



MEMOIRE présenté pour l'obtention du  
**CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE**

Par

**KARLIN Marjorie**  
**RASSAT Céline**

**ÉVALUATION DES CAPACITES PRAGMATIQUES**  
**ET MISE EN LIEN AVEC LES COMPETENCES**  
**LINGUISTIQUES :**

*Étude de cas d'un enfant sourd signant âgé de trois ans*

**Tome 1**

Maître de Mémoire

**WITKO Agnès**

Membres du Jury

**CHIVAL Gaëlle**

**OZIL Marie**

**TRUY Eric**

Date de Soutenance

**02 juillet 2009**

Marjorie KARLIN  
Céline RASSAT

**EVALUATION DES CAPACITES PRAGMATIQUES ET MISE EN LIEN AVEC LES  
COMPETENCES LINGUISTIQUES : ÉTUDE DE CAS D'UN ENFANT SOURD  
SIGNANT AGE DE TROIS ANS**

Mémoire d'orthophonie -UCBL-ISTR- Lyon 2009

N° 1504

---

**ERRATUM**

---

Au lieu de

*« L'analyse statistique rapporte, par ailleurs, une augmentation significative du nombre d'indicateurs entre T1 et T2 pour les indicateurs suivants : C2 - « gestes d'appel pour initier l'échange » ( $Z = -2.67$ , significativité à  $Z < -1.645$ ), C4 - « signes de tête à fonction phatique ou en réponse à une question » ( $Z = -3.66$ , significativité à  $Z < -1.645$ ) et C5 - « ajustement du discours au cours de l'échange » ( $Z = -2.31$ , significativité à  $Z < -1.645$ ). » **page 50***

Lire

*« L'analyse statistique rapporte, par ailleurs, une diminution significative entre T1 et T2 de l'indicateur C2 - gestes d'appel pour initier l'échange ( $Z = 2.67$ , significativité de  $p < 0.05$  à  $Z > 1.645$ ), ainsi qu'une augmentation significative du nombre d'indicateurs pour C4 - signes de tête à fonction phatique ou en réponse à une question ( $Z = -3.66$ , significativité de  $p < 0.05$  à  $Z < -1.645$ ) et C5 - ajustement du discours au cours de l'échange ( $Z = -2.31$ , significativité de  $p < 0.05$  à  $Z < -1.645$ ). »*

## ORGANIGRAMMES

---

### Université Claude Bernard Lyon1

Président  
**Pr. COLLET Lionel**

Vice-président CEVU  
**Pr. SIMON Daniel**

Vice-président CA  
**Pr. ANNAT Guy**

Vice-président CS  
**Pr. MORNEX Jean-François**

Secrétaire Général  
**M. GAY Gilles**

#### 1.1. Secteur Santé :

U.F.R. de Médecine Lyon Grange  
Blanche  
Directeur  
**Pr. MARTIN Xavier**

U.F.R d'Odontologie  
Directeur  
**Pr. ROBIN Olivier**

U.F.R de Médecine Lyon R.T.H.  
Laennec  
Directeur  
**Pr. COCHAT Pierre**

Institut des Sciences Pharmaceutiques  
et Biologiques  
Directeur  
**Pr. LOCHER François**

U.F.R de Médecine Lyon-Nord  
Directeur  
**Pr. ETIENNE Jérôme**

Institut des Sciences et Techniques de  
Réadaptation  
Directeur  
**Pr. MATILLON Yves**

U.F.R de Médecine Lyon-Sud  
Directeur  
**Pr. GILLY François Noël**

Département de Formation et Centre  
de Recherche en Biologie Humaine  
Directeur  
**Pr. FARGE Pierre**

Comité de Coordination des  
Etudes Médicales (C.C.E.M.)  
**Pr. GILLY François Noël**

#### 1.2. Secteur Sciences :

U.F.R. de Biologie  
Directeur  
**Pr. PINON Hubert**

U.F.R. de Mathématiques  
Directeur  
**Pr. GOLDMAN André**

U.F.R. de Chimie et Biochimie  
Directeur  
**Pr. PARROT Hélène**

U.F.R. de Physique  
Directeur  
**Mme FLECK Sonia**

---

U.F.R. des Sciences de la Terre  
Directeur  
**Pr. HANTZPERGUE Pierre**

Centre de Recherche Astronomique de  
Lyon - Observatoire de Lyon  
Directeur  
**M. GUIDERDONI Bruno**

### **1.3. Secteur Sciences et Technologies :**

U.F.R. Des Sciences et  
Techniques des Activités  
Physiques et Sportives  
(S.T.A.P.S.)  
Directeur  
**Pr. COLLIGNON Claude**

U.F.R. de Mécanique  
Directeur  
**Pr. BEN HADID Hamda**

U.F.R. d'informatique  
Directeur  
**Pr. AKKOUCHE Samir**

Institut des Sciences Financières et  
d'Assurance (I.S.F.A.)  
Directeur  
**Pr. AUGROS Jean-Claude**

IUFM  
Directeur  
**M. BERNARD Régis**

U.F.R. de Génie Electrique et des  
Procédés  
Directeur  
**Pr. CLERC Guy**

I.U.T. A  
Directeur  
**Pr. COULET Christian**

Institut des Sciences et des  
Techniques de l'Ingénieur de Lyon  
(I.S.T.I.L.)  
Directeur  
**Pr. LIETO Joseph**

I.U.T. B  
Directeur  
**Pr. LAMARTINE Roger**

---

**Institut Sciences et Techniques de Réadaptation**

**FORMATION ORTHOPHONIE**

Directeur ISTR  
**Pr. MATILLON Yves**

Directeur de la formation  
**Pr. TRUY Eric**

Directeur des études  
**BO Agnès**

Directeur de la recherche  
**Dr. WITKO Agnès**

Responsables de la formation clinique  
**PERDRIX Renaud**  
**GUILLON Fanny**

Chargée du concours d'entrée  
**PEILLON Anne**

Secrétariat de direction et de scolarité  
**BADIOU Stéphanie**  
**CLERC Denise**  
**MASSONI Caroline**

---

## REMERCIEMENTS

---

Nous avons été soutenues tout au long de notre travail par de nombreuses personnes auxquelles nous voulons ici adresser un immense MERCI...

Agnès WITKO, notre maître de mémoire, pour avoir montré un soutien sans faille du début à la fin, pour ses encouragements dans les moments de doute et sa confiance. Sa compétence, son regard avisé et la pertinence avec laquelle elle a supervisé notre travail nous ont énormément apporté, tant sur le plan personnel que professionnel. Nous avons découvert tout l'intérêt d'une recherche en orthophonie et d'un travail d'équipe. Cela a été un réel plaisir de travailler dans un tel partenariat.

Le Docteur DUTOUR, directeur du SAPEP-SSEFIS de Saint-Étienne, à l'initiative de ce projet.

Elsa MONTMARTIN, orthophoniste, un grand merci pour toute l'aide apportée tout au long de ces deux années, pour sa disponibilité au sein du service de soins et sa confiance.

Samira SOFIANE, éducatrice, pour sa compétence et son dévouement. Nous avons pu compter sur sa présence et son aide aux moments-clés du protocole.

L'enfant J. et ses parents, sans qui cette étude n'aurait pas été possible. Merci de nous avoir laissé entrevoir la richesse de la Langue des Signes.

Toute l'équipe du SAFEP, orthophonistes, éducatrices, psychomotricienne, psychologue, secrétaires, ainsi que tous les enfants qui ont accepté de nous accueillir et d'être filmés dans la bonne humeur.

Françoise COQUET et l'ensemble de l'équipe EVALO, pour leur confiance et leur aide précieuse dans l'appropriation de ce nouvel outil.

Richard NOMBALLAIS, pour son appui théorique et ses observations qui ont participé à l'avancée du projet.

Michaël GEORGE, pour son aide dans l'analyse et le traitement statistique des données.

Béatrice THEROND, orthophoniste, pour nous avoir prêté le matériel nécessaire à la mise en œuvre du protocole expérimental.

Merci à tous nos amis pour leurs encouragements, et en particulier à Sophie, Pauline, Élise et Lucie, futures orthophonistes, auprès de qui nous avons toujours trouvé une oreille attentive.

Merci à nos familles pour nous avoir accompagnées, réconfortées et supportées dans les bons comme les mauvais moments. A charge de revanche !

Enfin, merci à toutes les personnes qui ont porté un intérêt à notre recherche par leurs relectures et leurs conseils. Merci à Gaëlle CHIVAL et Marie OZIL, orthophonistes, et au Pr Eric TRUY.

---

## SOMMAIRE

---

<b>ORGANIGRAMMES</b> .....	<b>2</b>
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>5</b>
<b>SOMMAIRE</b> .....	<b>6</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>8</b>
<b>PARTIE THEORIQUE</b> .....	<b>10</b>
I. Évaluation de la communication chez le jeune enfant .....	11
II. Communication gestuelle et Langue des Signes Française.....	15
III. L'enfant sourd et son développement langagier .....	20
<b>PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES</b> .....	<b>26</b>
<b>PARTIE EXPERIMENTALE</b> .....	<b>29</b>
I. Population .....	30
II. Matériel expérimental .....	32
III. Protocole expérimental .....	38
<b>PRESENTATION DES RESULTATS</b> .....	<b>41</b>
I. Recueil de données.....	42
II. Profil cognitif et linguistique de l'enfant entre T1 et T2.....	44
III. Evaluation des compétences pragmatiques .....	49
<b>DISCUSSION DES RESULTATS</b> .....	<b>54</b>
I. Intérêts du protocole expérimental dans l'évaluation du langage et de la communication chez un enfant sourd signant.....	55
II. Limites de notre étude.....	58
III. Apports de la démarche expérimentale et des outils élaborés.....	63
<b>CONCLUSION</b> .....	<b>67</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	<b>68</b>
<b>ANNEXES</b> .....	<b>72</b>
Annexe I : .....	73
Annexe II : .....	74

## SOMMAIRE

---

Annexe III : .....	75
Annexe IV : .....	76
Annexe V : .....	77
Annexe VI : .....	78
Annexe VII : .....	79
Annexe VIII : .....	80
Annexe IX : .....	81
Annexe X : .....	82
Annexe XI : grille n°1 .....	83
Annexe XII : grille n°2 .....	84
Annexe XIII : .....	85
Annexe XIV : .....	86
<b>TABLE DES ILLUSTRATIONS.....</b>	<b>87</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES .....</b>	<b>88</b>

# INTRODUCTION

---

Le domaine de la surdité se montre à la fois riche et spécifique dans l'évaluation et la r education orthophonique. Nous abordons un univers où la déficience auditive implique des repères perceptifs différents. La communication se construit et s'envisage donc d'une façon atypique.

Le sujet de ce mémoire est né d'une demande du Dr DUTOUR, pédiatre et directeur du SAFEP (Service d'Accompagnement Familial et d' ducation Précoce) de Saint-Étienne. L'objectif était d'explorer l'émergence et l'organisation des interactions entre les enfants, au sein d'une structure mise en place au sein du SAFEP : le Jardin d'Enfants.

Ce lieu d'accueil reçoit certains des enfants sourds du SAFEP âgés de 0 à 6 ans, à raison de deux demi-journées par semaine (en plus des séances de r education orthophonique), avec pour objectif de développer leurs échanges autour d'activités variées. La socialisation est donc au cœur du travail mené au Jardin d'Enfants où ces derniers apprennent à régler les conflits et à vivre ensemble. Ils y construisent leur identité sourde, notamment par la prise de conscience de la différence. En effet, les enfants sont pour la plupart scolarisés en milieu ordinaire où ils ne côtoient que leurs pairs entendants. Ce lieu de rencontre, avec des personnes ayant les mêmes difficultés et les moyens de les comprendre, permet de rompre un certain isolement. Par ailleurs, le Jardin constitue un terrain d'expérimentation du langage pour raconter son vécu et mettre en pratique le travail orthophonique, plus facilement qu'à l' cole.

Le SAFEP a fait le choix d'offrir aux enfants une communication bimodale. Partant du constat que le langage articulé appar it tardivement par rapport aux besoins d'expression et de communication des enfants sourds, les professionnels ont choisi de proposer à tous les enfants d'utiliser la Langue des Signes Française (LSF) comme moyen de communication privilégié en attendant une communication orale efficace. Le Langage Parlé Complété est introduit ensuite dans le cadre d'un projet linguistique oraliste quand l'enfant s'intéresse au visage de l'adulte et que la langue orale se développe.

Cette étude s'inscrit dans une dynamique de travail autour de la socialisation. Un premier film a été tourné en 2007 au sein du Jardin d'Enfants et présente diverses activités quotidiennes, pour observer ce qui se joue dans les relations entre enfants et éducateurs.

Afin de mieux cerner comment s'établissent les interactions chez des enfants sourds possédant la langue des signes, nous avons voulu explorer plus précisément leurs compétences pragmatiques, nécessaires au développement d'une communication efficace avec autrui.

Compte tenu de la diversité des tableaux cliniques et des contextes socio-culturels des enfants fréquentant le Jardin d'Enfants, il n'était pas pertinent d'effectuer une étude de groupe. En effet, la population du Jardin d'Enfants présente de nombreuses variables rendant une étude comparative impossible : surdités moyennes à profondes, appareillage par contours ou implant cochléaire, handicaps associés, présence de bilinguisme oral français / turc. Nous avons donc fait le choix d'une étude de cas centrée autour d'un enfant sourd de trois ans, utilisant la LSF dans ses interactions avec autrui.

## INTRODUCTION

---

Ainsi, notre étude se trouve au carrefour de trois domaines de connaissances : la communication gestuelle dont la LSF, l'enfant sourd et son développement langagier, dans ses dimensions linguistiques et pragmatiques. Choissant une démarche globale, nous nous posons la question de l'évaluation d'un enfant sourd âgé de trois ans pratiquant la LSF, et du lien entre ses compétences linguistiques en LSF et ses compétences pragmatiques.

Nous présenterons tout d'abord les aspects théoriques qui ont nourri notre recherche, puis la problématique et les hypothèses qui en découlent. Nous exposerons ensuite le protocole expérimental utilisé, puis une synthèse des résultats, avant de les discuter en regard des données théoriques.

---

**Chapitre I**  
**PARTIE THEORIQUE**

---

## I. **Évaluation de la communication chez le jeune enfant**

### **L'approche interactionniste des conduites langagières**

L'approche interactionniste « à la différence des autres courants (...) ne cherche pas à expliquer les conduites humaines en postulant l'existence de propriétés particulières aux individus, aux groupes ou aux objets, mais en plaçant au cœur de ses analyses les interactions entre l'individu et son environnement » (Colletta, 2004, p. 47).

#### **1.1. Participants et contexte d'interaction**

Afin d'explorer l'environnement sous un angle communicationnel, il s'agit, tout d'abord, de considérer ce que Goffman (1987) appelle « le cadre participatif ». Ce terme « désigne l'ensemble des rôles interlocutifs actualisés durant une interaction » (Colletta, 2004, p. 50). L'analyse de l'interaction doit ainsi prendre en compte le nombre d'interlocuteurs présents et leurs caractéristiques propres. Les rapports ne sont pas les mêmes qu'il s'agisse d'une situation duelle ou d'une conversation d'au moins trois interlocuteurs. Les personnes participant à une interaction peuvent revêtir les trois rôles suivants : « locuteur-interlocuteur ratifié » pour prendre la parole et la recevoir, « auditeur-spectateur ratifié » pour assister à l'échange et occasionnellement y participer et, « auditeur-spectateur non autorisé » présent, mais non participant (Goffman, 1987).

Par ailleurs, le contexte de l'interaction qui « se construit au grès des événements » (Colletta, 2004, p. 54) doit être pris en compte. Cette notion distingue entre autres : « le contexte situationnel », cadre physique et social de l'échange, « le contexte interlocutif » correspondant aux relations sociales des participants et « le contexte discursif » désignant l'activité qui se déroule dans le « ici » et le « maintenant ».

L'interaction, elle-même, s'établit en fonction des actions conjointes et synchrones des participants de l'échange. Tandis que le locuteur émet des signaux phatiques et des signaux de synchronisation, son interlocuteur produit des signaux régulateurs. L'ensemble de ces signaux émis et perçus permettent un feed-back sur l'interaction et assurent le co-pilotage interactionnel (Cosnier, 1988).

#### **1.2. Les unités conversationnelles**

L'étude de l'organisation interne des interactions requiert quelques outils nommés « unités conversationnelles » (Colletta, 2004, p. 58) :

« L'échange (...) désigne un ensemble de deux ou plusieurs interventions des interlocuteurs. L'intervention correspond en quelque sorte à un tour de parole d'un locuteur. Enfin, l'acte est défini comme le composant ultime du discours, et une intervention peut comporter un seul ou plusieurs actes ».

Nous nous attacherons à la notion de tour de parole, que nous nommerons tour de rôle dans cette étude sur la langue des signes. Le concept de prise de rôle se réfère aux formats (Bruner, 1983), et renvoie à des modèles d'interaction standardisés pour les premiers échanges entre l'enfant et son entourage. Ces protoconversations s'articulent dans un jeu de « chacun son tour » et « constituent un apprentissage de ce que seront les prises de parole dans les conversations ultérieures » (Chevrie-Muller & Narbona, 2006, p. 51).

L'analyse interactionnelle ainsi conçue permet d'observer, sur un plan développemental, les conduites langagières d'un point de vue pragmatique et communicationnel.

### **Le développement pragmatique de l'enfant tout venant**

D'après Dubois (1990), toute vie sociale s'appuie sur un code de signes et de signaux, explicites ou implicites. Holland (1977, cité dans Dessy et al., 1989) donne ainsi la définition de la compétence communicative : emploi socialement approprié du langage dans la culture.

Selon Bernicot (2002, dans Piérart, 2005), les capacités pragmatiques sont indispensables chez l'ensemble des interlocuteurs d'un échange dès que l'interprétation d'un énoncé dépend du contexte de communication, ce qui est le cas dès les premiers mois de vie dans les relations mère-enfant. Ervin-Tripp et Mitchell-Kernan (1977) ont défini la notion de pragmatique développementale en ces termes : « *comment l'enfant devient-il sensible aux correspondances existant entre la forme des énoncés et les contextes de communication ?* » (cités dans Piérart, *ibid*, p. 154).

Nous sommes particulièrement attentives à la période entre trois et quatre ans, qui correspond à l'âge de notre sujet d'étude. Nous pouvons la décrire grâce à des points de repères que nous allons détailler.

#### **1.3. Sept repères pragmatiques développementaux**

Ninio et Snow (1996, cités dans Piérart, 2005) dressent une liste de sept repères pragmatiques dans une perspective développementale.

En premier lieu, on retrouve l'acquisition des intentions communicatives et le développement de leurs expressions linguistiques. Juarez et Monfort (2003) expliquent à ce propos que les enfants, même tout petits, comprennent l'intention de nos messages alors que le linguistique ne leur est pas encore accessible. Nous mettons ce constat en relation avec la théorie des formats de Bruner (1983). Dans la période de la naissance à deux ans, les formats sont répétés très souvent, avant que leur fréquence ne diminue avec le temps. Ces formats, selon Bernicot (2002, dans Piérart, 2005), peuvent être utilisés pour analyser les comportements de communication des enfants plus âgés.

Le deuxième point concerne le développement des capacités conversationnelles. Nous pouvons retenir ici deux notions : d'une part, dans la continuité des tours de rôle, les tours de parole, dont la dynamique serait maîtrisée à l'âge de quatre ans selon Schober-Peterson et Johson (1991, cités dans Monfort, Juarez et Monfort-Juarez, 2005) ; d'autre part, les

adaptations et ajustements liés aux malentendus, que Monfort situe autour de quatre ans également (Monfort, Juarez et Monfort-Juarez, 2005).

Nous trouvons ensuite l'acquisition progressive des systèmes linguistiques gérant la cohésion et le type de discours employé. Ces systèmes linguistiques permettent le maintien du thème de conversation, que Brinton et Fujuki (1984, cités dans Monfort, Juarez et Monfort-Juarez, 2005) donnent pour acquis à cinq ans dans la majorité des cas.

Le rapport entre une forme linguistique et sa fonction sociale fait également partie des acquisitions pragmatiques nécessaires. Ninio et Snow font ici le lien avec les actes de langage : à deux ans, douze actes de langage différents peuvent être réalisés (Snow, 1996, cité dans Monfort, Juarez et Monfort-Juarez, 2005).

Puis ces auteurs font référence à l'acquisition des règles de politesse ou autres règles culturellement déterminées pour l'utilisation du langage. Bates (1976, citée dans Monfort, Juarez et Monfort-Juarez, 2005) situe l'adaptation de son discours par l'enfant, en fonction du degré de familiarité avec son interlocuteur, autour de trois ans.

L'acquisition des termes déictiques est également mentionnée. Ces éléments linguistiques renvoient à la fonction référentielle au travers des notions de temps, d'espace et de personne. L'acquisition de ces outils s'établit entre deux et quatre ans (Brin et al., 2004).

Enfin, le rôle du contexte d'interaction, en termes d'input et d'étayage maternels, prend une place importante dans l'acquisition du langage. En effet, ce n'est qu'aux alentours de six ans que l'enfant est en mesure de donner à son interlocuteur une information pertinente dans le contexte d'interaction (Bishop et Adams, 1991, cités dans Monfort, Juarez et Monfort-Juarez, 2005). Dans une analyse conversationnelle, Garitte (2005) explique que jusqu'à l'âge de trois ans se mettrait en place une structure interactive de forme conversationnelle, dans laquelle l'enfant pourrait exprimer et faire évoluer ses acquis cognitifs et langagiers. Le rôle de l'adulte serait ici d'aménager le langage adressé à l'enfant en interprétant ou en développant ses propos.

### **1.4. Schémas d'interaction**

Bretherton (1986, cité dans Monfort, Juarez, Monfort-Juarez, 2005) s'est quant à lui intéressé aux éléments pragmatiques sur le versant compréhension. Il situe la compréhension des émotions en situation autour de dix-huit mois et l'empathie à deux ans. L'enfant va ensuite les faire évoluer pour acquérir à cinq ans le contrôle émotionnel de son message, ainsi que la simulation (Bretherton, *ibid*).

Les enfants développent également des interactions entre eux selon une progression définie par Baudonnière en 1988 (cité dans Garitte, 1998). L'auteur décrit des interactions peu nombreuses de type émission-réponse sans langage dans la première année, puis une apparition du langage verbal dans les échanges entre un et deux ans avec une augmentation du nombre d'interactions soutenues, et enfin une meilleure attention conjointe de deux à trois ans qui profite aux échanges. Il en est de même pour l'imitation immédiate, base prédominante de la communication.

On voit donc que les acquis pragmatiques viennent enrichir petit à petit les potentialités d'échanges de l'enfant en devenant.

### **Vers une évaluation globale en orthophonie**

D'après Chevrie-Muller (cité dans Pierart, 2005), l'objectif d'un bilan est de renseigner sur un ensemble de processus en interrelation, ceux qui fonctionnent et ceux qui sont déficitaires.

Pour Conti-Ramsden (1997, cité dans Monfort, 2007), les tests habituels de langage sont inefficaces pour détecter ou décrire des habiletés ou des difficultés pragmatiques, bien que celles-ci soient clairement définies notamment par des indicateurs précoces de troubles pragmatiques. Or, selon Davis et Wilcox (1981, cités dans Dessy et al., 1989), la conversation se définit selon deux paramètres d'égale importance : d'une part le contexte linguistique et la coopération entre locuteurs à travers les énoncés et tours de parole, et d'autre part le contexte extra et para-linguistique dans lequel entre en jeu la pragmatique.

Nespoulos (dans Coquet, Ferrand, Roustit, 2009) expose la problématique en ces termes :

« S'il est bien clair que le but primordial de tout pédagogue et/ou orthophoniste est bien d'évaluer le niveau de « performance », essentiellement linguistique, d'un enfant au cours du développement / apprentissage de sa langue maternelle, il n'en demeure pas moins que la seule observation des comportements verbaux de celui-ci ne donne qu'une indication limitée sur l'ensemble de ses « compétences linguistiques » (dont certaines sont rarement exploitées in vivo, in situ !) et, a fortiori, sur l'ensemble de ses « compétences communicatives » au plan général ».

L'évaluation orthophonique doit donc prendre en compte le développement pragmatique de l'enfant.

Dernièrement, la batterie EVALO 2-6 (Evaluation du Langage Oral chez l'enfant de deux à six ans) de Coquet, Ferrand et Roustit (2009), propose de concevoir l'évaluation du langage de l'enfant via quatre objectifs : la prise en compte des modules structuraux du langage et des comportements non verbaux, les aspects fonctionnels (pragmatiques) de la communication, l'intégration des processus dits transversaux (mémoire, attention, temps et espace) inhérents aux activités langagières, le rassemblement des données en un seul profil complet pour tous les aspects mentionnés ci-dessus. L'EVALO 2-6 est donc construit comme un « *dispositif intégré (ou intégratif) d'évaluation des capacités sémiotiques de l'enfant en période de développement / apprentissage* ». L'évaluation des compétences pragmatiques se décline sur le modèle des quatre axes de la pragmatique (Coquet et al., 2009) : intentionnalité et fonctions du langage, régulation de l'échange, adaptation, organisation de l'information.

En résumé, l'évaluation du langage chez l'enfant doit s'inscrire dans une démarche globale, intégrant les différents paramètres de la communication.

## **II. Communication gestuelle et Langue des Signes Française**

### **Le non-verbal dans la communication**

Selon Colletta (2004), si l'on se place dans le cadre d'une sémiologie de la communication, le non-verbal s'oppose au linguistique. Ainsi, selon cet auteur, le non-verbal renvoie autant aux éléments visuels et kinésiques non-verbaux de la communication orale ordinaire qu'au langage gestuel des sourds. Le non-verbal est donc un ensemble de « conduites posturo-mimo-gestuelles » qui accompagne la production de la langue. A partir des travaux de Cosnier & Brossard (1984) et de Cosnier & Vaysse (1992), Witko (1996) définit ce terme ainsi : les postures sont des macro-signaux corporels intervenant dans la gestion de l'espace, les mimiques correspondent à des signaux localisés sur le visage, et les gestes renvoient à des signaux corporels concernant un segment particulier du corps. La Langue des Signes Française combine déjà, au plan linguistique, postures, mimiques et gestes pour articuler les différents niveaux de construction d'un message.

