

TRAVAIL D'APPROFONDISSEMENT EN ORTHOPHONIE
Anne-Claude Prélaz Girod
Session examen février 2004

« ACCÈS À L'ÉCRIT GRACE
À SIGNWRITING :
UNE SOLUTION POUR LES
ENFANTS SOURDS ? »

Résumé

Les difficultés rencontrées par les enfants sourds face au langage écrit ainsi que les moyens à disposition des enseignants ou thérapeutes pour venir à bout de ces difficultés sont au coeur de ce travail. Notre réflexion portera principalement sur l'apport possible d'un système de transcription de la langue des signes pour le développement des compétences métalinguistiques et par extension pour le développement de compétences écrites en français. Ce travail essaiera plus précisément de mettre à jour les potentialités du système de transcription « SignWriting » de la langue des signes dans la démarche d'acquisition de l'écrit chez de jeunes sourds.

L'hypothèse générale qui sous-tend l'entièreté de ce travail est qu'il est possible de prendre appui sur les compétences linguistiques en L1 (langue des signes chez les sourds) pour construire et développer des compétences linguistiques similaires en L2 (ici français écrit).

Table des matières

Introduction

1 - Difficultés des sourds face au monde de l'écrit

2 - Développement langagier

3 - La langue des signes comme tremplin à l'apprentissage de l'écrit

4 - Conscience métalinguistique & Ecrit

5 - Ecriture de la langue des signes

Les différents systèmes de transcription

Le système de notation de Stokoe

Le système de notation HamNoSys

Le système de notation SignWriting

6 - SignWriting

SignWriting et conscience métalinguistique (litteracy projects)

Utilisation de SignWriting dans quelques écoles de par le monde

NICARAGUA

ETATS -UNIS

(USA) Albuquerque

(USA) Los Angeles

ALLEMAGNE

NORVEGE

BRESIL

ESPAGNE

Projet pour la Suisse romande

Conclusions

Bibliographie

On ne regrette jamais de connaître trop de langues; on peut regretter amèrement de ne pas en connaître assez, surtout si son propre développement en dépend. L'enfant sourd a le droit de grandir bilingue; il est de notre devoir de faire en sorte qu'il puisse le faire.

Grosjean (1999)

« Accès à l'écrit grâce à « SIGNWRITING » : une solution pour les enfants sourds ? »

Introduction

En introduction, nous souhaitons dire que ce travail se veut hors des guerres de chapelles qui opposent les tenants d'une éducation oraliste aux tenants d'une éducation centrée sur la langue des signes. Il nous serait même possible d'ajouter que ce travail prône, au contraire, un bilinguisme réel, dans le respect des deux langues nécessaires au bon développement de l'enfant sourd : **la langue des signes** d'une part qui est, de par sa dimension visuelle, la langue la plus naturelle et facile d'accès pour tout locuteur sourd; et d'autre part la **langue « majoritaire »** ou langue de la majorité (ici le français) dont les sourds ont une nécessité absolue afin d'être intégrés socialement et professionnellement. Ces deux langues sont fondamentalement complémentaires et il est absurde de les opposer ou de les mettre en concurrence. **Dubuisson & Daigle** (1998, p. 56) nous disent en ce sens que « *le besoin linguistique, le développement de la conscience métalinguistique, de l'ouverture culturelle, de la cognition et de l'épanouissement de l'identité sourde sont autant de raisons qui plaident en faveur du bilinguisme/biculturalisme* »

Nous souhaitons, par ce travail, approfondir notre réflexion sur les difficultés d'accès à l'écrit des jeunes sourds et essayer d'y remédier en utilisant une piste jusqu'alors inexplorée en Suisse romande : l'utilisation d'un système de transcription de la langue des signes. Nous essaierons de montrer en quoi l'utilisation d'un système de notation dans leur propre langue (LS) pourrait faciliter l'accès au français écrit pour les enfants sourds. Nous partons en effet du principe que fournir à l'enfant sourd un moyen de transcription de sa propre langue devrait lui permettre de prendre du recul face à celle-ci, d'en faire une analyse plus fine et de développer et d'affiner des compétences métalinguistiques qui lui font souvent cruellement défaut. Ce passage à l'écrit, dans une langue qu'il maîtrise sans difficulté, permettrait également tout un travail sur les buts et fonctions de l'écrit et lui donnerait tout un outillage pour aborder l'écrit dans une langue

seconde qu'il maîtrise moins bien (voire pas du tout) à l'oral. Notre hypothèse de transfert de compétences de la langue des signes vers la langue majoritaire s'appuiera, entre autres, sur la théorie d'interdépendance linguistique développée par **Cummins** (1981,1989). Nous y reviendrons dans le deuxième chapitre.

Dans un premier temps, nous aborderons brièvement les difficultés rencontrées par les enfants sourds face à l'écrit. Nous ferons des liens avec leur développement langagier et tenterons de situer et comprendre les causes d'un certain nombre de ces difficultés d'écrit. Nous en viendrons ensuite aux liens qui peuvent être développés, dans une approche bilingue, entre la langue des signes et l'apprentissage de l'écrit. Nous aborderons enfin les différents moyens de transcription relatifs à la langue des signes et tenterons d'expliquer les raisons qui nous font croire que l'utilisation d'un tel outil auprès d'enfants sourds pourra faciliter leur accès au français écrit. Nous en viendrons finalement plus précisément à l'un de ces systèmes de transcription : « SignWriting ». Nous le situerons dans le contexte d'éducation des enfants sourds de part et d'autre du globe et tirerons parti des expériences faites à l'étranger, afin d'esquisser un projet pour certaines classes d'enfants sourds en Suisse romande.

1 - Difficultés des sourds face au monde de l'écrit

Les prises en charge orthophoniques d'enfants sourds achoppent sur les importantes difficultés auxquelles ces enfants sont confrontés face au langage écrit. Ces difficultés se retrouvent à l'âge adulte comme l'attestent les chiffres effrayants de diverses études. **Dalle** (2003, p.34) cite par exemple le rapport de la députée Dominique Gillot sur la situation des sourds en France ; ce rapport mentionne de graves carences du système de scolarisation des personnes sourdes: « 80 % des sourds profonds sont illettrés, 5% des sourds profonds accèdent à un enseignement supérieur ». **Musselman** (2000, p.10) cite **Holt** (1994) qui évoque également ce problème : « *In terms of reading, most deaf teenagers and adults are severely delayed, with reading comprehension skills usually reaching a plateau at a grade of 4 or 5 level* »

Dubuisson & Daigle (1998, p.75) parlent également de ce plafonnement

des sourds en lecture et citent diverses études qui concluent que « *la plupart des étudiants sourds au postscolaire ont un niveau de lecture qui ne dépasse pas celui de la quatrième année du primaire* » Dubuisson et Daigle relativisent toutefois ces faits en montrant qu'une partie de ces données résulte de la méthode d'évaluation utilisée.

Ces difficultés vont avoir d'importantes répercussions. **Stanovitch** cité par **Alegria** (1999) a intitulé « Effet Matthieu » les répercussions d'un déficit initial en lecture sur les apprentissages et sur l'acquisition des connaissances. Dans le même sens, **Dalle** (2003, p.34) nous dit que « *ces difficultés scolaires, l'illettrisme ou la maîtrise insuffisante du français écrit, l'absence de diplôme ou de qualification et enfin les difficultés de communication ont de fortes répercussions sur l'insertion sociale et professionnelle des adultes sourds.* »

Il nous paraît fondamental que cet échec cuisant nous fasse réfléchir et nous amène à repenser l'approche de l'écrit afin de permettre à l'enfant sourd de prendre un bon départ et de ne pas mettre en péril tout son avenir scolaire.

Comme nous l'avions déjà évoqué (**Prélaz**, 1999 et 2000) les difficultés d'accès à l'écrit n'ont pas une cause unique (et il serait vraiment réducteur de l'envisager ainsi), mais sont bien le résultat de l'influence d'une multitude de facteurs très finement intriqués les uns aux autres. **Perfetti & Sandak** (2000, p.47) évoquent également cela : « *Parents expectations, socialization experience, motivation, pedagogical methods and learning environment can all be expected to be important for literacy achievement* ». Nous ne reviendrons pas ici sur ces différents aspects, mais axerons notre réflexion sur le développement de compétences linguistiques (et plus spécifiquement sur les compétences métalinguistiques dans un chapitre ultérieur).

2 - Développement langagier

Le processus d'acquisition du langage est commun à toutes les langues, il répond aux besoins de communication de tout être humain plongé dans une culture, dans une société. De manière générale, l'enfant développe

spontanément ses compétences langagières en apprenant la langue parlée dans le cadre familial. **Gombert** (1990 ; p.14) cite **Cazden** (1976) qui dit que « *normalement l'habileté à utiliser le langage, comme toute autre habileté comportementale, ne demande pas un effort cognitif particulier et que ce processus fonctionne efficacement de manière non contrôlée consciemment.* » Ceci n'est pas le cas pour une majorité d'enfants sourds nés dans des familles entendantes (90% d'enfants sourds ont des parents entendants). La déprivation sensorielle qui touche les enfants sourds (leur surdité) leur coupe l'accès au développement de la communication et du langage oral. Une prise en charge précoce axée sur l'« apprentissage » (notion opposée ici à celle d'« acquisition ») de la langue majoritaire est certes possible (les exemples de réussites l'attestent), mais implique d'immenses efforts de la part de l'enfant sourd, et relègue souvent en arrière-plan le **plaisir** face au langage et la communication.

