

ARTICLE

Etudier l'émergence de l'écrit chez des enfants sourds signeurs en maternelle : questions et enjeux méthodologiques

Laurence Beaujard* et Brigitte Garcia

Université Paris 8 – Seine Saint-Denis

*Corresponding author. Email: laurence-anne.beaujard@etud.univ-paris8.fr

(Received 16 April 2019; revised 14 January 2020; accepted 05 February 2020)

RESUME

Nous proposons une réflexion méthodologique sur les choix adéquats dans le cadre d'une étude sur les stratégies d'acquisition du français écrit (L2 pour les sourds) chez quatre enfants sourds profonds de 5 ans, locuteurs L1 de la langue des signes française, notre hypothèse étant que, du fait de leur surdité, ces enfants empruntent des voies différentes de celles des enfants entendants. Nous rendons compte des questionnements méthodologiques posés par l'élaboration des critères d'analyse du corpus d'écrits, questions liées au grand nombre de variables à prendre en compte, aux dimensions à la fois linguistiques, cognitives, sociolinguistiques et didactiques de l'étude et à la nécessité d'adapter le cadre théorique choisi, conçu pour des entendants et impliquant d'autres langues. Nous présentons au final les tout premiers résultats de l'analyse conduite sur des échantillons d'écrits.

1. INTRODUCTION

Cette contribution rend compte des questions méthodologiques liées à une étude en cours sur l'entrée dans l'écrit de quatre jeunes enfants sourds profonds¹ locuteurs de la langue des signes française (LSF).

Langues naturelles des sourds,² les langues des signes (LS) sont de notre point de vue les langues les plus adéquates au plein développement cognitif de l'enfant sourd (voir aussi Courtin, 2002 ; Marschark, 2007, entre autres). Langues visuo-gestuelles, mettant en jeu tous les articulateurs corporels, les LS sont, foncièrement, des langues du face-à-face, langues de l'oralité : elles ne disposent pas de forme écrite ni de système de transcription institués (voir Garcia, 1997, 2010 ; Pizzuto et Pietrandrea 2001).

¹Une surdité est « profonde » lorsque la perte d'audition excède 90 décibels. Notre choix d'étudier des enfants sourds profonds tient au fait que ceux-ci n'ont aucun accès aux sons du français oral.

²« Naturelles » signifie qu'elles sont les seules langues accessibles sans artifice, *i.e.* sans recours à un dispositif prothétique et à une rééducation orthophonique.

Reconnue officiellement comme langue depuis 2005³ seulement, la LSF peine encore à s'imposer dans l'éducation des jeunes sourds où elle reste peu enseignée et n'est qu'exceptionnellement langue d'enseignement. La majorité des jeunes sourds en effet reçoit son enseignement en français oral ou, pour partie, en « français signé », interlangue gestuelle associant la syntaxe linéaire de la langue vocale à des unités lexicales de la LS.⁴

L'atypie des conditions de transmission des LS réinterroge par ailleurs les notions de langue maternelle et de langue première. Les enfants sourds naissent en effet très majoritairement ($\pm 95\%$) de parents entendants non locuteurs d'une LS. La LSF n'est ainsi langue maternelle que pour 5% des sourds français. Pourtant, quelque 60 à 100000 adultes sourds aujourd'hui en France, issus le plus souvent de parents entendants et n'ayant acquis la LSF que tardivement, la considèrent comme leur « langue de référence », leur langue identitaire, *i.e.* leur langue première.⁵ Ainsi pour les sourds la « langue 1 » n'est-elle que rarement langue maternelle.

Les enfants sourds constituent de fait un public très hétérogène en termes linguistiques. Les parents entendants choisissent majoritairement pour leur enfant une éducation en français oral, ceci s'accompagnant d'une implantation cochléaire⁶ ou autre appareillage⁷ et d'une rééducation orthophonique longue. Dès lors, ces enfants (par ailleurs coupés de l'accès à la LS) n'ont pas non plus d'accès précoce, ni naturel, à leur langue d'enseignement (ici le français oral). En outre, les compétences en LS des parents sourds varient considérablement selon qu'ils y ont eux-mêmes eu un accès précoce ou tardif. Ajoutons que, quoique minoritaires, certains d'entre eux font aussi le choix pour leur enfant du français oral, soit parce qu'ils ont eux-mêmes reçu une éducation oraliste, soit parce qu'aucune structure bilingue ne leur est géographiquement accessible.⁸ Ainsi, au final, très rares sont les enfants sourds qui bénéficient, durant leur scolarité, d'un input substantiel en LS et sont en mesure d'acquérir tôt un haut niveau de compétences dans cette langue. De nombreux auteurs voient pourtant dans le développement précoce d'une LS un facteur facilitant, voire déterminant, pour l'accès des enfants sourds au lire-écrire (cf. Goldin-Meadow et Mayberry 2001 ; Niederberger 2004 ; Clark et al. 2016). Ces auteurs montrent en effet que leurs performances à l'écrit sont directement corrélées à leur niveau de compétence en

³Loi 2005-102 du 11 février 2005

[<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT00000809647&categorieLien=id>]

⁴Voir notamment : <http://www.anpes.org/2019/07/les-pejs-ete-2019.html>

⁵Voir Sitbon, 2015. Les chiffres sont fluctuants, comme il en est de toutes les populations en situation de handicap.

⁶L'implant cochléaire (IC) nécessite un acte chirurgical lourd. L'implant remplaçant la cochlée vise à restituer une fonction auditive en cas de surdité profonde ou sévère bilatérale (Preisler 2001) et à permettre l'acquisition de la langue vocale orale. Les enfants sont généralement implantés entre 18 et 36 mois. L'IC ne rétablit pas l'audition *stricto sensu* ; il requiert une rééducation longue et le recours à la lecture labiale, avec ou sans l'aide du LPC (Langage parlé complété, code manuel complétant la réception visuelle des messages vocaux).

⁷L'appareil auditif est une prothèse externe.

⁸Sur les raisons plurielles des difficultés effectives des parents, sourds ou entendants, à exercer leur droit de choisir pour leur enfant sourd entre une éducation monolingue (français oral langue d'enseignement) et une éducation bilingue (LS langue d'enseignement, LV écrite langue 2) voir la récente thèse de Rannou (2018).

LS, cette langue apportant, comme toute langue 1, des savoirs généraux sur le monde et, *a minima*, la compréhension de ce qu'est une langue (voir aussi Courtin 2002, Daigle et Armand 2004, Berthiaume 2008). Pour ces auteurs, une LS bien installée est le support essentiel de l'accès à une langue 2 et donc de l'apprentissage scolaire de la langue écrite.

C'est dans cette perspective que s'inscrit notre étude. Après avoir décrit notre cadre théorique et précisé nos questions de recherche, nous exposons nos choix méthodologiques et les ajustements qu'il nous a fallu effectuer pour le choix du public et le recueil de données. Puis nous proposons quelques réflexions préalables à l'analyse des données écrites telle que nous permet de l'envisager notre cadre théorique, et en discutons, au final, les tout premiers résultats.

2. OPTIONS THÉORIQUES ET QUESTIONS DE RECHERCHE

La section précédente l'a montré : comprendre les modalités d'entrée dans l'écrit des enfants sourds requiert la prise en compte d'un grand nombre de variables : accès à la L1, LSF ou français oral, précoce ou non ; parents sourds ou entendants, signeurs (locuteurs de la LSF) ou oralisants (locuteurs du français oral). Ajoutons que l'enfant sourd peut être scolarisé dans une classe de l'éducation nationale, en inclusion en milieu ordinaire (le plus souvent seul) ou en classe bilingue, ou encore dans une classe spécialisée de centre médico-social. Ces types de classe se distinguent par ailleurs par les méthodes d'enseignement, elles-mêmes liées au statut octroyé aux langues en jeu : en classe bilingue, on s'appuie sur la LSF pour enseigner l'écrit, considéré comme langue seconde. En classe spécialisée comme en inclusion, l'écrit est enseigné à partir du français oral, posé comme L1 de l'enfant.

Pour appréhender cette pluralité spécifique de variables, nous recourons à trois ensembles théoriques rarement réunis.

2.1 *L'emergent literacy, approche pluri- et transdisciplinaire*

Les travaux sur *l'emergent literacy* avancent l'idée que, loin de commencer avec l'apprentissage formel, la littéracie⁹ se développe dès la naissance, pour peu que l'enfant soit entouré d'écrits divers auxquels les adultes qui l'accompagnent donnent sens. Selon Joigneaux (2013), ces travaux se sont largement développés dans le monde anglophone depuis une quarantaine d'années et, de façon plus restreinte, en France¹⁰ (Besse 1990, Gombert et Fayol 1992, Fijalkow et Liva 1993 notamment). Des chercheurs de disciplines diverses (linguistique, psychologie cognitive, sciences de l'éducation, sociologie, neurosciences) y ont contribué, multipliant ainsi les points de vue sur l'apprentissage du lire-écrire et bousculant les conceptions traditionnelles jusqu'alors dominantes. Les études sur la littéracie précoce en langue seconde, plus rares, s'intéressent particulièrement à

⁹En France, le concept de littéracie recouvre une réalité multiple (voir notamment l'ouvrage de Barré-De Miniac et al 2004, et surtout la synthèse de David, 2015). Il nous fournit un cadre de pensée pour appréhender de façon globale la problématique de l'accès des enfants sourds à l'écrit : la littéracie est ainsi le processus d'appropriation de l'écrit à travers des pratiques diverses vs le « lire-écrire » trop restrictif.