#### **1.1. Complémentarité des éléments verbaux et non-verbaux**

Colletta (2004) retrace les différentes approches de la communication non-verbale et en dégage les grandes lignes.

Il évoque la distinction que fait Duncan en 1969, lequel appréhende la communication non verbale au travers de deux approches. La première se contente de décrire les conduites non verbales dans la communication, la seconde établit des liens avec des variables externes telles que l'âge, le sexe, la culture, etc.

La plupart des travaux s'est intéressée aux expressions faciales, aux regards, aux conduites proxémiques, ainsi qu'aux postures et à la gestualité. Il en ressort que ces aspects non-verbaux sont étroitement liés et sont impliqués dans les conduites sociales, la relation à l'autre et la manifestation des émotions. Le non-verbal joue donc un rôle très important de régulation ou de modulation de l'interaction. Ses manifestations sont sensibles à divers paramètres contextuels et interpersonnels.

Colletta (2004) ajoute à ces deux approches une troisième conception de la communication non verbale, qui s'attache à décrire les relations qu'elle entretient avec le verbal. Cela a permis d'établir une synchronie entre les mouvements gestuels et la production orale. Ainsi, les modifications posturales au cours de l'interaction ne se feraient pas au hasard mais seraient organisées en fonction du discours.

Dans une perspective multimodale, Cosnier et Brossard (1984) développent la thèse selon laquelle la « posturo-mimo-gestualité » du locuteur doit être considérée comme un élément particulier à part entière des conduites langagières, devant être étudiée de façon conjointe à la production verbale. Colletta (2004) explique donc que l'approche multimodale explore le rôle complémentaire des signifiants linguistiques et kinésiques.

## **1.2. Propriétés des gestes co-verbaux**

Appliquant la classification fonctionnelle des gestes de Cosnier et coll. (1982, 1993) à l'étude de la gestualité dans des interactions orthophoniques, nous retiendrons de Witko (1996) trois types de gestes accompagnant très souvent le message verbal : les gestes déictiques (ou désignatifs) facilitant l'énonciation, illustratifs (figuratifs) participant à la relation avec le référent, et cohésifs (accommodatifs) assurant la cohésion référentielle.

Les travaux de McNeill (1992, cités dans Colletta, 2004) expliquent cette complémentarité en dégageant leurs différentes propriétés : tandis que les signes linguistiques sont combinés et fonctionnent sur un mode segmenté et analytique, qu'ils restent indépendants du contexte d'énonciation et répondent majoritairement au principe d'arbitraire du signe, les signes co-verbaux impliquent quant à eux une dépendance au contexte, un fonctionnement global et synthétique et restent non conventionnels, des caractéristiques dont se démarque la LSF. En effet, les signes de la LSF possèdent un contenu sémantique détaché du contexte d'énonciation. Ils répondent à l'arbitraire du signe et peuvent être accompagnés dans le discours d'éléments co-verbaux, contextuels et personnels.

## **La Langue des Signes Française en tant que Langue**

### **1.3. Une reconnaissance tardive du statut de langue**

Le langage gestuel qu'emploient les sourds s'est longtemps vu refuser le statut de langue à part entière et a longtemps été assimilé à une simple réplique gestuelle des langues orales. En effet, la linguistique structurale donne une définition du langage basée sur le son et l'articulation.

Selon Virole (2006), cette conception linguistique réductrice explique en partie pourquoi il a fallu attendre les années 1960 pour qu'apparaissent à l'instar des langues orales, des études relevant de la linguistique structurale sur le langage gestuel.

Bouvet (1997) donne une autre explication. Elle expose le fait que les signes gestuels, par leur caractère perceptif visuel, favorisent des liens motivés de représentation du référent. Dans les modes de production des signes se trouvent : des signes purement descriptifs (dans un rapport de ressemblance avec l'objet), des signes indicatifs ostentateurs (via une désignation) et figuratifs (renvoyant à un trait caractéristique de l'objet), ainsi que des signes indicatifs de désignation spatiale. La forme, le mouvement ou la localisation sur ou par rapport au corps sont donc des paramètres de construction du signe qui peuvent s'appuyer sur des traits caractéristiques du référent. Cependant Bouvet (ibid) explique que ce mode de formation n'exclut pas que les signes gestuels possèdent, comme les signes linguistiques des langues orales, une structure ternaire : signifiant, signifié et référent.

Les signes gestuels ne sont donc pas de simples mimes, mais des signes linguistiques qui peuvent se définir sur des critères structurels précis.

#### 1.4. Analyse structurelle

Charlier (2006) expose l'organisation et la structure de la langue des signes en faisant notamment référence aux travaux de Stokoe (1960), premier linguiste à décrire les signes gestuels. Ces recherches portant sur l'ASL (American Sign Language), la Langue des Signes Américaine, ont permis d'en dégager les caractéristiques. Il décrit une double articulation des gestes : les unités significatives possédant un contenu sémantique sont appelées « kinèmes » et l'expression gestuelle s'articule en unités distinctives minimales, les « chérèmes », assimilables aux phonèmes des langues orales. Tout comme ces derniers, leur permutation au sein d'un signe gestuel entraîne un changement de la valeur sémantique et peut ainsi créer des paires minimales. Stokoe (1960, cité dans Charlier, *ibid*) met en évidence trois composantes de formation du signe : la configuration de la main, les zones corporelles de placement du signe (appelées tabulations) et les mouvements spatiaux. Plus tard, Battiston (1973) et Moody (1983), cités dans Virole (2006), y ajoutent l'orientation de la main et l'expression faciale. Ces paramètres de formation constituent des combinaisons qui peuvent être assimilées à des syllabes. Ainsi, un signe peut être mono-, bi-, tri- ou quadrisyllabique. Ces travaux, repris et appliqués à la LSF par Jouison (1995), attestent du statut linguistique du langage gestuel des sourds.

Plus globalement, Rondal et al. (1997) font référence aux études menées par Benveniste (1966) qui définit les critères constitutifs d'un « vrai langage » et les applique à la LSF. Ainsi, au même titre que les langues orales, les langues gestuelles répondent au principe d'arbitraire du signe, au critère de double articulation, possèdent une syntaxe précise et cohérente qui permet un dialogue construit.

#### 1.5. Aspects développementaux

Les études considérant les aspects développementaux de la langue des signes vont également dans le sens d'un statut linguistique défini. Ainsi, Ducharme et Mayberry (2005) développent la notion de période critique dans le développement d'une langue gestuelle, au même titre qu'une langue orale. Charlier (2006, p. 131) explique que son acquisition naturelle « suit une progression fort comparable à celle observée pour l'acquisition des langues parlées ».

Charlier (2006) décrit un développement linguistique allant du babillage gestuel aux premiers signes, en détaillant les erreurs spécifiques de « productions articulatoires » liées à la construction de la langue chez l'enfant sourd signant. Elle explique qu'on observe chez des enfants exposés de façon précoce à la langue des signes, comme c'est le cas pour l'enfant que nous allons présenter, une production manuelle répétitive possédant toutes les caractéristiques d'un babillage. Il s'agirait d'unités sous-lexicales non adressées, construites sur des configurations manuelles spécifiques semblables à celles utilisées par l'entourage de l'enfant, reproduites de façon cyclique dans un espace déterminé. De plus, ces configurations spécifiques se retrouveraient à l'émergence des premiers signes. Ceux-ci ont un développement similaire à celui des premiers mots chez un enfant entendant. En effet, la « précision articulatoire » gestuelle s'établit petit à petit au travers de quatre paramètres. Les études portant sur l'ASL (Charlier, *ibid*) rapportent que l'enfant signant affinera ainsi ses signes en modifiant d'abord l'emplacement, puis le mouvement, puis la configuration, et enfin l'orientation de sa main. De plus, les erreurs ne se produiraient pas

au hasard, mais s'expliqueraient par la transgression de règles bien définies : substitution de configurations manuelles spécifiques, omission ou simplification de mouvement entre autres.

Charlier (2006) rend compte également de la complexité et de l'organisation grammaticale des langues gestuelles. Ainsi, les langues des signes possèdent des règles morphologiques et syntaxiques organisées, porteuses de sens, comme les langues orales. Ces règles sont liées à l'utilisation du mouvement et de l'espace, du pointage référentiel ainsi qu'à des marqueurs non manuels tels que l'expression faciale.

Les étapes décrites ci-avant par Charlier (2006) reprennent les jalons d'acquisition de production en langue des signes rassemblés par Maller et ses collaborateurs (2000, cités dans Charlier, *ibid*). Nous utilisons, parmi ces repères (Annexe I), quelques indicateurs pour étudier le comportement linguistique de l'enfant considéré dans cette étude.

Deleau et Weil-Barais (1994) expliquent aussi que la LSF propose une organisation et une dynamique d'échanges différente de l'oral, mais tout aussi pertinente. L'analyse des interactions en LSF témoigne d'une iconicité mettant en jeu des outils linguistiques particuliers, tels que les descripteurs, précurseurs des transferts narratifs (Cuxac, 2006). Ces deux éléments se substituent au lexique standard dans les activités de récit afin de construire une référence de situation, de lieu et de personne.

Par ailleurs, Virole (2006) explique qu'on ne peut réduire le langage gestuel des sourds à une simple communication non-verbale. Il s'appuie notamment sur les travaux de McNeill (1993) qui montrent que toutes les modalités de communication non verbale sont affectées différemment en cas de pathologie neurologique, depuis les gestes sans signification linguistique jusqu'aux signes linguistiques. Enfin, des études neurolinguistiques soulignent une localisation hémisphérique gauche de la structure kinématique du signe gestuel et des procédés morphosyntaxiques de la langue des signes.

De nombreuses études ont donc permis de considérer la LSF comme une langue. Se pose alors la question du bilinguisme et du statut de chaque langue que possèdent les enfants exposés à la fois à une langue des signes et à une langue orale.

### **Le bilinguisme : langue des signes – langue orale**

D'après la conception de Grosjean (2004), le bilinguisme n'implique pas nécessairement une maîtrise totale de deux ou plusieurs langues. Un individu bilingue peut employer plusieurs langues en fonction des domaines et activités. Le bilinguisme tel que le considère Grosjean (2004) renvoie à l'idée d'une utilisation de deux ou plusieurs langues dans la vie quotidienne. Il peut donc se concrétiser de trois manières : par une compétence orale dans une langue et une compétence écrite dans la seconde, ou bien par une compétence inégale dans chacune des deux langues parlées sans connaissance de ces langues à l'écrit, ou encore par une bonne maîtrise de plusieurs langues.

## **1.6. Un bilinguisme atypique**

Grosjean (2004) explique que le bilinguisme des sourds est surtout un bilinguisme de minorité. Celui-ci implique une compétence gestuelle dans la langue minoritaire (langue des signes) et une compétence écrite dans la langue majoritaire, bien que les sourds puissent avoir recours parfois à la forme orale, voire signée de cette dernière (le Français Signé par exemple). Ainsi, si les sourds et les bilingues entendants possèdent des caractéristiques communes, le bilinguisme des sourds rend compte de particularités. Ce même auteur en évoque plusieurs dont certaines sont directement en lien avec la surdité, et d'autres seraient plus spécifiques à la langue des signes. Il explique notamment qu'une personne sourde ne peut acquérir parfaitement certaines compétences linguistiques de la langue majoritaire telles la production et la perception orale. Il ajoute aussi que les connaissances linguistiques et leurs modes d'utilisation sont différents et plus complexes que dans le cas d'un bilinguisme portant sur deux langues orales. En effet, il implique la prise en compte de trois facteurs : les connaissances du locuteur relatives à chacune de ses langues, les trois modalités de production (manuelle, orale et écrite), ainsi que le recours préférentiel à l'une et l'autre des deux langues dans le système de communication établi. Gorouben et Virole (2004), exposant les problèmes posés par le type de bilinguisme LSF / langue orale, précisent qu'en effet les deux langues s'acquièrent dans des modalités différentes et qu'elles n'ont pas, d'un point de vue structurel, le même statut. Ils évoquent, de même, la prise en compte de l'existence de la communauté sourde qui, en plus de posséder une langue qui lui est propre, établit avec le monde entendant un rapport particulier lié au handicap sensoriel. Ce facteur détermine en partie la découverte du monde, et sa mise en mots dans une langue maternelle.

## **1.7. La langue des signes en tant que langue maternelle**

S'interrogeant sur la notion de langue maternelle, Bouvet (2004) étudie son accès chez l'enfant sourd, ainsi que la place donnée à chacune des deux langues, gestuelle et vocale, dans l'éducation des enfants sourds. Elle rappelle que le bilinguisme des enfants sourds est atypique puisqu'il est construit autour de deux langues de modalités sensorielles différentes dont seulement l'une des deux leur est directement perceptible. Cette particularité constitue la base de la prise en charge spécifique des petits sourds.

Un enfant entendant entre dans le langage en reproduisant les signes linguistiques oraux qu'il perçoit. Il possède un feed-back qui lui permet de revenir sur ses productions langagières et sa pensée se construit sur des signes de même nature. Ainsi, Bouvet (dans Gorouben & Virole, 2004, p 79) explique que :

« Seuls les échanges en langue des signes permettent aux personnes sourdes de connaître cette identité de nature entre les signes émis et reçus, et qui est au départ des processus d'identification par la parole, processus qui sont si importants dans le développement de tout enfant ».

La langue des signes permet donc à l'enfant sourd, via l'utilisation d'un autre canal sensoriel, de manipuler des outils linguistiques et de se constituer en tant que sujet communicant. La langue orale permet, elle, l'intégration dans la société des entendants

et c'est, pour 95% des petits sourds, l'outil de communication de leur famille entendante. Chacune de ces langues a donc une utilité et des apports différents.

### **1.8. Répercussions du bilinguisme dans le projet de vie de l'enfant**

Cependant, le bilinguisme précoce évoqué par Bouvet (1989), concerne donc une langue orale et une langue des signes. La notion de bilinguisme se trouve associée à celle de choix linguistique et d'éducation précoce. De même, il ne s'envisage pas de la même façon selon l'environnement dans lequel naît l'enfant sourd : famille sourde ou entendante. Ainsi, dans le cas d'un enfant sourd né dans une famille sourde pratiquant la LSF, cas présenté dans cette étude, la langue maternelle possède déjà toutes les composantes linguistiques d'une communication efficace de l'enfant avec son environnement. La langue orale tiendra une place qui sera redéfinie au cours de l'évolution de l'enfant puisque le premier choix linguistique est alors en étroite relation avec l'identité culturelle.

Dans une perspective clinique, la prise en charge précoce de l'enfant sourd est basée sur l'éducation auditive quels que soient le choix linguistique des parents et le mode de communication familial. Le milieu rééducatif offre donc à l'enfant sourd signant un milieu bilingue présentant par nature la langue orale puisque fonctionnant avec des personnes entendantes. Puis la socialisation, à travers la mise à la crèche ou au jardin d'enfants, et plus tard l'entrée à l'école, posera un nouveau cadre de présentation des langues. Dans le cas d'une intégration en milieu scolaire ordinaire, il s'agira d'un contexte monolingue exclusivement oral. Ainsi, l'enfant sourd signant évoluera dans un environnement bilingue structuré, dans la majorité des cas, selon deux cadres monolingues bien définis. Le premier, utilisant la langue des signes, étant représenté par l'environnement familial et, selon les cas, la structure de soin. Puis le second, présentant la langue orale, matérialisé par le cadre scolaire et rééducatif orthophonique, utilisant éventuellement une aide visuo-gestuelle à la communication.

Le bilinguisme langue gestuelle / langue orale implique donc de gérer deux univers distincts pour se construire, apprendre, nouer des relations. C'est le cas pour l'enfant que nous allons présenter dans cette étude. Il faut pour cela envisager les caractéristiques du développement langagier de l'enfant sourd.

## **III. L'enfant sourd et son développement langagier**

### **La surdité et ses conséquences sur le langage**

La surdité se définit comme une « déficience auditive, quelle que soit son origine et quelle que soit son importance » (Brin et al., 2004). Ce symptôme provient soit d'un défaut de l'oreille externe ou moyenne, il s'agit d'une surdité de transmission, soit d'un défaut de l'oreille interne, appelé surdité de perception. La surdité entraîne différentes conséquences pour l'enfant : au niveau du développement du langage (Deleau et Weil-Barais, 1994), au niveau du comportement et de la construction identitaire (Mottez, 1976, cité par Virole, 2006), du schéma éducatif et des relations parents-enfant (Schlesinger et Meadow, 1972, Gregory, 1979, cités dans Virole, 2006). Les répercussions de la surdité

dans ces trois domaines sont liées notamment au degré de l'atteinte sensorielle, ainsi qu'au moment d'apparition de la déficience auditive.

### 1.1. Typologie des pertes auditives

Concernant le degré de surdité, on distingue cinq niveaux de perte auditive moyenne sur les fréquences dites conversationnelles, à savoir 500 Hertz, 1000 Hz, 2000 Hz et 4000 Hz. Cette perte est quantifiée grâce à l'audiométrie tonale (Chevrie-Muller et Narbona, 2006) et distingue, selon les références du Bureau International d'Audio-Phonologie :

- Une audition dite normale entre 0 et 20 décibels (dB) de perte auditive.
- Une déficience auditive légère : perte auditive comprise entre 21 et 40 dB.
- Une déficience auditive moyenne : perte auditive comprise entre 41 et 70 dB.
- Une déficience auditive sévère :
  - De premier degré : perte auditive comprise entre 71 et 80 dB.
  - De deuxième degré : perte auditive comprise entre 81 et 90 dB.
- Une déficience auditive profonde :
  - De premier degré : perte auditive comprise entre 91 et 100 dB.
  - De deuxième degré : perte auditive comprise entre 101 et 110 dB.
  - De troisième degré : perte auditive comprise entre 111 et 119 dB.
- Une déficience auditive totale pour une perte auditive moyenne de 120 dB.

### 1.2. Moment d'apparition de la surdité

Selon Chevrie-Muller et Narbona (2006), le moment d'apparition de la surdité chez l'enfant comporte quant à lui trois périodes distinctes : la surdité pré-linguistique apparaît avant l'émergence normale du langage, la surdité péri-linguistique entre deux et quatre ans, enfin la surdité post-linguistique est identifiée après des acquisitions linguistiques fondamentales consolidées. Les conséquences sur le développement de l'enfant seront d'autant plus importantes que l'âge d'apparition de la surdité est précoce. Cependant, « la surdité en tant que telle n'a pas d'influence majeure sur le développement de l'intelligence et des capacités d'apprentissage de l'enfant » (Juarez & Monfort, 2003, p. 45).

Virole (2006, p. 498) résume ainsi l'enjeu du développement de l'enfant sourd :

« La surdité présente ainsi la dimension exceptionnelle d'être au départ une entité d'ordre biologique qui se voit ensuite relayée par une spécificité adaptative cognitive pour générer finalement une organisation nouvelle dans l'ordre de la culture ».

### **1.3. Répercussions sur le plan linguistique**

D'après Juarez et Monfort (2003, p. 20) :

« Entendre est le résultat d'un processus physiologique linéaire mais reconnaître et comprendre le langage suppose la mise en marche de processus complexes au cours desquels interviennent différents facteurs tels que l'attention, l'intelligence, la connaissance préalable du contenu du message et de la langue utilisée ».

Un enfant qui ne possède pas une audition fonctionnelle n'a pas de capacités auditives suffisantes pour discriminer et comprendre la parole. Les auteurs expliquent qu'il aura donc des difficultés dans la réception du message oral ou gestuel qui ne sera possible que lors d'expériences visuelles, provoquant une diminution quantitative et qualitative du nombre d'expériences d'apprentissage du langage. De plus, le degré d'atteinte auditive conditionne le développement du langage oral sur les deux versants : expressif et réceptif (Manrique et Huarte, 2006).

### **1.4. Répercussions sur le plan pragmatique**

La communication implique non seulement le langage, mais également son utilisation dans un contexte donné, ce qu'étudie précisément la pragmatique (Bernicot, 2002, dans Pierart, 2005). Coquet (2005, citée dans Monfort, 2007) définit les habiletés pragmatiques comme « *des compétences qui permettent à l'enfant d'utiliser le langage en situation en tenant compte de l'intention de celui qui parle, de l'interlocuteur et du contexte de l'interaction* ». Or, les enfants sourds ont quantitativement moins d'interactions avec leurs pairs que les enfants entendants et leurs conversations sont plus brèves (Antia & Kreimeyer, 2003, cités dans Klatter-Folmer et al., 2006). En effet, l'annonce du diagnostic de surdité entraîne chez de nombreux parents une diminution des interactions avec leur enfant, d'autant plus que les manifestations vocales du tout-petit, à valeur communicative importante, sont moindres chez l'enfant sourd (Ekman & Oster, 1979, cités dans Garitte, 1998). Or, la motivation conversationnelle des enfants sourds est tout à fait comparable à celle des enfants entendants (Antia & Kreimeyer, 2003, cités dans Klatter-Folmer et al., 2006).

En résumé, à l'identique d'un enfant entendant, l'enfant sourd a besoin d'être exposé à un modèle linguistique afin de développer un langage utilisable dans ses interactions (Transler et al., 2005), tout en tenant compte de ses spécificités.

## **Spécificités développementales de l'enfant sourd signant**

### **1.5. Des structures cognitives identiques**

Selon Fromkin (1983, cité dans Virole, 2006), les langues orales et gestuelles utilisent les mêmes structures cognitives dans l'élaboration de la pensée, malgré un traitement visuo-

spatial beaucoup plus marqué chez les enfants sourds signants, du fait de l'organisation spatiale de la langue signée (Virole, 2006).

Cependant, les structures profondes de l'intelligence ne sont pas soumises à des variations dues à un déficit sensoriel puisque le fait langagier permet une production illimitée d'énoncés gestuels comme oraux. La transmission d'informations (Bellugi et Fischer, 1972, cités dans Virole, 2006) et le traitement du message (Grosjean, cité dans Virole, 2006) seraient semblables en modalités orale et gestuelle. La caractéristique particulière de la langue des signes réside dans l'usage simultané des divers éléments qui la composent.

### **1.6. Un fonctionnement neurolinguistique atypique**

Concernant le développement neurolinguistique de l'enfant sourd, l'utilisation de la langue des signes comme langue maternelle entraîne des spécialisations hémisphériques particulières dans le traitement du message linguistique (Boyd, 1972, Neville, 1987, Braun, 2001, cités dans Virole, 2006). Courtin (1993, cité dans Virole, 2006) observe des différences qualitatives dans le fonctionnement cognitif des enfants sourds signants par rapport aux enfants entendants. Ce constat concerne, en particulier, la généralisation d'un concept à partir d'un exemple. En effet, l'exemple est à la fois le prototype de l'ensemble des éléments qui lui sont attachés, et un symbole de la classe d'éléments. Ceci constitue un moyen économique et efficace pour organiser son système sémantique via un substantif de référence appelé « prototype actif ».

### **1.7. Une évolution du langage des signes comparable à celle du langage oral**

Ducharme et Mayberry (2005) affirment que l'évolution du langage des signes d'un enfant sourd signant est comparable à l'évolution du langage oral d'un enfant entendant dans ces étapes constitutives. Chez des enfants sourds nés de parents sourds, une pleine exposition à la langue des signes semble nécessaire pour le bon développement des habiletés réceptives pour le lexique et la grammaire, qui permettra par la suite une production de signes (Volterra et al., 2005).

Quant à la production langagière, on observe, chez les enfants sourds exposés à la langue des signes dès leur plus jeune âge : un babillage gestuel menant aux premiers signes aux alentours de 12 mois avec des erreurs dans les paramètres constitutifs de la langue des signes comme la configuration manuelle (Charlier, 2006), la combinaison de deux ou plusieurs signes entre 18 et 24 mois, un début d'acquisition de la grammaire visuelle et spatiale de la langue des signes vers l'âge de 30 mois.

De même, le passage de la simple communication gestuelle aux premiers signes se passe selon les mêmes étapes que pour l'enfant entendant quand il remplace les gestes par des mots oraux (Hage, 2005).

## **1.8. Une évolution pragmatique inhérente à la surdité**

Pour ce qui est de la pragmatique, les enfants sourds peuvent exprimer, à partir de l'âge de deux ans, toutes les intentions pragmatiques attendues à cet âge malgré la surdité. En effet, le développement pragmatique des enfants sourds entre un et cinq ans se réalise surtout en modalité non verbale (Lepot-Froment, 1999).

Monfort (2007) parle de troubles pragmatiques secondaires pour la surdité, avançant l'idée que ces troubles découlent d'une méconnaissance du code linguistique, et non pas d'une atteinte des aptitudes de communication.

D'après Coquet et al. (2009) :

« Dans un contexte de surdité précoce, les difficultés pragmatiques concernent l'acquisition des formes sociales et culturelles de la langue et leur bon usage. Elles sont en lien avec les difficultés à accéder aux modèles verbaux et conversationnels des messages qui ne sont pas directement adressés ».

La participation interactionnelle n'est donc pas relative à une langue spécifique (Klatter-Folmer et al., 2006). D'autre part, toutes les fonctions du langage définies par Jakobson en 1963 sont applicables lors de la transmission d'un message en langue des signes (Virole, 2006). Les fonctions de communication sont abordées dès les interactions précoces mère-enfant, nombreuses et efficaces dans les dyades parent sourd / enfant sourd (Jamieson, 1995, cité dans Deleau & Le Maner-Idrissi, 2005). En situation d'échange, les enfants sourds s'appuient sur la situation physique dans laquelle ils se trouvent pour élaborer l'attention visuelle conjointe avec leur interlocuteur, la coordination de l'attention conjointe et les premières formes de prédication (Transler et al., 2005).