Cette notion de plaisir, associée à la motivation, sont reprises par **Ferenczi** (1974, p.127) qui nous dit que : « *la pratique du langage ne peut s'instaurer harmonieusement chez l'enfant qu'à partir d'une éducation visant à faire surgir en lui des motivations et des appétences, des attitudes et des aspirations qui engendrent des besoins expressifs analogues à ceux à travers lesquels se manifeste l'usage social de la parole .*»

La communication et le développement langagier sont par contre accessibles naturellement et sans barrière aucune au jeune enfant sourd placé dans un milieu utilisant la langue des signes (ci après LS). **Bouvet** préconise l'utilisation de la langue des signes dans l'éducation des enfants sourds et nous dit que la connaissance par l'enfant sourd d'une langue dans laquelle il n'est pas handicapé ne fait que favoriser son entrée dans l'oralisme et la lecture. Elle dit ainsi (1999, p.47-48) :« *dans une langue gestuelle, le jeune enfant sourd apprend à parler au même âge et selon les mêmes étapes que l'enfant ordinaire car se trouvent restaurées, pour lui les conditions sine qua non d'acquisition du langage élaborées dans un climat de communication heureuse, créateur d'une atmosphère de jeu, de gratuité, de réussite et de plaisir partagé (Bruner, 1977)* ». On parle ainsi de langue « naturelle » pour la LS, car l'enfant peut la développer de manière naturelle et spontanée en interaction avec d'autres enfants ou adultes sourds, ou encore au contact de personnes connaissant bien la langue des signes.

Grosjean (1999, p.13) dit de la langue des signes que « *c'est une langue naturelle d'une richesse incontestable et d'une capacité de communication totale. Contrairement à la langue orale, elle permet une communication précoce et optimale entre les parents et le très jeune enfant (à condition que ceux-ci l'acquièrent le plus tôt possible), elle stimule un développement cognitif et social rapide, elle sert de conduit dans l'acquisition de la connaissance du monde* » Dans le même sens, **Decoster** (1986, p.420-421) considère la langue des signes comme « *une langue naturelle dont l'enfant sourd peut s'approprier très rapidement les signifiants et la combinatoire et qui lui permet de soutenir avec précision le rythme de sa construction conceptuelle, y compris dans des champs plus abstraits* »

L'enfant sourd, confronté à cette langue visuelle adaptée à son mode de perception, va développer des compétences langagières similaires à n'importe quel autre enfant. Son développement langagier pourra ainsi être préservé.

Divers auteurs (**Virole** 1996, **Grosjean** 1993,1996 & 1999) mettent en avant l'importance de l'acquisition précoce de compétences langagières dans la construction des compétences cognitives, affectives et sociales de l'enfant sourd et soulignent l'importance d'un accès **le plus naturel possible** à la communication et à la langue.

Le développement langagier de l'enfant sourd face aux différentes langues étant posée dans ses grandes lignes, nous allons maintenant nous pencher sur le bilinguisme et tenter de montrer en quoi les compétences langagières développées dans une première langue peuvent servir de tremplin à l'acquisition d'une seconde langue. Nous exposerons tout d'abord la théorie d'« Interdépendance linguistique » de **Cummins** (1981, 1989) : celle-ci soutient le bien-fondé de l'éducation bilingue des enfants sourds et postule que toutes les langues partagent des compétences sous-jacentes communes et que les capacités cognitives et académiques acquises dans une première langue seront transférées en langue seconde.

Dans ce sens, pour **Grosjean** (1999, p.13-14) « *la langue des signes permet une acquisition plus aisée de la langue orale que ce soit sous sa forme orale*

ou écrite. En effet, avoir une langue bien ancrée facilite grandement l'acquisition d'une autre langue (que la première langue soit une langue orale ou une langue des signes) Enfin la langue des signes est une garantie que l'enfant aura au moins une langue bien établie, car il est bien connu que le niveau atteint en langue orale n'est souvent pas satisfaisant, quels que soient les efforts prodigués et les moyens technologiques récents utilisés. Attendre plusieurs années pour atteindre un certain niveau en langue orale, sans donner à l'enfant pendant ce temps la langue qui lui convient parfaitement dès le plus jeune âge, à savoir la langue des signes, c'est risquer un retard linguistique, cognitif, affectif et social chez cet enfant. »

Les travaux de **Hakuta** (1990) montrent également que les capacités du locuteur dans sa langue « native » sont un puissant prédicteur du développement d'une langue seconde. Une expérience de prise en charge d'un enfant atteint du syndrome Landau-Kleffner utilisant la LSF pour remédier aux carences de compréhension et de production du langage oral (**Roulet-Perez**, 2001) tend lui-aussi à montrer que les 2 langues ne sont pas en concurrence mais bien dans un rapport de complémentarité.

Malgré ces différentes études montrant les bénéfices d'une prise en charge bilingue, bon nombre d'idées reçues perdurent au sujet de la LS. L'acquisition naturelle de la LS « prêterait » l'acquisition de la langue majoritaire; l'enfant sourd dont l'accès à la LS est naturel, ne serait pas enclin à faire des efforts pour acquérir la langue majoritaire. Aucune recherche ne vient corroborer ces croyances qui perçoivent le bilinguisme comme une menace pour le développement de l'enfant sourd.

Moore (1982, p.212), qui a réalisé une étude comparative portant sur la différence entre enfants sourds de parents sourds et enfants sourds de parents entendants pour voir dans quelle mesure une communication gestuelle constituerait un obstacle au développement du langage oral et au développement cognitif, conclut que « *la communication gestuelle n'a pas d'effet nuisible sur la parole* »

L'exposition du jeune enfant sourd à la LS semble donc offrir les meilleures conditions à un développement langagier harmonieux et à la mise en place de compétences langagières dans une ou plusieurs langues. La prise en

charge bilingue de l'enfant sourd, dont nous avons décrit les bienfaits ci-dessus, est certes idéale, mais malheureusement encore trop peu souvent en vigueur. Très peu d'enfants sourds bénéficient d'un « développement langagier en LS » similaire aux enfants entendants. Seuls les enfants sourds de parents sourds utilisant la LS expérimentent de telles conditions.

En effet, pour la majeure partie des enfants sourds, il faut en outre tenir compte du fait que :

le diagnostic de la surdité est souvent tardif, ce qui implique une longue période durant laquelle l'enfant n'est pas du tout (ou pas suffisamment) stimulé au langage;

les travaux sur les LS et sur le bilinguisme sont mal connus des médecins et d'autres professionnels, qui préconisent souvent l'intégration de l'enfant en milieu ordinaire; et rejettent l'utilisation de la LS, par peur de voir l'enfant développer la LS au détriment de la langue majoritaire ;

les parents qui feraient un choix bilingue ont des difficultés à trouver des structures appropriées pour acquérir au plus vite la LS pour communiquer avec leur enfant sourd;

il existe peu de structures de prise en charge réellement bilingues. La LS n'a en effet souvent qu'un rôle de « moyen communication » et n'est presque jamais enseignée en tant qu'« objet d'étude ».

Pour la plupart des enfants sourds, l'exposition à la LS dans le cadre des structures spécialisées sera donc « tardive » et « partielle ». **Dubuisson et Daigle** (1998, p.37) parlent de la communication utilisée en situation d'enseignement et décrivent une « inter langue » particulière au système d'éducation des enfants sourds : « *il(l'intervenant professionnel entendant) utilise ce qu'il sait de la langue des signes. Comme cette langue représente pour lui une langue seconde, c'est souvent un modèle langagier incomplet qui est présenté à l'apprenant sourd.* »

Les conditions d'acquisition de la LS sont rarement idéales pour l'enfant sourd. **Millet** (1993 ; p.143) évoque également cette situation particulière : « *la LSF ne fut ni apprise ni acquise. En effet si elle n'a pas fait l'objet d'un enseignement – et le cas en matière de langue minorée n'est pas rare – elle n'a pas - fait plus rare – été transmise à l'âge normal des acquisitions linguistiques par la famille.* Le développement langagier « signé » est ainsi

très souvent perturbé, bien que cela soit difficilement évaluable à l'heure actuelle, faute de moyens d'évaluation.

Les bases du développement langagier de l'enfant sourd étant posées et les lacunes dans la prise en charge exposées, il nous semble intéressant de nous pencher maintenant sur les difficultés qui se posent pour les enfants sourds face au langage écrit, qu'il s'agisse de la lecture ou de la production écrite.