¹⁰Pour une explication de la faible diffusion de ces travaux en France, voir Joigneaux (2013, p.118).

l'importance des transferts de connaissances de la L1 à la L2 et à celle des ressources socioculturelles auxquelles les enfants peuvent faire appel pour entrer dans l'écrit de la L2. Elles montrent (Williams, Lowrance-Faulhaber 2018) que les très jeunes enfants bilingues utilisent des stratégies qui leur sont propres et que leurs compétences orthographiques peuvent être étroitement liées aux pratiques littéraires familiales et à la place respective des langues dans la famille (Fleuret, 2008).

L'*emergent literacy*¹¹ a rapidement été perçue dans le monde anglophone comme un cadre fécond pour les études sur les enfants sourds, son intérêt résidant dans l'ouverture à des composants de la littéracie qui n'étaient pas jusqu'alors pris en compte dans l'analyse de leurs difficultés avec l'écrit (Andrews 1992, Ruiz 1995, Williams 2004, Allen et al. 2014, Williams et Mayer 2015, Andrews et al. 2017). L'explication la plus courante, encore dominante en France aujourd'hui (cf. Gombert, 2005 ; Alegria et Leybaert, 2005, Colin et al. 2007, 2013, Ecalle et Magnan 2015, Leybaert et al. 2018) pointe en effet l'absence d'audition et le manque corollaire de compétences phonologiques comme facteurs explicatifs majeurs des difficultés des sourds à l'écrit. La conscience phonologique, garante selon un nombre conséquent d'auteurs du développement des compétences en lecture-écriture (voir par exemple Dehaene 2007, Fayol 2013, Ecalle et Magnan 2015), doit être, chez les enfants sourds, « rééduquée » afin que ceux-ci aient accès aux correspondances graphophonologiques qui, seules, permettraient d'apprendre à lire et à écrire. De nombreux travaux anglophones récents montrent au contraire que la conscience phonologique n'intervient que peu voire pas du tout dans les stratégies déployées par les enfants sourds pour accéder à l'écrit (Bélanger, Baum, Mayberry 2012, Bélanger et Rayner 2015, Bélanger, Lee et Schotter 2017 ; Mayberry, Del Giudice, Lieberman 2011 ; Miller et Clark 2011, Hoffmeister, Caldwell-Harris 2014, Kuntze, Golos, Enns 2014) et que ceux-ci peuvent devenir de très bons lecteurs-scripteurs sans avoir développé cette conscience phonologique. Les stratégies qu'ils utilisent demeurent cependant largement inexplorées et donc peu connues,¹² les auteurs cités appelant précisément à des études sur ces processus, selon eux susceptibles d'éclairer la façon dont les enfants entendants eux-mêmes accèdent à l'écrit.

Le cadre de *emergent literacy* a permis à certains auteurs d'interroger le contexte familial et les pratiques littéraires de familles d'enfants sourds (Van de Lem, Timmerman 2018, Andrews et Zmijewski 1997, Heineman-Gosschalk et Webster 2003, Brown et Watson 2017) ainsi que le contexte pédagogique dans lequel évoluent ces enfants (Marschark, Knoors 2012, Dirks et Wauters 2015). Il en ressort qu'un environnement et une langue privilégiant le visuel sont des précurseurs d'habiletés littéraires futures chez les enfants sourds. Les auteurs montrent que, dans un environnement propice, les premières acquisitions des enfants sourds anglophones sur l'écrit sont similaires à celles des enfants entendants. Des modèles d'enseignement-apprentissage visuel de l'anglais écrit

¹¹Nous avons fait le choix de conserver l'expression en anglais : elle recouvre un champ de recherches bien délimité et théorisé contrairement au terme français (« littératie précoce », ou « entrée dans l'écrit ») qui demeure, encore aujourd'hui, flou dans ce qu'il recouvre.

¹²Mayberry, Del Giudice, Lieberman (2011) évoquent simplement, par exemple, des stratégies alternatives qui seraient à la fois sémantiques et orthographiques.

ont ainsi été proposés (voir Andrews et al. 2016 pour une synthèse), insistant par ailleurs, pour une meilleure réussite des enfants à l'écrit, sur le caractère complémentaire d'une prise en charge familiale et pédagogique et soutenant que ce n'est pas la surdité *per se* qui entraîne des difficultés en lecture, mais le manque d'accès précoce à une LS. D'autres auteurs (Herbold 2008) insistent sur l'efficacité d'une approche *top down* (soit un accès par le sens des textes) dans laquelle la littérature de jeunesse joue un rôle essentiel pour acquérir des connaissances et des concepts fondamentaux sur l'écrit. Ces approches, pertinentes pour explorer la multifactorialité qui nous intéresse sont toutefois à adapter car la plupart d'entre elles concernent des locuteurs de l'ASL (la LS américaine, différente de la LSF) et de l'anglais écrit.

Avec *l'emergent literacy* et son intérêt pour le rapport à l'écrit des jeunes enfants naît la notion d'« *invented spelling* » ou « *creative spelling* » (Chomsky 1971, Read 1986), en français « orthographe inventées », « écritures inventées » ou encore « orthographe approchées ». ¹³ Selon Chomsky et Read, les écrits de jeunes enfants ne sont pas aléatoires : ils présentent des liens avec l'oral (pour une synthèse, voir Fijalkow et al. 2009). D'outil pédagogique favorisant le développement d'une conscience métalinguistique, les écritures inventées sont devenues objet heuristique permettant de comprendre les mécanismes cognitifs qui sous-tendent les premières rencontres avec l'écrit. ¹⁴ Les études francophones, dont les premières s'inspirent largement des travaux de Ferreiro (2000) sur l'écrit d'enfants hispanophones, relèvent de chercheurs de diverses disciplines : psycholinguistes (Besse, 1990, Fijalkow et Fijalkow 1991), centrés sur le développement cognitif de l'enfant, ou linguistes (Jaffré et al. 1999, David, 2008), intéressés par l'effet des systèmes linguistiques sur les productions écrites des jeunes enfants. Certains étudient l'influence des contextes didactiques sur la mise en place des relations oral-écrit (David et Fraquet 2013) ou, plus généralement, sur l'acquisition des principes de base d'une écriture alphabétique (Pasa 2002, Montésinos-Gelet et Besse, 2003, Morin et Montésinos-Gelet 2005), d'autres insistant sur la disposition des écritures dans la page et leur forme (Sarris 1996, Cazes 1996 cités par Fijalkow et al. 2009), ou encore sur leur bénéfice pédagogique (Charron 2006). Des entretiens métagraphiques (Jaffré 2003, Hassan 2004, David 2008) accompagnent fréquemment les tâches d'écritures inventées ; ils sont définis comme les « explications, libres ou sollicitées, que donnent les enfants pour justifier leurs options graphiques [et qui] fournissent des indices externes du raisonnement métalinguistique produit lors de l'écriture » (Jaffré 2003, p. 66).

Toutefois les études francophones consacrées à des stratégies autres que celles visant la mise en correspondance oral-écrit restent rares. Nous nous appuyons pour pallier ce manque sur une conception spécifique des LS et de leur rapport avec la surdité, décrite dans la section suivante.

¹³Nous optons pour la traduction « écritures inventées », qui restitue mieux notre conception de la production écrite des enfants comme couvrant l'ensemble du processus sémiographique.

¹⁴Pour Fijalkow (2009 : 63), proposer une tâche d'écriture inventée, c'est : « demander à de jeunes enfants d'écrire un énoncé qui n'a pas fait l'objet d'un enseignement préalable, c'est les placer dans une situation où ils n'ont d'autre choix que de produire un graphisme à partir de ce qu'ils pensent être l'écriture et à l'aide des connaissances dont ils disposent ».

2.2 L'approche dite « sémiologique » de description de la LSF et des langues des signes : vers l'hypothèse d'un traitement cognitif de l'information propre aux sourds.

L'approche sémiologique élaborée par Cuxac (2000, 2014 ; Cuxac et Antinoro Pizzuto 2010) et son équipe (notamment Fusellier-Souza, 2004 ; Garcia, 2010 ; Garcia et Sallandre, 2014; Sallandre, 2003, 2014) défend une conception selon laquelle les LS sont linguistiquement structurées par l'iconicité, se démarquant sur ce point de nombre de recherches menées sur ces langues. Selon cette approche, les structures-mêmes des LS sont tributaires du fait que ces langues sont créées par des individus sourds : contrairement à l'enfant entendant qui, disposant de deux canaux, l'un visuo-gestuel pour donner à voir à l'aide de la gestualité coverbale, l'autre audio-phonatoire pour « dire », l'enfant sourd ne dispose que du canal visuo-gestuel pour dire et pour dire en montrant (Cuxac 2000, Garcia en révision). Les productions gestuelles qui, chez l'enfant entendant, évoluent en gestualité coverbale, sont chez l'enfant sourd des structures linguistiques. Cette hypothèse explicative, au fondement de l'approche sémiologique, étaye celle d'une prédominance, dans le fonctionnement cognitif et le développement langagier de l'enfant sourd, d'une « logique de l'iconicité »,¹⁵ fondée sur l'expérience perceptivo-pratique dans laquelle prédomine le visuel (voir Cuxac 2000 : 179–209, appuyé sur Arnheim 1969). Poser l'hypothèse d'une organisation de la pensée des sourds selon un tel mode visuo-iconique autorise à poser celle d'une langue écrite au moins en partie typiquement sourde. Garcia et Perini (2010) citent à ce propos les travaux québécois (Dubuisson et Daigle 1998) qui ont souligné la présence des mêmes particularités dans l'écrit de sourds oralisants (non signeurs) et de sourds signeurs (Lacerte 1989, Daigle 1998). Elles en concluent que, pour ces particularités au moins, l'influence de la LS ne peut être seule en cause et proposent deux pistes explicatives : d'une part l'existence d'une « norme sourde » dès le traitement cognitif de l'information, soit en amont des langues (LS et LV écrite) ; d'autre part, sur la base de l'observation de similarités entre écrits des sourds et écrits d'apprenants langue seconde, le statut de L2 de l'écrit pour les sourds. Cette dernière piste constitue le troisième axe de notre corps théorique, que nous abordons à présent.