### **Evaluation de l'enfant sourd signant**

Selon De Weck et Rodi (2005), l'évaluation de la capacité à participer à la co-production de différents genres de discours passe par la production langagière. Les observations sont basées sur la gestion d'une conversation, l'adaptation à l'interlocuteur, le choix des modèles de discours par rapport à la situation, la planification de différentes séquences discursives ou encore l'utilisation appropriée des unités linguistiques. Les auteurs constatent alors que ces éléments sont indépendants du vecteur linguistique utilisé (oral ou gestuel), et peuvent tout à fait être évalués chez un enfant sourd signant.

Nous allons donc tenter de proposer une démarche d'évaluation de la production langagière d'un jeune enfant sourd signant, en nous rappelant que l'enfant sourd est atypique et ne peut être évalué par la seule référence aux enfants tout venants (Vinter, 1999).

## **1.9. Des repères développementaux liés à la langue gestuelle**

Concernant la spécificité développementale, plusieurs travaux ont été menés. Des tâches de compréhension lexicale ont montré de meilleures performances chez les enfants sourds signants sur mode visuel que chez les enfants entendants sur mode oral à un même âge chronologique (Volterra et al., cités dans Transler et al., 2005). La compréhension peut donc tout à fait être testée chez les enfants sourds signants en adaptant le mode de passation, d'autant plus que le système sémantique se développe de la même manière chez les enfants sourds exposés précocement à la LSF et chez les enfants entendants (Neville, cité dans Transler et al., 2005).

D'autres études montrent un décalage dans le développement de la grammaire entre enfants sourds signants et enfants entendants (Hage, citée dans Transler et al., 2005), dans les tâches mnésiques de mots (Logan, 1996, Marschak & Mayer, 1998, cités dans Hage et al., 2006) ou dans la mise en place du pointage proto-déclaratif (Dromi, 2003, cité dans Hage et al., 2006).

## **1.10. A la recherche d'outils d'évaluation pour la Langue des Signes**

### **Française**

En terme d'outils d'évaluation pour les enfants sourds signants, aucun test de langage n'est proposé, alors que nous avons vu précédemment qu'une évaluation globale du langage est nécessaire. Certains auteurs ont établi des grilles de comportements de référence, notamment pour le babillage gestuel (Vinter, 1994, citée dans Aberlenc & Riera Navarro, 2004). En revanche, le seul outil d'évaluation du langage à destination des enfants utilisant la LSF est le Test de Langue des Signes Française (TELSF) élaboré en 2001 par Niederberger (2004, cité dans Hage et al., 2006). Cet outil repose sur une tâche de compréhension et une tâche d'expression, mais ne prend pas en compte les composantes pragmatiques et communicationnelles du langage. Or, les jeunes enfants comprennent l'intention de nos messages même s'ils n'ont pas encore accès aux mots qui les composent : « *la compréhension d'un message oral, dans un contexte normal de communication, n'a pas besoin de la connaissance de chacun de ses mots ou de chacune de ses structures* » (Juarez & Monfort, 2003, p. 28).

Sachant que la LSF se met en place selon des étapes comparables à celles de la langue orale, cette affirmation semble également s'appliquer aux enfants sourds signants dès leur plus jeune âge. Les paramètres qui composent la forme du message au sens de Bloom et Lahey (1978) renvoient à la pragmatique et aux éléments de communication, et sont donc d'autant plus importants à prendre en compte. Dans ce domaine, les tests pour enfants entendants existants ne prennent en compte cet aspect que de façon anecdotique. La batterie EVALO 2-6 a retenu notre attention car elle propose des outils conçus dans une optique d'évaluation des paramètres permettant une communication efficace. Cet état des lieux peut s'effectuer indépendamment de la langue utilisée pour communiquer, même si certains items font référence à des productions orales.

---

**Chapitre II**  
**PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES**

---

Comme nous l'avons vu précédemment, un jeune enfant sourd dont les parents, sourds signants, ont transmis un modèle linguistique gestuel, ne peut se voir proposer aucune évaluation systématique lors d'un bilan orthophonique. Or, ce même enfant dispose d'une langue maternelle, la Langue des Signes Française (LSF) dont le système est aujourd'hui bien connu. Disposant ainsi d'un outil d'interaction avec son environnement, l'enfant sourd signant, hors contexte de handicap associé, peut développer des capacités de communication tout à fait similaires à celles d'un enfant tout venant.

Ainsi, nous pouvons nous demander : comment l'évaluation d'un jeune enfant sourd signant peut-elle s'inscrire dans une démarche d'évaluation globale incluant trois types de situations : libre, semi-contrainante et contraignante ?

Dans cette perspective, nous nous posons deux questions :

- Quelle complémentarité peuvent avoir une évaluation normative et une évaluation qualitative ?
- Comment articuler ces deux niveaux d'évaluation sur un plan à la fois linguistique (formel) et communicationnel (fonctionnel) ?

Nous avançons donc une hypothèse générale : une évaluation adaptée en LSF permettrait de mettre en évidence les compétences linguistiques et pragmatiques de l'enfant sourd signant, toutes deux étant comparables aux capacités des enfants entendants du même âge.

Nous formulons trois hypothèses opérationnelles en lien avec les deux axes d'analyse, normatif et qualitatif, de cette évaluation :

- Tout d'abord, les éléments de la batterie EVALO 2-6 engendrent des réponses linguistiques formelles et des résultats normatifs à des épreuves d'aptitudes cognitives.

(H1) Nous nous attendons à ce que le profil cognitif et linguistique en LSF d'un enfant sourd signant suive une progression développementale quantifiable avec un test étalonné, comme pourrait l'être une progression d'un enfant entendant en langue orale. Nous effectuerons pour vérifier cette hypothèse une analyse quantitative par le calcul d'écart-types pour chaque épreuve.

- Par ailleurs, les actes sociaux et communicationnels condensés dans une situation d'interaction regroupent une partie formelle dans le message linguistique en LSF, et une partie fonctionnelle dans les comportements d'échange, avec autrui, médiatisée par la LSF. Nous effectuerons une analyse qualitative du discours de l'enfant dans trois situations plus ou moins dirigées, à l'aide d'une grille regroupant les items-clés dans l'acquisition lexicale, syntaxique et discursive de la LSF.

(H2) Nous émettons alors l'hypothèse que les aptitudes langagières seront mieux perçues en situation libre qu'en situation semi-contraindante. De ce fait, les comportements traduisant une communication adaptée seront plus différenciés dans la situation libre que dans les situations semi-contraindantes.

(H3) Enfin, nous estimons que les compétences pragmatiques d'un enfant sourd signant de trois ans suivent une progression observable sur six mois. Pour le vérifier, nous utiliserons une grille d'analyse qualitative regroupant les repères développementaux du jeu et de la communication gestuelle issus de l'observation clinique des enfants sourds, afin d'établir un profil de communication à travers le repérage de divers comportements repérés dans des situations semi-dirigées ou libres.

---

**Chapitre III**  
**PARTIE EXPERIMENTALE**

---

## **I. Population**

### **Le choix d'une étude de cas**

La recherche présentée, née d'une demande du Dr Alain DUTOUR, directeur du SAFEP (Service d'Accompagnement Familial et d'Education Précoce) de Saint-Etienne, nous sommes intéressées au Jardin d'Enfants pour analyser les habiletés pragmatiques et autres comportements de communication chez l'enfant sourd. Ce lieu est un endroit propice à des situations d'échange entre les enfants d'une part, et entre enfants et adultes d'autre part, dans des moments quotidiens (goûters) ou plus ritualisés (prises en charge rééducatives).

Devant la diversité des tableaux cliniques et des milieux de vie des enfants pris en charge au SAFEP (en particulier la présence de bilinguisme oral français / turc), nous avons orienté notre étude sur un seul enfant.

De plus, effectuer une étude de cas unique permet d'avoir un aperçu complet des capacités langagières de l'enfant sélectionné, et il est ensuite plus aisé de les mettre en lien avec les observations relevées dans des situations écologiques.

### **Critères d'inclusion**

Pour mener à bien notre travail, nous avons sélectionné les critères suivants :

- Enfant âgé de trois à cinq ans : période clé dans le développement du langage chez l'enfant.
- Enfant porteur d'une surdité de perception congénitale ou précoce bilatérale, de type sévère ou profonde.
- Enfant sourd ayant pour langue maternelle la Langue des Signes Française.
- Enfant inscrit au Jardin d'Enfants du SAFEP de Saint-Etienne.

### **Critères d'exclusion**

Afin de limiter les biais expérimentaux, nous avons retenu des critères d'exclusion :

- Enfant porteur d'un implant cochléaire puisque cela implique un projet linguistique basé sur la langue orale.
- Enfant porteur de handicap associé, moteur (type dyspraxie), et / ou intellectuel (type handicap mental) diagnostiqué.
- Enfant vivant dans un milieu oral bilingue.
- Enfant porteur de troubles visuels importants avérés.
- Enfant porteur de troubles envahissants du développement, ou de tout autre trouble d'ordre psycho-affectif repéré, et portant atteinte à la communication.

## **Présentation de J.**

### **1.1. Contexte familial**

J. est un petit garçon né le 17 mars 2005, porteur d'une surdité de perception bilatérale sévère dépistée précocement à l'âge de deux mois et confirmée vers douze mois. Par ailleurs, ses parents et son petit frère (né en 2006) sont sourds. Le père de J. est porteur d'une surdité profonde et sa parole est peu compréhensible ; il exerce la profession de menuisier. Quant à la mère de J., elle présente, semble-t-il, une surdité profonde et peut communiquer de manière orale avec l'appui de la lecture labiale. Elle est actuellement mère au foyer mais était agent de service hospitalier jusqu'en 2006. Les parents pratiquant la Langue des Signes Française, les deux enfants bénéficient donc d'un bain de langage en LSF, au sein même de l'environnement familial.

### **1.2. Parcours de soin**

J. bénéficie d'un suivi orthophonique au SAFEP, de type éducation précoce, à raison de deux séances hebdomadaires depuis le printemps 2006, après le diagnostic de surdité sévère, alors qu'il est âgé de treize mois. Il fréquente le Jardin d'Enfants depuis l'automne 2006. Il a mis un certain temps à s'y intégrer ayant du mal au début à passer d'une relation duelle avec son orthophoniste à des liens plus collectifs. Cependant, une fois la période d'adaptation passée, il a appris assez rapidement à suivre les règles du groupe, et a pu créer des liens avec les adultes et les autres enfants.

En juin 2007, l'orthophoniste de J. faisait part, dans son compte-rendu, de plusieurs observations au sujet de cet enfant, alors âgé de vingt-sept mois. Elle décrit un enfant vif et curieux qui sait prendre de multiples indices dans l'environnement pour répondre de manière appropriée à la situation. Sur le plan auditif, J. porte volontiers ses contours d'oreilles qui lui apportent un gain certain, mais encore difficilement quantifiable. En champ libre avec appareils, l'audiométrie tonale fait part de réactions entre 50 dB et 60 dB sur les fréquences conversationnelles. Il reconnaît quelques sons de la vie courante. Sur le plan de l'expression, J. a acquis un petit stock lexical en LSF qui lui permet d'être à l'aise dans les premiers échanges ; à vingt-sept mois, il semble en mesure de faire des petites phrases de deux ou trois signes. Enfin, la langue des signes reste indispensable à la compréhension du message, pour que J. prenne du sens dans ce qui lui est dit puisque la lecture labiale n'est pas encore efficace. Ces premiers indices constituent une appréhension globale des capacités langagières de J.

Un bilan psychométrique effectué fin 2008, J. est alors âgé de 3 ans 8 mois, répond à une demande parentale concernant une éventuelle précocité. Il conclut à un quotient intellectuel global tout à fait dans la norme (entre 100 et 110) malgré un profil très dysharmonique dû à la surdité et à la passation en langue des signes. La psychologue est aidée dans la passation par l'éducatrice sourde du SAFEP. Conformément à la structure de la LSF, les épreuves faisant appel à un traitement simultané de l'information sont mieux réussies que celles nécessitant un traitement séquentiel.

Par ailleurs, J. est scolarisé à l'âge de 2 ans 6 mois, en milieu ordinaire à l'école maternelle depuis septembre 2007 à raison de deux demi-journées par semaine, et reçoit l'aide d'une auxiliaire de vie scolaire, sur ces temps de classe, depuis la rentrée 2008. En 2006, il fréquentait une crèche municipale une fois par semaine, sans s'y être vraiment adapté.

Son projet de soin est orienté vers un bilinguisme qui combinera LSF et français oral : la LSF reste sa langue maternelle, mais ses parents souhaitent qu'il développe une communication orale efficace.

## **II. Matériel expérimental**

### **Les difficultés d'évaluation d'un enfant sourd signant**

Pour mener à bien notre expérimentation, il nous fallait mettre en place un protocole d'évaluation globale. Celui-ci devait inclure à la fois la passation d'épreuves permettant d'établir le niveau de langage de J., et rendre compte de ses moyens de communication avec les adultes et les autres enfants en situations d'échanges spontanés.

Dès le début de notre travail, nous avons fait le constat suivant : il n'existe à l'heure actuelle aucun test permettant l'évaluation du langage d'un petit sourd signant de trois ans. En effet, toutes les épreuves visant à obtenir un profil de langage (hors langage écrit) sont construites sur une passation orale et un recueil de données orales. Notre étude portant sur les capacités de communication d'un enfant utilisant la langue des signes, cette dernière devait faire partie intégrante de l'évaluation des capacités langagières de J. Ce dernier devait avoir la possibilité de comprendre les consignes des épreuves proposées et de s'exprimer au moyen de sa langue maternelle. C'est pourquoi nous avons décidé de donner en LSF les consignes des épreuves utilisées et de confier à une éducatrice sourde, dont la langue des signes est la langue maternelle, le soin d'interagir avec J. sur l'ensemble du protocole. Les interventions de l'éducatrice font partie intégrante de la passation du protocole, elles sont à prendre en compte dans l'analyse des résultats et seront reprises dans la discussion. Durant l'expérimentation, nous nous sommes comportées en observateurs déclarés non participants : l'une de nous filmait la totalité des épreuves et des échanges, l'autre était auprès de l'éducatrice pour répondre à d'éventuelles questions.

### **Présentation de la batterie EVALO 2-6**

Parmi les tests d'évaluation du langage, très peu donnent une place à part entière à la dimension pragmatique. Nous avons donc utilisé une nouvelle batterie, dans sa version expérimentale, qui prend en compte de manière importante la dimension pragmatique du langage : la batterie EVALO 2-6 (Evaluation du développement du Langage Oral) de Coquet, Ferrand et Roustit (2009). Sont également présentées des épreuves plus traditionnelles s'intéressant d'une part à la compréhension et à l'expression des jeunes enfants, et d'autre part aux aptitudes cognitives non verbales en lien avec le langage.

Cette batterie est destinée à des enfants âgés de 2 à 6 ans et possède plusieurs parcours d'épreuves. Parmi eux, il existe une version « Tout petits ou enfants sans langage » pour les enfants de 2 ans 3 mois à 2 ans 9 mois ou sans langage oral, une version « Petits » pour les enfants de 2 ans 3 mois à 4 ans 3 mois et une version « Grands » pour les enfants plus âgés.

Concernant notre étude, nous nous sommes basées en premier lieu sur la version « Tout petits et enfants sans langage » étant donné l'absence de langage oral chez J. Cette version s'appuie sur une démarche clinique d'observation et d'évaluation des comportements. Elle s'articule autour de trois axes : des grilles d'observation remplies par les parents (non exploitées), un jeu interactif en situation duelle avec l'adulte à l'aide de matériel standardisé, une analyse comportementale basée sur des critères à repérer chez l'enfant. Nous avons considéré plus particulièrement les deux derniers points d'autant plus que notre protocole n'est pas centré sur les interactions parent-enfant.

Cette première étape d'observation permet d'orienter ensuite les investigations vers la recherche de facteurs dits explicatifs via des épreuves spécifiques.

L'orthophoniste peut compléter son recueil de données par des épreuves appelées « Compléments d'investigation » dans les domaines suivants : fonctions visuo-spatiales et graphiques, praxies bucco-faciales et linguales, autres habiletés cognitives. Enfin, la « Grille d'observation Orthophoniste » vise à référencer les éléments pertinents du langage et de la communication.

La présence de situations d'échanges basées sur le jeu a conforté notre choix pour cet outil d'évaluation développemental.

Nous voulions également obtenir un profil langagier en LSF de J., sur les versants compréhension et production verbale. J. étant âgé de 3 ans 3 mois lors de la première expérimentation, nous nous sommes également appuyées sur la version « Petits » de la batterie EVALO. Nous avons alors sélectionné dans celle-ci les épreuves pertinentes pour un enfant sourd de trois ans ayant pour langue maternelle la LSF (Annexe IV).

### **Différentes situations d'évaluation**

#### **1.1. Situations contraignantes : épreuves verbales et cognitives**

Les situations contraignantes renvoient exclusivement à des épreuves d'EVALO 2-6 (Annexe IV).

#### **Aspects langagiers**

L'épreuve « Dénomination » évalue la production lexicale du sujet. Elle est proposée pour les enfants âgés de 2 ans 3 mois à 6 ans 3 mois, et présente trois temps : une dénomination à partir d'images, suivie en cas d'échec sur un item, d'une dénomination avec ébauche orale, voire d'une répétition du mot correct en dernier recours. Etant donné l'absence de langage oral chez J., nous ne proposerons ni l'ébauche orale ni la répétition.

D'autre part, une partie des items n'a pas été administrée en raison de la typologie des signes de la LSF : les parties du corps en LSF se réduisent à une simple désignation. Cependant, nous avons utilisé le stock lexical de cette épreuve proposée aux enfants tout venants pour tester la fonction d'étiquetage linguistique.

L'épreuve « Désignation à partir d'un mot » teste la compréhension lexicale nominale de l'enfant. Proposée pour les enfants âgés de 2 ans 3 mois à 6 ans 3 mois, elle évalue la connaissance de parties du corps et de termes usuels pour cet âge. Les items concernant les parties du corps n'ont pas été proposés car cela se serait apparenté à une simple imitation du geste du testeur, ce qui aurait modifié les objectifs de la tâche.

L'épreuve « Lexique – Mise en réseaux », pour les enfants âgés de 2 ans 3 mois à 6 ans 3 mois, s'inscrit dans un contexte conversationnel à partir de l'image d'un chat. Le testeur propose des inductions précises à partir de cet item lexical en explorant la construction du réseau sémantique de l'enfant par des questions ouvertes. Cela permet de mettre à jour les relations qu'établit l'enfant entre les différents traits signifiants d'un même lexème.

Enfin, l'épreuve « Comportements sémiotiques à partir d'images », dans sa version « Petits » (enfants de 2 ans 3 mois à 4 ans 3 mois), teste la production syntaxique à partir d'un support imagé. Dans le cas où l'enfant ne produit pas de récit spontanément, ou si le récit de l'enfant est très pauvre, des questions ouvertes permettent de relancer l'enfant dans sa production verbale.

### **Fonctions visuo-spatiales et graphiques**

Dans l'épreuve « Dessin du bonhomme », destinée aux enfants de 2 ans 3 mois à 6 ans 3 mois, une seule consigne est donnée : « Dessine un bonhomme. Tu le fais le plus beau que tu peux. ». La production de l'enfant rend compte de l'état de connaissance du corps, du schéma corporel et de l'image de soi. La construction du bonhomme est repérée à différents stades, depuis le bonhomme têtard jusqu'au bonhomme élaboré avec accessoires et parures.

Comme précédemment, l'épreuve de « Dessin libre » est transversale. Elle s'adresse à tous les enfants de 2 ans 3 mois à 6 ans 3 mois. Elle permet d'évaluer d'une part le graphisme de l'enfant (tenue du stylo, posture et geste graphique, couleurs, forme du tracé) et d'autre part le sens que l'enfant met sur sa production (cohérence, expressions lexicales et syntaxiques notamment).

L'épreuve « Copie de figures géométriques » fait le point sur les stratégies graphiques d'imitation d'un modèle, le respect de la forme et de la taille de la figure à reproduire, la tenue du stylo et la posture de l'enfant. Nous avons utilisé la version pour les enfants âgés de 3 ans 3 mois à 6 ans 3 mois.

Dans l'épreuve « Encastrement », l'enfant est invité à reproduire de mémoire des configurations spatiales de difficulté croissante réalisées à l'aide de plusieurs figures géométriques. Deux notes sont calculées : « Assemblage » et « Orientation ». Nous avons également utilisé la version pour les enfants âgés de 3 ans 3 mois à 6 ans 3 mois.

### **Autres habiletés cognitives**

Dans « Complètement d'images », il s'agit de groupes de puzzles faisant appel à la représentation mentale de l'enfant qui doit reconstituer chaque image à l'aide d'un élément correctement orienté. Nous avons utilisé la version pour les enfants âgés de 3 ans 3 mois à 6 ans 3 mois.

L'épreuve « Collection d'objets » propose un appariement sur critère sémantique avec des figurines d'animaux puis des jetons de couleurs différentes. L'examineur amorce un classement par paires identiques, puis le défait et propose à l'enfant de « mettre ensemble tout ce qui va ensemble ». Nous avons proposé l'épreuve dans sa version « Petits » : elle s'adresse aux enfants de 2 ans 3 mois à 4 ans 3 mois.

Pour la « Recherche d'intrus dans une catégorie », l'enfant doit repérer au sein de cinq séries successives un intrus sémantique. Aucune verbalisation n'est demandée. Nous testons ici l'organisation du lexique de l'enfant au niveau de ses réseaux sémantiques. Nous avons utilisé la version pour les enfants âgés de 2 ans 3 mois à 6 ans 3 mois.

### **Attention**

L'enfant doit procéder, dans l'épreuve « Attention barrage », à l'identification d'une cible parmi des distracteurs. Nous avons utilisé la version pour les enfants âgés de 2 ans 3 mois à 4 ans 3 mois. Plusieurs scores sont calculés : le total des cibles correctement barrées (CB), le nombre de cibles oubliées (CO), les cibles barrées à tort (CBT), les abstentions appropriées (AA), la durée de passation (en secondes), ainsi que des indices de succès et d'efficacité. Le rapport à la norme s'établit sur le score CB et le temps. Nous n'avons pas considéré les épreuves d'attention auditive du fait de la surdité.

### **Mémoire**

L'épreuve « Mémoire de localisation » explore les capacités de mémoire visuelle de l'enfant. En effet, l'adulte réalise une disposition de jetons à l'intérieur d'une grille que l'enfant doit reproduire. Nous avons utilisé la version pour les enfants âgés de 2 ans 3 mois à 6 ans 3 mois. Nous n'avons pas considéré les épreuves de mémoire auditive du fait de la surdité.

### **Gnosies et praxies**

Pendant l'épreuve de « Discrimination visuelle », l'enfant a pour consigne de barrer les formes différentes du modèle exposé. Nous avons utilisé la version pour les enfants âgés de 2 ans 3 mois à 6 ans 3 mois. Nous n'avons pas testé les gnosies auditives du fait de la surdité.

Dans l'épreuve de « Praxies bucco-faciales et linguales », l'enfant doit reproduire les praxies sur imitation. Nous avons utilisé la version pour les enfants âgés de 2 ans 3 mois à 4 ans 3 mois.

## **1.2. Situations semi-contraignantes : jeux et récits d'histoires**

Ces épreuves ont pour but d'observer les comportements de communication de l'enfant.

### **Jeu libre**

L'enfant joue seul avec du matériel de type Playmobils : un monsieur, une dame, un garçon, une fille, un bébé, un pilote, trois animaux et quelques accessoires. La consigne est la suivante : « Voilà une boîte avec des jouets. Je te les prête. Tu peux jouer avec un petit moment ». L'adulte regarde l'enfant jouer avec les objets sans intervenir, sauf pour répondre aux sollicitations de l'enfant. La durée moyenne du jeu est de six minutes. Les observations sont notées dans les tableaux correspondants dans le cahier de passation de l'enfant.

Le testeur observe la mise en œuvre de comportements de manipulation d'objets, de jeu, sans intervenir. L'enfant est libre d'impliquer l'adulte dans son activité qu'il construit seul en fonction de son niveau de développement cognitif.

### **Jeu partagé**

Après la séquence de jeu libre, nous proposons à l'enfant de jouer avec lui, avec le matériel qu'il a manipulé seul auparavant. Le but est pour l'adulte de proposer des situations de jeu de faire semblant avec les objets à disposition. Le testeur suit les intérêts et propositions de l'enfant en fonction des séquences que ce dernier investit ou non.

Le jeu partagé peut également être utile pour tester sur un plan plus formel le lexique et la morphosyntaxe en compréhension et production, par le biais de questions / réponses spontanées pendant le jeu.

Il est également proposé à l'enfant d'échanger sur des objets réels disposés devant lui. En effet, l'utilisation d'objets sociaux se révèle être un bon moyen pour avoir un aperçu des capacités de compréhension lexicale de l'enfant, et de ses connaissances sémantiques sur le monde puisque les objets appartiennent à la vie courante.

### **Lectures d'histoire**

En plus des épreuves énoncées ci-dessus, nous avons voulu ajouter une séquence de lecture d'histoire en situation duelle afin d'observer les échanges entre l'enfant et l'adulte dans une situation familière et moins dirigée. Les interactions s'établissent autour d'un seul et même support imposé (l'album illustré) comme dans les séquences de jeu. Le livre constitue un objet culturel offrant un matériel linguistique et symbolique (Witko, Testud et Touquette, 2008). Cette situation nous permet donc d'observer des comportements verbaux et non verbaux complémentaires à ceux du jeu. L'enfant peut tirer profit des entrées lexicales et tournures syntaxiques de l'histoire pour les utiliser comme supports de ses propres productions. Par ailleurs, les illustrations et la compréhension du scénario peuvent inciter l'enfant à se projeter dans l'histoire via le mime par exemple.

