partir sur des bases solides, "un terrain bien occupé" pourrait-on dire en reprenant la citation de J.Legrand (Cf partie I), et ce pour apprendre le langage écrit.

A terme, ce n'est pas apprendre un langage (ici le français) à des enfants qui en sont dépourvus, mais faire d'eux des enfants bilingues sachant parfaitement communiquer entre eux (il faut donc développer la LSF quand le besoin s'en fait sentir) et communiquer avec le monde entendant qui les entoure. La nécessité du langage écrit est double. D'une part, parce que les sourds ne peuvent pas faire l'économie de la communication différée et ensuite parce que le langage écrit doit être le relais entre leur langue première (la LSF) et le langage oral (langue seconde).

La méthodologie retenue part donc de l'adoption de la LSF comme un langage structurant la pensée de l'enfant, et consiste à comprendre et expliquer cette structuration pour ensuite s'en servir dans l'enseignement du langage écrit, à expliquer la réalisation du message signé pour apprendre comment on exprime ce message en langage écrit. L'expression du temps, le

lexique, la localisation... sont autant de particularités de la LSF qu'il faut bien connaître pour apprendre et enseigner une façon différente de l'exprimer. La différence entre la LSF et le français écrit doit trouver un terrain d'entente : l'écriture du signé. C'est l'étape nécessaire pour saisir la richesse de la langue des signes et pour montrer aux enfants sourds que l'on peut exprimer le même message avec un autre langage (le français écrit).

Ainsi, en ce qui concerne les productions des enfants de La Malgrange, on constate que la structure grammaticale la plus employée à l'écrit est sujet-verbe ou, au mieux, sujet-verbe-objet. En LSF, l'action se situe par rapport au locuteur-sujet, le signeur du message, d'où le "je" revenant comme sujet à l'écrit. Par exemple *"monsieur poisson j'ai trouvé..."*.

On trouve dans ces récits une structure simple qui ne révèle pas la densité de la LSF. La succession des actions respecte l'ordre des verbes dans la phrase (première action/premier verbe). Le texte des enfants ne tient pas compte de l'aspect différé du message. Ils ont les images en face d'eux et, effectivement, lorsque le lecteur connaît l'image (le contexte de manière générale), le message devient plus limpide.

En LSF, le contexte est recréé par le geste, le visuel. Le locuteur restitue le message dans le temps, il recrée l'espace dont il est le pivot. Rien de tel à l'écrit. Et les enfants ne semblent pas avoir conscience de cette nécessité d'utiliser des marqueurs spatio-temporels (verbes, déictiques,...). Ils ne peuvent en avoir conscience tant qu'ils ignoreront les particularités de leur langage gestuel et tant qu'ils n'auront pas conscience des limites de l'écrit qui exige une grammaire et une syntaxe. Il semble qu'ici l'enchaînement des syntagmes respecte la logique du "signé".

Cette première production des enfants sourds n'est en fait qu'un point de départ. A partir de ce premier jet, il faudrait voir si cela "correspond" à la LSF et ensuite le traduire en français. On pourrait alors expliquer aux enfants la structure de leur langue, leur montrer qu'on peut utiliser plusieurs façons de transmettre un même message (autant en LSF qu'en français). Ainsi, par exemple, on a *"fille très content"* et *"fille très heureux"*, et encore *"fille bravo"*. Plusieurs façons donc d'"écrire" la LSF, comme il y a plusieurs façons d'exprimer un message en français écrit.

Mais, là encore, il s'agit d'être prudent. Souvenons nous que le français écrit n'est pas celui que l'on parle. On a vu l'inadéquation entre le parlé du quotidien et l'écrit correspondant à un niveau de langue soutenu. Le but d'une méthode, quelle qu'elle soit, est d'arriver à une intercompréhension et non de privilégier le respect d'une norme plutôt que la production de sens. Les enfants, sourds ou entendants, ont un langage (le langage parlé quotidien ou la LSF) et on leur enseigne un français écrit d'un autre niveau de langue pour certains enfants entendants (ceux pour qui, de par leur milieu social, le langage ne jouit pas d'un statut maximum) ou l'écrit d'une autre langue pour les enfants sourds.