2.3 Acquisition des langues secondes et « Approche des lectes d'apprenants » : l'écrit L2 pour les sourds

Les études sur l'acquisition d'une langue seconde apportent un éclairage indispensable à notre réflexion théorique et méthodologique. L'Approche dite des Lectes d'Apprenant (ALA, Klein et Perdue, 1997) permet d'envisager les écrits des apprenants langue seconde non comme des écarts par rapport à la norme mais comme des « systèmes cohérents et transitoires » (Watorek, 2010) qui les amène peu à peu vers une « maîtrise » de la langue cible. Une étude française (Perini 2013), centrée sur

¹⁵Ainsi, à titre d'exemple, de la prévalence en LS de l'ordre localisant-localisé ou contenant-contenu (par ex. pour exprimer « la télévision est sur la table », le signeur ne peut pas ne pas d'abord produire le signe TABLE). Il n'est pas rare de retrouver ce même ordre dans les écrits de sourds (ex. « la chambre du lit de l'oreiller » (Perini, 2013, p. 61) pour « l'oreiller du lit dans la chambre »).

les adultes sourds et s'appuyant sur l'ALA, a de fait ouvert de nouvelles perspectives. À partir de l'étude fine d'un corpus de productions écrites d'adultes sourds, l'auteure étaye l'hypothèse d'itinéraires spécifiques d'acquisition de l'écrit, selon un ordre ou à un rythme d'apprentissage propres à ces personnes sourdes.

Ces travaux présentent l'intérêt de proposer un regard nouveau sur l'apprentissage de l'écrit. Loin d'être réduit au décodage de correspondances graphophonologiques, l'écrit est ainsi d'abord vu comme une activité conceptualisatrice originale (voir aussi Besse 2000). L'ALA nous permet de considérer les écrits des enfants sourds comme les traces de procédures et stratégies évolutives et d'avancer l'hypothèse d'itinéraires d'acquisition de l'écrit spécifiques aux enfants sourds, dont nous supposons qu'ils sont détectables dès les tout débuts de l'entrée en littéracie. Ceci fonde notre choix de nous intéresser à un public d'enfants sourds scolarisés en maternelle, *i.e.* en amont de l'apprentissage formel.

2.4 Questions de recherche

Retrouverons-nous, chez les enfants de notre étude, des stratégies d'écriture liées à leur utilisation de la LSF ou, plus largement, au fait qu'ils sont sourds, *i.e.* des stratégies attribuables à un traitement cognitif qui leur serait propre, ancré sur une logique visuo-iconique ? Quel(s) processus remplace(nt), le cas échéant, la mise en place des correspondances oral-écrit et le développement de la conscience phonologique ? La spécificité des itinéraires d'acquisition de l'écrit des sourds français relève-t-elle, comme l'avancent les recherches en *emergent literacy* sur les enfants sourds américains, d'une multifactorialité, c'est-à-dire de raisons à la fois cognitives, perceptuelles, linguistiques et socio-culturelles ?

Le défi de l'étude qui est l'arrière-plan du présent article (Beaujard, thèse en cours), pionnière pour la France, est de répondre à ces questions en proposant une analyse qui s'appuie sur un corpus représentatif de la pluralité des domaines concernés par cette problématique de l'entrée dans l'écrit des enfants sourds. Notre propos se centre ici toutefois sur les choix méthodologiques à la clé, particulièrement complexes : comment en effet croiser, dans la constitution du corpus, le grand nombre de variables pertinentes ? Comment penser notre étude en référence aux éléments apportés par notre cadre théorique, c'est-à-dire en combinant les exigences d'une approche en *emergent literacy* qui s'appuie sur les écrits de tout jeunes enfants, celle de l'ALA et celles du modèle sémiologique qui étaye l'hypothèse d'une prédominance de stratégies renvoyant à un traitement cognitif de type « visuo-iconique » ?

La section suivante décrit le protocole méthodologique que nous avons élaboré dans cette perspective.

3. UN PROTOCOLE MÉTHODOLOGIQUE ORIGINAL

Le cadre de l'*emergent literacy* nous permet d'envisager les stratégies particulières d'acquisition de l'écrit des enfants sourds comme pouvant résulter de facteurs à la fois linguistiques, cognitifs, pédagogiques et sociolinguistiques. Prendre en compte ces différents facteurs requerrait d'envisager un corpus multiforme, constitué d'écrits, de séquences pédagogiques filmées et d'entretiens. Les

échantillons d'écrits des enfants est notre corpus central. Les enfants ont été filmés lors de la passation des tâches pour garder trace du processus d'écriture et des interactions avec la chercheuse, et permettre à celle-ci de rester présente dans sa relation à l'enfant. Les vidéos réalisées en classe, qui ciblent des activités de lecture-écriture, doivent fournir une vision précise de la façon dont la langue écrite est enseignée et dont la LSF est utilisée dans cet enseignement. Des entretiens semi-dirigés ont été réalisés avec les parents des enfants et avec les enseignantes. Ces entretiens alimentent les métadonnées qui permettront une description précise des contextes pédagogiques, familiaux et sociolinguistiques. Ils seront à articuler avec l'analyse des écrits pour dégager des facteurs explicatifs à telle particularité scripturale. Nous nous centrons cependant ici sur les seules données écrites assorties de leur processus génétique filmé. Nous exposons en premier lieu notre démarche quant au choix du public et les difficultés impondérables auxquelles nous nous sommes heurtées.

3.1 Choix du public et métadonnées

Le choix du niveau scolaire des enfants était primordial : en grande section de maternelle les enfants n'ont pas encore bénéficié d'un apprentissage systématique de l'écrit mais leur LSF est déjà suffisamment installée. Ceci était important pour que nous puissions communiquer avec eux lors des tests d'écritures inventées et réaliser des transcriptions fiables.

Concernant le choix des profils, nous avons fait intervenir des variables liées au contexte familial : nous souhaitions trouver des enfants de parents sourds et d'autres de parents entendants. Nous voulions aussi initialement que certains enfants aient la LSF comme langue première, et d'autres le français oral. Enfin, nous souhaitions faire varier le contexte pédagogique avec certains enfants scolarisés dans une classe bilingue LSF-français écrit et d'autres dans une classe bilingue LSF-français oral-français écrit. Notre projet de départ était de trouver deux enfants de parents sourds signants et deux de parents entendants, le contexte sociolinguistique pouvant lui aussi être très différent.¹⁶ Par ailleurs, la variable « langue première » était bien sûr pertinente pour contrôler au mieux l'hypothèse selon laquelle les enfants sourds, signeurs ou non, privilégieraient des stratégies visuelles ou n'utiliseraient pas en priorité des stratégies fondées sur la dimension phonologique. Enfin, le contexte pédagogique est lié aux deux variables précédentes. Dans la classe bilingue LSF-français écrit, le français oral est absent et l'enseignement du français écrit est dispensé en privilégiant la méthode directe.¹⁷ L'autre classe assure un enseignement mixant LSF et français oral et propose aux enfants un accès à l'écrit fondé sur le développement de la conscience phonologique : des temps de remédiation et de rééducation sont pour cela inclus dans l'emploi du temps scolaire. Toutefois, trouver des enfants

¹⁶Les adultes sourds ayant souvent un rapport à l'écrit très complexé, pour des raisons multiples (parcours identitaire, scolaire, et compétences langagières ; cf. Garcia 2010, Perini 2013), l'enjeu était de pouvoir comparer des enfants évoluant dans un environnement familial dans lequel le rapport à l'écrit est difficile et des enfants dont les parents ont un rapport apaisé avec la langue écrite.