Avant de nous pencher sur les apports de la langue des signes au développement de l'écrit, nous citerons encore **Alegria** afin de rappeler en quoi le développement de compétences langagières évoqué ci-dessus est si important dans le processus d'acquisition de la lecture : « *la condition évidente d'acquisition de la lecture est la possession des connaissances linguistiques développées préalablement. Lire va certainement contribuer à l'acquisition de nouvelles connaissances linguistiques, de certains aspects de vocabulaire et de la syntaxe peu fréquents dans la langue orale mais l'essentiel de la compétence linguistique de l'enfant entendant est présente au début de l'apprentissage de la lecture.* » (**Alegria** 1999, p.28).

3 - La langue des signes comme tremplin à l'apprentissage de l'écrit

Comme nous l'avons spécifié dans notre introduction, nous partons du principe, sur la base de la théorie d'interdépendance linguistique de Cummins, que les acquisitions langagières dans une langue première peuvent servir de tremplin à l'acquisition de compétences langagières dans la langue seconde.

Mayer & Wells (1996) cités par **Musselman** (2000, p.23) nuancent la théorie de Cummins en affirmant que « *there is empirical evidence for the notion that literacy skills in a first language transfer to a second, but no evidence that interpersonal skills in a first language transfer to literacy skills in a second. Because ASL lacks a printed form, according to their argument, it does not satisfy the conditions for linguistic interdependence* »

Dans la même optique, **Marschark & Harris** (1996, p.282) disent: « *although we acknowledge that early exposure to a regular, conventionnalized language is essential for normal reading development, it is important to be cognizant of the fact that the transition from signing to*

reading is different and more difficult than the transition from a spoken language to reading that language in printed form”

Se pose donc ici la question de savoir quelles compétences vont pouvoir être transférées et si les compétences langagières en langue des signes vont ou non avoir un impact sur le développement du langage écrit en langue seconde (et non plus seulement sur les compétences langagières générales en langue seconde)

Comme nous l’avons vu dans le chapitre précédent, il existe bon nombre d’idées reçues sur les langues des signes. Ainsi, dans son compte rendu sur le rôle de l’ASL dans l’apprentissage de l’écrit, **Hoffmeister** (2000, p.145) relève que « *Many educators believed that the natural signed language of the Deaf community was not a viable means of learning how to read. In fact many educators believed that ASL, because of its different structure, would interfere with learning to read English”* ».

Il est étonnant de voir à quel point de telles croyances se perpétuent sans fondement scientifiques. Les liens positifs existants entre les compétences dans une langue signée et le développement de la littéracie chez les enfants sourds ont en effet été mis à jour dans diverses études.

Dans cette optique, on trouve notamment les travaux de **Dubuisson & Daigle** (1998, p.40) : « *les échanges qu’ont les enfant sourds avec leurs parents sourds leur permettent de développer une compétence communicative et d’élaborer un système linguistique complet. Ces connaissances linguistiques en langue signée favorisent par la suite l’apprentissage de la langue écrite* ».

Millet (1993, p.152) évoque également cette nécessité de prendre appui sur la langue première pour développer des compétences en français écrit :« *Puisque la LSF est rarement la langue maternelle, et que le français, comme nous l’avons déjà souligné ailleurs (Millet 1990), est, pour le sujet sourd, une langue nécessairement étrangère, dans la mesure où elle est au premier abord étrangère à son corps. De ce fait son apprentissage doit reposer sur une autre langue qui puisse être investie corporellement –*

vécue – par le sujet, pour être ensuite comprise afin d’asseoir tous les développements métalinguistiques, sans lesquels les appropriations réelles de la langue française risquent d’être compromises. »

Dans ce sens encore, **Abbou** (in : Virole 1996, p.438) donne une description de son parcours de femme sourde face à l’écrit et ses difficultés dans cet apprentissage. Elle décrit l’importance d’avoir pu s’appuyer sur ses compétences en LSF pour finalement accéder au français écrit : *C’est donc à partir de mes productions écrites ainsi spontanément (la production écrite se construisant sur une structure de LSF) que je pus faire parallèlement un travail sur les 2 langues, la langue des signes et le français, sur leurs structures, leurs différences, leurs particularités respectives, etc. Et c’est à partir de ma langue, la langue des signes, et d’une réelle connaissance de ses règles structurelles que je pus apprendre celles du français »*

Hoffmeister (2000, p.147) donne une explication concernant le rôle fondamental des compétences en langue des signes dans l’apprentissage de l’écrit « *Deaf children who come to the reading task knowing ASL may have the memory capacity to rapidly encode print that may be based on the language they have already acquired. Having learned ASL, the focus on these children’s reading process can be on obtaining meaning rather than learning a language through print...* il poursuit en disant que “*having a first language allows the child to focus on learning the second language from a position of strength.*” **Hoffmeister** (2000, p.158) conclut encore de ses travaux sur le rôle de l’ASL dans l’apprentissage de la lecture que « *ASL in non way impeded their development of Reading and MCE skills. To the contrary, it enhanced it*”.

Musselman (2000, p.22) argumente que « *Part of the rationale for using sign language in the education of deaf students is that, because it is more accessible, students can quickly develop a functional language base with which to acquire knowledge about the world and develop higher level processing skills.* **Musselman** (2000, p.25) part également du principe que l’acquisition de la langue des signes comme langue première ne peut être que bénéfique « *a relationship exists between sign language skills and reading, suggesting that sign language skills can compensate for deaf*

students' deficiencies in spoken English /... / ASL(American sign language) would seem to have an advantage in promoting general language skills, enhancing word knowledge, developing metalinguistic and metacognitive skills, as well as providing a comprehensive and efficient communication system for explaining the meaning of the text. English-based sign, on the other hand, provides a more direct route for teaching English vocabulary and grammar. Both English-based sign and ASL would appear equally well suited for developing sign-based word recognition skills as a substitute for phonological encoding”

Les travaux de **Prinz & Strong** (1997 et 1998) mettent quant à eux en avant l'importance des compétences langagières en LS des enfants sourds dans leur parcours scolaire notamment sur le plan du développement de compétences en anglais écrit (lecture et production écrite, regroupés sous l'appellation « literacy ». Ils montrent ainsi que le niveau de littéracie est corrélé au niveau de compétence en langues des signes : les enfants sourds ayant de bonnes compétences en ASL (American Sign Language), sont, dans leur étude, les enfants qui obtiennent les meilleurs résultats aux tests de lecture.

Les résultats des travaux de **Padden & Ramsey** (2000, p.167) vont également dans ce sens: *“knowledge of specific ASL structures correlates with reading achievement.”*

Nous sommes convaincus, à l'instar des chercheurs cités ci-dessus qu'un développement optimal et précoce en LSF permettrait de faciliter l'accès à l'écrit pour les enfants sourds. Ces différentes études et comptes-rendus d'expériences semblent donner tort à **Mayer & Wells** (1996). Nous pensons toutefois qu'un travail plus spécifique sur une modalité écrite de la langue des signes pourrait être un atout supplémentaire pour faciliter aux enfants sourds l'abord de l'écrit, et rendre ainsi possible ce transfert de compétences entre langue des signes et langue majoritaire décrit dans la théorie d'interdépendance linguistique de **Cummins**.

Selon nous, il serait en effet possible d'améliorer la compréhension de ce qu'est l'écrit à l'aide d'un système d'écriture de la LSF et de développer chez les enfants sourds un certain nombre de compétences métalinguistiques

grâce à ce système.

Avant d'aborder l'aspect d'écriture de la langue des signes, nous allons encore nous pencher sur l'importance de la conscience métalinguistique dans et pour l'acquisition de l'écrit.

4 - Conscience métalinguistique & Ecrit

Au cours de son développement langagier l'enfant acquiert peu à peu une maîtrise et des compétences réflexives sur sa langue. Nous ne reviendrons pas ici en détail sur tout le développement de la conscience métalinguistique chez l'enfant (cf. **Bonnet & Tamine-Gardes** (1984), **Gombert** (1990), **Dolz & Meyer** (1997)).

Nous citerons cependant **Bonnet & Tamine-Gardes** (1984, p.8) qui disent que « *des formes élémentaires de connaissance et de conscience du langage apparaissent dès les premiers niveaux de son acquisition et sont solidaires de son évolution : le langage dès son apparition, fait l'objet de l'attention cognitive spontanée de l'enfant. La connaissance ou la conscience que l'enfant a du langage ou de sa propre activité linguistique évolue selon les lois de tout processus de conceptualisation : l'enfant commence par prendre connaissance ou conscience des caractéristiques les plus superficielles ; il ne parvient que progressivement à l'analyse des caractéristiques intrinsèques.* »

Les compétences linguistiques de l'enfant, notamment les compétences orales, conversationnelles sont des pré requis dont on ne peut faire l'économie pour entrer dans une travail sur la langue écrite. Cet aspect accepté par tous est trop souvent sous-estimé dans les problèmes rencontrés par les enfants sourds dans leur apprentissage de l'écrit. Ces enfants sont censés, sans compétences orales ou conversationnelles bien établies, ni réflexion sur ces aspects du langage pouvoir entrer dans l'écrit.