Le langage écrit, alors, n'est pas satisfaisant ; pas seulement en référence à une norme, mais tout simplement pour la compréhension du message. Pour l'enfant sourd, l'écrit est une formulation de son langage gestuel ; et ce n'est rien de plus qu'un problème de passage d'un langage acquis (inconsciemment) à un langage appris (consciemment). Ce passage est plus escarpé pour qui n'a pas le canal auditif mais il n'est pas pour autant infranchissable si la méthode et les moyens sont appropriés.

Pour cela l'interaction adulte-enfant, au cours de l'apprentissage du langage, est déterminante. L'offre (consciente ou inconsciente) par l'adulte des schèmes langagiers (signes, écriture, parole) au moyen d'une expérience de communication abondante et très diversifiée, au sein d'une interaction naturelle, permettrait à tout enfant de développer sa fonction langage complète. L'enfant pourrait alors, en toute situation, choisir le langage approprié pour structurer et transmettre sa pensée.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BLANC M., HAMERS J. (1985), Bilinguisme et bilinguisme, Bruxelles, Pierre Mardaga.

FRANCOIS F. (1980), Linguistique, PUF.

HARDING E., RILEY P. (1986), The bilingual family : a handbook for parents, C.U.P.

LEDUC V. (1982), "*Le problème des fautes dans l'enseignement de la langue aux déficients auditifs*", Revue Générale n° 4.

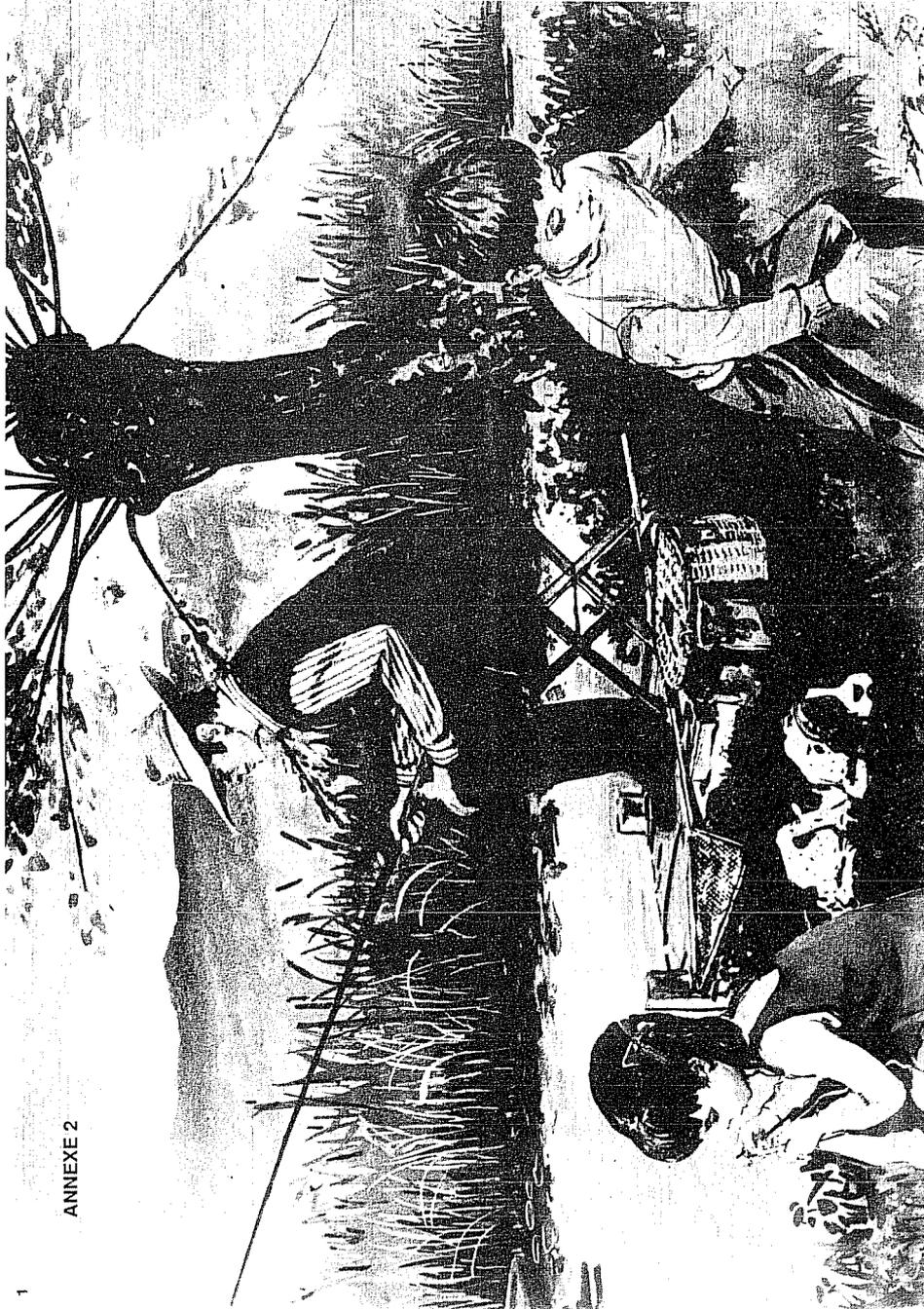
MAS C. (1983), "*Le rôle de la langue des signes dans l'enseignement du français écrit aux jeunes sourds*", Coup d'Oeil n° 37.