**« Bon Appétit, Monsieur Lapin ! »**

Pour la lecture d'histoire du mois de juin 2008, J. a alors 3 ans 3 mois, nous avons choisi le livre de Claude Boujon (1985), « Bon Appétit, Monsieur Lapin ! ». Cet album a fait l'objet d'un précédent travail de recherche (Witko, Testud & Touquette, 2008).

Nous pouvons en résumer l'histoire ainsi : Monsieur Lapin n'aime plus les carottes. Il part donc demander à d'autres animaux ce qu'ils mangent. Dégouté par leurs différents goûts alimentaires, il finit par rencontrer le renard qui le pourchasse et lui croque les oreilles. De retour chez lui, Monsieur Lapin n'a plus qu'à se préparer une grande marmite de carottes dont la vertu principale est de faire repousser les oreilles.

L'album comporte vingt-neuf pages présentant en vis-à-vis les images et le texte. La structure narrative est construite selon un schéma répétitif facilement appréhendable : une proposition interrogative suivie d'une tournure affirmative et d'une exclamative (Que manges-tu ? – réponse – exclamation de dégoût). Divers thèmes sont abordés tels que les animaux et leur alimentation, la découverte du monde et de l'autre. Le récit est écrit au présent de l'indicatif et à la troisième personne du singulier. Les dialogues sont au style direct et rapportent les propos de chaque animal. Les illustrations sont simples, dépouillées et présentent les animaux que rencontrent Monsieur Lapin en gros plan. Seul ce dernier, le héros, est anthropomorphisé, ce qui facilite l'identification.

**« La grenouille à grande bouche »**

Au deuxième temps de l'expérimentation, lorsque J. a 3 ans 9 mois, nous avons changé l'album de la lecture d'histoire pour mieux répondre aux préoccupations d'un enfant de cet âge. Nous avons choisi un livre plus adapté à l'âge de J. : « La grenouille à grande bouche » de Francine Vidal (2001). Comparativement au premier album, cette histoire comporte un récit plus complexe associé à de riches illustrations plus stylisées.

Il s'agit d'un album de trente pages qui se résume ainsi : La grenouille à grande bouche, lassée de manger des mouches, va explorer les alentours pour chercher autre chose à manger. Elle rencontre, sur son chemin, divers animaux africains dont les habitudes alimentaires ne lui conviennent pas. De retour dans sa mare, résignée à continuer de gober des mouches, elle se retrouve face au crocodile amateur de grenouilles à grande bouche.

Nous retrouvons donc les mêmes thèmes que dans « Bon appétit, Monsieur Lapin ! » et une même structure narrative itérative. Ainsi, les dialogues au style direct sont formés d'une tournure exclamative semblable, matérialisant la rencontre avec les autres animaux, et deux couples présentant une proposition interrogative suivie d'une phrase affirmative (T'es qui toi ? – réponse – tu manges quoi toi ? – réponse). Le reste du récit est également écrit au présent de l'indicatif, mais à la troisième personne du singulier. Les phrases sont courtes et informatives. Le texte est inscrit en couleur, sur des illustrations, en double pages, particulièrement riches. Celles-ci présentent chaque animal en deux fois : d'abord avec un détail caractéristique, puis avec une présentation plus globale. Seule la grenouille est représentée entièrement à chaque page. L'association texte / illustrations matérialise le parcours narratif et le cheminement de la grenouille dans l'histoire.

### **1.3. Situation libre : goûter au sein du Jardin d'Enfants**

Parallèlement à ces situations, nous avons également filmé J. pendant les temps de goûter au Jardin d'Enfants. En effet, l'intérêt était d'allier l'observation de la communication de J. parmi ses pairs et celle de ses productions linguistiques spontanées en LSF. Le goûter constitue un temps d'expérimentation du langage pour raconter son vécu et mettre en pratique le travail orthophonique plus facilement qu'à l'école. Le Jardin d'Enfants est un autre lieu de socialisation où les enfants apprennent à régler les conflits et à vivre ensemble.

## **III. Protocole expérimental**

### **Dates et lieu des interventions**

Nous avons réalisé deux passations de l'ensemble des épreuves et séquences citées ci-dessus. La première passation s'est déroulée en juin 2008, et la seconde passation en décembre 2008. Chaque expérimentation s'est étalée sur plusieurs demi-journées, afin de ne pas surcharger cognitivement l'enfant, en fonction de ses jours de présence au SAFEP. Le premier temps expérimental concerne deux demi-journées (17 et 19 juin 2008), le second, trois demi-journées (9, 11 et 16 décembre 2008). La passation des épreuves s'est déroulée dans des salles du SAFEP prêtées pour l'occasion, habituellement réservées à la psychologue ou à la psychomotricienne du SAFEP. Ces salles contiennent du mobilier (petite table et chaises que nous utiliserons) et des jouets. Les séquences de goûter ont été filmées dans la salle à manger du SAFEP.

### **Intervenants**

Lors des deux passations, nous nous trouvions dans une salle mise à disposition par le SAFEP, l'éducatrice donnait les consignes des épreuves et menait les échanges dans les séquences de jeux et de lecture d'histoire. Ponctuellement, l'orthophoniste de J. et la maman de J. ont été présentes afin de mettre l'enfant en confiance.

### **Recueil et analyse des données**

Nous avons filmé la totalité des passations.

#### **1.1. Epreuves de l'EVALO 2-6**

Les scores obtenus par J. aux différentes épreuves de l'EVALO 2-6 ont été recueillis sur le cahier de passation de l'enfant fourni avec la batterie, puis reportés dans les tableaux d'étalonnage correspondants.

Certaines épreuves n'ont pu faire l'objet d'une analyse quantitative, comme nous le détaillons dans la partie « Présentation des résultats ». Des données qualitatives ont

également été mentionnées chaque fois qu'elles apportaient un élément pertinent au niveau du comportement de l'enfant, influant sur ses performances.

## **1.2. Transcriptions**

Pour les épreuves mettant en jeu des échanges conversationnels, ainsi que pour les séquences pragmatiques, nous avons établi des corpus écrits à partir du visionnage des bandes vidéos.

N'ayant trouvé dans la littérature aucune règle de transcription concernant les corpus d'échanges effectués en LSF, et étant donné que la langue gestuelle obéit à une organisation syntaxique propre et différente de la langue parlée, nous avons choisi de transcrire fidèlement les séquences de signes linguistiques obtenues sous la forme « signe 1 + signe 2 ». Une traduction en français écrit s'apparentait selon nous à une interprétation des propositions au sens strict, aussi nous avons choisi pour éviter cela de nous approcher au plus près de la réalité du message linguistique en transcrivant fidèlement à l'écrit ce que nous voyions, ce qui est d'ailleurs pratiqué pour les corpus de conversation orale.

## **1.3. Construction de grilles d'analyse**

Pour l'analyse qualitative des comportements de communication, nous avons construit des grilles spécifiques.

Tout d'abord, nous avons établi un tableau (Annexe X) permettant la cotation de l'épreuve de « Comportements sémiotiques à partir d'images ». Nous avons repris l'ensemble des processus sémiotiques non verbaux répertoriés pour cette épreuve dans EVALO 2-6, auxquels nous avons ajouté les indicateurs répertoriés dans « l'échelle d'évaluation de la Langue des Signes » de Virole (2006, Annexe II) pour rendre compte des processus sémiotiques verbaux.

Ensuite, nous avons élaboré deux grilles d'analyse qualitative (grilles n°1 et n°2, Annexes XI et XII) pour les situations de jeux, lectures d'histoires et goûters.

En ce qui concerne le jeu, nous avons utilisé certains indicateurs développementaux, présentés dans la grille n°1 (Annexe XI). Ils sont inventoriés dans la « Synthèse Jeu libre » de la batterie EVALO 2-6 (Annexe V) : J1 - manipulation sans activité organisée, J2 - alignement des objets, J3 - manipulation à visée psychomotrice, J4 - actions à partir de la reconnaissance de l'objet, J5 - jeu de faire-semblant sans lien entre les séquences, J6 - jeu de faire-faire, J7 - jeu de faire-semblant avec séquences successives et J8 - jeu de faire-semblant avec séquences logiques. Pour chaque item, nous faisons correspondre l'âge repère défini dans EVALO 2-6.

Domaines explorés	Indicateurs
<b>GRILLE N°1 (Annexe XI)</b>	
<b>Jeu</b>	J1 - Manipulations sans activité organisée
	J2 - Alignement des objets
	J3 - Manipulations à visée psychomotrice
	J4 - Actions à partir de la reconnaissance de l'objet
	J5 - Jeu de faire-semblant sans lien entre les séquences
	J6 - Jeu de faire-faire
	J7 - Jeu de faire-semblant avec séquences successives
	J8 - Jeu de faire-semblant avec séquences logiques
<b>Communication</b>	C1 - Contact oculaire
	C2 - Gestes d'appel pour initier l'échange
	C3 - Gestes de désignation à but de communication
	C4 - Signes de tête à fonction phatique ou en réponse à une question
	C5 - Ajustement du discours au cours de l'échange
<b>GRILLE N°2 (Annexe XII)</b>	
<b>Langue des Signes</b>	L1 - Expression d'un signe lexical isolé de la LSF
	L2 - Expression d'un groupe de deux signes
	L3 - Pointage concret linguistique
	L4 - Production d'un verbe de mouvement dans l'espace
	L5 - Phrases signées complètes

**Tableau 1 : Indicateurs de jeu, de communication et de Langue des Signes**

Les aptitudes de communication de la grille n°1 (Annexe XI) reprennent « l'échelle d'évaluation de la communication gestuelle chez l'enfant sourd » de Virole (2006, Annexe II).

Les aptitudes linguistiques de la grille n°2 (Annexe XII) se basent sur « l'échelle d'évaluation de la Langue des Signes » de Virole (2006, Annexe III). Les âges repères définis par Maller (2000, dans Charlier, 2006, Annexe I) sont mis en lien dans la grille n°2, pour rendre compte du développement de la Langue des Signes.

Enfin, pour observer l'évolution de J. entre T1 et T2, nous avons extrait des grilles n°1 et n°2 (Annexes XI et XII) des indicateurs communicationnels et linguistiques que nous avons comptabilisés à partir des corpus vidéos (Annexe XIII).

Nous avons repris, de la grille n°1, pour l'analyse de la communication : la recherche de contact oculaire, les gestes d'appel pour initier l'échange, les gestes de désignation à but de communication, les signes de tête à fonction phatique ou en réponse à une question et l'adaptation aux situations de communication.

En ce qui concerne les aptitudes linguistiques de la grille n°2, nous nous sommes intéressées en particulier à : expression d'un signe isolé de la LSF, expression d'un groupe de deux signes, pointage concret linguistique, production d'un verbe de mouvement dans l'espace et phrases signées complètes.

---

**Chapitre IV**  
**PRESENTATION DES RESULTATS**

---

## **I. Recueil de données**

Nous allons, d'une part, présenter des résultats concernant le profil cognitif et linguistique de J., et d'autre part, des résultats décrivant ses compétences pragmatiques. Auparavant, nous allons revenir sur le choix des épreuves de la batterie EVALO 2-6 analysées, et sur les indicateurs sélectionnés pour l'évaluation des compétences pragmatiques.

### **Sélection des épreuves analysées pour le profil cognitif et linguistique**

#### **1.1. Sur le plan formel**

Parmi toutes les séquences vidéos, certaines n'ont pu être exploitées, notamment sur le plan quantitatif. Nous avons donc écarté certaines épreuves dont les résultats sont peu fiables puisque le comportement de J. constituait un biais dans le score, et de ce fait dans l'interprétation des données. En effet, petit à petit, J., fatigué, a montré un comportement d'opposition et d'excitation motrice en fin de demi-journée sur les sub-tests suivants : « Praxies bucco-faciales », « Discrimination visuelle », « Copies de figures géométriques » et « Collection d'objets ». De plus, la « Recherche d'intrus dans une catégorie » n'a pas non plus été retenue puisque l'enfant comprenant mal la consigne, l'éducatrice a été amenée à donner des indications supplémentaires induisant ainsi un biais de passation.

La matière recueillie dans les épreuves de « Lexique – Mise en réseaux » et « Comportements sémiotiques à partir d'images » ne nous permettait pas de tirer des éléments normatifs sur le plan langagier. Pour ces deux épreuves, J. a montré un grand désintérêt pour les items présentés et a fourni peu de réponses. De plus, la construction de l'épreuve « Lexique – Mise en réseaux » fait référence au système linguistique du français oral, certains items ne sont pas pertinents en Langue des Signes Française (par exemple : quel bruit fait un chat ?). Les comportements relevés seront utilisés en complément de l'analyse linguistique qualitative. L'évaluation des aptitudes linguistiques sur le plan formel se trouve donc centrée sur un niveau lexical, grâce à une analyse item par item du stock lexical testé dans l'épreuve de « Dénomination » et de « Désignation à partir d'un mot ».

#### **1.2. Sur le plan fonctionnel**

Les comportements de jeu, repérés, appartiennent à deux catégories de la « Synthèse Jeu libre » d'EVALO 2-6 (Annexe V) : « Manipulations des objets » et « Activités de jeux ». Les ensembles « Productions non verbales accompagnant l'activité » et « Productions vocales / verbales accompagnant l'activité » n'ont pas été retenus car les âges repères indiqués sont relatifs au fonctionnement d'un enfant entendant. Les productions vocales et verbales sont cependant prises en compte à un niveau qualitatif, notamment lorsqu'elles sont plus nombreuses en présence d'un adulte entendant lors des situations d'interaction sur le temps de goûter au Jardin d'Enfants (corpus Tome 2). De plus, les gestes déictiques, symboliques et descriptifs cités dans ces parties sont présents dans nos

grilles n°1 et n°2 (Annexes XI et XII) parmi les repères communicationnels et les aptitudes linguistiques.

Pour compléter les observations formelles des épreuves d'ÉVALO 2-6, nous avons comptabilisé les indicateurs linguistiques [L] (Annexe XIII) repérables chez J. à T1 et T2 dans les situations libres et semi-contrainantes.

Trois indicateurs sont retenus dans la grille de Virole (2006, Annexe II) pour représenter une progression : L1 - expression d'un signe lexical isolé de la LSF, L2 - expression d'un groupe de deux signes, et L5 - production de phrases signées complètes.

L3 - pointage concret linguistique correspond à une désignation de personne marquant les pronoms personnels de première, deuxième et troisième personne. Ce geste est un élément du discours à part entière et participe à la fonction référentielle.

L'indicateur L4 - production d'un verbe de mouvement dans l'espace a été retenu parce qu'il s'agit des premiers verbes produits par l'enfant dans son développement linguistique. Par ailleurs, nous établissons un lien direct avec l'élaboration du mouvement en tant que paramètre constitutif des signes de la LSF. En effet, le paramètre de mouvement constitue un socle fondamental dans lequel s'inscrivent ensuite la formation des paramètres d'emplacement et d'orientation du signe gestuel (Bouvet, 1997).

### **Une double comparaison des compétences pragmatiques : chronologique et situationnelle**

Parallèlement au profil cognitif établi aux deux temps expérimentaux grâce à la batterie ÉVALO 2-6, les séquences vidéos ont fait l'objet de corpus qui nous ont permis de dégager des pistes d'analyse en lien avec nos hypothèses.

Nous analysons les indicateurs selon deux axes. La comparaison chronologique rend compte de l'évolution, entre T1 et T2, du nombre des indicateurs communicationnels dans un premier temps puis linguistiques dans un second temps.

La comparaison situationnelle se base sur la totalité des indicateurs (communicationnels et linguistiques) comptabilisés à T1 et T2, d'une part dans les jeux et les lectures d'histoire (situations semi-contrainantes), et d'autre part dans les temps de goûter (situations libres).

Concernant les types d'indicateurs communicationnels retenus, nous avons relevé des éléments liés à la régie de l'échange. En effet, la littérature explique que ces indicateurs sont au centre des interactions chez les enfants de deux à quatre ans (Piérart, 2005).

Les indicateurs C1 - contact oculaire, C2 - gestes d'appel et C3 - gestes de désignation à but de communication renvoient à la notion d'initiation de l'échange. D'une part, l'association des indicateurs C1 et C3 matérialise la notion d'attention conjointe sur laquelle s'établit la communication. D'autre part, C1 et C2 sont eux aussi étroitement liés pour installer un canal de communication.

L'indicateur C4 concerne le maintien de l'échange à travers deux comportements complémentaires. Nous regroupons le hochement de tête à fonction phatique et les réponses à une question effectuées par un mouvement de tête. Lors de la passation, la dynamique d'échange installée entre J. et son interlocuteur incitait J. à se rendre présent corporellement de façon très importante. Cela a complexifié l'analyse et nous a amenées à prendre en compte conjointement le signe de tête à fonction phatique et sa production en réponse à une question.

L'item C5 - ajustement du discours au cours de l'échange se situe au niveau du maintien de l'interaction puisqu'il empêche sa rupture. Sous cet intitulé, nous prenons en compte : les adaptations mises en place suite à une mauvaise compréhension de l'interlocuteur, les modifications de placement pour rétablir le face-à-face et la reprise de signes initialement déformés.

## II. Profil cognitif et linguistique de l'enfant entre T1 et T2

### Sur le plan formel

#### 1.1. Comparaison des épreuves cognitives non langagières entre T1 et T2

Après cotation des épreuves de la batterie EVALO 2-6, nous avons dressé un tableau de résultats à chaque temps expérimental. La cotation a été effectuée en fonction des âges cibles établis dans le manuel de la batterie EVALO 2-6 (2009, p. 21). L'âge cible est de 3 ans quand J. a 3 ans 3 mois (T1), et 3 ans 6 mois quand J. a 3 ans 9 mois (T2). L'entrée dans la pathologie est fixée à -2 écart-types.

FONCTIONS VISUO-SPATIALES ET GRAPHISME						
	Passation T1 : 3 ans			Passation T2 : 3 ans 6 mois		
	Scores bruts		Ecart-types	Scores bruts		Ecart-types
Dessin du bonhomme	Score /24	6	<b>0,68</b>	Score /24	7	<b>-0,62</b>
Encastrements	Assemblage /7	4	<b>1,09</b>	Assemblage /7	4	<b>0,04</b>
	Orientation /7	2	<b>-0,18</b>	Orientation /7	4	<b>0,86</b>

**Tableau 2 : Résultats de J. aux épreuves visuo-spatiales et graphiques**

Les résultats du tableau 2 montrent que J. se trouve dans la norme des enfants tout venants pour les épreuves visuo-spatiales et graphiques proposées.

Pour le dessin du bonhomme, nous observons d'un point de vue qualitatif : la réalisation d'un bonhomme atypique (bonhomme têtard), associée à une maladresse graphique que nous retrouvons également dans le dessin libre (Annexes VI et VII). En T1, nous notons la production d'un bonhomme avec des yeux, un nez et des cheveux correctement positionnés sur la tête ; la bouche et les bras sont tracés horizontalement mais leur

emplacement n'est pas conventionnel. En T2, les différents éléments du bonhomme s'organisent et sont bien positionnés, le geste est moins maladroit. De plus, les jambes et les pupilles apparaissent. Cette épreuve peut être corrélée avec les tâches de désignation ou de dénomination, notamment dans l'élaboration du lexique relatif au schéma corporel.

Le fait de posséder une langue visuo-gestuelle ne situe pas pour autant J. à un niveau significativement supérieur par rapport à celui attendu pour les enfants entendants du même âge.

AUTRES HABILITES COGNITIVES						
	Passation T1 : 3 ans			Passation T2 : 3 ans 6 mois		
	Scores bruts		Ecart-types	Scores bruts		Ecart-types
Complètement d'images	Choix /22	15	<b>0,60</b>	Choix /22	12	<b>-0,94</b>
	Orientation /22	15	<b>0,74</b>	Orientation /22	12	<b>-0,85</b>

**Tableau 3 : Résultats de J. aux autres épreuves d'habiletés cognitives**

En épreuve de « Complètement d'images », J. obtient des résultats dans la norme supérieure en T1 et dans la norme inférieure en T2. Les résultats en T2 ne confirment pas les bonnes capacités supposées en T1, et ne signent pas d'évolution positive sur cette épreuve, sans pour autant se situer dans la pathologie.

ATTENTION						
	Passation T1 : 3 ans			Passation T2 : 3 ans 6 mois		
	Scores bruts		Ecart-types	Scores bruts		Ecart-types
Attention visuelle : barrage	Score CB	5	<b>0,06</b>	Score CB	9	<b>0,70</b>
	Score CO	4		Score CO	0	
	Score CBT	4		Score CBT	7	
	Score AA	37		Score AA	34	
	Indice de succès	0,56		Indice de succès	1	
	Indice d'efficacité	0,84		Indice d'efficacité	0,86	
	Temps (en secondes)	420	<b>-7,23</b>	Temps (en secondes)	110	<b>-0,62</b>

**Tableau 4 : Résultats de J. à l'épreuve d'attention visuelle**

Sur le plan de l'attention visuelle, les scores sont dans la norme des enfants entendants. Le temps très élevé en T1 est dû à des problèmes de passation, sur lesquels nous reviendrons dans la discussion des résultats. Par ailleurs, l'indice d'efficacité de J. est sensiblement le même en T1 et T2 malgré une grande lenteur en T1.

De même que pour les épreuves visuo-spatiales et graphiques, rien ne laisse supposer dans le cas de J. un lien entre pratique de la langue des signes et compétences particulières sur le plan du traitement visuel.

MEMOIRE						
	Passation T1 : 3 ans			Passation T2 : 3 ans 6 mois		
	Scores bruts		Ecarts-types	Scores bruts		Ecarts-types
Localisation de jetons	Score /8	2	<b>0,13</b>	Score /8	4	<b>0,33</b>
	Empan /8	2		Empan /8	5	

**Tableau 5 : Résultats de J. à l'épreuve de mémoire**

J. possède des résultats dans la norme pour l'épreuve de « Localisation de jetons ». La mémoire visuelle de J. ne se différencie pas particulièrement de celle des enfants entendants avec la pratique d'une langue des signes, dans les six mois d'intervalle considérés.

Globalement, nous observons donc que J. se situe dans la norme des enfants tout venants de 3 ans pour tous les scores de T1 permettant de dresser son profil cognitif. Il en est de même en T2 avec la norme des enfants de 3 ans 6 mois. Le temps très élevé de l'épreuve « Attention barrage », en T1, s'explique par le fait que J. n'était pas autonome au cours de cette passation et qu'il fallait constamment l'encourager à poursuivre. Le profil cognitif de J. semble suivre une progression apparentée à celle attendue pour un enfant entendant de même âge chronologique. Les scores isolés ci-dessus permettent de décrire le fonctionnement de J. par rapport aux enfants entendants, en lien avec l'utilisation d'une langue différente.

## 1.2. Comparaison des épreuves langagières entre T1 et T2

Les épreuves langagières de la batterie ont fait l'objet d'un traitement statistique différent puisqu'il n'était pas possible de se référer à la norme d'enfants entendants. D'une part, les adaptations permettant une passation en Langue des Signes Française ont impliqué la suppression de certains items en dénomination et en désignation, comme nous l'avons expliqué précédemment. D'autre part, la progression de la LSF ne peut être comparée à une norme établie pour la langue orale. Pour une meilleure visualisation de l'évolution linguistique de J., nous avons effectué un test de changement entre T1 et T2, à partir d'une cotation binaire des réponses obtenues (Annexes VIII et IX). L'analyse rend compte de la réussite ou de l'échec de chacun des items à T1 et à T2. Pour chaque item, l'émergence d'un changement entre T1 et T2 est comptabilisée afin de rendre compte d'une évolution sur l'ensemble de l'épreuve.

Les résultats montrent une amélioration statistiquement significative des scores en expression lexicale ( $Z = 3.80$ , significativité de  $p < 0.05$  à  $Z > 1.645$ ). Toutefois, l'amélioration observée pour le vocabulaire en compréhension n'est pas statistiquement significative ( $Z = 1.33$ , significativité de  $p < 0.05$  à  $Z > 1.645$ ).

Nous pouvons donc établir une progression positive de J. au niveau du vocabulaire actif entre T1 et T2, ce qui va dans le sens d'un développement de la production lexicale de J dans sa langue maternelle, la LSF.

Ainsi, les résultats quantifiés grâce à EVALO 2-6 et aux grilles d'analyse nous permettent de dresser le profil cognitif et linguistique en LSF de J. Ce développement rend compte d'une progression sur six mois. En ce qui concerne J., nous pouvons valider notre

première hypothèse, à savoir que le profil linguistique en LSF d'un enfant sourd signant, en étroite liaison avec son profil cognitif, suit une progression développementale quantifiable avec un test étalonné.

### Sur le plan fonctionnel

A l'instar des concepteurs de la batterie EVALO 2-6, nous avons retenu des âges repères issus de la littérature (Maller, 2000 ; Virole, 2006 ; Annexes I, II et III) pour formaliser l'observation clinique.

### 1.3. Comparaison des comportements de jeu entre T1 et T2

Dans la situation semi-contraignante du jeu (détaillée dans la partie expérimentale, p. 35), nous avons répertorié des items cibles susceptibles de rendre compte des comportements de jeu chez l'enfant. Ces indicateurs et les âges repères qui correspondent sont tirés de la grille « Synthèse Jeu libre » de la batterie EVALO 2-6 (Annexe V).

Âges repères	Indicateurs	Jeux	
		T1	T2
3-9 mois	J1 - Manipulations sans activité organisée	X	
12 mois	J2 - Alignement des objets	X	
12-15 mois	J3 - Manipulations à visée psychomotrice	X	X
18-24 mois	J4 - Actions à partir de la reconnaissance de l'objet	X	X
24-30 mois	J5 - Jeu de faire-semblant sans lien entre les séquences	X	X
	J6 - Jeu de faire-faire		X
30-36 mois	J7 - Jeu de faire-semblant avec séquences successives		X
	J8 - Jeu de faire-semblant avec séquences logiques		

**Tableau 6 : Manifestations des comportements de jeu**

Sur un plan qualitatif, ces indicateurs rendent compte de changements. Les activités J1 - manipulations sans activité organisée et J2 - alignement des objets disparaissent, tandis que d'autres plus élaborées, J6 - jeu de faire-faire et J7 - jeu de faire-semblant avec séquences successives, émergent en T2. En effet, nous pouvons observer dans les attitudes de J., au cours des jeux libre et partagé, des jeux de faire-faire et de jeux de faire semblant avec séquences successives, repérés dans les corpus grâce au codage des comportements récurrents.