Hoffmeister (2000, p.159) décrit les phases du développement du langage qui permettent l'accès à l'écrit : *“the stages of learning to read include a) an oral or conversational stage, b) a literate stage – learning to read, and c) a metalinguistic stage – the ability to manipulate language.... The child must learn to analyse the linguistic input in order to understand, internalize and integrate their language into their cognitive system, and then the child*

must gain control over the processes of linguistic knowledge”

Il nous semble important de relever que l’approche de l’écrit se fait sur la base de compétences préétablies « à l’oral » et que l’on ne peut faire l’impasse sur tout un travail méta-communicationnel et méta-pragmatique de base.

Gombert (1990, p.122) parle également de différents degrés de connaissances métalinguistiques: « *dès que les comportements épilinguistiques correspondants sont solidement établis, les capacités métalexicales et métasémantiques sont susceptibles de se mettre en place pour peu qu’elles aient quelque utilité pour l’enfant. Dans les cas les plus habituels, cette utilité apparaît avec la scolarisation et le contact avec la langue écrite* »

Par ailleurs plusieurs auteurs pointent, parmi les différentes compétences métalinguistiques, les compétences métaphonologiques, comme étant nécessaires au développement du langage écrit. Parmi ces auteurs, **Perfetti & Sandak** (2000, p.45) disent que “*studies of hearing readers have found a reciprocal relationship between the development of reading proficiency and of phonemic awareness (Perfetti, Beck, Bell, & Hughes, 1987) Phonemic awareness predicts early reading success, which in turn, predicts more advanced phonemic awareness.*”

Gombert passe en revue diverses études comparant bons et mauvais lecteurs, il conclut(1990, p.47) que « *c’est bien la capacité métaphonologique, et non la capacité générale de faire des analyses segmentales, qui est liée à la capacité de lecteur* ». Il cite également l’étude de **Tournéus** (1984) qui montre que « *les performances en lecture (et orthographe) sont plus liées aux capacités métaphonologiques qu’aux niveaux de développement linguistique et cognitif.* » (**Gombert**, 1990, p.47)

Le terme de « métaphonologie » ou celui de « compétences métaphonologiques » incitent forcément à réfléchir à la situation particulière des enfants sourds qui n’ont pas accès auditivement à la phonologie de la langue majoritaire et ne peuvent donc en faire une analyse. Nous pouvons cependant considérer les unités de seconde articulation de la langue des

signes, nommés chérèmes, comme des éléments « phonologiques » des langues des signes et faire la supposition qu'un travail spécifique d'analyse sur ces unités, permettrait à l'enfant sourd de développer des compétences métaphonologiques équivalentes.

Gombert, (1990, p.102) dit au sujet de cette maîtrise métaphonologique, que « *les comportements traduisant une difficulté à focaliser la réflexion sur le seul langage ne paraissent pas tant être une spécificité des jeunes sujets que celle des individus (jeunes ou moins jeunes) n'ayant pas encore été confrontés à la nécessité de manipuler le langage comme un objet per se* ».

Une explication plausible face à la difficulté des enfants sourds à entrer dans le monde de l'écrit, que nous avons évoqué dans nos hypothèses, est celle du manque de travail de manipulation et de réflexion sur leur propre langue, la langue des signes. Cette dernière, parfois admise comme moyen de communication dans le cadre des établissements spécialisés n'est que trop rarement objet d'étude « per se ». Les enfants sourds sont poussés à développer une langue seconde (le français) sans connaissance et maîtrise suffisante de leur propre langue « naturelle ». Nous voyons à nouveau se profiler une solution pour les enfants sourds, é savoir un travail spécifique d'analyse sur leur langue, par le biais de l'écriture de cette dernière.

Dubuisson & Daigle (1998, p.193) développent un tout autre aspect, également important: « *Les recherches sur la méta-cognition ont montré que, pour apprendre (et comprendre) des connaissances spécifiques nouvelles, l'individu doit posséder une idée générale du système, c'est-à-dire une structure mentale générale prête à recevoir et à traiter adéquatement les informations spécifiques (Tardif, 1992). Lorsque ce n'est pas le cas, les connaissances nouvelles ne peuvent être rattachées à rien et sont alors d'autant plus difficile à mémoriser. Ainsi l'apprentissage de la lecture sera facilité pour un enfant qui sait au préalable à quoi sert l'écriture et comment notre système fonctionne.* »

Cet aspect est très intéressant quand on connaît le manque de stimulation à l'écrit que vivent la plupart des enfants sourds ; les parents ne se sentant pas capables de lire des contes ou histoires à leurs enfants dans une langue qu'ils

maîtrisent souvent bien difficilement.

Boscolo (1999, p.238) cite les études de Harris & Graham sur les carences d'écriture d'élèves ayant des problèmes d'apprentissage ; ces élèves « *manquent de connaissances importantes relatives aux processus d'écriture ; ils planifient difficilement ; ils ont de la peine à produire des idées ; ils manquent de stratégies efficaces permettant d'accéder aux connaissances utiles pour produire un texte ; ils sont en général de mauvais réviseurs ; ils tendent à surestimer les aspects superficiels de l'écriture.* »

Musselman (2000 ; p. 22) fait une revue de la littérature sur l'accès des sourds à l'écrit et dit : « *Studies have found that deaf students make relatively little use of metacognitive strategies in reading*(**Strassman**, 1997)

Les différents aspects évoqués ci-dessus traitent des compétences métalinguistiques. En leur absence ou sans bonne maîtrise de celles-ci, l'enfant ne peut escompter accéder pleinement à l'écrit.

D'aucuns pensent pouvoir aborder avec l'enfant sourd le français écrit alors même que les acquisitions linguistiques préalables sont lacunaires voire absentes. Pour notre part, nous sommes persuadés que les compétences langagières de base ainsi qu'un certain nombre de compétences métalinguistiques sont nécessaires à cet apprentissage. Un certain niveau de conscience métalinguistique est nécessaire pour que l'enfant puisse aborder l'écrit. **Gombert** (1990) nous dit en effet que, selon toutes les dernières recherches, les activités de lecture sont rendues difficiles sans l'émergence d'une conscience métalinguistique. Selon lui, les tâches de type lecture-écriture, qui impliquent la capacité à porter son attention sur les aspects formels de la langue, demanderaient un haut niveau de conscience métalinguistique. Il semblerait donc nécessaire que l'enfant ait développé toute une panoplie de compétences préalablement à l'entrée dans l'écrit. En retour, les compétences métalinguistiques développées grâce à l'apprentissage de l'écrit pourront contribuer au développement de compétences dans d'autres domaines du développement langagier.

Dans ce sens **Musselman** (2000, p.27) nous dit que "*after skilled comprehension has been achieved, printed English, in turn, serves to further develop spoken language*"

La langue écrite se prête tout spécialement à une prise de conscience métalinguistique et permet à l'enfant un recul sur sa propre langue (notamment les aspects structurels) auquel il accède difficilement par d'autres moyens. Un travail d'écriture dans leur propre langue, nettement plus accessible que le travail sur le français écrit, devrait permettre aux enfants sourds (nous en faisons l'hypothèse) de faire des ponts entre les deux langues et de pouvoir transposer leurs acquis de L1 en L2. Pour remplir les fonctions de système d'écriture, le système de transcription doit être conventionnel, reconnu par les usagers de la langue. Si le système de transcription est personnel, le lecteur risque de ne pas réussir à le déchiffrer et de ne pas en comprendre les finesses, par là même il ne pourra, à l'aide du système de transcription utilisé, ré-accéder à la LS qui en est la base.

Nous avons donc choisi, dans ce travail, de nous centrer plus spécifiquement sur les moyens à notre disposition pour permettre l'accès à l'écrit à cette population, qui en a fondamentalement les capacités, au même titre et dans les mêmes proportions que d'autres populations. Souhaitant développer les compétences méta-cognitives et métalinguistiques nécessaires aux enfants sourds pour l'accès à l'écrit dans une langue qui leur soit accessible, nous nous sommes penchés sur les méthodes de transcription des langues des signes.

5 - Ecriture de la langue des signes

Une majorité de chercheurs s'entendent pour dire qu'il n'y a pas d'écrit en LS.

Dalle (2003, p.40) évoque le fait que « *l'absence d'écriture est problématique. Toutes les langues dont s'occupe l'école ont un trait commun : elles possèdent une écriture... Si la parole que permet la LSF ne nous paraît pas inférieure en efficacité à celle du français, en revanche dans le projet d'une éducation bimodale, l'absence d'une écriture place l'un des deux codes en position de faiblesse par rapport à l'autre* ».

Les LS sont effectivement structurellement difficilement « transcriptibles »

puisqu'elles se réalisent dans l'espace et que les éléments « phonémiques » (nommés chérèmes) qui composent les unités de sens (nommés kinèmes) sont effectués simultanément. Sur le plan syntaxique, un certain nombre d'éléments tels que la mimique, la direction du regard, le positionnement du corps, etc. sont porteurs de sens et augmentent encore la difficulté de transcription de telles langues.

L'écriture des LS n'est toutefois pas impossible et nous nous sommes penchés plus avant sur les différents moyens à disposition pour leur transcription. Nous présenterons brièvement trois systèmes existants en les situant dans leur contexte de création, afin de pouvoir mieux en comprendre les buts. Puis, nous nous centrerons, sur celui d'entre eux qui nous a paru le mieux correspondre à nos attentes par rapport à ce travail sur l'écrit auprès d'enfants sourds.