SUZUKI S., NOTOYA M. (1986), "*L'enseignement du langage aux enfants sourds d'âge préscolaire*", Communication et langages.

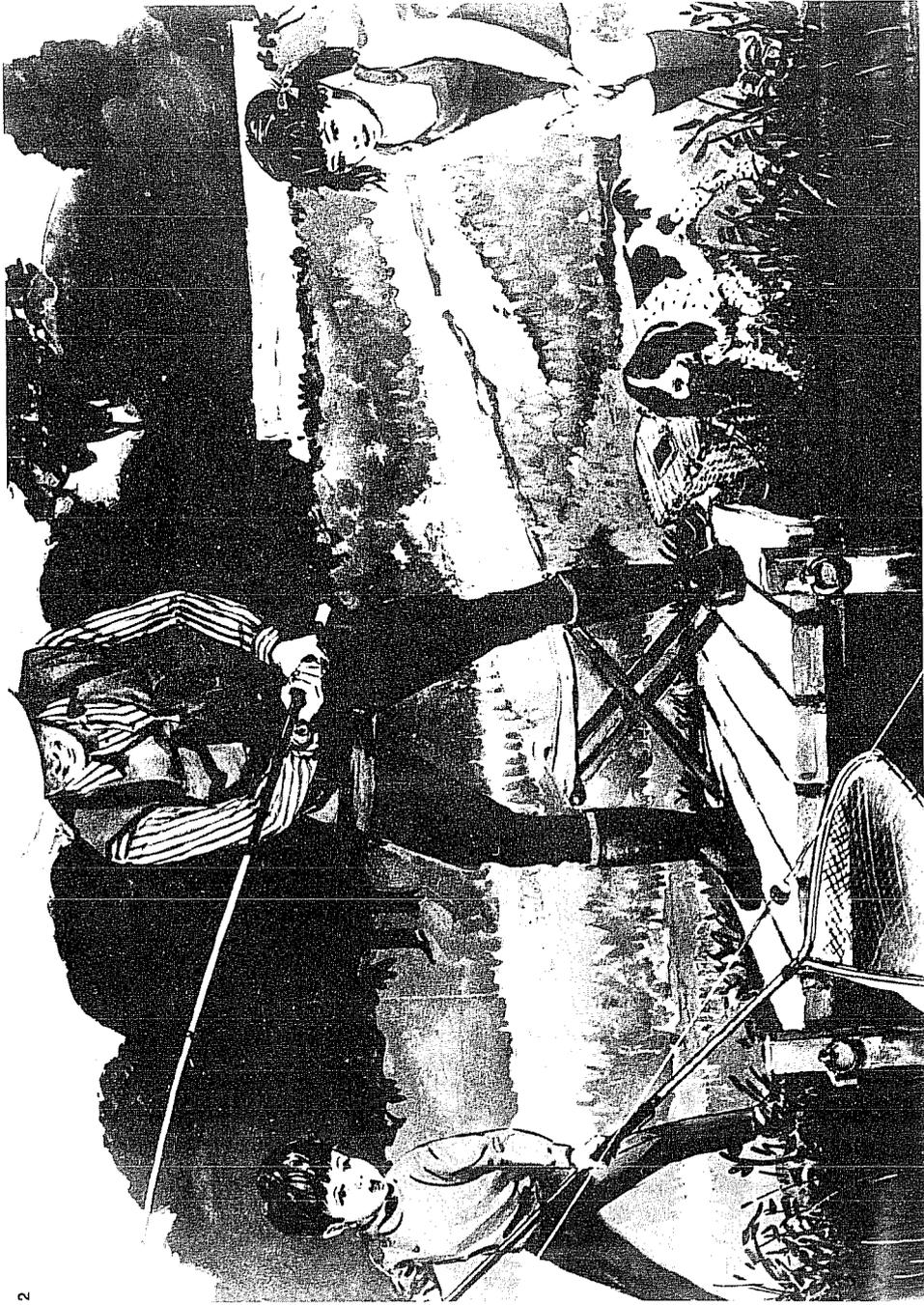
ANNEXE I

GRILLE DE CLASSEMENT GENERAL

- 00 - Faute inclassable
- 11 - Faute lexicale / absolue / graphique
- 12 - Faute lexicale / absolue / orale
- 13 - Faute lexicale / relative / forme
- 14 - Faute lexicale / relative / sens
- 21 - Faute grammaticale / morphologie / absolue / graphique
- 22 - Faute grammaticale / morphologie / absolue / orale
- 23 - Faute grammaticale / morphologie / relative / graphique
- 24 - Faute grammaticale / morphologie / relative / orale
- 25 - Faute grammaticale / structure / proposition / absolue
- 26 - Faute grammaticale / structure / proposition / relative
- 27 - Faute grammaticale / structure / entre propositions / concordance
- 28 - Faute grammaticale / structure / entre propositions / coordination
- 29 - Faute grammaticale / structure / entre propositions / subordination
- 30 - Ponctuation
- 31 - Présentation graphique



ANNEXE 2



2



3

ANNEXE 3

Hélène . 11 ans . DAP .

C'est l'histoire d'un grand monsieur Bachid, d'une petite fille Jennoudi et d'un petit garçon David, mais David je ne =
 = ouvé une grenouille se sauvé ? aussi Jennoudi seule
 tricoter ; Bachid pêche je avez trouvé un poisson Jenno =
 = udi voir aussi David aussi un chien . Bachid douff pêche
 bravo Jennoudi aussi David =>