### 1.4. Comparaison des aptitudes linguistiques entre T1 et T2

Les codages de comportements sont comptabilisés sur une base de 60 tours de rôle pour chaque type de situation semi-contraignantes (jeux et lectures d'histoire) et libres (goûters) et à chaque temps expérimental T1 puis T2. Cette base est définie à partir des corpus, afin d'avoir suffisamment d'indicateurs à relever, tout en conservant un même nombre de tours de rôle en situation libre et en situation semi-contraignante.

Dans la situation libre, nous prenons en compte 60 tours de rôle pris par J. au moment du goûter. En ce qui concerne les situations semi-contraignantes, nous avons deux situations distinctes complémentaires. Nous avons donc considéré 30 tours de rôle pris par J. dans le jeu et 30 tours de rôle pris par J. dans la lecture d’histoire. Aussi, nous avons une base commune de 60 tours de rôle pour établir un comptage afin de rendre compte d’une évolution entre T1 et T2.

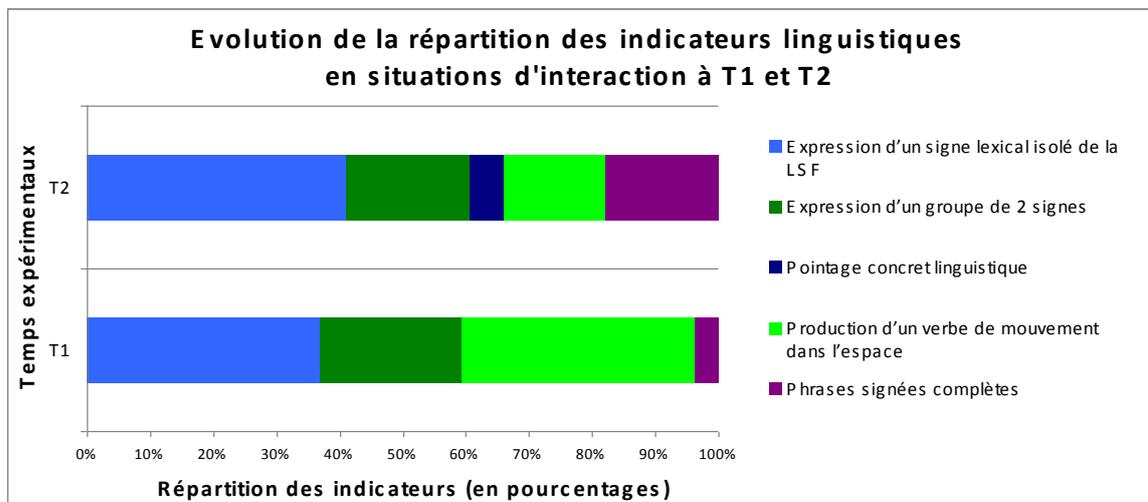
	Indicateurs	T1	T2
Aptitudes linguistiques [L]	L1 - Expression d’un signe lexical isolé de la LSF	10	23
	L2 - Expression d’un groupe de deux signes	6	11
	L3 - Pointage concret linguistique	0	3
	L4 - Production d’un verbe de mouvement dans l’espace	10	9
	L5 - Phrases signées complètes	1	10

**Tableau 7 : Nombre d’indicateurs linguistiques en T1 et en T2**

Les comportements linguistiques observés en T2 sont statistiquement plus nombreux qu’en T1 ( $Z = -3.18$ , significativité de  $p < 0.05$  à  $Z < -1.645$ ). Cela signifie que J. profite de son développement linguistique en expression démontré grâce à EVALO 2-6 pour asseoir ses compétences en situations d’interaction avec ses pairs et / ou des adultes.

Le test d’évolution utilisé rapporte, par ailleurs, une augmentation statistiquement significative du nombre d’indicateurs entre T1 et T2 pour les indicateurs suivants : L1 - expression d’un signe lexical isolé de la LSF ( $Z = -2.26$ , significativité de  $p < 0.05$  à  $Z < -1.645$ ), L3 - pointage concret linguistique ( $Z = -1.73$ , significativité de  $p < 0.05$  à  $Z < -1.645$ ) et L5 - phrases signées complètes ( $Z = -2.71$ , significativité de  $p < 0.05$  à  $Z < -1.645$ ).

Le graphique 1 (ci-dessous) représente la répartition des cinq aptitudes linguistiques comptabilisées. Il présente visuellement une évolution entre les deux temps expérimentaux. Nous observons notamment l’apparition du pointage concret linguistique, ainsi qu’une augmentation du nombre de phrases signées complètes, que nous rattachons au développement de la grammaire chez cet enfant.



**Figure 1 : Répartition des indicateurs linguistiques en situations semi-contraignantes et libres à T1 et T2**

La progression de J. dans l'expression d'un signe isolé de LSF est à mettre en lien avec l'évolution significativement positive dans l'épreuve de « Dénomination » d'EVALO 2-6. J. possède davantage de signes qu'il est susceptible d'utiliser dans des situations plus spontanées d'échanges. Nous constatons en effet qu'en spontané, il s'exprime davantage en T2, notamment via des signes lexicaux isolés.

D'une part, l'apparition du pointage concret linguistique témoigne d'une complexification du langage de J. puisqu'il est capable d'utiliser son langage pour évoquer une autre personne, ce qui implique des productions linguistiques différenciées.

Par ailleurs, l'importante gradation des phrases signées complètes signe un développement syntaxique entre T1 et T2 chez J., d'autant plus que ces énoncés sont produits dans la situation la plus libre, où il n'y a pas d'induction linguistique préalable. Nous établissons une relation entre le développement du pointage concret linguistique et l'augmentation du nombre de phrases complètes signées puisque l'enfant peut par le pointage situer les responsables de l'action qu'il énonce dans sa phrase.

La grille n°2 (Annexe XII) fait état d'une progression pour les comportements relatifs à la LSF. En T1 nous observons des comportements dans les niveaux 1, 2, 4 et 5 établis par Virole (Annexe II). Or en T2, de nouveaux indicateurs de niveau 5 apparaissent et d'autres de niveau 6 émergent : pointage concret linguistique, phrases signées complètes, marqueurs de temps et d'espace, récit à un rôle, pointage référentiel. Toutefois, nous ne repérons pas tous les comportements des niveaux 5 et 6, nous ne pouvons donc pas affirmer que J. est parvenu au niveau 6 des aptitudes linguistiques de Virole.

Dans l'épreuve de « Comportements sémiotiques à partir d'images », J. ne produit aucune phrase complète signée en T1 et en produit une en T2. Cela n'est pas suffisant pour témoigner d'une progression, mais cette séquence est en concordance avec les observations quantitatives et qualitatives déjà mentionnées ci-dessus.

### **III. Evaluation des compétences pragmatiques**

#### **Comparaison des aptitudes de communication à six mois d'intervalle**

La grille comparative des aptitudes de communication dans les situations semi-contraignantes (jeux, lectures d'histoire) et libres (goûters) pour chaque temps expérimental, rend compte d'une répartition différente des comportements communicationnels de J. Cela concerne les mêmes 60 tours de rôle utilisés pour l'analyse linguistique (30 tours de rôle pour les jeux, 30 pour les lectures d'histoire, et 60 tours de rôle sur les temps de goûter).

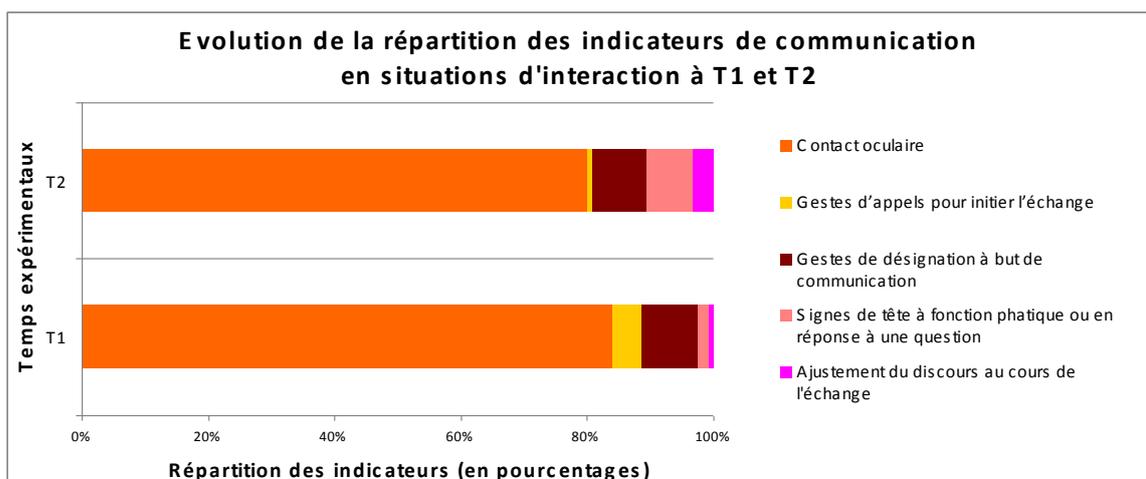
	Indicateurs	T1	T2
Aptitudes de communication [C]	C1 - Contact oculaire	221	250
	C2 - Gestes d'appel pour initier l'échange	12	2
	C3 - Gestes de désignation à but de communication	24	27
	C4 - Signes de tête à fonction phatique ou en réponse à une question	4	23
	C5 - Ajustement du discours au cours de l'échange	2	10

**Tableau 8 : Nombre d'indicateurs de communication à T1 et T2**

Si nous les considérons globalement, les comportements communicationnels observés en T2 sont statistiquement plus nombreux qu'en T1 ( $Z = -2.04$ , significativité de  $p < 0.05$  à  $Z < -1.645$ ). Nous observons, entre 3 ans 3 mois et 3 ans 9 mois, une progression qui confirme les données cliniques que nous avons établies suite à la deuxième expérimentation où J. nous avait semblé chercher davantage l'échange avec ses interlocuteurs que lors de notre première venue.

L'analyse statistique rapporte, par ailleurs, une diminution significative entre T1 et T2 de l'indicateur C2 - gestes d'appel pour initier l'échange ( $Z = 2.67$ , significativité de  $p < 0.05$  à  $Z > 1.645$ ), ainsi qu'une augmentation significative du nombre d'indicateurs pour C4 - signes de tête à fonction phatique ou en réponse à une question ( $Z = -3.66$ , significativité de  $p < 0.05$  à  $Z < -1.645$ ) et C5 - ajustement du discours au cours de l'échange ( $Z = -2.31$ , significativité de  $p < 0.05$  à  $Z < -1.645$ ).

Le graphique 2 représente la répartition des cinq aptitudes de communication étudiées à T1 et T2. Il nous permet de nous rendre compte visuellement d'une évolution entre les deux temps expérimentaux. En effet, les différences significatives observées entre les indicateurs s'inscrivent dans une évolution globale de la communication de J. qui s'implique différemment dans l'interaction. Ses comportements se modifient au fur et à mesure qu'il développe certaines capacités de communication, comme les signes de tête à fonction phatique.



**Figure 2 : Répartition des indicateurs de communication en situations semi-contraignantes et libres à T1 et T2**

Si nous nous plaçons à un niveau pragmatique, divers indicateurs repérés participent à la régulation de l'échange. En effet, J. effectue moins de gestes d'appel en T2 qu'en T1, nous expliquons cette différence par une présence plus marquée dans l'interaction. Son attention est moins labile. Les échanges durent plus longtemps, il n'y a donc pas besoin de relancer constamment les interactions par des gestes d'appel. Les signes de tête à fonction phatique ou en réponse à une question, qui correspondent à des hochements de tête, sont un moyen de maintenir l'échange sur un thème initié auparavant et permettent un feedback encourageant. J. est donc davantage capable en T2 de provoquer la poursuite d'un échange à l'aide de ses hochements de tête. Enfin, les ajustements du discours au cours de l'échange donnent à l'interaction en cours une chance de ne pas s'interrompre. Par l'augmentation du nombre d'ajustements, J. prouve qu'il peut adapter son discours pour éviter un échec dans la communication, en conservant un lien avec son interlocuteur.

D'autre part, bien que son évolution ne soit pas significative, le nombre de contacts oculaires reste élevé pour chaque temps expérimental. J. semble donc avoir acquis un comportement profitable à l'interaction puisque les contacts oculaires restent très fréquents malgré l'augmentation d'autres indicateurs. Nous mettons en lien cette observation avec le caractère visuel de la LSF. L'attention conjointe et l'apport d'informations au niveau linguistique sont portés par une même modalité, ce qui implique une attention visuelle partagée. Le nombre élevé de contacts oculaires en est l'illustration.

Sur un aspect qualitatif, les items renseignés dans la grille n°1 (Annexe XI), issus des niveaux de communication gestuelle établis par Virole (2006, Annexe III), sont presque tous présents en T1 dans les situations d'interaction. Dans ses échanges, J. élabore des processus communicationnels correspondant au niveau 7, sans pour autant produire des comportements de niveau inférieur. Le degré maximum établi dans la grille étant de 8, J. semble en mesure d'adopter des attitudes communicatives adéquates dans les environnements explorés ici. Il en est de même pour T2. En outre, aucune manifestation supplémentaire n'apparaît à T2, on observe même que deux comportements repérés à T1, désignation successive de plusieurs objets et gestes imitatifs de contours d'objets ou d'action, ne sont pas restitués à T2. Nous supposons que ces observations trouvent leur explication dans un développement du lexique de J. entre T1 et T2. Autrement dit, à T2, J. possède un stock lexical plus important qui lui permet d'évoquer avec des signes lexicaux un référent commun adressé et partagé. Les signes lexicaux remplacent donc la désignation et les simples gestes de contours d'objets ou d'actions.

Concernant la communication, nous pouvons valider l'hypothèse selon laquelle les compétences pragmatiques d'un enfant sourd signant de trois ans suivent une progression observable sur six mois, que ce soit sur un plan quantitatif ou qualitatif.

### **Comparaison des aptitudes langagières selon le type de situation**

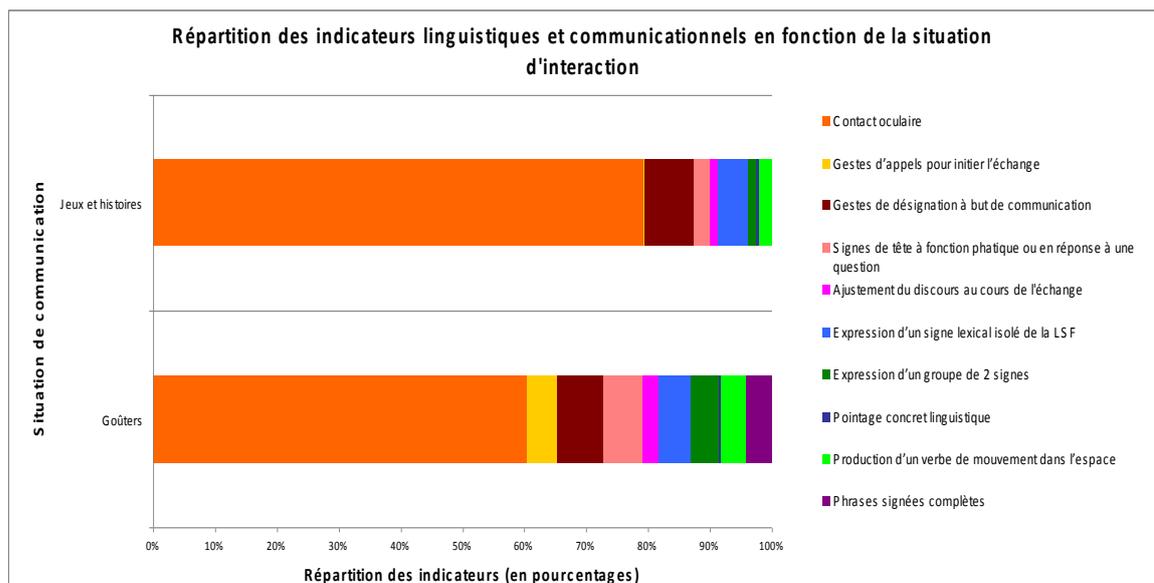
Le tableau suivant regroupe l'ensemble des indicateurs (communicationnels et linguistiques) observés pour les deux temps expérimentaux T1 et T2, d'une part dans les situations semi-contraignantes (jeux et lectures d'histoire), et d'autre part dans les situations libres (goûters). Les codages de comportements sont comptabilisés sur la même base de 60 tours de rôle que pour la comparaison entre T1 et T2.

	Indicateurs	Situations semi-contraignantes	Situations libres
Aptitudes de communication [C]	C1 - Contact oculaire	309	162
	C2 - Gestes d'appel pour initier l'échange	1	13
	C3 - Gestes de désignation à but de communication	31	20
	C4 - Signes de tête à fonction phatique ou en réponse à une question	10	17
	C5 - Ajustement du discours au cours de l'échange	5	7
Aptitudes linguistiques [L]	L1 - Expression d'un signe lexical isolé de la LSF	19	14
	L2 - Expression d'un groupe de deux signes	5	12
	L3 - Pointage concret linguistique	2	1
	L4 - Production d'un verbe de mouvement dans l'espace	8	11
	L5 - Phrases signées complètes	0	11

**Tableau 9** : Nombre d'indicateurs communicationnels et linguistiques en fonction du type de situation

L'analyse statistique rapporte une différence significative du nombre d'indicateurs entre les situations libres et semi-contraignantes pour les comportements suivants : C1 - contact oculaire ( $Z = -6.77$ , significativité de  $p < 0.05$  à  $Z < -1.645$ ), C2 - gestes d'appel pour initier l'échange ( $Z = 3.21$ , significativité de  $p < 0.05$  à  $Z > 1.645$ ), L2 - expression d'un groupe de deux signes ( $Z = 1.70$ , significativité de  $p < 0.05$  à  $Z > 1.645$ ) et L5 - phrases signées complètes ( $Z = 3.32$ , significativité de  $p < 0.05$  à  $Z > 1.645$ ).

Le graphique 3 présente visuellement la répartition des indicateurs communicationnels et linguistiques dans les deux types de situations présentés. De façon globale, nous notons que la totalité des aptitudes communicationnelles et linguistiques sont produites par J. en T2, ce qui n'est pas le cas en T1. Nous remarquons notamment une différence quantitative importante pour les indicateurs C1, C2, L2 et L5.



**Figure 3** : Répartition des indicateurs linguistiques et communicationnels en fonction de la situation d'interaction

L'augmentation du nombre de contacts oculaires (C1) dans les situations semi-contraignantes s'explique par la présence d'un support d'interaction : pour les situations de jeux, J. et l'adulte conversent autour de plusieurs jouets ; lors des lectures d'histoire, l'échange est centré sur le livre. De ce fait, les situations semi-contraignantes nécessitent de la part des interactants de fréquents va-et-vient du regard entre le référent et autrui. A l'inverse, au moment du goûter, l'enfant se trouve en face-à-face direct avec ses interlocuteurs. Les contacts oculaires peuvent donc se prolonger plus facilement.

D'après nos résultats, J. utilise plus fréquemment les gestes d'appel (C2) pour initier l'échange dans les situations libres que dans les situations semi-contraignantes. Cela est en corrélation avec notre ressenti clinique puisque nous avons perçu lors des goûters une plus grande motivation chez J. à initier des échanges, ce qui démontre l'importance de l'observation écologique.

Sur le plan linguistique, nous retrouvons un plus grand nombre de groupes de deux signes (L2) et de phrases signées complètes (L5) dans le discours de J. pour les situations libres. Ainsi, les instants d'échanges libres proposés dans notre étude sont mieux adaptés que les situations semi-contraignantes envisagées pour observer l'émergence d'une syntaxe. La présence in situ du référent commun dans les jeux et les lectures d'histoire pallie un éventuel défaut d'informativité et les productions de l'enfant, nécessitant moins de détails, vont à l'essentiel. A l'inverse, le goûter est un moment de partage sur des éléments extérieurs plus personnels, encourageant ainsi l'émission de segments linguistiques plus complexes.

En ce qui concerne les autres indicateurs, leur nombre varie peu. Le changement de contexte communicationnel n'influe pas significativement sur leur production.

Compte tenu de nos résultats, nous pouvons valider en partie notre troisième hypothèse, attestant que les aptitudes langagières seront mieux perçues en situation libre qu'en situation semi-contraignante. Cette affirmation est vraie pour certains indicateurs communicationnels (C1, C2) et linguistiques (L2, L5) que nous avons choisi de mettre en évidence, tandis que les autres ne subissent pas la variation du facteur situation.

En résumé, notre hypothèse générale se vérifie en partie dans la mesure où une évaluation adaptée en Langue des Signes Française permet bien de mettre en évidence les compétences linguistiques et pragmatiques de J.

Nous ne sommes cependant pas en mesure de valider ou d'infirmer la seconde partie de notre hypothèse générale qui supposait que ces compétences sont corrélées aux aptitudes linguistiques et pragmatiques des enfants du même âge.

---

**Chapitre V**  
**DISCUSSION DES RESULTATS**

---

## **I. Intérêts du protocole expérimental dans l'évaluation du langage et de la communication chez un enfant sourd signant**

### **Référence à l'approche interactionniste**

#### **1.1. Apport de chaque situation dans le cadre participatif**

Le cadre participatif défini par Goffman (1987) prend dans notre étude toute sa place et son importance. En effet, chaque situation apporte des informations différentes sur le fonctionnement cognitif et langagier de l'enfant.

La passation d'EVALO 2-6 apporte des scores basés sur la performance de l'enfant sur une consigne précise à un instant donné. Les épreuves sont nécessaires pour obtenir un aperçu des capacités cognitives de l'enfant, puisque le fonctionnement cognitif entretient un lien étroit avec le développement du langage. Cependant, la situation de test ne reflète pas totalement l'utilisation du langage au quotidien puisque ce sont des situations artificielles bien encadrées.

Les situations de jeux proposées par EVALO 2-6 permettent de dresser un profil pragmatique de l'enfant au travers de grilles. La construction du jeu et certains repères pragmatiques sont renseignés à travers l'absence ou la présence de comportements précis au moment du test. De plus, un répertoire nommé « Observations au cours du test » assure une observation transversale du langage et de la communication de l'enfant durant la passation du protocole. Malgré tout, ces situations restent sous le contrôle de l'orthophoniste qui procure le matériel et les consignes à l'enfant.

L'ajout de situations totalement libres lors de l'évaluation permet à l'enfant de devenir l'acteur central de l'échange puisqu'il en maîtrise tous les paramètres (du moins au départ). Dans la pratique orthophonique, nous pouvons par exemple nous baser sur l'interaction parent-enfant pour prendre des indices sur les comportements langagiers de l'enfant, ce qui pourrait faire l'objet d'un prochain mémoire de recherche. L'analyse de ces comportements à partir de la grille d'EVALO 2-6 permet de comparer aux situations de jeux, mais l'utilisation d'autres grilles est envisageable, d'autant plus que les comportements diffèrent d'une situation à l'autre.

#### **1.2. Des comportements en lien avec le type de situation proposée**

L'approche interactionniste met également en avant le rôle de chaque participant dans l'interaction. A travers l'évaluation des capacités communicationnelles et langagières, la situation d'interaction prend tout son sens. En effet, dans notre étude, chaque type de situation offre à J. une place différente. Dans les situations d'épreuves et de jeux, il se trouvait face à un adulte qu'il ne connaissait pas, avec un support d'interaction auquel il devait s'adapter. A contrario, les situations de goûter de l'étude (ou bien l'interaction

parent-enfant lors d'un bilan orthophonique) constituent des cadres connus d'interaction dont J. a l'habitude puisqu'il y participe à chacune de ses visites au SAFE. Dans le cadre contraignant ou semi-contraignant, nous sommes nécessairement attentifs aux réponses données par l'enfant face à un support inconnu, et à la manière d'investir le matériel présenté. De ce fait, les manifestations d'ordre communicationnel ne sont pas au premier plan, même si elles sont investiguées un minimum au moment du jeu. L'analyse est différente dans un cadre sécurisant d'interaction : nous porterons davantage notre attention sur la place donnée par l'enfant à ses divers interlocuteurs, ainsi que sur la spontanéité qui se dégage dans les attitudes langagières lors des échanges. Des notions telles que la régie de l'échange ou les actes de langage, dont les bases théoriques sont bien définies, pourront être approfondies via l'observation non participative. Il est donc important de prendre en compte la portée de chaque situation, et le rôle de ses participants dans l'analyse d'un comportement langagier chez un enfant.

### **1.3. Des marqueurs communicationnels qui existent avec ou sans langage**

Dans une dynamique naturelle d'échange, les marqueurs non-verbaux de la communication ont été largement étudiés, comme nous l'avons exposé dans la partie théorique (Cosnier & Brossard, 1984 ; Cosnier & Vaysse, 1992). Ces marqueurs existent dès les interactions précoces mère / enfant et participent à la construction du langage oral. Plus tard, ils coexistent avec la communication verbale et deviennent indispensables au bon déroulement de l'interaction. Les signaux non-verbaux, en tant qu'unités singulières, apportent autant d'informations que les paramètres formels du langage. La complémentarité entre indicateurs de communication et indicateurs linguistiques permet donc de donner un aperçu qui se veut le plus global possible dans l'évaluation d'un enfant, ce que nous avons tenté d'élaborer et de présenter au travers de notre étude. Les aptitudes relevées sont un point de départ vers une communication plus large, via l'exploitation des éléments communicationnels que le patient possède.