Les différents systèmes de transcription

(voir en annexe des exemples succincts des différents systèmes de notation)

Le système de notation de Stokoe

Le plus connu des systèmes de notation des LS, a été utilisé pour mettre à jour les différentes composantes (chérèmes) de la LS et en montrer les similarités avec le niveau de 2^{ème} articulation des langues orales. Le système de notation original comprenait 55 symboles répartis en 3 groupes, chacun représentant un des paramètres du signe (emplacement, forme de main –configuration-, et mouvement). Il était écrit dans un ordre fixe. L'emplacement et le mouvement étaient symbolisés par une trace iconique, alors que la configuration reprenait des lettres ou chiffres de l'alphabet manuel de l'ASL (problème face aux systèmes ne possédant pas le même type de dactylogogie). Ont ensuite été rajoutés un certain nombre de symboles afin de rendre compte de l'orientation. Ce système est encore grandement utilisé dans le monde entier, avec d'innombrables adaptations. Il a été adapté aux besoins des différentes équipes qui en faisaient usage... Quand on parle du système de notation de Stokoe... il s'agit en réalité d'une pluralité de systèmes de notation. Ce type de système n'a pas été créé dans le but d'une utilisation « populaire », mais bien dans un but de recherche linguistique; il est difficilement voire pas lisible (pour les non initiés). Dans ce système de notation comme dans le système suivant, les signes sont décomposés en unités de deuxième articulation ; ces unités auxquelles correspondent des symboles arbitrairement choisis par Stokoe, sont écrites linéairement ; en analogie aux système d'écriture des langues orales.

Le système de notation HamNoSys

HamNoSys (Hambourg Notation System) développé dans un but de recherche, n'avait pas la prétention ou l'objectif de devenir un système de notation pour les besoins quotidiens. Ce système a été développé par un groupe de chercheurs sourds et entendants de l'université de Hambourg. Il consiste en environ 200 symboles qui permettent la notation des différents paramètres des LS (comme le système de Stokoe). Les symboles utilisés sont aussi iconiques que possible et facilement reconnaissables (Dixit). L'ordre de la notation est théoriquement fixe, mais on peut trouver plusieurs notations différentes pour un même signe. Ces transcriptions sont certes très précises mais ont le désavantage d'être très longues et difficilement déchiffrables. Ce système est utilisé dans un certain nombre de centres de recherches sur la LS dans divers pays. Ce système, à l'instar de celui de Stokoe, décompose le signe (kinème) en chérèmes, et transcrit linéairement ces unités de deuxième articulation.

Le système de notation SignWriting

Mis au point en 1974 par **Valerie Sutton** quand des chercheurs de l'université de Copenhague ont souhaité que soit adapté le système de notation des mouvements de danse (Sutton DanceWriting) à la notation des langues des signes. Ce système « note » en quelque sorte les différents paramètres du signe: forme de main, orientation, mouvement (direction, répétition,), mimique, emplacement. Il est composé de symboles (comme les systèmes précédents).

Ce système de notation a un grand avantage comparativement aux autres systèmes évoqués précédemment : il fournit en un regard les différents paramètres articulés les uns aux autres dans une forme visuellement très accessible ; il est très iconique. **Martin** (2000) le décrit comme un système pictographique. Il est pictographique non pas dans sa représentation de l'objet qu'il désigne mais dans la représentation du mot qu'il fournit. On voit les différents paramètres de la langue des signes de manière simultanée, tels qu'ils surviennent dans la production signée « orale ». **Martin** dit encore que la lecture de phrases ou mots écrits par SW est aisée, elle peut être comparée à une prise d'information similaire à la lecture de logogrammes chinois (pour les mots connus)... tout en laissant la possibilité de déchiffrement (par analyse des composantes) pour les mots nouveaux. Un autre avantage de ce système est la possibilité d'une écriture en colonne, (et non plus d'une écriture gauche-droite) ce qui permet de préserver dans la notation même les déplacements dans l'espace des signes (droite<->gauche) et de faire ainsi passer des aspects grammaticaux importants. Les chercheurs utilisant SignWriting avaient pour objectif de base de répertorier les signes. Une première version de SW visait à transcrire un maximum de détails (dans un but de recherche)... les versions ultérieures ont été simplifiées. Il existe actuellement 3 formes de notation par SignWriting: informatisée / à la main (-> peut laisser de côté certains détails de la notation par ordinateur) / « shorthand » (équivalent de la sténographie visant la fonctionnalité et la rapidité dans la prise de note) Il est actuellement utilisé dans plusieurs écoles pour enfants sourds à travers le monde dans des projets d'apprentissage de l'écrit

(literacy projects).

Après analyse des différents systèmes existants, SignWriting nous a paru être le système de notation le plus adapté aux caractéristiques visuelles et non linéaires de la LS et par conséquent le plus adapté à notre projet ainsi qu'aux besoins des enfants sourds. A contrario, les autres systèmes de notation de la LS restent pour la plupart dans une linéarité, certes proches de l'écrit traditionnel, mais fort éloignés de la langue des signes (dont les composantes se réalisent simultanément dans l'espace) et complexes dans leur utilisation.

SW nous semble offrir aux enfants sourds une possibilité (encore totalement inexplorée chez nous) de découvrir la dimension écrite du langage, d'en comprendre l'utilité, les fonctions.

6 - SignWriting

SignWriting n'est donc ni une école ni une théorie mais uniquement un système permettant de noter les différentes langues des signes existantes : langue des signes française (LSF), american sign language (ASL), british sign language (BSL), etc. Il pourrait être comparé à un alphabet romain, qui permet d'écrire toutes les différentes langues romanes. SignWriting est actuellement utilisé dans plus d'une vingtaine de pays : Afrique du Sud, Allemagne, Angleterre, Arabie Saoudite, Bolivie, Brésil, Canada, Colombie, Danemark, Egypte, Espagne, Etats-Unis, Finlande, France, Grèce, Hollande, Irlande, Italie, Japon, Jordanie, Mexique, Nicaragua, Norvège, Pérou, Suisse & Syrie. Les utilisateurs de chaque pays et de chaque groupe utilisent différemment cet outil selon leurs besoins. Sign Writing est utilisé dans bon nombre de pays pour répertorier les signes par la création de dictionnaires. SW est également utilisé dans des écoles pour enfants sourds dans des projets d'« apprentissage de l'écrit » (literacy project) et c'est sur cette utilisation spécifique que nous allons nous pencher maintenant.

SignWriting et conscience métalinguistique (literacy projects)

Le projet sous-jacent à l'utilisation de ce système de transcription est, le lecteur l'aura compris, le développement de compétences métalinguistiques en langue des signes pour l'enfant sourd et ultérieurement le transfert de ces compétences dans la langue seconde, à savoir le français. **Gombert** (1990 ; p.14) décrit la capacité métalinguistique comme « *la capacité de l'individu à s'abstraire de l'utilisation normale du langage pour déplacer son attention des contenus transmis aux propriétés du langage utilisé pour les transmettre* ». Nous voyons bien que l'enfant sourd va devoir, pour maîtriser ce système de notation, se détacher de l'usage courant de la langue et prendre un certain recul. Les signes notés à l'aide de SignWriting, de par leur proximité « pictographique » avec le signe, sont accessibles très rapidement par l'enfant sourd en « lecture ». Le travail de production écrite, quant à lui, sera plus complexe, puisqu'il nécessite de la part de l'enfant une décomposition et analyse du signe en unités de seconde articulation. Le scripteur devra en effet transcrire (sur l'ordinateur) consécutivement les différents paramètres du signe (configuration de la main, emplacement, orientation, mouvement et mimique) et les disposer les uns par rapport aux autres. Sa notation devra être précise. Les expériences menées de par le monde relatent que les enfants, après une période d'apprentissage des différents symboles (flèches, formes de mains, ...), vont souvent initialement transcrire les signes manuellement, avec papier crayon. Ils peuvent ultérieurement utiliser la notation par ordinateur. Cette dernière est principalement utilisée par les enseignants pour préparer du matériel écrit : manuels, consignes d'exercices, livres, étiquettes, ...

Dans un premier temps, l'enfant va donc noter des mots en langue des signes, puis des phrases et finalement des textes. La relation des signes entre eux dans l'espace (et donc des aspects significatifs de mouvement et de déplacement) pourra être prise en compte dans une notation en colonne; mais il est généralement d'usage de procéder à une notation de gauche à droite, comme en français.

La possibilité de procéder par une notation en colonne (plutôt que de gauche à droite) est un atout supplémentaire de ce système de notation qui permet de respecter à l'écrit les emplacements des signes dans l'espace ;

emplacements qui ont valeur grammaticale. Ces emplacements permettent notamment dans le cadre d'un récit de maintenir une cohésion (valeur anaphorique des pointages possible grâce à la reprise d'emplacements précédemment utilisés). Les verbes directionnels qui, de par la direction du mouvement réalisé entre deux emplacements, donnent des informations tant sur celui qui fait l'action que celui qui en est bénéficiaire, peuvent également être transcrits en colonne. La notation de ces aspects relatifs à l'espace situé devant le signeur (personne utilisant la langue des signes) est, on le comprendra aisément, impossible dans une notation traditionnelle de type gauche-droite.