¹⁷La méthode directe, ou « voie directe », enseigne un accès direct au sens, sans passage par le décodage graphophonologique.

croisant exactement toutes ces variables s'est avéré impossible, la difficulté, impondérable, ayant été de trouver une classe d'institut spécialisé qui accepte de nous accueillir.¹⁸

Au final, notre étude concerne quatre enfants sourds profonds, deux garçons de 5 et 6 ans et deux filles de 5 ans, tous locuteurs de la LSF. Trois d'entre eux ont des parents sourds signeurs, le quatrième a une mère sourde et un père entendant également signeurs. Mais la variable « langue première » s'est avérée encore plus complexe à prendre en compte que prévu : l'un des enfants a vécu au Vietnam jusqu'à l'âge de trois ans avant d'être adopté par un couple mixte (père entendant, mère sourde). Il n'a donc pas eu d'accès à la LSF avant cet âge. Une des fillettes a une mère sourde d'origine espagnole et a vécu jusqu'à trois ans en Belgique. Pour ces deux enfants donc, le contexte linguistique est complexe et l'accès à la LSF n'a pas été précoce. Les quatre enfants sont scolarisés en grande section de maternelle. Deux d'entre eux, non appareillés, sont dans une classe bilingue LSF-français écrit de l'éducation nationale, l'enseignement étant dispensé en LSF par une enseignante sourde ; la classe, multi-niveaux et bilingue, accueille exclusivement des enfants sourds, mêlés aux enfants entendants lors des cours de sport et des récréations. Les deux autres enfants, appareillés, sont scolarisés dans la classe externalisée d'un Institut de Jeunes Sourds ; l'enseignement y est dispensé à la fois en français oral et en LSF par deux enseignantes entendantes spécialisées. L'emploi du temps quotidien des enfants y alterne entre temps d'inclusion dans une classe d'entendants pour les apprentissages fondamentaux et temps adaptés de soutien et de rééducation de la parole avec des enseignantes spécialisées.

Reste donc une forte pluralité de variables, qui fait que l'élaboration d'une méthodologie appropriée constitue un apport en soi de notre étude. La constitution du corpus est particulièrement complexe, soumise en outre aux aléas liés à un très jeune public (Fialip-Baratte 2005), aux contextes scolaire et administratif et à un contexte sociolinguistique très sensible. L'emploi du temps dans une école maternelle est toujours fluctuant (absences, maladies, contretemps divers liés au jeune âge des enfants). Le chercheur s'y fraye difficilement un chemin et doit intégrer dans sa méthodologie les imprévus à la clé. De plus, filmer de jeunes enfants dans leur classe nécessite d'obtenir une cascade d'autorisations, le temps administratif n'étant pas toujours celui du chercheur. Enfin, les réticences aux entretiens sont fortes, chez les enseignants et chez les parents : gagner la confiance des uns et des autres reste difficile. Nous décrivons ci-dessous la démarche adoptée dans ce contexte concernant le corpus d'écrits.

3.2 Réflexions préalables à l'élaboration des tâches

L'enjeu étant celui de l'approche d'une écriture alphabétique par des enfants n'ayant pas accès au son, nous avons dû repenser les tâches d'écritures inventées, le plus souvent conçues en lien avec l'aspect phonographique de l'écrit. Par ailleurs, les

¹⁸Les classes accueillant des enfants sourds étant en nombre peu élevé, elles sont très sollicitées par des stagiaires et des chercheurs, ce qui rend leur accès incertain voire impossible.

études anglophones consacrées aux enfants sourds fournissent des réflexions et résultats intéressants sur le développement scriptural de ce public, mais les langues en jeu (anglais écrit et ASL) sont différentes. Enfin, certains travaux étudiant des écritures inventées (d'enfants entendants) concernent tel ou tel aspect non phonologique de ces premiers écrits¹⁹ : Treiman et al. (2016) ont ainsi exploré les écrits d'enfants entendants en phase « pré-phonologique », c'est-à-dire n'ayant pas encore commencé à établir des relations entre oral et écrit. Dyson (1983) ; Otake et al. (2017) se sont penchées sur l'étape de différenciation entre dessin et écriture ; Treiman et Kessler (2004) ont analysé l'usage par de jeunes enfants des minuscules et des majuscules ; Gingras et Sénéchal (2018) décrivent les représentations d'enfants français concernant les lettres muettes et les consonnes doubles. Le défi au final, pour nous, est de garder une cohérence dans l'établissement de nos critères, en glanant dans chaque corps d'études ce qui nous semble le plus pertinent pour l'élaboration des tâches d'écriture. Enfin, nous recherchons, dans les écrits des enfants, des procédés sémiographiques, c'est-à-dire l'ensemble des normes « qui régissent le fonctionnement sémiologique d'un système graphique comme système d'écriture [...], c'est-à-dire en tant que, de nature visuo-graphique, il est, d'une manière ou d'une autre, [...] en correspondance avec une langue particulière. » (Garcia 2010 : p.106).

Il nous fallait donc concevoir les tâches de façon suffisamment souple et innovante pour pouvoir analyser ensuite, en tirant parti à la fois des études précitées et des apports et hypothèses liés à nos trois ensembles théoriques (section 2, *supra*), à la fois les orthographes inventées proprement dites et l'utilisation que font les enfants de l'espace graphique. Par ailleurs, le seul moyen d'étudier les interrelations de la LSF avec l'écrit des enfants était de filmer la passation des tâches : garder une trace vidéo de l'acte d'écriture permet d'une part d'analyser les réactions des enfants face à l'acte d'écrire (refus, questionnements, besoin d'étayage, etc.) et d'ainsi comprendre le rapport à l'écrit qu'ils ont commencé à construire ; d'autre part d'analyser leur recours éventuel à la LSF à tel moment précis de l'acte graphique.

3.3 Présentation des tâches, des conditions de passation et des critères d'analyse

Si, pour le recueil d'écritures inventées, nous avons repris en partie la méthodologie des études citées, il a cependant été nécessaire de réfléchir aux stimuli les mieux adaptés : dans la plupart des études en effet, la présentation des mots est faite en langue vocale orale, parfois sous la forme d'images. Nous avons toutefois exclu l'utilisation de la LSF dans ce cas, certains signes comportant une ressemblance iconique avec la première lettre des mots écrits qui pouvait biaiser les tests en donnant aux enfants des indices. Les tâches, dont chacune nécessite environ quinze minutes de passation, ont été proposées à chaque enfant une fois par mois durant les sept mois d'accueil de la chercheuse dans l'établissement. Celle-ci leur demande d'écrire, sur une feuille blanche non lignée (pour préserver

¹⁹Nous n'oublions certes pas les travaux *princeps* de chercheurs français sur les écritures inventées (cf. Besse, 1990, 1992, 2000) mais l'objectif de cet article n'étant pas de faire l'historique de ce domaine, nous renvoyons le lecteur à la synthèse sur les écritures inventées de Fijalkow et al 2009.

la liberté graphique des enfants), quelques mots à partir d'images représentant un animal, une personne ou un objet (Figure 1). Les images leur sont montrées sur tablette numérique, ceci conférant aux tâches une dimension ludique. La consigne, formulée en LSF, s'inspire de Fialip-Baratte (2004) et David (2008) : « Je vais te montrer une image ; tu vas essayer d'écrire le nom de l'animal/objet/personne que tu vois sur l'image. Je sais que tu n'as pas appris à écrire, mais imagine comment ça peut s'écrire ». Aucune autre consigne n'est donnée aux enfants, libres par ailleurs de chercher dans la classe des ressources qu'ils jugeraient utiles.

Le lieu et le moment des épreuves d'écriture ont été laissés au libre choix des enseignantes, le but de la chercheuse étant d'être la moins intrusive possible, de ne pas perturber le rythme des classes et de mettre en confiance les enseignantes, filmées en parallèle. Pour deux des enfants, les épreuves ont été menées dans la classe, en présence d'autres enfants et des enseignants. Pour les deux autres, elles ont été proposées dans deux petites salles vides et non dans la classe principale. Ces précisions sont évidemment importantes et font partie intégrante des métadonnées : ainsi, le moment a souvent déterminé le degré de disposition des enfants à jouer le jeu et, par ailleurs, les deux autres salles (une salle de classe et une salle d'activités secondaires) n'offraient pas les mêmes ressources visuelles, ce qui a pu avoir une incidence sur le contenu des écrits.

Chaque session comprenait l'écriture de quatre à six mots. Les mots suscités par les images devaient pouvoir subir une analyse visuographique, orthographique ou phonographique. La littérature francophone ne nous fournissant pas d'exemple pour la première, nous nous sommes largement inspirées de l'étude de Padden (1993) concernant les écrits d'enfants sourds anglophones pour choisir des mots aux propriétés visuographiques variables, tout en vérifiant que chacun d'entre eux pouvait également être écrit selon des procédés phonographiques. Leur choix s'est fait selon deux principes. Certains mots étaient choisis à l'avance. Ainsi, les mots potentiellement associés aux images sont de longueur variable (RIZ, ESCARGOT, LAPIN), présentent des structures voyelles-consonnes diverses (BEBE, ESCARGOT), permettent de tester la relation entre taille du référent et longueur du mot (ESCARGOT/LION), comportent des lettres muettes (RIZ, CERISE, CHAT), des lettres doubles (BALLON), des consonnes saillantes si l'écriture est cursive (g, h, l, t, p). D'autres ont dû être choisis sur le moment, selon des critères divers comme le travail effectué en classe en amont et rapporté par les enseignantes à la chercheuse en début de journée, la disposition des enfants à plus ou moins bien accepter ce que nous leur proposons — nous leur faisons alors choisir eux-mêmes l'image dont ils écriraient le mot correspondant —, et le temps disponible. Certaines images ont aussi pu être choisies par les enfants selon des critères surtout affectifs (j'aime/j'aime pas), comme celles figurant un hérisson, des billes, une mouche, une araignée ou encore une poule. Notre méthodologie prévoyait de courts entretiens métagraphiques après chaque session d'écriture mais leur mise en place systématique a été difficile. Les échanges de la chercheuse avec les enfants, que nous exploitons tout de même dans l'analyse lorsque cela est possible, ont été ponctuels et clairsemés.