#### **Utilisation d'un outil vidéo**

L'utilisation de la vidéo a tout d'abord facilité le recueil des données. En effet, notre étude, s'attachant à décrire ce qui se joue dans des échanges en Langue des Signes, impliquait d'avoir un support d'analyse visuelle.

Nous avons pu établir des corpus précis dont la transcription a été facilitée. N'ayant pas l'habitude de suivre des conversations en Langue des Signes, il nous était difficile de tout comprendre au premier abord. Un certain nombre de signes nous ont d'abord échappé, même si nous comprenions la signification globale des conversations. Nous avons donc pu visionner les échanges autant de fois qu'il était nécessaire afin d'en faire une transcription écrite aussi précise que possible.

Les données vidéos ont également permis de garder une trace temporelle plus exacte qu'un simple chronométrage. La prise en compte du temps s'est avérée utile pour certaines épreuves et nous a aidées dans l'approche qualitative des situations d'échange.

L'enregistrement a permis de pouvoir revenir sur les productions signées et d'en dégager des éléments signifiants vis-à-vis du contexte discursif au sens de Colletta (2004). De plus, la trace vidéo permet une prise de recul par rapport aux situations, ce qui complète la prise de notes effectuée in situ. Le film apporte un confort supplémentaire d'analyse puisqu'il permet d'avoir deux approches complémentaires de la situation d'interaction : le ressenti au moment de la passation et une prise de distance lors des visionnages ultérieurs. L'analyse en devient donc plus fine.

Par ailleurs, nous pensons qu'il était particulièrement intéressant de conserver une trace visuelle des échanges en vue de la restitution de notre étude. Les films sont une illustration très parlante de ce que nous exposons dans ce travail. Ce sont des supports concrets de ce que nous observons et analysons, et ils gardent la dynamique des échanges présentés.

L'outil vidéo a également joué un rôle important, au moment même de l'expérimentation. Dans notre protocole, nous avons le statut d'observateurs non participants. Les échanges devaient donc se dérouler exclusivement entre l'éducatrice et l'enfant. Or, la présence d'une caméra a vite été appréhendée par J. et a fait émerger des comportements que nous n'avions pas anticipés.

Enfin, la caméra nous a placées à une certaine distance relationnelle de J. et de l'éducatrice. Notre présence a donc été mieux interprétée par l'enfant que si nous l'avions simplement observé en prenant des notes. De même, l'outil vidéo apporte une certaine légitimité à l'observation. Non seulement l'enfant a accepté assez facilement d'être filmé, mais il a aussi su se servir de la caméra qui est devenue à certains moments l'objet de l'échange.

## **EVALO 2-6**

### **1.4. Des épreuves intéressantes pour les enfants sourds signants**

L'outil EVALO 2-6 propose des parcours d'évaluation innovants du point de vue de la démarche, à savoir la recherche de facteurs explicatifs à partir d'une base commune. Toutes les épreuves de la batterie constituent une base sur laquelle nous construisons un parcours d'évaluation. L'ensemble des compétences cognitives sous-jacentes au langage est exploré. De ce fait, dans notre étude, le traitement visuel est intégré dans le profil via les tests du champ Visuo-spatial et graphisme, des épreuves de gnosie visuelle, de mémoire visuelle ou encore d'attention visuelle.

Bien que ce test soit destiné à une évaluation du langage oral chez l'enfant, nous avons montré qu'il était possible d'extraire quelques épreuves pour dessiner un état des lieux dans le domaine particulier de l'analyse visuelle. Le profil intègre également des épreuves langagières adaptées qui fournissent des indications sur le niveau linguistique en LSF d'un enfant sourd signant. Bien entendu, ce test ne pallie pas le manque d'outils à destination des enfants sourds signants, mais il peut aider à recueillir des éléments utiles à une éventuelle prise en charge orthophonique.

### **1.5. Elaboration d'un profil langagier**

Comme nous l'avons vu dans la partie théorique, les performances pragmatiques et linguistiques doivent être prises en compte sur un même plan (Nespoulos, 2009).

EVALO 2-6 propose un profil incluant des résultats pour le niveau pragmatique de l'enfant. Nous nous trouvons donc ici dans une perspective de mise en lien de toutes les performances, avec la possibilité d'observer un décalage non seulement par rapport à la norme sur chaque épreuve, mais également entre les épreuves linguistiques et pragmatiques par exemple. Cela ouvre une porte pour l'évaluation des enfants sourds signants puisque nous avons vu dans la partie théorique que ces enfants ont toutes les ressources pour développer des compétences communicatives normales.

Cette dernière comparaison fait en partie référence au modèle Forme-Contenu-Utilisation de Bloom et Lahey (1978). Encore une fois, l'aspect linguistique du langage, même sous une forme gestuelle au contenu précis, apparaît comme indissociable de son utilisation. Cette dernière est appréhendée au travers des aptitudes de communication mises en jeu. Nous avons vu dans notre étude que l'évolution de la communication chez un enfant sourd signant est évaluée au moyen d'indicateurs rendant compte d'une évolution significative. Le développement de la communication est donc aussi important à prendre en compte que l'évolution linguistique, dans le but d'obtenir une vision de l'efficacité du langage de l'enfant. Cette efficacité est au cœur de la problématique de socialisation des enfants sourds signants dont l'outil linguistique apparaît comme singulier dans une société d'entendants. Le bilan orthophonique semble d'ailleurs aujourd'hui s'élargir vers une prise en considération plus importante des comportements de communication. EVALO 2-6 s'inscrit donc dans la dynamique d'une évaluation globale en orthophonie.

## **II. Limites de notre étude**

### **Mise en œuvre du protocole**

#### **1.1. Utilisation d'EVALO 2-6**

Dans la construction de notre protocole expérimental, il nous est vite apparu que nous avions très peu d'outils à notre disposition pour évaluer les capacités linguistiques et communicationnelles d'un enfant sourd signant. La batterie EVALO 2-6 a cependant retenu notre attention puisqu'elle propose à la fois des épreuves formelles langagières et des situations fonctionnelles d'évaluation. Or, elle a été construite pour des enfants tout venants de langue française et nous avons donc dû penser à d'éventuelles modifications. Beaucoup d'épreuves évaluant des capacités non-verbales pouvaient être transmises telles qu'elles étaient présentées dans le manuel de passation de la batterie. Il suffisait de traduire les consignes de passation en LSF. Les épreuves langagières par contre posaient problème et il a été nécessaire de les adapter. Aussi, nous ne pouvions établir de rapport à la norme pour les résultats à ces subtests. Néanmoins, nous pensons a posteriori qu'il aurait été intéressant de retenir, dans les épreuves « Dénomination » et « Désignation à partir d'un mot » les items relevant de signes indicatifs ostentateurs (parties du corps)

puisqu'ils font partie intégrante de la LSF, leur utilisation rend compte d'un certain niveau de maîtrise linguistique.

Nous avons donc établi une comparaison des profils dégagés à T1 et à T2. L'étude que nous présentons est donc assez hétérogène. Ainsi, l'évaluation de cet enfant sourd signant est certes globale mais elle se présente sous des aspects très divers. Nous proposons une évaluation à la fois formelle et fonctionnelle mais l'analyse sur le plan formel se présente, elle-même, sous deux formes. D'une part, elle considère un rapport à la norme des enfants tout venants pour ce qui est du profil cognitif. D'autre part, dans l'évaluation linguistique, l'enfant est évalué par rapport à lui-même entre les deux temps expérimentaux, faute d'avoir pu établir un rapport à la norme. Le protocole que nous présentons ici est donc limité en terme de reproductibilité. Il serait intéressant de construire une évaluation en LSF à plus grande échelle pour envisager un rapport à une norme établie en LSF.

Nous pouvons évoquer une seconde limite concernant l'utilisation d'EVALO 2-6. Cette batterie n'était pas disponible dans sa version définitive au moment de notre expérimentation. Or, elle présente des outils particulièrement intéressants pour notre protocole. Plutôt que de considérer d'autres tests moins pertinents, nous avons fait le choix d'utiliser la version expérimentale de la batterie. Nous sommes conscientes des conséquences que cela comporte. Tout d'abord, nous avons utilisé les étalonnages de la version définitive lors de la cotation des résultats de J. alors que nous lui avons présenté un protocole légèrement différent. Cela nous oblige à être prudentes dans l'interprétation. Cela a également posé problème en terme de cotation puisque certaines épreuves ont été modifiées entre la version expérimentale et définitive. Nous n'avons donc pu utiliser l'ensemble de notre passation : la cotation de certaines épreuves n'était plus possible.

### **1.2. Intervenants**

La passation du protocole en LSF impliquait la présence d'une personne la possédant comme langue maternelle. L'éducatrice sourde initialement choisie pour la mise en œuvre du protocole ne pouvait être présente le jour prévu. Nous avons donc dû solliciter l'aide d'une seconde personne quinze jours avant le premier temps expérimental. Le recours à une personne extérieure à la structure pour interagir avec J. tout au long du protocole implique la prise en compte de divers paramètres.

Outre la question de la disponibilité, nous regrettons de n'avoir pu préparer suffisamment le testeur. L'éducatrice s'est rendue disponible rapidement pour la passation mais nous n'avons pas eu le temps de convenir d'un autre rendez-vous pour discuter de l'expérimentation au préalable. Nous avons donc communiqué l'ensemble du protocole par écrit et répondu à ses questions le jour même de l'expérimentation, peu avant l'arrivée de l'enfant.

Malgré la préparation par l'équipe du SAFEP, J. a été confronté à la présence de trois personnes qui lui étaient totalement étrangères. Cela explique en partie le peu d'échanges spontanés au premier temps expérimental pour les situations duelles. Il a fallu un certain temps d'adaptation pour mettre en place des échanges et pour gagner sa confiance. Nous pouvons également émettre une réserve sur la différence quantitative observée entre les échanges produits en situation de test et ceux de la situation de goûter. Ce dernier cadre

est particulièrement familier de l'enfant puisqu'il fait partie des routines mises en place au Jardin d'Enfants. De même, J. retrouve dans cette situation ses camarades de jeu et les intervenants qu'il côtoie toute l'année voire depuis le début de sa prise en charge par la structure de soin. L'observation de J., dans une situation libre, a montré d'autres facettes de son potentiel langagier.

En lien avec la réalité de la pratique orthophonique, nous aurions pu filmer des séquences d'interaction entre J. et sa mère, afin d'étudier les repères pragmatiques cités dans la partie théorique (p. 12). Or, nous n'avons pu impliquer les parents de J. dans ce travail car le protocole modifiait déjà beaucoup l'emploi du temps de J. lors de sa présence au SAFEP sur les deux temps expérimentaux.

### **1.3. Durée expérimentale**

Nous avons construit une évaluation globale relativement longue. Notre protocole devait rendre compte d'une évolution des capacités langagières de J. sur six mois. Aussi nous avons construit un calendrier expérimental qui devait à la fois prendre en compte les possibilités d'évaluation au sein du SAFEP, l'âge de J. et nos propres contraintes temporelles.

Nous avons donc, pour la mise en place de l'expérimentation, été soumises au système de fonctionnement de la structure, aux temps de présence de J. au Jardin d'enfants, soit deux demi-journées par semaine, et à la disponibilité de l'éducatrice, prévenue tardivement. Nous avons donc été contraintes d'effectuer une passation de l'ensemble du protocole sur deux demi-journées en T1 et trois en T2. Par conséquent, l'évaluation de l'enfant a été particulièrement dense, le rythme soutenu bien que nous ayons essayé de diversifier autant que possible les différentes activités que nous lui proposons. Ses performances en ont certainement été affectées, d'autant plus qu'il paraissait fatigué en fin de demi-journée et qu'il était plus distrait et plus excité. Cela n'a pas paru entraver la compréhension des consignes mais a eu un impact sur l'attention et l'application requise dans les épreuves.

Nous regrettons donc de n'avoir pu créer de meilleures conditions d'évaluation. Toutefois, l'analyse des résultats et leur interprétation tiennent compte de ce facteur. La pratique orthophonique est souvent confrontée à des facteurs extérieurs non contrôlables et l'évaluation n'est pas toujours effectuée dans un cadre optimal. De plus, un bilan orthophonique est toujours dense pour le patient.

### **1.4. Durée de l'intervalle T1-T2**

Le choix d'un intervalle de six mois entre les deux temps expérimentaux nous semblait judicieux. Cependant, avec le recul, nous nous demandons si ce temps est suffisamment important pour observer une réelle évolution au niveau de la Langue des Signes. Certes, nous avons pu juger d'une progression sur certains indicateurs langagiers et communicationnels ainsi que dans certaines épreuves d'ÉVALO 2-6 et notamment au niveau de la dénomination lexicale. Mais la littérature fait état de nombreux changements et de l'apparition de divers comportements linguistiques en Langue des Signes (Maller, 2000) entre deux et cinq ans. Notre étude de cas ne présente pas suffisamment de changements manifestes pour en rendre compte. Nous supposons qu'un intervalle plus

important aurait pu apporter de plus amples informations sur le plan développemental. Charlier (2006) situe le début de l'acquisition de la grammaire visuelle et spatiale de la Langue des Signes vers l'âge de trente mois. Or, J. a trente-huit mois en T1 et quarante-quatre mois en T2, il se situe donc en pleine période de développement de la grammaire.

### **Choix d'une étude de cas**

L'étude étant menée sur un seul enfant, nous ne pouvons généraliser nos résultats. Les conclusions présentées ne peuvent se rapporter qu'à l'enfant lui-même dans sa progression ou dans ses scores. Malgré tout, le fait que J. ne présente aucun handicap associé à sa surdité nous a permis d'avoir un aperçu intéressant des capacités cognitives d'un enfant sourd signant.

D'autre part, malgré les nombreuses références à la littérature pour dresser les grilles qualitatives d'observation (Annexes XI et XII), l'analyse porte sur le développement de J. Nous avons sélectionné les indicateurs à comptabiliser, pour établir des comparaisons T1 / T2 et inter-situations, après avoir terminé la seconde passation. De ce fait, les indicateurs choisis se basent sur le comportement de J. Ces indicateurs n'auraient peut-être pas été les mêmes si nous avions choisi un autre enfant ou un groupe d'enfants. En effet, la communication est propre à chacun dans les relations avec autrui, et nous privilégions certains actes de communication au dépend d'autres. Il n'y a donc aucune exhaustivité dans les comportements comptabilisés, seulement des pistes de réflexion prenant appui sur les observations d'un enfant particulier. Nous n'affirmons aucune représentativité de l'évolution décrite pour les enfants sourds signants en général dans les résultats exposés, mais offrons une simple entrée pour une évaluation possible de ces enfants à partir d'un test d'évaluation du langage oral destiné aux enfants de 2 à 6 ans.

Un travail portant sur une étude de cas nécessite une maîtrise totale de la passation du protocole car les épreuves ne seront passées qu'une seule fois par temps expérimental. Il n'est donc pas possible de s'ajuster aux premières réponses obtenues pour modifier le protocole avec d'autres enfants (comme cela peut être le cas dans les études de groupe). Cela nécessite d'anticiper au maximum les réponses possibles de l'enfant et les éventuels problèmes qui pourraient se poser lors de l'entrevue avec l'enfant. En raison de la longueur du protocole, nous n'avons pas pu trouver d'enfant témoin à qui proposer la même passation avant la rencontre avec J. Dans le cas inverse, nous aurions peut-être pu rectifier l'ordre des épreuves ou l'organisation des demi-journées. Nous avons cependant effectué quelques changements en T2, en lien avec nos observations de T1 et les échanges que nous avons eu avec l'orthophoniste de J. après la passation de T1.

### **Analyse des données**

#### **1.5. Vidéo et corpus**

L'utilisation de la vidéo avait pour but de nous permettre de faire une analyse précise des comportements de communication observés. Nous avons établi dans cette perspective des corpus sur lesquels s'appuie toute notre démarche d'analyse.

Nous avons trouvé dans l'ouvrage de Jouison (1995) des pistes pour la notation des signes gestuels. Toutefois, la mise en œuvre du processus de notation proposé est particulièrement longue et compliquée. Son utilisation demandait des compétences pour l'analyse de la LSF que nous n'avons pas. Aussi, nous avons préféré simplifier la notation en s'attachant non pas à la construction des paramètres du signe, mais à leur signification. L'élaboration des corpus peut donc être source de débats puisqu'elle ne rend pas compte de toute la rigueur attendue pour de tels corpus et se base sur l'interprétation subjective de la signification des échanges. Une réflexion sur les paramètres des signes relèverait peut-être d'une future recherche.

De plus, nous ne pouvons nous considérer comme des locuteurs de cette langue, nos connaissances linguistiques étant assez réduites. Bien que nous ayons demandé une aide ponctuelle dans la transcription des films auprès d'une personne sourde utilisant la Langue des Signes, nous ne pouvons garantir totalement la fidélité de nos transcriptions. Cependant, l'élaboration des corpus s'est effectuée en deux temps : une première notation personnelle a fait ensuite l'objet d'une relecture commune. Aussi, ces documents sont le résultat d'un consensus qui avait pour but de limiter en partie les biais d'analyse.

### **1.6. Indicateurs**

D'autre part, l'interprétation que nous tirons de notre étude se base sur un faible nombre d'indicateurs relevés. Il s'agit donc d'être prudent et de rester modeste vis-à-vis de nos observations. Si nous pouvons constater un changement significatif, nous ne pouvons garantir que cela se vérifie à plus grande échelle. Nos corpus sont relativement restreints. L'enfant que nous présentons est encore petit et produit finalement peu de signes. La durée de passation est particulièrement courte. Il serait intéressant d'établir d'autres corpus sur un temps plus long, et sur davantage d'enfants, pour permettre de dégager des tendances développementales plus larges. Nous pourrions éventuellement considérer des différences significatives entre les indicateurs, ce que notre étude ne nous permet pas d'envisager.

### **1.7. EVALO 2-6**

Les scores obtenus avec la batterie EVALO 2-6 sont au final peu nombreux. En effet, nombre d'épreuves n'ont pu être exploitées, ce qui a limité les perspectives que nous pouvions envisager.

Tout d'abord, certaines épreuves auraient nécessité des échanges plus riches pour permettre une analyse quantitative et qualitative intéressante. Les productions que nous avons recueillies lors des épreuves de « Lexique – Mise en réseaux » et « Comportements sémiotiques à partir d'images » n'ont pas été suffisantes pour nous permettre de les conserver dans notre étude. Il aurait certainement fallu consacrer plus de temps à ces épreuves pour recueillir plus de données, mais cela n'a pas été possible pour les raisons temporelles que nous évoquons plus haut.

Ensuite, la préparation de l'éducatrice sourde n'a pas été suffisante pour éviter des biais dans l'administration de certaines épreuves. Nous ne pouvions intervenir régulièrement pendant l'expérimentation au risque de perturber la dyade enfant / testeur. Aussi, la

cotation n'a pu être effectuée lorsque la passation ne respectait pas les consignes données dans le manuel de test. Cela a été valable tant à T1 qu'à T2. Or, il nous fallait une évaluation identique pour chacun de ces temps expérimentaux. Nous n'avons donc conservé que quelques épreuves et réduit notre analyse par rapport au protocole envisagé.

D'autre part, le rapport à la norme n'a pu être effectué pour les épreuves dans lesquelles nous avons supprimé certains items : « Dénomination » et « Désignation à partir d'un mot ».

### **1.8. Grilles d'analyses**

Les grilles n°1 et n°2 (Annexes XI et XII) que nous avons élaborées pour effectuer notre analyse qualitative ont été construites dans une perspective clinique. Elles ont pour but de rassembler un nombre important d'indicateurs pertinents susceptibles de situer l'enfant dans son évolution langagière. Elles font donc appel volontairement à des sources multiples et à des repères variés. Elles peuvent donc paraître peu homogènes.

L'une des sources sur lesquelles nous nous appuyons pour constituer cette grille n'a pas été elle-même soumise à une validation scientifique. En effet, les échelles de Virole (2006, Annexes II et III) sont communiquées par l'auteur comme des outils d'évaluation reposant sur des données empiriques cliniques.

De même, notre étude de cas n'est pas en mesure de certifier la pertinence et l'efficacité de ces grilles dans l'évaluation. Cet outil doit donc être envisagé comme une piste de réflexion pour l'élaboration d'une grille plus fine d'analyse clinique.

## **III. Apports de la démarche expérimentale et des outils élaborés**

### **Démarche expérimentale**

#### **1.1. Evaluation langagière d'un enfant**

Tout d'abord, le travail mené pour cette étude nous a permis d'approcher de plus près les questionnements et réflexions suscités lors de l'évaluation langagière d'un enfant. Nous nous sommes trouvées en situation de face-à-face avec un enfant qui ne nous connaissait pas et sur lequel nous n'avions que peu d'informations préalables. Cette situation sera vécue au quotidien dans notre exercice professionnel, et constitue la base de la prise en charge rééducative. Il était donc intéressant de pouvoir construire entièrement un protocole d'évaluation.

De plus, au fur et à mesure de l'élaboration du protocole, nous nous sommes posé plusieurs questions. En premier lieu, les éléments à maîtriser durant la passation devaient être clairement établis afin de rendre compte au mieux des capacités de l'enfant, notamment en limitant au maximum les biais expérimentaux. Par ailleurs, nous avons soulevé le problème du rapport à la norme à travers la notion d'écart-types, sachant que

les étalonnages que nous avons utilisés avec J. sont établis sur une population d'enfants entendants. Enfin, nous nous sommes rapidement rendu compte que nous ne pourrions pas faire passer toutes les épreuves retenues au départ. Cela nous a permis de redéfinir les véritables enjeux de notre évaluation dans le cadre de l'étude, et donc d'établir des priorités. Nous serons peut-être amenés dans notre pratique à réviser de la même manière notre plan d'évaluation, tout en essayant de garder l'idée d'une évaluation globale comme la décrit Nespoulos (2009) dans le manuel d'EVALO 2-6.

### **1.2. Travail sur un test orthophonique**

Pour notre évaluation, nous avons pu utiliser une version de la batterie EVALO 2-6. Cet outil constitue à plusieurs niveaux un tournant dans la démarche d'évaluation du langage oral chez l'enfant, comme nous l'avons mentionné précédemment. Grâce à ce mémoire, nous avons eu l'opportunité non seulement de nous approprier en partie ce nouvel outil, mais également d'en saisir l'intérêt et les spécificités. L'étude de la démarche d'évaluation d'EVALO 2-6 nous a donné l'occasion d'avoir une meilleure connaissance des objectifs de cette batterie, et de la nécessité d'une évaluation orthophonique globale incluant des facteurs pragmatiques.

Notre travail nous a également permis de prendre une certaine distance par rapport à EVALO 2-6, et en général par rapport à un outil d'évaluation. En effet, il existe de nombreux tests orthophoniques. Or, il nous paraît important de ne pas se contenter de proposer aux patients des épreuves d'évaluation du langage sans avoir auparavant cerné les objectifs et aboutissants du test, ainsi que les moyens utilisés pour y parvenir. Les réponses du patient sont à analyser avec précision, et au-delà des scores, l'aspect qualitatif est particulièrement enrichissant pour dresser un profil du patient qui constitue le reflet de l'individu dans sa globalité.

### **1.3. Démarche de recherche**

Tout au long de cette étude, nous avons été initiées à la démarche de recherche menée par de nombreux professionnels. Cela a suscité diverses interrogations ouvrant sur la nécessité d'adopter un comportement pour un travail rigoureux et porteur pour la pratique orthophonique.

Nous avons perçu l'importance de rester humbles dans les ambitions d'un tel travail, car au fur et à mesure de l'avancée du travail nous étions amenées régulièrement à recentrer nos objectifs en tenant compte des contraintes extérieures. Tout en gardant une problématique et des hypothèses centrées sur l'évaluation d'un enfant sourd signant et les compétences pragmatiques du langage, nous avons adapté notre expérimentation pour répondre au mieux aux questions soulevées dans la partie problématique et hypothèses.

Pour mener à bien notre travail, nous avons essayé de faire preuve de rigueur sur le plan de la méthodologie et de l'analyse des résultats. Cette rigueur de travail permet non seulement de garantir une certaine fiabilité dans les conclusions décrites, mais est aussi indispensable pour envisager une reproductibilité du protocole.

Pour aborder un tel travail, il nous a paru primordial de prendre en considération dès le départ les retombées que pourraient avoir notre étude, d'une part pour notre pratique clinique future, mais aussi pour les professionnels intéressés par la surdité. Notre implication et nos questionnements ont donc été très importants afin de mesurer au mieux les conséquences de ce mémoire à différentes échelles.

### **1.4. Rencontre avec des professionnels**

Tout au long de l'étude, nous avons eu la chance de rencontrer des professionnels du monde médical et paramédical. Nous avons peu à peu pris conscience, à leur côté, de l'importance d'une mise en commun de nos connaissances, nos questionnements et nos observations dans le but d'amorcer un échange au service de la démarche de soin et d'évaluation en orthophonie. Ce constat rejoint le travail effectué dans les équipes pluridisciplinaires au sein des structures hospitalières ou autres institutions spécialisées.

### **Outils élaborés en vue d'une utilisation clinique**

Au cours de cette recherche, nous avons été confrontées à l'absence d'outils standardisés dans le domaine de l'évaluation des enfants sourds signants. Cela nous a donc conduit à adapter un test pour la Langue des Signes et à construire des grilles d'analyse. Les grilles n°1 et n°2 (Annexes XI et XII) pourraient être un point de départ pour un travail ultérieur. Elles sont le fruit d'une réflexion basée sur l'étude de cas qui nous concerne. Si elles ne sont pas généralisables en tant que telles, elles peuvent être le support de modifications, d'une nouvelle réflexion pour permettre d'avoir dans la pratique clinique un outil qui permettent de situer l'enfant dans son développement langagier, dans sa pratique de la Langue des Signes. Nous avons utilisé ces grilles pour effectuer une analyse de corpus, mais nous sommes conscientes que la réalité de la pratique de l'orthophonie au quotidien ne concerne pas l'élaboration systématique de corpus. Il s'agit d'un travail trop coûteux en temps. Toutefois, l'usage de ces grilles peut s'effectuer sur des observations immédiates des comportements de l'enfant, à travers divers moments de la prise en charge.