Nous faisons l'hypothèse que l'utilisation par l'enfant de SW va lui permettre de prendre recul sur les différents aspects de sa langue, de pouvoir les travailler, les corriger, en affiner l'utilisation, etc. N'ayant pas, pour l'instant, pu concrétiser notre projet d'introduction de SW dans des classes de Suisse romande, nous avons pris contact avec différents enseignants – chercheurs de par le monde afin d'avoir un retour sur leur expérience.

Utilisation de SignWriting dans quelques écoles de par le monde

SignWriting a suscité l'intérêt d'enseignants travaillant auprès d'enfants sourds de par les possibilités qu'il laissait miroiter. Valerie Sutton a lancé en 1998 un projet nommé « SignWriting Literacy Project » et créé un certain nombre de brochures (adaptation de contes comme support pédagogique à l'introduction de SW, dictionnaires pour les enfants, manuels d'utilisation, etc.) qu'elle met gratuitement à disposition des équipes d'enseignants intéressés. En contrepartie, ces équipes font des compte-rendus de leur expérience d'introduction de SW dans leurs classes, ces derniers étant accessibles à tous sur le site [HYPERLINK "http://www.SignWriting.org"](http://www.SignWriting.org) www.SignWriting.org et plus spécifiquement sur le lien www.SignWriting.org/forums/teachers/teachers.html . Le matériel élaboré porte sur l'ASL (American Sign Language), et doit donc être adapté et traduit dans d'autres langues des signes pour son introduction dans d'autres pays.

Il existe maintenant plusieurs écoles pour enfants sourds qui utilisent SW dans leur enseignement; les équipes souhaitent ainsi développer des compétences en écrit chez leurs élèves dans une langue pour eux accessible. Les expériences menées sont relativement récentes et nous n'avons que peu de recul sur l'impact réel de l'utilisation de SignWriting sur les compétences en écrit des jeunes sourds.

Nous parlerons brièvement ici de l'expérience menée par Judy Kegl et son équipe au Nicaragua, dans l'école de « Bluefields » ; expérience pionnière sur laquelle, contrairement à d'autres études plus récentes, l'on dispose de documents écrits, compte rendus et même recherche. Nous parlerons ensuite très brièvement de la situation aux Etats-Unis, de l'Allemagne, de la Norvège, l'Espagne et le Brésil.

Nous laissons le soin au lecteur souhaitant en savoir plus d'aller consulter le site cité ci-dessus qui regorge d'informations sur toutes ces différentes expériences

NICARAGUA

Le projet d'apprentissage de l'écrit a débuté en 1996 dans le cadre de l'école de Bluefields sur l'impulsion de Judy Kegl. Les objectifs de cette expérience étaient notamment d'amener l'enfant au travers de l'acte de lecture à des compétences d'analyse et de décodage ; de renforcer au travers de l'apprentissage de l'écriture de sa propre langue l'estime de soi des enfants; et de permettre l'accès aux apprentissages académiques. L'hypothèse de départ était qu'une bonne maîtrise de l'écrit par la transcription de la langue des signes du pays, allaient permettre aux enfants de développer de meilleures compétences en espagnol écrit.

Cette alternative à la prise en charge traditionnelle des enfants sourds faisait suite à une constatation d'échec dans le domaine de la lecture/écriture pour ce type de population. Shepard **Kegl** (rapport d'activité, site [HYPERLINK "http://www.signwriting.org"](http://www.signwriting.org) www.signwriting.org et notamment [HYPERLINK "http://www.signwriting.org/forums/sponsors/year/year2000.html"](http://www.signwriting.org/forums/sponsors/year/year2000.html) www.signwriting.org/forums/sponsors/year/year2000.html) s'explique ainsi cet échec : « *Part of the explanation for this, we suggest, is that educators have been expecting Deaf children to learn to read a foreign sound based language before they are able to read their native visual language. As I have already noted, this same situation applies to Deaf children in many other countries.* »

SW est utilisé quotidiennement dans le programme scolaire de Bluefields. La plupart des étudiants de cette école est familiarisée avec SW et accède facilement à l'écrit.

Le plus gros problème mis à jour par l'équipe est le manque de moyens pédagogiques (livres de lecture, manuels, ...) ; du matériel a été développé comme support à l'introduction de SW dans les classes. Une équipe mixte de professionnels

sourds et entendants se chargent de la réalisation de ces supports, leurs compétences conjointes étant nécessaires à la réalisation de bons supports. La création de ce matériel prend beaucoup de temps.

SW est également utilisé pour l'enseignement de la grammaire de la langue des signes du Nicaragua (mais pas actuellement pour un enseignement de la grammaire espagnole).

Les résultats de l'étude « assessing « written sign » recognition skills » réalisée par **Gangel-Vasquez** (1998) ([HYPERLINK "http://www.signwriting.org/forums/research/rese003.html"](http://www.signwriting.org/forums/research/rese003.html) www.signwriting.org/forums/research/rese003.html)

montrent que « *even beginning signers can be taught to recognize written signs.*

Further there is evidence that achievement of « sign language literacy » may open the door to literacy in oral language »

ETATS -UNIS (USA) Albuquerque

Une équipe d'enseignants a introduit SW dans des classes d'enfants sourds il y a 4 ans. Parmi eux, Dr. Cecilia Flood, qui a rédigé sa thèse de doctorat sur le thème de l'apprentissage de SignWriting par les enfants sourds : "*How do Deaf and Hard of Hearing students experience learning to write using SignWriting, a way to read and write signs ?*" (**Flood** 2002) ([HYPERLINK "http://www.signwriting.org/forums/research/rese009.html"](http://www.signwriting.org/forums/research/rese009.html) www.signwriting.org/forums/research/rese009.html) Sa thèse repose sur une étude de plusieurs années et démontre que l'utilisation de SW en classe a d'importants bénéfices pour l'enfant sourd. Malheureusement cette thèse ne contient aucune donnée statistique, elle se base principalement sur des interviews des élèves avant, pendant et après l'expérience menée.

Dans le premier compte rendu (qui précède la mise sur pied de leur projet) émanant de cette équipe sont décrites les attentes de l'aide escomptée par l'utilisation de SW ; ils font l'hypothèse que SW : « *will enhance their literacy experience in academic contexts, will effect their self-esteem development, will make them smile more, will promote a cultural and linguistic empowerment, will heighten their awareness of the power of the written word, will increase their métalinguistic awareness and abilities, will contribute to their expressive language development, will validate the language they use everyday, will strengthen and reinforce bilingual skill development, will motivate students in their ongoing English literacy development, will provide opportunities for collaborative biliteracy experiences and will offer insight and provide an informed perspective into the academic literacy experiences of deaf and Hard of Hearing students.* » SW a dans un premier temps été introduit isolément, puis il a été associé à un travail sur l'anglais. Les enseignants relèvent la facilité avec laquelle les élèves se sont appropriés cet outil, qu'ils manient avec dextérité. Les enseignants notent même la difficulté qu'ils ont eu à suivre l'évolution très rapide des élèves, notamment dans la production de matériel. SW est omniprésent dans la classe et son utilisation est quotidienne. Un travail parallèle sur l'ASL et l'anglais a été mené, et les enseignants estiment que SW a permis aux élèves d'améliorer leurs compétences en anglais écrit.

Après ces quelques années de recul, les enseignants estiment que les enfants se sont

très vite approprié ce système de notation ; ils ont réalisé divers petits livres ce qui a contribué à développer chez eux une bonne estime de soi et de la fierté par rapport à leur langue.

Flood (2002, Thesis, chap 3) note encore que « *SW symbols motivated student reflective behaviors such as numerous sign articulation rehearsals and thoughtful manipulation of sign articulation parts—the fingers, the hands and facial features -* » SW semble donc permettre aux élèves ce recul face à leur propre langue et le développement de compétences métalinguistiques.

(USA) Los Angeles

Dans certaines écoles SW est utilisé dans des domaines très spécifiques. C'est le cas de l'établissement « Granada school » dans lequel SW est utilisé dans un système de cartes à double face permettant de travailler du vocabulaire : sur une première face l'on trouve le mot écrit (en anglais) au verso le signe correspondant transcrit à l'aide de SW. Les observations semblent montrer qu'un tel système a permis aux élèves d'améliorer leurs performances en vocabulaire.