Le tableau 1 ci-dessous présente les critères d'analyse finalement retenus, établis en référence aux études longitudinales qui se sont intéressées aux aspects

Tableau 1. Critères d'analyse retenus pour les échantillons d'écrits

Dimension visuo-orthographique	Présence voyelles-consonnes : lettres représentées, alternance, régularités	Positions des lettres dans le mot : initiale-médiane-finale	Saillance (consonnes) Présence de consonnes doubles Présence de lettres muettes	Utilisation des lettres du prénom de chaque enfant	
Dimension sémiographique	Disposition de l'écriture dans la page (Linéaire, en colonne, en haut à gauche, centrée etc.)	Orientation de l'écriture (de gauche à droite, de droite à gauche)	Lettres capitales/minuscules Écriture en majuscules/écriture cursive	Notion de mot graphique : séparation par des blancs graphiques	Présence de ponctuation
Dimension communicative/fonctionnelle	Distinction dessins-écrits (dessin figuratif / écrit non-figuratif)	Prise en compte du lecteur – écrit comme outil de communication			
Dimension affective	Refus (refus de la tâche, refus d'écrire un mot)	Doutes, manque de confiance (« Je ne sais pas »)			
Dimension socioculturelle	Demandes d'aide et d'étayage	Demandes d'approbation	Interactions diverses		

visuographiques de l'écriture des jeunes enfants sourds anglophones et plus rarement francophones. La difficulté était de s'éloigner de l'analyse phonographique traditionnellement appliquée aux écritures inventées (un grand nombre d'études s'intéressent par exemple à la syllabe, unité orale-vocale, et à sa mise en place progressive grâce aux correspondances grapho-phonologiques). L'ajout des dimensions affective et socio-culturelle était par ailleurs pour nous essentielle car elles peuvent avoir une influence directe sur les productions d'écrits.

Nous discutons dans ce qui suit les premiers résultats de nos analyses.

4. STRATÉGIES D'ENTRÉE DANS L'ÉCRIT DE QUATRE ENFANTS SOURDS : PREMIÈRES ANALYSES ET DISCUSSION

Nous rendons compte tout d'abord de réactions des enfants qui nous permettent de cerner leur rapport à l'écrit et aux tâches demandées puis nous mettons en évidence et discutons, au regard de l'état de l'art et de nos hypothèses théoriques, ce qui nous semble, à ce stade de notre étude, pouvoir être interprété comme des stratégies propres à ces enfants sourds.

4.1 Comprendre ce qu'est l'écrit : des compétences en construction

Les enfants ont une maîtrise de la LSF leur ayant permis de s'exprimer aisément lors des épreuves d'écritures inventées. Pour tous, nous notons une progression entre la première et la dernière session, concernant à la fois leurs interactions avec nous et la compréhension de l'épreuve. Les premières sessions sont ponctuées de « Je ne sais pas » en réponse à la consigne, réponse dont nous pouvons supposer qu'elle est suscitée par la nouveauté de l'exercice, une compréhension incertaine des consignes et le fait, pour les enfants, de penser qu'ils ne sont pas encore capables d'écrire. De fait, deux d'entre eux, lors de la session 1, ont commencé par produire des dessins, représentés en Figures 1 et 2.

Nous pouvons supposer que les enfants ont dessiné parce qu'ils ne comprenaient pas ce que nous attendions d'eux en leur demandant d'« écrire ». Dans leurs premières productions lors de la session 1 (Figures 1 et 2), le dessin se substitue, pour les premiers mots demandés, à l'écriture sans que cela signifie nécessairement une confusion entre « dessiner » et « écrire » : l'acte de dessiner étant plutôt une conséquence du manque de compréhension de la consigne la première fois que celle-ci a été donnée.²⁰ Après répétition de celle-ci, les enfants ont tracé des lettres sans recourir à nouveau au dessin. Nous retrouvons des dessins dans des productions ultérieures, avec des fonctions diversifiées, notamment illustratives ; par exemple, le dessin peut illustrer le nom écrit au-dessous : la Figure 3 en fournit un exemple.

Les sessions étaient souvent explicitement présentées comme des jeux, ce qui a permis à la chercheuse d'obtenir plus facilement la participation des enfants, même

²⁰Voir à ce sujet Fijalkow et al. (2009) à propos d'une étude de Sarris (1996) avec des enfants entendants : « on peut se demander si, dans le cas où les enfants répondent par des dessins plutôt que par des lettres à la demande d'écriture, ce n'est pas du fait de leur ignorance plutôt que d'une nécessité liée à leur développement ».

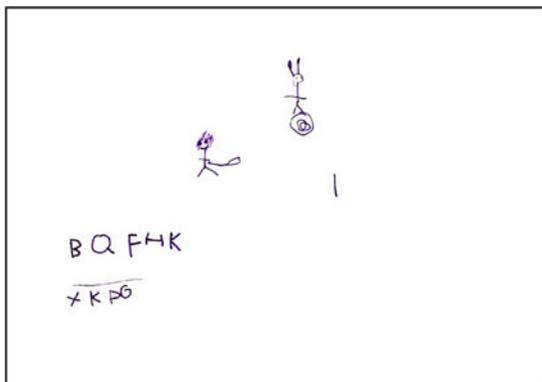


Figure 1. Gabriel (5,9 ans), session 1. Images montrées : un escargot, un lion, un bébé, du riz.



Figure 2. Lucian (6,3 ans), session 1. Images montrées : un escargot, un lion, un bébé, du riz.

si leur concentration a été fluctuante sur la durée. Leurs productions sont fréquemment liées aux apprentissages scolaires récents, par exemple l'écriture cursive dans le cas illustré par les Figures 4 et 5. Enfin, les productions sont souvent liées à l'affect des enfants, ainsi de la fillette qui, lorsqu'elle voit l'image d'un bébé, écrit le prénom de son petit frère encore nourrisson.

Pour les quatre enfants, ce qui est en jeu tout au long des sessions est la construction d'une confiance : confiance en l'adulte qui leur demande d'écrire, confiance en eux et en leurs capacités de produire de l'écrit. Il était délicat d'évaluer sur place ce degré de confiance. Les vidéos des sessions de tests nous permettront d'en affiner l'analyse.

4.2 Des préoccupations visuographiques non-spécifiques

Les enfants sourds observés ont, comme les enfants entendants du même âge (voir par exemple Noyer 2005, Noyer-Martin et Baldy 2008) acquis les principes de base du fonctionnement de l'écrit (du français) : disposition dans la page (début en haut à

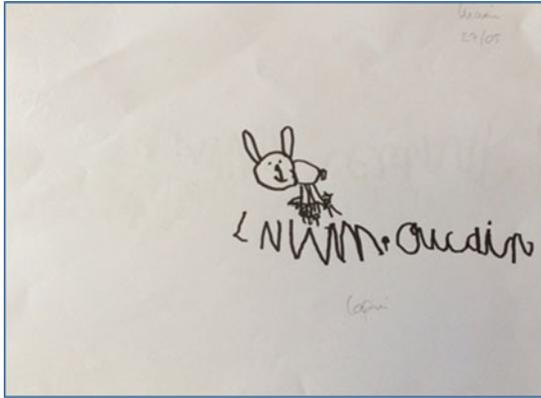


Figure 3. Lucian (6.6 ans), session 5. Image montrée : un lapin.

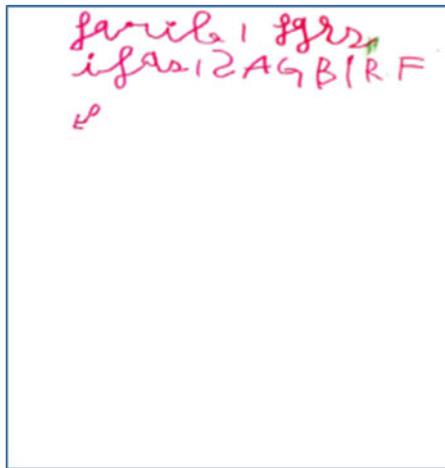


Figure 4. Gabriel (6.3 ans), session 5. Images montrées : un escargot, un lapin, des billes, un chat, un bébé.

gauche), écriture de gauche à droite.²¹ Mayer (2007) le remarque elle aussi chez les enfants anglophones de son étude, en constatant que la spécificité des enfants sourds devient flagrante au moment supposé (en référence aux travaux de Ferreiro) de l'entrée dans la phonétisation de l'écriture, qui ne s'effectue pas chez ces enfants. Par ailleurs, pratiquement tous les échantillons sont présentés en colonne (Fijalkow et al. 2009, Pomel 2008), disposition qui entraîne des phénomènes de

²¹Le cas représenté par la Figure 8 (p.34), constitue une exception. La majorité des lettres y est en effet tracée en miroir. Ce phénomène, isolé, peut s'expliquer par le fait que l'enfant scripteur est gaucher.



Figure 5. Lucian (6.8 ans), session 5. Image montrée : un bébé.