Les difficultés que nous avons rencontrées lors de l'adaptation de la batterie EVALO 2-6 et de l'impossibilité d'établir un rapport à la norme, nous ont amenées à envisager l'évaluation de l'enfant par rapport à lui-même. Aussi, pour des enfants pour lesquels l'évaluation via un rapport à la norme est difficile, par exemple dans le cadre du polyhandicap, nous avons la possibilité d'évaluer un changement sur une durée déterminée. Cela permet de donner une indication développementale, mais ne remplace pas la nécessité d'élaborer pour l'orthophonie des tests standardisés sur lesquels appuyer notre analyse.

Nous espérons, enfin, que les outils élaborés lors de cette recherche auront une portée plus large dans le domaine du handicap. Nous les avons construits dans une démarche de recherche sur la surdité puisque nous étions confrontées à une langue gestuelle. Cependant, nous pensons que cet outil d'analyse peut être adapté pour l'évaluation d'enfants qui possèdent un système de communication différent. Au regard de leur pathologie, il est possible de repérer des indicateurs significatifs d'un point de vue développemental puis de les envisager dans une progression. Dans la pratique actuelle,

cette grille peut aider à synthétiser les informations que relèvent déjà les orthophonistes au quotidien quand elles effectuent, en marge de la passation de tests, d'indispensables observations qualitatives complémentaires.

### **Apports personnels**

Grâce à ce travail, nous avons découvert plus amplement le monde de la surdité, et en particulier des sourds signants. La Langue des Signes Française est d'une très grande richesse, et mérite que l'on s'y intéresse, même sans côtoyer régulièrement des locuteurs natifs de cette langue. En effet, les composantes visuo-gestuelles de la LSF peuvent être reprises pour élaborer des outils de communication basés sur les gestes ou l'image, auprès de patients sans langage oral. C'est déjà le cas avec l'usage du Français Signé dans certaines approches de rééducation.

Nous avons également été en contact avec de nombreux enfants sourds au sein du Jardin d'enfants du SAFEP. Nous avons alors pu mesurer plus précisément la portée d'un tel handicap sensoriel dans les échanges au quotidien, et l'importance d'envisager précocement un mode de communication qui permette aux enfants de développer un système langagier efficace mettant en jeu des structures linguistiques et des compétences pragmatiques.

L'accueil au sein d'un SAFEP nous a permis d'observer le fonctionnement de ce type de structure, et le cadre rééducatif offert aux enfants. Les nombreux professionnels qui prennent en charge les enfants sont en lien constant avec leurs collègues et avec la structure scolaire dans laquelle évolue l'enfant. Le regard pluridisciplinaire s'avère important et nécessaire à la prise en charge globale des enfants. Nous avons senti la nécessité du partenariat avec les enseignants, qui apportent aux rééducateurs des observations différentes sur les enfants, dans un cadre de socialisation quotidien. Les échanges permettent d'aborder la question des moyens de communication utilisés par chaque enfant en classe, et des éventuelles stratégies pour leur faciliter les échanges et apprentissages. Ces regards croisés et complémentaires participent au partenariat avec les familles et les intervenants extérieurs.

Ce travail nous a, par ailleurs, conduit à avoir un regard extérieur sur la mise en place d'un cadre spécifique au sein d'une structure d'accueil pour enfants atteints de surdité : le Jardin d'Enfants. Ce lieu de vie nous a semblé très intéressant pour les enfants, entourés de leurs pairs, dans la construction de leur identité en tant que personne sourde, mais aussi dans l'établissement d'une vie sociale. La demande initiale constituant le point de départ de notre projet revêt donc une importance tout à fait légitime, et nous espérons avoir en partie pu répondre à cette sollicitation. Concernant J., le Jardin d'Enfants est un lieu sécurisant dans lequel il peut s'exprimer librement avec des adultes et d'autres enfants partageant plus ou moins sa langue. Il est en mesure d'expérimenter des interactions sociales et doit faire preuve d'adaptation dans sa communication et ses rapports à autrui, pour se constituer en tant que locuteur.

## CONCLUSION

---

A travers ce travail, nous avons pu montrer qu'une évaluation en Langue des Signes Française chez un enfant sourd signant de trois ans était possible, à la fois sur le plan formel et fonctionnel.

Au niveau formel, nous restons prudents étant donné que le test utilisé est à destination d'enfants entendants de même âge chronologique, mais les résultats de notre sujet d'étude permettent de dresser un profil cognitif et linguistique intéressant.

Concernant l'évaluation des enfants sourds signants, il serait intéressant de reproduire un protocole de ce type auprès d'un plus grand nombre d'enfants sourds signants, dans le but d'élaborer un protocole standard d'évaluation, en dégagant des constantes dans les résultats obtenus par les enfants. En effet, nous avons vu que le rapport à la norme des enfants entendants n'était pas toujours possible du fait d'un canal linguistique différent.

Au niveau fonctionnel, les capacités pragmatiques de cet enfant ont été relevées à partir d'items déjà répertoriés dans la littérature pour les enfants sourds en termes d'aptitudes communicationnelles et linguistiques. Nous espérons que ce mémoire ouvrira des voies d'évaluation pour les enfants sourds, mais aussi pour d'autres enfants présentant un handicap, tel que l'autisme ou une infirmité motrice cérébrale par exemple.

Dans une perspective d'évaluation, nous avons pu montrer que pour un maximum d'exhaustivité, notamment concernant les aptitudes de communication, il est pertinent de proposer des situations aux degrés de contrainte variés. Dans ces différents échanges, les comportements investigués pourront être répertoriés dans une grille clinique, à l'aide de l'outil vidéo (de plus en plus utilisé en orthophonie) ou encore in situ. Puis ces mêmes indicateurs pourront être repris et comptabilisés en vue d'objectiver une évolution sur un intervalle temporel donné.

Pour enrichir l'analyse interactionnelle, nous envisageons une piste de travail autour de l'interaction parent-enfant sourd au plus proche du contexte habituel de communication de l'enfant dans son environnement familial. Les indicateurs communicationnels et linguistiques utilisés dans la présente recherche pourront être repris et enrichis à cette occasion.

Enfin, les échanges auxquels nous avons assisté dans le Jardin d'Enfants étaient particulièrement riches. Ce type de structure semble être un lieu privilégié pour les enfants atteints de surdité car ils peuvent bénéficier d'un cadre sécurisant avec du personnel formé au handicap, ce qui n'est pas toujours le cas dans d'autres lieux comme l' cole. Au sein de ce groupe, les enfants développent leurs compétences communicatives et expérimentent leur langage. Des enfants atteints d'autres pathologies pourraient tout à fait tirer profit d'une telle structure, avec des objectifs précis et un cadre approprié.

## BIBLIOGRAPHIE

---

- Aberlenc, A., & Riera Navarro, V. (2004). *Etude de cas d'une enfant sourde implantée cochléaire de parents sourds : évolution de la phonologie et du lexique oral, rôle des interactions parentales*. Lyon : mémoire d'orthophonie n°1266.
- Bernicot, J. (2005). Le développement pragmatique chez l'enfant. In B. Piérart, *Le langage de l'enfant : comment l'évaluer ?* (pp. 147-160). Bruxelles : De Boeck.
- Bloom, L., Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New-York : Wiley.
- Boujon, C. (1985). *Bon Appétit, Monsieur Lapin !*. Paris : L'école des loisirs.
- Bouvet, D. (1989). *La parole de l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bouvet, D. (1997). *Le corps et la métaphore dans les langues gestuelles : à la recherche des modes de production des signes*. Paris : L'Harmattan.
- Bouvet, D. (2004). Bilinguisme, langue vocale et langue des signes, un luxe ou une nécessité ?. In A. Gorouben & B. Virole, *Le bilinguisme aujourd'hui et demain* (pp. 72-82). Paris : CTNERHI.
- Brin, F., Courrier, C., Lederlé, E., & Masy, V. (2004). *Dictionnaire d'orthophonie*. Isbergues : Ortho Edition.
- Bruner, J.S. (1983). *Child's talk, learning to use language*. New-York : W.W. Norton.
- Charlier, B. (2006). L'évaluation des compétences linguistiques en langue des signes. In B. Charlier, C. Hage & J. Leybaert, *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd* (pp. 127-149). Liège : Mardaga.
- Chevrie-Muller, C., & Narbona, J. (2006). *Le langage de l'enfant, aspects normaux et pathologiques*. Paris : Masson.
- Colletta, J.-M. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans*. Sprimont : Mardaga.
- Coquet, F., Ferrand, P., & Roustit, J. (2009). *EVALO 2-6*. Isbergues : Ortho Edition.
- Cosnier, J. (1982). Communications et langages gestuels. In J. Cosnier et al., *Les voies du langage. Communications verbales, gestuelles et animales* (pp. 255-304).
- Cosnier, J. (1988). Grands et petits tours. In J. Cosnier, N. Gelas & C. Kerbrat-Orechioni, *Echanges sur la conversation* (pp. 175-184).
- Cosnier, J. (1993). Etude de la mimogestualité. In R. Pléty, Dir., *Ethologie des communications humaines : aide-mémoire méthodologique* (pp. 103-115).

## BIBLIOGRAPHIE

---

Cosnier, J., & Brossard, A. (1984). *La communication non-verbale*. Neuchâtel / Paris : Delachaux & Niestlé.

Cosnier, J., & Vaysse, J. (1992). La fonction référentielle de la kinésique, in *Rev. Protée*, 40-50, Chicoutimi (Canada).

Cuxac, C. (2006). Fonctions de l'iconicité. In B. Virole, *Psychologie de l'enfant sourd* (pp. 195-204). Bruxelles : De Boeck.

Deleau, M., & Weil-Barais, A. (1994). *Le développement de l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.

Deleau, M., & Le Maner-Idrissi, G. (2005). Le développement des habiletés pragmatiques chez les enfants sourds. In C. Transler, J. Leybaert, & J.-E. Gombert, *L'acquisition du langage par l'enfant sourd : les signes, l'oral et l'écrit* (pp. 147-172). Marseille : Solal.

Dessy, M.-L., Jacquemin, A., De Partz, M.-P., Van Ruymbeke-Raison, A.-M., Coyette, F., & Seron, X. (1989). La P.A.C.E. : son utilisation, ses extensions et proposition d'une nouvelle grille d'évaluation. *Glossa*, 13, 12-23.

De Weck, G., & Rodi, M. (2005). Evaluation des capacités pragmatiques et discursives. In B. Piérart, *Le langage de l'enfant : comment l'évaluer ?* (pp. 195-212). Bruxelles : De Boeck.

Dubois, G. (1990). *Langage et communication*. Paris : Masson.

Ducharme, D.A., & Mayberry, R. I. (2005). L'importance d'une exposition précoce au langage. In C. Transler, J. Leybaert & J.E. Gombert, *L'acquisition du langage par l'enfant sourd : les signes, l'oral et l'écrit* (pp.15-28.). Marseille : Solal.

Garitte, C. (1998). *La conversation chez l'enfant*. Bruxelles : De Boeck.

Garitte, C. (2005). Le développement des capacités conversationnelles chez l'enfant. *Rééducation Orthophonique*, 221, 57-66.

Goffman, E. (1987). *Façons de parler*. Paris : Minuit.

Gorouben, A. & Virole, B. (2004). *Le bilinguisme aujourd'hui et demain*. Paris : CTNERHI.

Grosjean, F. (2004). Le bilinguisme et le biculturalisme : essai de définition. In A. Gorouben & B. Virole, *Le bilinguisme aujourd'hui et demain* (pp. 17-50). Paris : CTNERHI.

Grosjean, F. (2004). Bilinguisme, biculturalisme et surdité. In A. Gorouben & B. Virole (Eds.), *Le bilinguisme aujourd'hui et demain* (pp. 51-70). Paris : CTNERHI.

Hage, C. (2005). De la communication au langage : développement du langage oral chez l'enfant atteint de déficience auditive profonde. In C. Transler, J. Leybaert & J.E.

## BIBLIOGRAPHIE

---

Gombert, *L'acquisition du langage par l'enfant sourd : les signes, l'oral et l'écrit* (pp.121-146). Marseille : Solal.

Hage, C., Charlier, B., Leybaert, J. (2006). *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd : pistes d'évaluation*. Liège : Mardaga.

Jouison, P. (1995). *Ecrits sur la langue des signes française*. Paris : L'Harmattan.

Juarez, A., & Monfort, M. (2003). *Savoir dire : un savoir-faire*. Madrid : Entha Ediciones.

Klatter-Folmer, J., Van Hout, R., Kolen, E., & Verhoeven, L. (2006). Language development in deaf children's interactions with deaf and hearing adults : a dutch longitudinal study. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11:2, 238-251.

Lepot-Froment, C. (1999). L'acquisition d'une langue des signes. In C. Lepot-Froment & N. Clerebaut, *L'enfant sourd : communication et langage* (pp. 165- 206). Bruxelles : De Boeck.

Manrique, M.-J., & Huarte, A. (2006). Hypoacusies, Surdités. In C. Chevie-Muller & J. Narbona, *Le langage de l'enfant, aspects normaux et pathologiques* (pp. 218-235). Paris : Masson.

McNeill, D. (1993). The circle from gesture to sign. In M. Marschark & D. Clarks (Eds.), *Psychological perspectives on deafness*. Hillsdale, N.J : Lawrence Erlbaum Associates.

Monfort, M., Juarez, A., & Monfort Juarez I. (2005). *Les troubles de la pragmatique chez l'enfant*. Madrid : Entha Ediciones.

Monfort, M. (2007). L'évaluation des habiletés pragmatiques chez l'enfant. *Rééducation Orthophonique*, 231, 73-86.

Nespoulos, J.-L. (2009). Le langage oral et son évaluation : prolégomènes. In F. Coquet, P. Ferrand & J. Roustit, *EINVALO 2-6 : notes théoriques, méthodologiques et statistiques* (pp. 5-10). Isbergues : Ortho Edition.

Piérart, B. (2005). *Le langage de l'enfant : comment l'évaluer ?*. Bruxelles : De Boeck.

Rondal, J.A., Henrot, F., & Charlier, M. (1997). *Le langage des signes. Aspects psycholinguistiques et éducatifs*. Liège : Mardaga.

Transler, C., Leybaert, J., & Gombert, J.E. (2005). *L'acquisition du langage par l'enfant sourd : les signes, l'oral et l'écrit*. Marseille : Solal.

Vidal, F. (2001). *La grenouille à grande bouche*. Paris : Didier Jeunesse.

Vinter, S. (1999). Construction de la communication vocale. In C. Lepot-Froment & N. Clerebaut, *L'enfant sourd : communication et langage* (pp. 25- 58). Bruxelles : De Boeck.

Virole, B. (2006). *Psychologie de la surdité*. Bruxelles : De Boeck.

## BIBLIOGRAPHIE

---

Volterra, V., Caselli, M. C., Capirci, O., & Pirchio, S. (2005). Le rôle des gestes dans l'acquisition du langage chez les enfants entendants, les enfants non entendants et les enfants au développement atypique. In C. Transler, J. Leybaert, & J.-E. Gombert, *L'acquisition du langage par l'enfant sourd : les signes, l'oral et l'écrit* (pp. 89-120). Marseille : Solal.

Witko, A. (1996). La communication multicanale : un mouvement entre le dire et le faire. *Rééducation Orthophonique*, 187, 277-286.

Witko, A., Testud, C., & Touquette, A. (2008). Situation de lecture partagée et intervention précoce en orthophonie : une étude exploratoire pour décrire et évaluer les conduites langagières et communicatives d'enfants de 24 mois. *Glossa*, 103, 4-35.

---

# **ANNEXES**

---

**Annexe I :**

**Tableau des jalons d'acquisition de compétences en langue des signes  
Maller (2000, in Charlier, 2006)**

<b>Indicateur</b>	<b>Age repère</b>
Production d'un signe	8 mois et demi
Pointage concret non linguistique	10 mois
Production de 10 signes isolés	13 mois
Production de deux signes consécutifs	17 mois
Pointage concret linguistique vers soi (1 <sup>ère</sup> personne)	20 mois
Pointage concret linguistique vers d'autres (2 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> personne)	22 à 25 mois
Questions oui/non (sourcils interrogateurs)	1 an 6 mois
Premier appariement nom + verbe	2 ans à 2 ans 11 mois
Verbe de mouvement dans l'espace	2 ans 9 mois
Verbe de mouvement avec classificateur pour un objet incorporé	2 ans 11 mois à 3 ans 6 mois
Commentaire (négation de tête en association à la production d'une phrase)	3 ans
Accord du verbe (radical + mouvement + localisation)	3 ans à 3 ans 6 mois
Appariement nom + verbe ; utilisation de multiples paires	3 ans à 3 ans 11 mois
Utilisation de la répétition d'un signe pour la marque de durée ou de fréquence	3 ans à 4 ans 9 mois
Utilisation pronominale (classificateur) pour deux tierces personnes	3 ans 1 mois à 4 ans 9 mois
Verbe de mouvement avec classificateur pour deux objets incorporés	3 ans 4 mois à 4 ans 4 mois
Pointage référentiel abstrait de personnes ou d'objets non présents : une localisation	3 ans 6 mois
Questions qui-quoi-où-quand-comment-pourquoi	3 ans 6 mois
Récit à un rôle	3 ans 6 mois
Marqueurs du conditionnel (si... alors)	3 ans 11 mois
Distribution, action d'un groupe de personnes (répétition du signe)	3 ans 7 mois à 4 ans 8 mois
Pointage référentiel abstrait de personnes ou d'objets non présents : plusieurs localisations	3 ans 9 mois à 4 ans 4 mois
Jeu de rôle, récit à plusieurs rôles	4 ans 4 mois
Accord du verbe avec localisation abstraite	4 ans 9 mois
Maîtrise complète des verbes de mouvement avec classificateurs incorporés	8 ou 9 ans environ

**Annexe II :****Échelle d'évaluation de la langue des signes (Virole, 2006)**

<b>Degré</b>	<b>Éléments observables</b>
<b>1</b>	Compréhension lexicale d'un signe isolé de la LSF. Regard attentif aux signes.
<b>2</b>	Compréhension et expression d'un signe isolé de la LSF.
<b>3</b>	Compréhension et expression d'un signe lexical avec flexion sur ce signe.
<b>4</b>	Utilisation en compréhension et expression de groupes de deux signes avec paramètres de formation. Utilisation du regard et de la mimique à des fins linguistiques.
<b>5</b>	Phrase signée complète. Utilisation des indices mimiques à but flexionnel. Ligne de temps et espace du signeur correctement utilisé pour les catégorisations.
<b>6</b>	Langue des signes fluide. Paramètres des signes bien formés. Capacités de permutation sur des paires minimales. Kinématique complète acquise. Phrase négative, interrogative, conditionnelle (« Si » avec déplacement de l'axe du corps ou du regard), emphase, etc.
<b>7</b>	Maîtrise complète de la LSF. Transferts narratifs utilisés et maîtrisés. Récit à plusieurs actants. Utilisation des différents registres narratifs. Contrôle de la compréhension de l'autre et réajustements.
<b>8</b>	Maîtrise complète de la LSF avec capacités métalinguistiques sur les transferts narratifs, création de néologismes. Connaissances lexicales étendues et diversifiées entre plusieurs dialectes locaux en LSF.

**Annexe III :**

**Échelle d'évaluation de la communication gestuelle chez l'enfant sourd  
(Virole, 2006)**

<b>Degré</b>	<b>Éléments sémiologiques observables</b>
<b>0</b>	Pas de communication gestuelle décelable. Le comportement moteur tient place de communication. On n'observe aucun mouvement orienté ayant valeur d'appel.
<b>1</b>	Il existe des mouvements orientés (en particulier par le regard) vers des objets inaccessibles que l'enfant veut obtenir et qu'il cherche ainsi à désigner. Cependant il n'y a pas de gestes de pointage.
<b>2</b>	Les mouvements orientés vers l'objet s'accompagnent clairement d'un geste de la main, même si l'index n'est pas tendu. L'enfant se sert de ce geste pour désigner.
<b>3</b>	Les gestes de monstration et de désignation sont clairs. Ils sont utilisés à but de communication immédiate avec l'entourage, avant même que l'enfant ait testé de prendre l'objet. Cependant l'index n'est pas encore pointé et le geste reste encore un peu imprécis.
<b>4</b>	Les gestes de désignation se font index tendu. Ils sont précis et rapides, ne s'accompagnent plus de trépidations. L'enfant peut désigner successivement plusieurs objets.
<b>5</b>	L'enfant commence à utiliser des gestes imitatifs en reproduisant les contours des objets et en imitant l'action réalisée ou couplée avec l'objet. Cependant ces tentatives de gestes figuratifs sont encore embryonnaires et non systématisées.
<b>6</b>	L'enfant utilise des gestes figuratifs et accommodatifs pour désigner les choses et les actes (manger, dormir,) etc. l'ensemble de ces gestes comprend une demi douzaine de gestes différents à peu près. Ces gestes ont pour la plupart été donnés ou trouvés par l'entourage, mais l'enfant en a trouvé de lui-même quelques-uns.
<b>7</b>	L'enfant utilise plus d'une dizaine de gestes figuratifs différents. Il en invente lui-même et commence à associer plusieurs gestes entre eux. Il généralise des gestes trouvés pour certains objets à d'autres objets. Pantomime.
<b>8</b>	L'enfant a construit avec sa famille un code de gestes figuratifs commençant à s'organiser en système. L'enfant crée des signes nouveaux pour les nouvelles situations.

**Annexe IV :****Tableau récapitulatif des épreuves EVALO 2-6 utilisées**

<i>Intitulé de l'épreuve</i>	<i>Version utilisée</i>	<i>Âge d'application</i>
<b>ASPECTS LANGAGIERS</b>		
Dénomination	Petits	2 ans 3 mois – 6 ans 3 mois
Désignation à partir d'un mot	Petits	2 ans 3 mois – 6 ans 3 mois
Lexique-Mise en réseaux	Petits	2 ans 3 mois – 6 ans 3 mois
Comportement sémiotique à partir d'images	Petits	2 ans 3 mois – 4 ans 3 mois
<b>FONCTIONS VISUO-SPATIALES ET GRAPHIQUES</b>		
Dessin du bonhomme	Petits	2 ans 3 mois – 6 ans 3 mois
Dessin libre	Petits	2 ans 3 mois – 6 ans 3 mois
Copie de figures géométriques	Petits	3 ans 3 mois – 6 ans 3 mois
Encastrement	Petits	3 ans 3 mois – 6 ans 3 mois
<b>AUTRES HABILITÉS COGNITIVES</b>		
Complètement d'images	Petits	3 ans 3 mois – 6 ans 3 mois
Collection d'objets	Tout-petits	2 ans 3 mois – 4 ans 3 mois
Recherche d'intrus dans une catégorie	Petits	2 ans 3 mois – 6 ans 3 mois
<b>ATTENTION</b>		
Attention barrage	Petits	2 ans 3 mois – 4 ans 3 mois
<b>MÉMOIRE</b>		
Mémoire localisation de jetons	Petits	2 ans 3 mois – 6 ans 3 mois
<b>GNOSES</b>		
Discrimination visuelle	Petits	2 ans 3 mois – 6 ans 3 mois
<b>PRAXIES</b>		
Praxies bucco-faciales et linguales	Tout-petits	2 ans 3 mois – 4 ans 3 mois
<b>JEU ET COMMUNICATION</b>		
Jeu libre	Tout-petits	2 ans 3 mois – 4 ans 3 mois
Jeu partagé	Tout-petits	2 ans 3 mois – 4 ans 3 mois

## Annexe V :

## « Synthèse Jeu Libre » d'EVALO 2-6

## Grille des comportements inventoriés

## Synthèse Jeu libre

- Cocher les cases correspondantes.