ALLEMAGNE

En Allemagne, un groupe d'enseignants utilise SW dans le cadre de leurs classes d'enfants sourds depuis 1999. Un enseignant en particulier, Stéphane Woehrmann, a développé tout un matériel pédagogique ainsi qu'un dictionnaire avec SW. Le dictionnaire de langue des signes allemande contenant plus de 9000 entrées mis sur pied par cet enseignant sert de banque de donnée pour la réalisation de documents écrits. Un temps considérable est passé à élaborer du matériel (fiches, manuels, petits livres, ...) et l'utilisation dans les classes est quotidienne. SW a d'abord été introduit dans les classes d'enfants de 14 ans, puis très rapidement dans des classes de plus petits. Les attentes de **Woehrmann** face à cet outil étaient les suivantes lors de son introduction (Web report 1, Germany): « *Introducing SW at the beginning of the pupils Schooldays might hopefully strenghten their confidence in their literacy skills* »

Stéphane Woehrmann donne régulièrement des cours d'introduction à SW de 3 jours qui permettent aux autres enseignants de se familiariser avec le système. Une maîtrise de ce système de notation demande bien entendu de la pratique. Il s'est également attelé au développement d'un aspect non contenu dans SW jusqu'alors appelé « *Mundbildschrift* » : les mouvements buccaux qui sont beaucoup utilisés dans la langue des signes allemande puisque les mots sont souvent articulés en même temps que signés. SW sert pour toutes les situations dans lesquelles le langage est utilisé, il est omniprésent dans la classe (étiquetage d'objet, consignes d'exercices, traduction de documents de SW en allemand, ...). Son utilisation quotidienne dans le cadre de la classe est vraiment appréciée par les élèves. Les enseignants considèrent que SW permet aux enfants de développer de meilleures compétences en allemand. Pour eux l'évolution de certains enfants face à l'écrit depuis l'introduction de SW tient presque du miracle. **Woehrmann** ajoute qu'il n'existe rien de mieux que SW pour permettre aux enfants sourds de développer de bonnes compétences en langue orale. Il dit que la plupart de ses élèves peuvent à partir d'un support écrit en SW faire une lecture à voix haute en allemand, ayant développé de très bonnes compétences de traduction. Il

remarque aussi une évolution de la qualité des textes produits depuis l'introduction de SW.

NORVEGE

SW a été utilisé dans la fin des années 80 en Norvège par une enseignante souhaitant pouvoir noter et répertorier les signes utilisés dans ses cours de mathématiques et de sciences. SW bien qu'utilisé par les enfants et les parents n'est pas actuellement largement répandu en Norvège.

BRESIL

Un important dictionnaire de langue des signes du Brésil (Libras trilingual dictionary) a été élaboré par une équipe de chercheurs et de praticiens. Ce dictionnaire, utilisé dans les écoles pour enfants sourds utilise, entre autres, une notation à l'aide de SW des différents signes. Les élèves s'en servent pour lire et écrire des signes. Dans une autre partie du pays, SW a été introduit auprès de jeunes adultes sourds qui l'ont ensuite introduit dans leurs lieux de travail auprès d'enfants sourds. Le matériel élaboré par Valerie Sutton a été traduit et partiellement utilisé auprès des élèves. Des projets ont débuté cette année de manière plus officielle dans 2 écoles avec une introduction de SW auprès des enfants. Dans une première école, les enfants bénéficient de deux heures de cours de SW hebdomadaires. Dans le second établissement où sont scolarisés plus de 60 élèves sourds, SW est utilisé par certains maîtres avec l'appui de personnes sourdes « ressources » maîtrisant très bien SW. L'expérience ayant débuté tout récemment, les chercheurs n'ont pour l'instant que peu de recul sur les résultats d'une telle introduction.

ESPAGNE

SW est utilisé en Espagne depuis 1997, il a été introduit dans un atelier destiné à des adultes sourds ; certains d'entre eux sont maintenant formés à enseigner SW. Depuis 1997 tout un matériel pédagogique a été élaboré en fonction des besoins d'enseignement. SW n'a pour l'instant été utilisé que dans des ateliers pour des sourds mais également pour des personnes suivant des cours de langue des signes et désireuses de trouver un moyen de notation adapté ; il n'est pas utilisé dans des classes. Il en est de même dans beaucoup d'autre pays. Nous nous contentons ici de donner un aperçu de l'introduction de SW auprès d'enfants sourds uniquement.

Le manque de recul ne nous permet pas de tirer des conclusions de ces différentes expériences ; cependant certains points nous semblent particulièrement importants dans le compte rendu de ces quelques expériences. Notons tout d'abord que les réactions de refus de l'écrit, d'absence de motivation, de mauvaise estime de soi, de prédiction d'échec face à la tâche qui sont très fréquemment observées dans le milieu de la surdité face au langage écrit n'ont jamais été décrites dans les diverses situations d'introduction de SW dans les classes. Au contraire, l'équipe d'Albuquerquea relevé un renforcement de l'estime de soi qui est particulièrement intéressant si l'on considère comme **Moé & De Beni** (1999, p. 71) que « *l'élève qui pense ne pas réussir, alors qu'il doit de toute façon affronter la situation, manifeste de l'anxiété et*

obtient de mauvais résultats. Ces derniers font à leur tour baisser le sentiment d'auto-efficacité en déplaçant le locus attributif à l'extérieur, en générant des réactions d'évitement et d'impuissance apprise, en confirmant la prévision de non réussite et en renforçant le sentiment de manque d'efficacité » .

Dans toutes les descriptions, qu'ont partagés avec nous les enseignants et chercheurs de par le monde, ce sont surtout le **plaisir** et la **motivation** des élèves qui sont décrits face à cet outil qu'ils peuvent apprendre avec une telle aisance et maîtriser très rapidement comme moyen d'expression.

Par ailleurs et c'est le point, à nos yeux le plus important, plusieurs de ces études semblent montrer que les élèves tirent parti de leur compétences en langue des signes écrite pour améliorer leur compétences en écrit dans la langue orale de leur pays.

Projet pour la Suisse romande

Nous avons le projet d'introduire SignWriting dans des classes pour enfants sourds de Suisse romande, afin de développer avec eux une analyse et une connaissance plus fine de la langue des signes, afin également de pouvoir prendre du recul et décomposer les signes, et enfin afin de voir l'articulation des signes entre eux et pouvoir ainsi mieux cerner la dimension grammaticale de la langue des signes. Ce projet s'inscrit dans un projet plus global de travail sur la langue des signes, en tant que langue à part entière (et donc matière enseignée) et non plus seulement en tant qu'outil de transmission d'informations ou moyen de communication. L'hypothèse développée dans ce travail met à jour un autre aspect fondamental de ce projet : la dimension du transfert de compétences d'une langue première à une langue seconde, inscrivant donc véritablement ce projet dans une visée bilingue.

Ce projet, nécessite pour devenir réalité, l'apprentissage par les professionnels concernés de ce système de notation, mais également et surtout la mise au point de tout un matériel pédagogique nécessaire à son introduction auprès des élèves.

Un certain nombre de brochures existantes dans d'autres langues pourront être adaptées sans trop de difficultés à la langue des signes française utilisée en Suisse romande mais il s'agira également de créer petit à petit du matériel pédagogique, des petits livres de lecture adaptés aux besoins des enseignants, ainsi que plus globalement une littérature. C'est principalement à ce niveau que résidera la difficulté. Il s'agira en effet d'associer les compétences de professionnels sourds et entendants pour garantir des

productions écrites de qualité.

Ce projet, présenté dans une école pour enfants sourds de Suisse romande, a rencontré l'intérêt d'un certain nombre de professionnels qui sont prêts à se lancer dans l'aventure ! Une première phase de familiarisation des professionnels avec ce système de notation est prévue en mars 2004 dans l'une des écoles pour enfants sourds de Suisse romande. La phase ultérieure sera d'élaborer du matériel en prévision de son introduction auprès des élèves dans le cadre d'ateliers de LSF de cet établissement. Un projet parallèle de sensibilisation des enseignants de LSF de Suisse romande à ce système de notation devrait également permettre sa diffusion. On devrait à l'avenir pouvoir compter sur un certain nombre de personnes de références pour établir et développer les moyens pédagogiques nécessaires à l'utilisation d'un tel système dans les classes.

Ce travail, qui n'en est pour l'instant qu'au stade de projet, devrait déboucher sur une étude plus approfondie de l'impact de l'utilisation de SW auprès des enfants sourds. Nous espérons que nos hypothèses se trouveront confirmées sur le terrain.

Conclusions

Les difficultés d'écrit des jeunes sourds auxquelles sont confrontés bon nombre de professionnels travaillant dans le domaine de la surdité sont à la source de notre réflexion. Nous avons décidé de nous pencher sur un aspect encore totalement inconnu en Suisse romande « la transcription possible de la langue des signes » comme moyen de facilitation possible pour l'accès à l'écrit.

Notre hypothèse est que l'acquisition de compétences métalinguistiques en L1, par un travail d'écriture de la LSF (notation, écriture, relecture, découverte de l'importance de l'ordre des mots dans une phrase, etc.) fournira aux enfants un recul sur leur propre langue (et par extension un recul sur les langues en général) et leur permettra de cerner dans une langue maîtrisée sans difficulté toutes les fonctions de l'écrit. Ces compétences pourront ensuite, selon notre hypothèse, être transférées pour un travail sur

le français écrit.

Nous n'avons pas, pour l'instant, pu tester nos hypothèses mais les expériences menées dans d'autres pays du monde nous laissent espérer que nous sommes sur une voie intéressante, ouvrant de nombreux possibles pour cette population ainsi que pour les professionnels concernés.