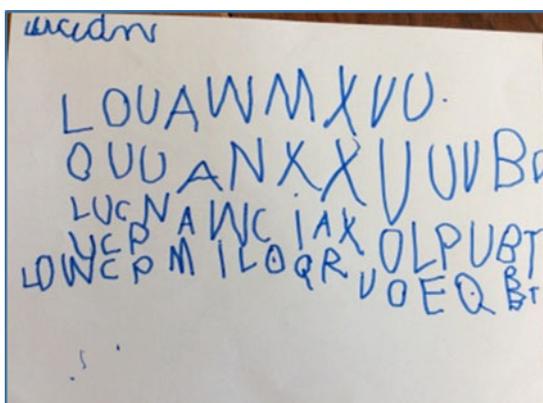


Figure 6. Lucian (6.4 ans), session 4. Transport-copie des lettres en colonne.

transport-copie²² – visibles en Figures 6 et 7 – d’un mot à l’autre. Les enfants, pour générer et écrire de nouveaux mots, en même temps qu’ils s’appuient sur le répertoire qu’ils connaissent, soit les lettres de leur prénom, utilisent la proximité visuelle des mots écrits au-dessus.²³ Le choix d’une présentation en colonne ne serait dès lors pas le fruit du hasard, cette disposition graphique leur permettant de recourir à cette stratégie visuelle.

Certains des phénomènes observés dans notre corpus d’écrits montrent un traitement orthographique commun avec celui d’enfants entendants. Ainsi, l’utilisation des lettres du prénom pour générer des mots nouveaux a été étudiée à maintes reprises (voir la synthèse de Fijalkow, 2009). Pour écrire des mots nouveaux, les enfants de notre étude utilisent plus de lettres de leurs prénoms que d’autres lettres (Figure 7), ceci étant d’autant plus vrai que le prénom figure

²²Pratique qui consiste à produire des écrits à partir de ce qui est visuellement disponible à proximité.

²³Fijalkow (2009) commente une étude de Pomel (2008) observant les mêmes procédés chez les enfants entendants de son étude et rattachant cette stratégie au contexte de passation : il note que l’écriture en colonne favorise ce comportement d’autocopie.

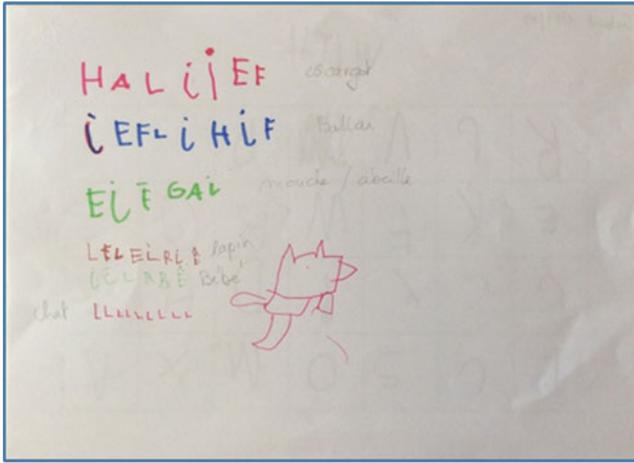


Figure 7. Gabriel (6.6 ans), session 4. Ecriture en liste et transport-copie.

sur la page. Gabriel utilise son prénom pour écrire « escargot » : GABRILE, et « bébé » : GAILEGGM. Lucian utilise le sien pour écrire « lion » : LUCNAWCIA, « billes » : LUCINAPMO. Comme les enfants entendants, nos enfants sourds jouent avec de multiples combinaisons de lettres Fijalkow et al. (2009). L'alternance et la succession consonnes-voyelles n'obéissent toutefois à aucune régularité évidente, trois consonnes ou trois voyelles pouvant se succéder. La stratégie privilégiée pour enchaîner les lettres est une fois encore l'autocopie : la Figure 6 nous montre par exemple le jeu de miroir entre un W et un M, entre un V et un U.

4.3 Des stratégies orthographiques spécifiques ?

La mémorisation visuelle de la première lettre des mots est fréquente chez nos enfants sourds, comme l'observe aussi Padden (1993) : « lapin » est écrit une fois LELEJRIÉ, une autre fois LBROL par Gabriel. Selon Padden, les enfants sourds reproduisent plus systématiquement les lettres en position initiale, qui est une position saillante.

Un phénomène particulièrement remarquable est l'utilisation, chez deux des enfants, de signes et de pseudo-signes de ponctuation (Figures 4 et 9) qu'ils s'avèrent capables de justifier (Ruiz 1995, Williams 2004, Herbold 2008). Ainsi, la Figure 4 ci-dessus (p. 29) nous montre que Gabriel a tracé des barres entre les mots qu'il a écrits. En même temps qu'il écrit, il explique en LSF : « c'est pour séparer ». Lucian, lui, ponctue de points l'écriture, linéaire, de ses mots, qu'il sépare ainsi l'un de l'autre (Figure 8). Il précise : « C'est une virgule ».

Il est intéressant de remarquer que ces marques de ponctuation apparaissent chez les enfants avec la linéarisation de leurs écrits. Ces marques traduisent probablement la mise en place de la compréhension de ce qu'est un mot graphique, mais également, selon nous, la préoccupation de prendre en compte le lecteur de leur message, ce dernier devant donc être « lisible ». Plus largement, ce souci de

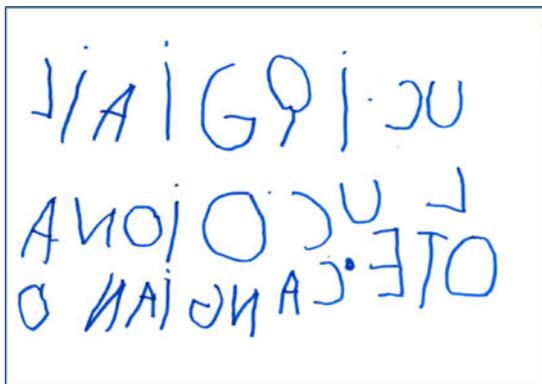


Figure 8. Lucian (6.5 ans) sépare les mots par des « virgules » (session 2).

l'autre et ce « discours sur » attestent l'élaboration de la « théorie de l'esprit » (voir Courtin 1998, 2002 notamment) et un recul métacognitif sur la « matière linguistique » dont on sait qu'ils sont tous deux une condition à l'entrée dans l'écrit. Les vidéos des moments d'écriture nous montrent en effet que certains enfants prennent le temps, lorsqu'ils écrivent, de s'interrompre pour nous expliquer ce que sont les signes qu'ils sont en train de tracer ou parfois pour nommer en LSF, à notre intention, telle ou telle lettre.

Une autre stratégie particulièrement remarquable est, elle, directement liée à la présence de la LSF mais elle illustre aussi, très probablement, la sensibilité visuelle particulière de ces enfants sourds. En LSF, l'unité lexicale [ESCARGOT]²⁴ (fig. 9) comporte une configuration (terme consacré dans la littérature pour désigner la forme de la main) qui se trouve être similaire à celle utilisée pour figurer le H dans l'alphabet dactylogographique.²⁵ Deux des enfants ont ainsi écrit le nom ESCARGOT avec un H comme première lettre, stratégie présente également chez les enfants sourds des études de Ruiz (1995) et Herbold (2008) : en voyant l'image d'un escargot, Gabriel (6.6 ans) écrit HAIJIEF et Nezha (6.3 ans) écrit HAINZAEZIO, alors même qu'il n'y a aucun rapport sémantique entre le concept d'escargot et la lettre H : le lien que fait l'enfant entre la forme de la configuration de la main dans le signe lexical de LSF correspondant au concept de l'image-stimulus ('escargot') et celle du H dactylogographique est purement visuel. Il résulte d'une heureuse coïncidence entre la configuration de ESCARGOT (figurant par ailleurs iconiquement les deux cornes de l'escargot) et celle qui, en LSF, caractérise l'unité dactylogographique H, renvoyant, de manière elle aussi iconique, au H de l'alphabet latin. On notera d'ailleurs que les sourds de tous âges sont particulièrement sensibles à ce type de « coïncidence visuelle », qu'il

²⁴Les LS n'ayant pas d'écriture instituée, la convention en usage dans le champ consiste à désigner les unités lexicales de ces langues par une « glose » recourant au mot de la LV environnante qui correspond le mieux à son sens, mis en petites capitales et entre crochets.

²⁵L'alphabet dactylogographique est un ensemble d'unités gestuelles correspondant aux 24 lettres de l'alphabet latin. Pour la LSF, nombre de ces unités dactylogographiques reprennent iconiquement la forme de la lettre.



Figure 9. Unité lexicale [ESCARGOT] en LSF. Collectif (1997, p.104).



Figure 10. Lucian signe la lettre « i » juste avant de l'écrire.

serait plus exact d'appeler des « jeux de signes ». Ainsi, parmi de nombreux autres exemples, le signe récent CORPUS se fait-il en LSF avec la configuration en C qui, simultanément, renvoie à la lettre C du mot français « corpus » (via le C dactylogique) et à la forme de la main utilisée en LSF pour désigner toute forme volumineuse, la diffusion rapide de ce signe tenant probablement à ladite coïncidence (voir Garcia et Perini 2010).

Un second exemple d'incidence de la LSF est de prime abord de nature très différente. Il s'agit de son utilisation en soutien à l'écriture, pour se dicter à soi-même la prochaine lettre à écrire (voir Figure 10). Il est possible ici que l'enfant s'appuie sur la relation iconique existant entre le « i » dactylogique en LSF et la lettre « i ». Mais cette interprétation ne pourrait être corroborée que si ce phénomène était isolé. Or, nous observons ce comportement à maintes reprises chez les quatre enfants pour l'écriture d'autres lettres de l'alphabet qui n'ont pas de relation iconique avec la lettre en LSF (par ex. « p » et « s »).