JEREMY DAP	papa pêche la fille tricote un garçon il veut attraper une grenouille maintenant il dorme papa attrape un poisson. un garçon donne le poisson la fille très heureuse
---------------	--

Lyulle . 10 ans . DAP

- Papa , La petite fille et le petit garçon et petit chien , la
 pêche garçon attrapé , fille tricoter .
 - Papa pêche chien vu fille alors garçon attrapé une
 grenouille fille voir .
 - Fille bravo et Papa pêche trouve un poisson garçon
 alors voir et chien crie voir -

DAP

Pathalie 10 ans

papa a fait un peché. de chien Domi
garçon a au à fait grenouille
fille.

papa a fait peché poissons de mer
garçon regedre chien surpris
fille. poissons de mer

papa poissons de mer chien
regedre garçon-fille
surpris. >>

Nathalie
CE1
8 ans

Entendante - Pierre va à la pêche

Pierre voudrait aller à la pêche avec son
papa et sa sœur. Pierre aime pêcher.

Plus tard son papa dit à Pierre et
Lisa je vais aller à la pêche vous les voulez
aller à la pêche avec moi. Est-ce que c'est
aussi que il s'aller à la pêche. Son
papa veut acheter la ligne. C'est aussi que
la ligne bruyante. Son papa dit
prendre l'épuisette. Est-ce que c'est aussi
que son papa va acheter un beau
poisson. Quel belle journée!

Entendant

Télestar
CE1
7 ans

Monsieur Jean Martin va à la ^{pe} pêche
le dimanche Jean va à la pêche avec
Stéphane et Jérémie. Jean et Jérémie.
De pêche Jérémie veut attrapper une
grenouille verte. Jean a pêché un
brochet Jérémie Stéphane et
sœur sont contents.