Il va de soi que l'introduction d'un système tel que SignWriting, ne va pas résoudre miraculeusement tous les problèmes d'écrit rencontrés dans la prise en charge des enfants sourds, et que ce travail ne peut se faire que dans une optique d'éducation véritablement bilingue. SignWriting est un outil fabuleux et prometteur. Cependant, un travail de fond doit être mené sur la langue des signes et des liens doivent être faits entre cette dernière et le français pour permettre aux enfants sourds de développer des compétences métalinguistiques qui puissent leur permettre de maîtriser l'écrit dans leur langue mais également et peut-être surtout en français.

Nous ne pouvons que conclure en espérant que chacun fasse bon usage de cet outil et devienne artisan d'une belle évolution dans les prises en charge des enfants sourds.

Bibliographie

- ALEGRIA, J. (1999) « La lecture chez l'enfant sourd profond : conditions d'acquisition », *Langage et pratique* (23), 27-46
- BONNET, C. & TAMINE-GARDES, J. (1984) « *Quand l'enfant parle du langage* » Ed. P. Mardaga
- BOSCOLO, P. (1999) « Métacognition et production écrite » In : DOUDIN, P.-A, MARTIN, D. & ALBANESE O. *Métacognition et éducation* » Ed. Peter Lang, 225-242
- BOUVET, D. (1999) « Etre sourd et lecteur », *Langage et pratique* (23), 27-46
- BRUNER, J.S. (1977). « Early social interaction and language acquisition ». In : SCHAFFER, H.R., *Studies in noter-infant interaction*, New-York, Academic Press, 271-289
- CUMMINS, J. (1981) « *The role of primary language development in promoting éducationnal success for language minority students : a théoritcal framework.* »; 3-50 Los Angeles ; California State University. Evaluation Dissemination and Assessment center.
- CUMMINS, J. (1989) « *Empowering minority student* » ; Sacramento : California Association for bilingual education.
- DALLE, P. (2003) « La place de la langue des signes dans le milieu institutionnel de l'éducation : enjeux, blocages et évolution », *Langue française : la langue des signes statuts linguistiques et institutionnels* ; (137), 32-59
- DECOSTER, B. (1986) « Une approche de la surdité précoce » , *Rééducation orthophonique* (24), n° 148

- DOLZ, J. & MEYER, J.-C. (1998) « *Activités méta langagières et enseignement du français : actes des journée d'études en didactique du français* », Peter Lang
- DUBUISSON, C. & DAIGLE, D. (1998) « *Lecture, écriture et surdité* » Montréal, les Editions LOGIQUES
- FERENCZI, V. (1974) « *L'apprentissage du langage à l'enfant sourd par les méthodes audio-visuelles* » Ed. Didier, Paris
- FLOOD, C. (2002) "How do Deaf and Hard of Hearing students experience learning to write using SignWriting, a way to read and write signs ?" (HYPERLINK "<http://www.signwriting.org/forums/research/rese009.html>" www.signwriting.org/forums/research/rese009.html)
- GANGEL-VASQUEZ, J. (1998), « *Literacy in Nicaraguan Sign Language: Assessing "Written Sign" Recognition Skills at the Escuelita de Bluefields*» California State University; Dominguez Hills, California
HYPERLINK "<http://www.signwriting.org/forums/research/rese003.html>" www.signwriting.org/forums/research/rese003.html
- GOMBERT, J.-E. (1990) « *Le développement métalinguistique* » Ed. PUF, Paris
- GROJEAN, F. (1992) / (V.F.1993)« The bilingual and the bicultural person in the hearing and in the deaf world » *Sign Language studies*, 1992, 77, 307-320 / (version française) *Nouvelles pratiques sociales*, 1993, 6(1), 69-82
- GROJEAN, F. (1996) « Living with Two langages and two cultures » In : PARASNIS, I. (Ed.) *Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience* Cambridge , CambridgeUniversity Press
- GROSJEAN, F. (1999) «The right of the deaf child to grow up bilingual » *Deaf Worlds*, 15, (2), 29-31 , (version française) *Langage et*

pratiques, 1999, 23, 1-15

HAKUTA, K. (1990) « *Bilingualism and bilingual education : a research perspective* » Occasional Papers in Bilingual Education, 1 Washington DC, National Clearinghouse for Bilingual Education

HOFFMEISTER, R. J (2000) « A piece of the puzzle :ASL and Reading comprehension in deaf children » In : CHAMBERLAIN, MORFORD & MAYBERRY « *Language acquisition by eye* », 143-163

HOLT, J. A. (1994) « Classroom attributes and achievement test scores for deaf and hard of hearing children». *American annals of the deaf*, (139), 470-437

MARSCHARK, M. & HARRIS, M. (1996) « Success and failure in learning to read : the special case(?) of deaf children» , In : CORNOLDI C. & OAKHILL, J. (Eds.) « *Reading comprehension difficulties : processes and intervention* » ,279-300, Mahwah, NJ : Erlbaum

MARTIN, J. (2000) « A Linguistic Comparison :Two Notation Systems for Signed Languages:Stokoe Notation &Sutton SignWriting » Western Washington University, HYPERLINK "http://www.signwriting.org/forums/linguistics/ling008.html" www.signwriting.org/forums/linguistics/ling008.html

MAYER, C. & WELLS, G. (1996) « Can the linguistic interdependence theory support a bilingual-bicultural model of literacy education for deaf students» *Journal of deaf studies and deaf education*, (1), 93-107

MILLET, A. (1990) « *La place de la LSF dans l'intégration scolaire des enfants sourds* » Rapport de recherche, programme 1988 d'action spécifique « Sciences humaines et sociales » Grenoble, Université Stendhal

MILLET, A. (1993) « Surdité : d ficiency sensorielle innée et mutité

linguistique acquise – (re)apprentissage langagiers et construction d'un sujet sourd parlant » , *TRANEL 19 Bilinguisme et biculturalisme : Théories et pratiques professionnelles*, 141-154

MOE, A. & DE BENI, R. « Méthode d'étude : des stratégies aux programmes méta cognitifs » In : DOUDIN, P.-A, MARTIN, D. & ALBANESE O. *Métacognition et éducation* » Ed. Peter Lang, 61-83

MOORES, D. F. (1982) « *Educating the Deaf Psychology, Principles and Practices* » Houghton Mifflin Company, Boston Mass.,(1ere ed. 1978)

MUSSELMAN, C. (2000) « How do children who can't hear learn to read an alphabetic script ? A review of the literature on reading and deafness». *Journal of deaf studies and deaf education* , Vol 5 (1), 9-31

PADDEN, C. & RAMSEY C. « *American Sign language and reading ability in deaf childrens*»

In : CHAMBERLAIN, MORFORD & MAYBERRY « *Language acquisition by eye*», 165-189

PERFETTI, C. A .; SANDAK, R. (2000) « Reading optimally builds on spoken language : implications for deaf readers», *Journal of deaf studies and deaf education*, vol 5 (1),32-50

PRELAZ, A.-C. (1999) « *Approche pluridimensionnelle de l'écrit : Réflexion autour des difficultés de jeunes sourds* ». Mémoire de formation continue Université de Neuchâtel

PRELAZ, A.-C (2000) « *Difficultés d'acquisition du langage écrit chez des enfants sourds : de la langue des signes (LSF) à l'écrit, rôle de l'orthophoniste* ». Actes du 6^e colloque d'orthophonie/logopédie; 111-119

PRINZ, Ph. & STRONG, M. (1997) « A study of the relationship between

American Sign Language and English Literacy », *Journal of deaf Studies and Deaf Education*, 2 (1), 37-46

PRINZ, Ph. & STRONG, M. (1998) « ASL Proficiency and English Literacy within a Bilingual Deaf Education Model of Instruction », *Topics in Language Disorders*, 18 (4), 47-60

ROULET PEREZ, E. & al. (2001) « Sign language with recovery of oral language in childhood epileptic aphasia », *Developmental medicine & Child Neurology* (43), 739-744

ROULET PEREZ, E. (2001) « Langue des signes et langue parlée : compétition ou synergie » in : *Paediatrica* 12 n°4 :37-40

STRASSMAN, B. K. (1997) « Metacognition and Reading in children who are deaf : A review of the research » *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, (2), 140-149

STRONG, M. & PRINZ, P. (1998) « Is American Sign Language Skill Related to english literacy ? », *Language Acquisition by Eye*, 131-141

TARDIF, J. (1992) « *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive* », Montréal, les Editions LOGIQUES

TOURNEUS, M. (1984) « Phonological awareness and Reading : a chicken and egg problem ? » *Journal of Educational psychology*, 76, 1346-1358

VIROLE, B. (ed.) (1996) « *Psychologie de la surdité* » De Boeck Université 1996

Deux articles pour 1998 cités en bibliographie Prinz & Strong / Strong & Prinz
Les descriptions de ces différents systèmes de notation sont en grande partie tirées du site
HYPERLINK "http://www.signwriting.org" www.signwriting.org et notamment de
l'article comparatif de Joe martin (2000) HYPERLINK "http://www.signwriting.org/
forums/linguistics/ling008.html" www.signwriting.org/forums/linguistics/ling008.html