5. CONCLUSION

Notre étude, pionnière pour la France, vise à mettre en évidence les stratégies utilisées par de jeunes enfants sourds pour entrer dans l'écrit, à partir d'une méthodologie dont nous avons montré les aléas de sa mise en œuvre mais aussi les complexités liées à l'interprétation des données obtenues.

Nos toutes premières analyses nous permettent en effet de déceler chez les enfants de notre échantillon des comportements qui ne leur sont pas spécifiques, la littérature, très prolixe à ce sujet, les signalant aussi chez les enfants entendants. Toutefois, les outils méthodologiques, initialement pensés pour comprendre la littéracie émergente des enfants entendants, ne permettent pas à eux seuls de saisir la spécificité de ce qui se joue chez les jeunes enfants sourds. La tentation est grande en effet, si l'on ne tient pas compte de la prédominance d'un traitement cognitif visuo-iconique chez ces enfants, de comparer leurs écrits avec ceux d'enfants entendants plus jeunes en phase pré-phonologique (Treiman et al. 2016) qui ne rapprochent pas encore la chaîne orale de la chaîne écrite, et de conclure à un retard dans l'acquisition. De là, *a contrario*, l'importance que nous accordons, dans nos observations, à la façon originale qu'ont ces enfants sourds d'aborder l'écrit avec l'aide de la LSF et, surtout, à leur sensibilité particulière aux jeux visuels. Ces toutes premières observations, cohérentes avec les résultats d'autres études sur le même public (Ruiz 1995, William 2004, Herbold 2008, Hoffmeister, Caldwell-Harris 2014, Kuntze, Golos, Enns 2014) nous incitent ainsi à envisager, plutôt qu'un modèle de déficience, des itinéraires littéraciques spécifiques.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alegria, J. et Leybaert, J.** (2005). Le langage par les yeux chez l'enfant sourd : lecture, lecture labiale et langage parlé complété. In : C. Transler (dir.), *L'acquisition du langage par l'enfant sourd. Les signes, l'oral et l'écrit*. Marseille : Solal, pp. 213–225.
- Allen, T. E., Letteri, A., Choi, S. H., et Dang, D.** (2014). Early visual language exposure and emergent literacy in preschool deaf children: Findings from a national longitudinal study. *American Annals of the Deaf*, **159**: 346–358.
- Andrews, J. F.** (1992). Free writing of deaf children in kindergarten. *Sign Language Studies*, **74**: 63–78.
- Andrews, J. F. et Zmijewski, G.** (1997). How parents support home literacy with deaf children. *Early Child Development and Care*, **127**: 131–139.
- Andrews, J.F., et al.** (2016). Early reading for young deaf and hard of hearing children: alternative frameworks. *Psychology*, **7**: 510–522.
- Andrews, J.F. et al.** (2017). Increasing early reading skills in young signing deaf children using shared book reading: a feasibility study. *Early Child Development and Care*, **187**: 583–599.
- Barré-De-Miniac, C., Brissaud C. et Rispaïl, M.** (dir.) (2004). *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : L'Harmattan.
- Bélanger, N., Baum, S.R., Mayberry, R.** (2012). Reading difficulties in adult deaf readers of French: phonological codes, not guilty ! *Scientific Studies of Reading*, **n°16**: 263–285.
- Bélanger, N., Rayner, K.** (2015). What Eye Movements Reveal about Deaf Readers. *Current Directions in Psychological Science*, **24**: 220–226.
- Bélanger, N., Lee, M., Schotter, E.** (2017). Young Skilled Deaf Readers Have an Enhanced Perceptual Span in Reading. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, **71**: 291–301.
- Berthiaume, R.** (2008). *Procédures morphologiques en lien avec les règles de formation des mots du français écrit chez les lecteurs sourds du primaire*. Thèse de doctorat. Université du Québec, Montréal.
- Besse, J-M.** (1990). L'enfant et la construction de la langue écrite. *Revue Française de Pédagogie*, **90**: 17–22.

- Besse, J.-M. (1992). L'écriture du prénom : apparence ou réalité d'une construction ? *Les Dossiers de l'Éducation*, 18: 13–43.
- Besse, J.-M. (2000). *Regarde comme j'écris ! Écrits d'élèves, regards d'enseignants*. Paris : Magnard.
- Brown, P.M. et Watson, L. (2017). Language, play and early literacy for deaf children: the role of parent input. *Deafness and Education International*, 19: 108–114.
- Cazes, V. (1996). Entrée dans l'écrit ; étude de quelques stratégies. Thèse de doctorat, Université de Toulouse-2-Le-Mirail.
- Charron, A. (2006). Les pratiques d'orthographe approchées d'enseignantes de maternelle et leurs répercussions sur la compréhension du principe alphabétique chez les élèves. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Chomsky, C. (1971). Write first, read later. *Childhood Education*, 47: 296–299.
- Clark, M. D., Miller, P. et al. (2016). The importance of early sign language acquisition for deaf readers. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 32: 127–151.
- Colin, S., Magnan, A., Ecalle, J. et Leybaert, J. (2007). Relation between deaf children's phonological skills in kindergarten and reading performance in first grade. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48: 139–145.
- Colin, S., Leybaert, J., Ecalle, J. et Magnan, A. (2013). The development of word recognition, sentence comprehension, word spelling, and vocabulary in children with deafness: A longitudinal study. *Research in Developmental Disabilities*, 34: 1781–1793.
- Collectif (1997). *La langue des signes, Tome 3. Dictionnaire bilingue LSF/français*. IVT Editions.
- Courtin, C. (1998). Surdit , langues des signes et développement cognitif. Thèse de Doctorat en Psychologie cognitive, Université Paris 5.
- Courtin, C. (2002). Lecture, écriture et développement socio-cognitif de l'enfant sourd. *Les Actes de Lecture*, 80: 57–62.
- Cuxac, C. (2000). *La langue des signes française. Les voies de l'iconicité*. Paris, Ophrys, Faits de Langues, n 15.
- Cuxac, C. (2014). Langues des signes : une modélisation sémiologique. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 64: 65–79.
- Cuxac, C. et Antinoro Pizzuto, E. (2010). Emergence, norme et variation dans les langues des signes : vers une redéfinition notionnelle. *Langage et Société*, 131: 37–53.
- Daigle, D. (1998). La performance des sourds à l'écrit est-elle liée aux contacts qu'ils ont avec le français ? In : C. Dubuisson et D. Daigle (dir.), *Lecture, écriture et surdité : visions actuelles et nouvelles perspectives*. Montréal :  ditions Logiques, pp. 219–236.
- Daigle, D. et Armand, F., (2004). L'approche bilingue et l'apprentissage de la lecture chez les sourds. *Revue de l'Association Canadienne de Linguistique Appliquée*, 7: 23–38.
- David, J. (2008). Les explications métagraphiques appliquées aux premières écritures enfantines. *Pratiques*, 139–140: 163–187.
- David, J. et Fraquet, S. (2013).  crire en maternelle : comment approcher le système écrit? *Repères*, 47: 19–40.
- David, J. (2015). Literacy-Lit racie-littératie :  volution et destinée d'un concept. *Le Français Aujourd'hui*. 3: 9–22.
- Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Paris, Odile Jacob.
- Dirks, E. et Wauters, L. (2015). Enhancing emergent literacy in preschool deaf and hard-of-hearing children through interactive reading. In : H. Knoors et M. Marschark (dir.), *Educating Deaf Learners: Creating a Global Evidence*, pp. 415–44.
- Dyson, A. (1983). The emergence of visible language: interrelationships between drawing and early writing. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*.
- Dubuisson, C. et Daigle, D. (dir.) (1998). *Lecture, écriture et surdité*. Montréal: Editions Logiques.
-  calle, J. et Magnan, A. (2015). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Paris : Dunod.
- Fayol, M. (2013). *L'acquisition de l'écrit*. Paris, Presses Universitaires de France, « Que Sais-je ? ».
- Ferreiro, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris, Hachette  ducation.
- Fialip-Baratte, M. (2005). S'entretenir avec de très jeunes enfants. *Les cahiers Th odile*, 5: 3–16.
- Fijalkow, J. et Fijalkow, E. (1991). L'écriture inventée au cycle des apprentissages. *Dossiers de l'Education*, 18: 125–167.

- Fijalkow, J. et Liva, A.** (1993). Clarté cognitive et entrée dans l'écrit : construction d'un outil d'évaluation. In : J.-P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles et M. Fayol (dir.), *Lecture-écriture : acquisition*. Les actes de la Villette. Paris : Nathan, pp. 203–229.
- Fijalkow, J.** (2007). Invented spelling in varied contexts. Introduction. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 7: 1–4.
- Fijalkow, J. et al.** (2009). L'écriture inventée : empirisme, constructivisme, socioconstructivisme. *Éducation et didactique*, 3: 63–98.
- Fleuret, C.** (2008). Portrait du développement de la compétence orthographique d'élèves créolophones scolarisés au Québec de la maternelle à la troisième année. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Fusellier-Souza, I.** (2004). Sémio-genèse des langues des signes. Étude de langues des signes primaires (émergentes) pratiquées par des sourds brésiliens. Thèse de doctorat, Université Paris 8, Saint-Denis.
- Garcia, B.** (1997). Enjeux d'une écriture des langues des signes : un dialogue intersémiotique. *LIDIL - Revue de linguistique et de didactique des langues*, UGA Editions, 31–51.
- Garcia, B.** (2010). Sourds, surdité, langue(s) des signes et épistémologie des sciences du langage. Problématiques de la scripturisation et modélisation des bas niveaux en Langue des Signes Française (LSF). Dossier présenté pour l'obtention du diplôme d'Habilitation à Diriger des Recherches, Paris, Université Vincennes-Paris 8.
- Garcia, B. et Perini, M.** (2010). Normes en jeu et jeu des normes dans les deux langues en présence chez les sourds locuteurs de la Langue des Signes Française (LSF). In : B. Garcia et M. Derycke (coord.), *Sourds et langue des signes. Norme et variations, Langage et Société*, 131: 75–94.
- Garcia, B. et Sallandre, M.-A.** (2014). Reference resolution in French Sign Language. In : P. Cabredo Hofher et A. Zribi-Hertz (dir.), *Crosslinguistic Studies on Noun Phrase Structure and Reference. Syntax and Semantics Series*, 39: 316–364.
- Garcia, B.,** (en révision, à paraître en 2020), L'Approche dite « sémiologique » et la linguistique des langues des signes. In : S. Gobet et M.-A. Sallandre, *Titre de l'ouvrage à définir*, Presses Universitaires de Rennes.
- Gombert, J.E.** (2005). La mise en place des capacités de traitement des mots écrits. In : 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 : Solal, pp. 195–211.
- Gombert, J.E. et Fayol, M.** (1992). Writing in preliterate children. *Learning and Instruction*, 2: 23–41.
- Gingras, M., Sénéchal, M.** (2018). Evidence of statistical learning of orthographic representations in grades 1–5: the case of silent letters and double consonants. *French Scientific Studies of Reading*, 37–48.
- Goldin-Meadow S. et Mayberry, R. I.** (2001). How do profoundly deaf children learn to read ? *Learning Disabilities Research and Practice*, 16: 221–228.
- Hassan, R.** (2004). Analyser des entretiens métagraphiques avec des enfants. *Les cahiers THÉODILE*, 5: 17–32.
- Heineman-Gosschalk, R. et Webster, A.** (2003). Literacy and the role of parents of deaf children. *Deafness and Education International*, 5: 20–38.
- Herbold, J.** (2008). Emergent literacy development: case studies of four deaf ASL-English bilinguals. PhD thesis, University of Arizona.
- Hoffmeister, R. J., Caldwell-Harris, C. L.** (2014). Acquiring English as a second language via print: the task for deaf children. *Cognition*, 132: 229–242.
- Jaffré, J.-P. et al.** (1999). Retour sur les orthographes inventées. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 1: 39–52.
- Jaffré, J.-P.** (2003). Les commentaires métagraphiques. *Faits de Langues*, 66–76.
- Joigneaux, C.** (2013). La littératie précoce. Ce que les enfants font avec l'écrit avant qu'il ne leur soit enseigné. *Revue Française de Pédagogie*, 185: 117–161.
- Klein W., Perdue C.** (1997). The Basic Variety (or : Couldn't natural languages be much simpler ?). *Second Language Research*, 13: 301–347.
- Kuntze, M., Golos, D. et Enns, C.** (2014). Rethinking literacy: broadening opportunities for visual learners. *Sign Language Studies*, 14: 203–224.
- Lacerte, L.** (1989). La langue des signes québécoise (LSQ) et le français : difficultés à l'écrit chez la personne sourde. Mémoire de maîtrise. Montréal : Université de Québec.
- Leybaert et al.** (2018). Lecture et reconnaissance des mots écrits chez les enfants sourds, y compris avec un implant cochléaire : codage phonologique et/ou orthographique ? In : **Lussier F.** et al. (dir.), *Neuropsychologie de l'enfant et de l'adolescent. Troubles développementaux et de l'apprentissage*. Paris, Dunod.

- Marschark M.** (2007). Comprendre et utiliser les bases cognitives de l'apprentissage chez les enfants sourds. *Enfance*, **59**: 271–280.
- Marschark, M. et Knoors, K.** (2012). Educating deaf children : language, cognition, and learning. *Deafness and Education International*, 136–160.
- Mayberry, R., Del Giudice, A. et Lieberman, A.-M.** (2011). Reading achievement in relation to phonological coding and awareness in deaf readers : a meta-analysis. *Journal of deaf studies and deaf education*, **16**: 164–188.
- Mayer, C.** (2007). What really matters in the early literacy development of deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, **12**: 411–431.
- Miller, P. et Clark, M. D.** (2011). Phonemic awareness is not necessary to become a skilled deaf reader. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, **23**: 459–476.
- Montésinos-Gelet, I. et Besse, J.-M.** (2003). La séquentialité phonogrammique en production d'orthographe inventées. *Revue des Sciences de l'Éducation*, **29**: 159–170.
- Morin, M.-F. et Montésinos-Gelet, I.** (2005). Les habiletés phonogrammiques en écriture à la maternelle : comparaison de deux contextes francophones différents France-Québec. *Revue Canadienne de l'Éducation*, **28**: 1–23.
- Niederberger N.** (2004). Capacités langagières en langue des signes française et en français écrit chez l'enfant sourd bilingue : quelles relations ? Thèse de doctorat, Université de Genève.
- Noyer, M.** (2005). Écrire avant de savoir écrire. *Enfance*, **57**: 11–23.
- Noyer-Martin, M., Baldy, R.** (2008). L'acquisition de l'écriture chez les enfants de 3 à 8 ans : approche évolutive transverse. *Bulletin de Psychologie*, **61**: 449–459.
- Otake, S., Treiman, R. et Yin, L.** (2017). Differentiation of writing and drawing by U.S. two-to five-year-olds. *Cognitive Development*, **43**: 119–128.
- Padden, C.** (1993). Lessons to be learned from the young deaf orthographer. *Linguistics and Education*, **5**: 71–86.
- Pasa, L.** (2002). Entrer dans la culture écrite : Rôle des contextes pédagogiques et didactiques. Thèse de doctorat, Université de Toulouse-2-Le Mirail.
- Perini, M.** (2013). Que peuvent nous apprendre les productions écrites des sourds ? Analyse de lectures écrites de personnes sourdes pour une contribution à la didactique du français écrit en formation d'adultes. Thèse de doctorat, Université Paris 8, Saint-Denis.
- Pizzuto, E. et Pietrandrea, P.** (2001). The notation of signed texts: open questions and indications for further research. *Journal of Sign Language and Linguistics*, **4**: 29–45.
- Pomel, J.** (2008). Conscience du langage et auto-langage chez l'enfant apprenti-scripteur, Thèse de doctorat, Université de Toulouse-le Mirail.
- Preisler, G.** (2001). *Les implants cochléaires chez les enfants sourds*. Strasbourg, Edition du conseil de l'Europe.
- Rannou, P.** (2018). Sociolinguistique de la surdité, didactisation de la pluralité linguistique : parcours de parents entendants en France et regards croisés sur la scolarisation des élèves sourds. Thèse de doctorat. Université Rennes 2.
- Read C.** (1986). *Children's Creative Spelling*. Londres : Routledge and Kegan Paul.
- Ruiz, N. T.** (1995). A young deaf child learns to write: Implications for literacy development. *The Reading Teacher*, **49**: 206–217.
- Sallandre, M.-A.** (2003). Les unités du discours en Langue des Signes Française. Tentative de catégorisation dans le cadre d'une grammaire de l'iconicité. Thèse de doctorat, Université Paris 8, Saint-Denis.
- Sallandre, M.-A.** (2014). *Compositionnalité des unités sémantiques en langues des signes. Perspective typologique et développementale*. Thèse d'habilitation à diriger des recherches, Université Paris 8, Saint-Denis.
- Sarris, D.** (1996). L'écriture inventée : psychogenèse ou sociogenèse ? Thèse de doctorat, Université de Toulouse-le-Mirail.
- Sitbon A.** (dir) (2015). *Barom tre santé sourds et malentendants 2011/2012*. Saint-Denis : Inpes, coll. Barom tres santé.
- Treiman, R. et Kessler, B.** (2004). The case of case: Children's knowledge and use of upper-and lowercase letters. *Applied Psycholinguistics*, **25**: 413–428.
- Treiman, R. et al.** (2016). How do prephonological writers link written words to their objects?. *Cognitive Development*, **38**: 89–98.

- Van der Lem, G.J. et Timmerman, D.E.** (2018). Joint picture book reading in signs: an interaction process between parent and deaf child. *Children Language*, vol. **8**.
- Watorek M.** (2010). De l'étude de l'acquisition des langues secondes aux descriptions linguistiques : aussi et encore en français. *Langue Française*, **168**: 107–125.
- Williams, C.** (2004). Emergent literacy of deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, **9**: 352–365.
- Williams, C. et Mayer, C.** (2015). Writing in young deaf children. *Review of Educational Research*, **85**: 630–666.
- Williams, C., Lowrance-Faulhaber, E.** (2018). Writing in young bilingual children : Review of research. *Journal of Second Language Writing*, **42**: 58–69.

Cite this article: Beaujard L and Garcia B (2020). Etudier l'émergence de l'écrit chez des enfants sourds signeurs en maternelle : questions et enjeux méthodologiques. *Journal of French Language Studies* **30**, 117–140. <https://doi.org/10.1017/S0959269520000095>