		Synthèse		☺	☹	
		Ages repères en mois				
Manipulations des objets	3 - 9	Manipulations ( <i>prendre, déplacer, mettre à la bouche ...</i> ) sans activité organisée			<input type="checkbox"/>	J1
	12	Alignements ( <i>sortie un à un et disposition à la queue leu leu sur la table</i> )	<input type="checkbox"/>			J2
	12 - 15	Manipulations à visée psychomotrice ( <i>faire rouler la voiture sans personne dedans ...</i> )	<input type="checkbox"/>			J3
		Activités à caractère répétitif			<input type="checkbox"/>	
Activités de jeux	18 - 24	Actions à partir de la reconnaissance de la fonction de l'objet ( <i>coucher le bébé dans le berceau, mettre un personnage dans la voiture avant de la faire rouler ...</i> )	<input type="checkbox"/>			J4
	18 - 24	Jeux de faire semblant sans liens entre les séquences	<input type="checkbox"/>			J5
	24 - 30	Jeux de faire faire ( <i>faire coucher le bébé par la maman, faire promener le chien par un monsieur ...</i> )	<input type="checkbox"/>			J6
	24 - 30	Jeux de faire semblant avec séquences successives	<input type="checkbox"/>			J7
	30 - 36	Jeux de faire semblant avec séquences logiques	<input type="checkbox"/>			J8
	36 - 48	Scénario qui se construit au fur et à mesure de l'activité « Excès » dans le jeu ( <i>bagarres entre les personnages, accident de voiture ...</i> )			<input type="checkbox"/>	
Productions non verbales accompagnant l'activité	7 - 12	Excitation induite par les manipulations			<input type="checkbox"/>	
		Mimiques appropriées au contexte de jeu	<input type="checkbox"/>			
	12 - 16	Gestes à valeur déictique ( <i>pointés du doigt</i> )	<input type="checkbox"/>			
		Gestes symboliques conventionnels ( <i>doigt sur la bouche pour faire chut, geste de la main pour au revoir ...</i> )	<input type="checkbox"/>			
	16 - 20	Gestes descriptifs ( <i>faire semblant de tenir un volant, de bercer un enfant ...</i> )	<input type="checkbox"/>			
	18 - 24	Mimiques correspondant aux réactions des personnages	<input type="checkbox"/>			
18 - 24	Postures correspondant aux actions des personnages.	<input type="checkbox"/>				
30 - 36	Mimes.	<input type="checkbox"/>				
Productions vocales / verbales accompagnant l'activité	1 - 3	Cris			<input type="checkbox"/>	
	3 - 9	Vocalisations ou babillage non spécifiés			<input type="checkbox"/>	
	9 - 12	Jargon intonatif accompagnant les manipulations			<input type="checkbox"/>	
	11 - 16	« Chanson »			<input type="checkbox"/>	
	12 - 16	Onomatopées ( <i>cris des animaux, bruitages appropriés aux accessoires ou aux actions</i> )	<input type="checkbox"/>			
	12 - 16	Dénomination	<input type="checkbox"/>			
	18 - 24	« Mots phrases » appropriés au contexte (« encore », « tombé », « dodo » ...)	<input type="checkbox"/>			
	24 - 36	Phrases minimales appropriées au contexte (2 / 3 mots)	<input type="checkbox"/>			
	36	Phrases élaborées appropriées au contexte (+ de 3 mots)	<input type="checkbox"/>			
	36 - 48	Paroles attribuées aux personnages	<input type="checkbox"/>			
36 - 48	Commentaires renvoyant au vécu personnel (« moi ... »)	<input type="checkbox"/>				
	Productions verbales inappropriées au contexte (digressions, absurdités...)			<input type="checkbox"/>		

**Annexe VI :**

**Épreuve EVALO 2-6 « Dessin du bonhomme » à T1**



**Annexe VII :**

**Épreuve EVALO 2-6 « Dessin du bonhomme » à T2**



**Annexe VIII :****Épreuves EVALO 2-6 « Dénomination »****Cotation binaire**

Item	T1	T2	Item	T1	T2
robe	0	0	fleur	1	1
jaune	1	1	arbre	1	1
pantalon	0	1	feuille	0	1
bleu	1	1	nid	0	0
chemise	0	0	coquille	0	1
chaussure	0	1	champignon	1	1
marron	1	1	orange	0	0
jupe	0	1	cerise	1	1
rose	1	1	rouge	1	1
casquette	1	1	soleil	0	1
vert	1	1	nuage	1	1
lapin	1	1	église	0	1
blanc	1	1	route	0	1
chat	1	1	voiture	1	1
noir	1	1	garage	0	1
oiseau	1	1	tarte	0	0
papillon	1	1	œuf	1	1
violet	0	1	sucre	1	1
escargot	1	1	rideau	1	0
souris	1	1	robinet	0	1
gris	0	0	échelle	0	1
table	1	1	râteau	1	1
chaise	1	1	panier	1	1
étagère	0	0	lanterne	0	1
évier	0	0	TOTAL	33	51
four	0	1			
réfrigérateur	1	1			
couteau	0	1			
casserole	0	1			
cuiller	1	1			
assiette	0	1			
pot	0	0			
plat	1	1			
rouleau	1	1			
carafe	0	1			
louche	0	1			
herbe	1	1			

**Test de changement**

N1=nombre de changement de 1 à 0

N2=nombre de changement de 0 à 1

 $(ABS(N1-N2)-1)/RACINE(N1+N2)$ **3,80**

**Annexe IX :****Épreuve EVALO 2-6 « Désignation à partir d'un mot »****Cotation binaire**

Item	T1	T2	Item	T1	T2
souris	1	1	route	0	1
chat	1	1	garage	1	1
papillon	0	1	bouteille	1	1
soleil	1	1	fourchette	1	1
nid	1	0	casquette	1	1
église	1	1	robe	0	1
panier	1	1	étagère	1	1
lanterne	1	1	robinet	1	1
rouleau	1	1	TOTAL	36	41
tarte	1	1			
œuf	1	1			
sucre	1	1			
arbre	1	1			
fleur	1	1			
coquille	1	1			
voiture	0	1			
forêt	0	1			
assiette	1	1			
couteau	1	1			
carafe	1	1			
pantalon	0	1			
jupe	1	1			
chemise	1	1			
évier	1	1			
four	1	1			
table	1	0			
lapin	1	1			
oiseau	1	1			
nuage	1	1			
village	0	0			
rateau	1	1			
louche	1	1			
gâteau	0	1			
cerise	1	1			
feuille	1	1			
herbe	1	1			

**Test de changement**

N1=nombre de changement de 1 à 0

N2=nombre de changement de 0 à 1

 $(ABS(N1-N2)-1)/RACINE(N1+N2)$ **1,33**

**Annexe X :****Épreuve EVALO 2-6 « Comportements sémiotiques à partir d'images »****Tableau adapté pour la passation en LSF**

Numéro de l'image	Comportements sémiotiques ininterprétables	Processus sémiotiques non verbaux					Processus sémiotiques verbaux								
		Mime d'action (non linguistiques)	Gestes de pointer seul	Geste de forme d'objet seul	Geste d'utilisation d'objet seul	Mimique seule	Geste conventionnel seul	Développement de la complexité morphosyntaxique (degrés de l'échelle d'évaluation de la langue des signes, Virole)							
							2	3	4	5	6	7			8
1		3	3				3		1	1					
2	1	2	2				2								
3		1					2		1						
4		2	2				2		1			1			
5		3	2				2								
6	3						1								
<b>T1</b>	<b>4</b>	<b>11</b>	<b>9</b>				<b>12</b>		<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1</b>				
1							2								
2										1					
3			1				2								
6			1				4								
7							4								
8			1				2								
9							1		1						
10							1		1						
<b>T2</b>			<b>6</b>				<b>16</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>				

## Annexe XI : grille n°1

## Grille qualitative des aptitudes de jeu et de communication

		Indicateurs	Niveaux de Virole	Jeux		Histoire		Goûter			
				T1	T2	T1	T2	T1	T2		
Agés repères	3 – 9 mois	Manipulations sans activité organisée		x							
	12 mois	Alignement des objets		x							
	12 – 15 mois	Manipulations à visée psychomotrice		x	x						
	18 – 24 mois	Actions à partir de la reconnaissance de l'objet		x	x						
		Jeu de faire-semblant sans lien entre les séquences		x	x						
	24 – 30 mois	Jeu de faire-faire			x						
		Jeu de faire-semblant avec séquences successives			x						
30 – 36 mois	Jeu de faire-semblant avec séquences logiques										
JEU ET COMMUNICATION	Repères communicationnels	Présence physique	Comportement moteur à valeur de communication	0							
		Prise de contact	Placement physique de face-à-face						x	x	
			Recherche de contact oculaire		1	x	x	x	x	x	x
			Fuite intentionnelle du regard (rupture de l'échange)			x	x	x			
			Présence d'attention conjointe			x	x	x	x	x	x
		Entrée dans le référentiel	Geste de la main pour désigner mais sans pointage	2							
		Présence d'un référent commun adressé	Gestes d'appels pour initier l'échange	3		x	x			x	x
			Gestes de désignation à but de communication		x	x	x	x	x	x	
		Présence d'un référent commun adressé et partagé	Pointage index tendu précis	4		x	x	x	x	x	x
			Désignation successive de plusieurs objets			x					
			Signes de tête à fonction phatique ou en réponse à une question			x	x	x	x		x
		Emergence d'un lexique et d'une syntaxe	Gestes imitatifs de contours d'objets ou d'actions	5		x		x			
		Gestes conventionnels	Gestes figuratifs et accommodatifs (objets et actions)	6				x	x	x	x
Diversification	Invention, association, généralisation de gestes	7									
	Pantomime					x	x		x		
Communication en contexte	Existence d'un système de gestes : adaptation aux situations de communication	8									

## Annexe XII : grille n°2

## Grille qualitative des aptitudes linguistiques

		Indicateurs	Niveaux de Virole	Jeux		Histoire		Goûter		
				T1	T2	T1	T2	T1	T2	
APTITUDES LINGUISTIQUES (LSF)	Ages repères		Regard attentif aux signes	1	x	x	x	x	x	x
		8 mois et demi	Expression d'un signe isolé de la LSF	2	x	x	x	x		
			Expression d'un signe lexical avec flexion	3						
		17 mois	Compréhension et expression d'un groupe de 2 signes	4	x	x	x	x	x	x
			Utilisation du regard et de la mimique à des fins linguistiques				x	x		
		20 mois	Pointage concret linguistique vers soi (1 <sup>ère</sup> personne)	5						x
		22 – 25 mois	Pointage concret linguistique vers d'autres (2 <sup>ème</sup> et 3 <sup>ème</sup> personne)							x
		2 ans 9 mois	Production d'un verbe de mouvement dans l'espace		x	x		x		x
			Phrases signées complètes							x
			Utilisation des indices mimiques à but flexionnel							
		3 ans – 4 ans 9 mois	Utilisation de la répétition d'un signe pour la marque de durée ou de fréquence					x		
			Catégorisation marquée par les lignes de temps et d'espace							x
			Paramètres des signes bien formés	6						
			Présence de paires minimales par permutation							
			Phrases complexes (négatives, interrogatives, conditionnelles...)							
		3 ans 6 mois	Récit à un rôle							x
		3 ans 6 mois	Pointage référentiel abstrait de personnes ou d'objets non présents : une localisation			x				x
		4 ans 4 mois	Récit à plusieurs actants	7						
			Transferts narratifs							
			Utilisation des différents registres narratifs							
	Réajustements adaptés									
	Capacités métalinguistiques	8								

**Annexe XIII :****Tableau de pourcentage des indicateurs linguistiques et de communication  
dans les situations d'interaction****Comparaison entre T1 et T2**

	Indicateurs	T1	T2
Aptitudes linguistiques [L]	L1 - Expression d'un signe lexical isolé de la LSF	37,04	41,07
	L2 - Expression d'un groupe de deux signes	22,22	19,64
	L3 - Pointage concret linguistique	0,00	5,36
	L4 - Production d'un verbe de mouvement dans l'espace	37,04	16,07
	L5 - Phrases signées complètes	3,70	17,86
	TOTAL	100,00	100,00

	Indicateurs	T1	T2
Aptitudes de communication [C]	C1 - Contact oculaire	84,03	80,13
	C2 - Gestes d'appel pour initier l'échange	4,56	0,64
	C3 - Gestes de désignation à but de communication	9,13	8,65
	C4 - Signes de tête à fonction phatique ou en réponse à une question	1,52	7,37
	C5 - Ajustement du discours au cours de l'échange	0,76	3,21
	TOTAL	100,00	100,00

**Annexe XIV :****Tableau de pourcentage des indicateurs linguistiques et de communication  
dans les situations d'interaction****Comparaison entre les situations semi-contraignantes et les situations  
libres**

	Indicateurs	Situations semi- contraignantes	Situations libres
Aptitudes de communication [C]	C1 - Contact oculaire	60,45	79,23
	C2 - Gestes d'appel pour initier l'échange	4,85	0,26
	C3 - Gestes de désignation à but de communication	7,46	7,95
	C4 - Signes de tête à fonction phatique ou en réponse à une question	6,34	2,56
	C5 - Ajustement du discours au cours de l'échange	2,61	1,28
Aptitudes linguistiques [L]	L1 - Expression d'un signe lexical isolé de la LSF	5,22	4,87
	L2 - Expression d'un groupe de deux signes	4,48	1,28
	L3 - Pointage concret linguistique	0,37	0,51
	L4 - Production d'un verbe de mouvement dans l'espace	4,10	2,05
	L5 - Phrases signées complètes	4,10	0,00
TOTAL		100,00	100,00

## TABLE DES ILLUSTRATIONS

---

### 1. Liste des Tableaux

Tableau 1 : Indicateurs de jeu, de communication et de Langue des Signes .....	40
<u>Tableau 2</u> : Résultats de J. aux épreuves visuo-spatiales et graphiques.....	44
<u>Tableau 3</u> : Résultats de J. aux autres épreuves d'habiletés cognitives .....	45
<u>Tableau 4</u> : Résultats de J. à l'épreuve d'attention visuelle.....	45
<u>Tableau 5</u> : Résultats de J. à l'épreuve de mémoire.....	46
<u>Tableau 6</u> : Manifestations des comportements de jeu .....	47
<u>Tableau 7</u> : Nombre d'indicateurs linguistiques en T1 et en T2.....	48
<u>Tableau 8</u> : Nombre d'indicateurs de communication à T1 et T2 .....	50
<u>Tableau 9</u> : Nombre d'indicateurs communicationnels et linguistiques en fonction du type de situation.....	52

### 2. Liste des Figures

<u>Figure 1</u> : Répartition des indicateurs linguistiques en situations semi-contraignantes et libres à T1 et T2 .....	48
<u>Figure 2</u> : Répartition des indicateurs de communication en situations semi-contraignantes et libres à T1 et T2 .....	50
<u>Figure 3</u> : Répartition des indicateurs linguistiques et communicationnels en fonction de la situation d'interaction .....	52

---

## TABLE DES MATIÈRES

---

<b>ORGANIGRAMMES</b> .....	<b>2</b>
1.    Université Claude Bernard Lyon1 .....	2
1.1.    Secteur Santé : .....	2
1.2.    Secteur Sciences : .....	2
1.3.    Secteur Sciences et Technologies : .....	3
2.    Institut Sciences et Techniques de Réadaptation.....	4
FORMATION ORTHOPHONIE.....	4
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>5</b>
<b>SOMMAIRE</b> .....	<b>6</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>8</b>
<b>PARTIE THEORIQUE</b> .....	<b>10</b>
I.    Évaluation de la communication chez le jeune enfant .....	11
1.    L’approche interactionniste des conduites langagières .....	11
1.1.    Participants et contexte d’interaction .....	11
1.2.    Les unités conversationnelles .....	11
2.    Le développement pragmatique de l’enfant tout venant .....	12
2.1.    Sept repères pragmatiques développementaux .....	12
2.2.    Schémas d’interaction .....	13
3.    Vers une évaluation globale en orthophonie .....	14
II.    Communication gestuelle et Langue des Signes Française.....	15
1.    Le non-verbal dans la communication .....	15
1.1.    Complémentarité des éléments verbaux et non-verbaux .....	15
1.2.    Propriétés des gestes co-verbaux.....	16
2.    La Langue des Signes Française en tant que Langue.....	16
2.1.    Une reconnaissance tardive du statut de langue .....	16
2.2.    Analyse structurelle .....	17
2.3.    Aspects développementaux .....	17
3.    Le bilinguisme : langue des signes – langue orale .....	18
3.1.    Un bilinguisme atypique .....	19
3.2.    La langue des signes en tant que langue maternelle.....	19
3.3.    Répercussions du bilinguisme dans le projet de vie de l’enfant.....	20
III.    L’enfant sourd et son développement langagier .....	20
1.    La surdité et ses conséquences sur le langage.....	20
1.1.    Typologie des pertes auditives .....	21
1.2.    Moment d’apparition de la surdité .....	21

## TABLE DES MATIERES

---

1.3.	Répercussions sur le plan linguistique .....	22
1.4.	Répercussions sur le plan pragmatique .....	22
2.	Spécificités développementales de l'enfant sourd signant.....	22
2.1.	Des structures cognitives identiques .....	22
2.2.	Un fonctionnement neurolinguistique atypique .....	23
2.3.	Une évolution du langage des signes comparable à celle du langage oral .....	23
2.4.	Une évolution pragmatique inhérente à la surdité .....	24
3.	Evaluation de l'enfant sourd signant.....	24
3.1.	Des repères développementaux liés à la langue gestuelle .....	25
3.2.	A la recherche d'outils d'évaluation pour la Langue des Signes Française .....	25
<b>PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES.....</b>		<b>26</b>
<b>PARTIE EXPERIMENTALE .....</b>		<b>29</b>
I.	Population .....	30
1.	Le choix d'une étude de cas .....	30
2.	Critères d'inclusion .....	30
3.	Critères d'exclusion .....	30
4.	Présentation de J.....	31
4.1.	Contexte familial .....	31
4.2.	Parcours de soin.....	31
II.	Matériel expérimental .....	32
1.	Les difficultés d'évaluation d'un enfant sourd signant .....	32
2.	Présentation de la batterie EVALO 2-6 .....	32
3.	Différentes situations d'évaluation .....	33
3.1.	Situations contraignantes : épreuves verbales et cognitives.....	33
3.1.1.	Aspects langagiers.....	33
3.1.2.	Fonctions visuo-spatiales et graphiques.....	34
3.1.3.	Autres habiletés cognitives .....	35
3.1.4.	Attention .....	35
3.1.5.	Mémoire .....	35
3.1.6.	Gnosies et praxies .....	35
3.2.	Situations semi-contraignantes : jeux et récits d'histoires.....	36
3.2.1.	Jeu libre.....	36
3.2.2.	Jeu partagé .....	36
3.2.3.	Lectures d'histoire.....	36
a.	« Bon Appétit, Monsieur Lapin ! ».....	37
b.	« La grenouille à grande bouche ».....	37
3.3.	Situation libre : goûter au sein du Jardin d'Enfants .....	38
III.	Protocole expérimental .....	38
1.	Dates et lieu des interventions.....	38

---

## TABLE DES MATIERES

---

2.	Intervenants.....	38
3.	Recueil et analyse des données .....	38
3.1.	Epreuves de l'ÉVALO 2-6.....	38
3.2.	Transcriptions.....	39
3.3.	Construction de grilles d'analyse .....	39
<b>PRESENTATION DES RESULTATS.....</b>		<b>41</b>
I.	Recueil de données.....	42
1.	Sélection des épreuves analysées pour le profil cognitif et linguistique .....	42
1.1.	Sur le plan formel .....	42
1.2.	Sur le plan fonctionnel .....	42
2.	Une double comparaison des compétences pragmatiques : chronologique et situationnelle....	43
II.	Profil cognitif et linguistique de l'enfant entre T1 et T2.....	44
1.	Sur le plan formel.....	44
1.1.	Comparaison des épreuves cognitives non langagières entre T1 et T2 .....	44
1.2.	Comparaison des épreuves langagières entre T1 et T2 .....	46
2.	Sur le plan fonctionnel .....	47
2.1.	Comparaison des comportements de jeu entre T1 et T2 .....	47
2.2.	Comparaison des aptitudes linguistiques entre T1 et T2.....	47
III.	Evaluation des compétences pragmatiques .....	49
1.	Comparaison des aptitudes de communication à six mois d'intervalle.....	49
2.	Comparaison des aptitudes langagières selon le type de situation.....	51
<b>DISCUSSION DES RESULTATS.....</b>		<b>54</b>
I.	Intérêts du protocole expérimental dans l'évaluation du langage et de la communication chez un enfant sourd signant.....	55
1.	Référence à l'approche interactionniste .....	55
1.1.	Apport de chaque situation dans le cadre participatif.....	55
1.2.	Des comportements en lien avec le type de situation proposée .....	55
1.3.	Des marqueurs communicationnels qui existent avec ou sans langage.....	56
2.	Utilisation d'un outil vidéo .....	56
3.	ÉVALO 2-6.....	57
3.1.	Des épreuves intéressantes pour les enfants sourds signants .....	57
3.2.	Elaboration d'un profil langagier .....	58
II.	Limites de notre étude.....	58
1.	Mise en œuvre du protocole.....	58

---

## TABLE DES MATIERES

---

1.1.	Utilisation d'ÉVALO 2-6.....	58
1.2.	Intervenants .....	59
1.3.	Durée expérimentale.....	60
1.4.	Durée de l'intervalle T1-T2.....	60
2.	Choix d'une étude de cas .....	61
3.	Analyse des données .....	61
3.1.	Vidéo et corpus.....	61
3.2.	Indicateurs .....	62
3.3.	ÉVALO 2-6.....	62
3.4.	Grilles d'analyses .....	63
III.	Apports de la démarche expérimentale et des outils élaborés.....	63
1.	Démarche expérimentale.....	63
1.1.	Evaluation langagière d'un enfant.....	63
1.2.	Travail sur un test orthophonique.....	64
1.3.	Démarche de recherche .....	64
1.4.	Rencontre avec des professionnels.....	65
2.	Outils élaborés en vue d'une utilisation clinique .....	65
3.	Apports personnels.....	66
	<b>CONCLUSION.....</b>	<b>67</b>
	<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>68</b>
	<b>ANNEXES.....</b>	<b>72</b>
	Annexe I : .....	73
	Tableau des jalons d'acquisition de compétences en langue des signes Maller (2000, in Charlier, 2006).....	73
	Annexe II : .....	74
	Échelle d'évaluation de la langue des signes (Virole, 2006) .....	74
	Annexe III : .....	75
	Échelle d'évaluation de la communication gestuelle chez l'enfant sourd (Virole, 2006).....	75
	Annexe IV :.....	76
	Tableau récapitulatif des épreuves ÉVALO 2-6 utilisées.....	76
	Annexe V :.....	77
	« Synthèse Jeu Libre » d'ÉVALO 2-6.....	77
	Grille des comportements inventoriés .....	77
	Annexe VI : .....	78

---

## TABLE DES MATIERES

---

Épreuve EVALO 2-6 « Dessin du bonhomme » à T1 .....	78
Annexe VII : .....	79
Épreuve EVALO 2-6 « Dessin du bonhomme » à T2 .....	79
Annexe VIII : .....	80
Épreuves EVALO 2-6 « Dénomination » .....	80
Cotation binaire .....	80
Annexe IX : .....	81
Épreuve EVALO 2-6 « Désignation à partir d'un mot » .....	81
Cotation binaire .....	81
Annexe X : .....	82
Épreuve EVALO 2-6 « Comportements sémiotiques à partir d'images » .....	82
Tableau adapté pour la passation en LSF .....	82
Annexe XI : grille n°1 .....	83
Grille qualitative des aptitudes de jeu et de communication .....	83
Annexe XII : grille n°2 .....	84
Grille qualitative des aptitudes linguistiques .....	84
Annexe XIII : .....	85
Tableau de pourcentage des indicateurs linguistiques et de communication dans les situations d'interaction .....	85
Comparaison entre T1 et T2 .....	85
Annexe XIV : .....	86
Tableau de pourcentage des indicateurs linguistiques et de communication dans les situations d'interaction .....	86
Comparaison entre les situations semi-contraignantes et les situations libres .....	86
<b>TABLE DES ILLUSTRATIONS.....</b>	<b>87</b>
1. Liste des Tableaux.....	87
2. Liste des Figures.....	87
<b>TABLE DES MATIÈRES .....</b>	<b>88</b>

---

Marjorie Karlin

Céline Rassat

**ÉVALUATION DES CAPACITES PRAGMATIQUES ET MISE EN LIEN AVEC LES  
COMPÉTENCES LINGUISTIQUES : Étude de cas d'un enfant sourd signant âgé  
de trois ans**

155 Pages

Tome 1 : 93 Pages – Tome 2 : 62 Pages

Mémoire d'orthophonie -UCBL-ISTR- Lyon 2009

---

**RESUME**

---

L'évaluation des capacités de communication d'un jeune enfant sourd signant ne dispose actuellement d'aucun outil standardisé. Dans cette étude de cas, nous envisageons l'élaboration d'une évaluation globale et adaptée en Langue des Signes Française qui puisse rendre compte des compétences langagières à la fois sur un plan formel et sur un plan fonctionnel d'un enfant sourd signant âgé de trois ans. Dans un premier temps, nous lui avons proposé des épreuves issues de la batterie EVALO 2-6 afin d'obtenir des données linguistiques formelles et des résultats normatifs. Dans un second temps, nous avons complété l'évaluation par une analyse qualitative des aptitudes communicationnelles et linguistiques de l'enfant dans trois situations : libre, semi-contrainante et contraignante. Nous avons utilisé un enregistrement vidéo pour constituer des corpus d'échanges en LSF, d'une part entre l'enfant et ses pairs, et d'autre part entre l'enfant et un adulte sourd signant en situation duelle. À l'aide de ces corpus, nous avons constitué deux grilles d'analyse qualitative : une première regroupant des indicateurs de jeu et de communication, une seconde présentant des indicateurs linguistiques relatifs à la LSF. Certains de ces indicateurs ont fait l'objet d'un comptage afin d'évaluer une évolution des comportements de l'enfant entre deux temps expérimentaux, et d'effectuer une comparaison inter-situationnelle. Les données montrent que sur une période de six mois, certains indicateurs apparaissent dans les domaines du jeu, de la communication et dans les jalons d'acquisition de la LSF. De même, nous observons une évolution positive au niveau du profil cognitif et langagier obtenu avec EVALO 2-6. Ces résultats, obtenus sur les plans formel et fonctionnel, témoignent d'une progression de l'enfant dans sa langue maternelle aux niveaux pragmatique et linguistique.

---

**MOTS-CLES**

---

Surdité – Langue des Signes Française – Pragmatique –  valuation – Communication –  
Enfant – Trois ans

---

**MEMBRES DU JURY**

---

Gaëlle Chival

Marie Ozil

Eric Truy

---

**MAITRE DE MEMOIRE**

---

Agnès Witko

---

**DATE DE SOUTENANCE**

---

02 juillet 2009

---



MEMOIRE présenté pour l'obtention du  
**CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE**

Par

**KARLIN Marjorie**  
**RASSAT Céline**

**ÉVALUATION DES CAPACITES PRAGMATIQUES**  
**ET MISE EN LIEN AVEC LES COMPETENCES**  
**LINGUISTIQUES :**

*Étude de cas d'un enfant sourd signant âgé de trois ans*

**Tome 2 – Corpus d'étude**

Maître de Mémoire

**WITKO Agnès**

Membres du Jury

**CHIVAL Gaëlle**

**OZIL Marie**

**TRUY Eric**

Date de Soutenance

**02 juillet 2009**

## ORGANIGRAMMES

---

### Université Claude Bernard Lyon1

Président  
**Pr. COLLET Lionel**

Vice-président CEVU  
**Pr. SIMON Daniel**

Vice-président CA  
**Pr. ANNAT Guy**

Vice-président CS  
**Pr. MORNEX Jean-François**

Secrétaire Général  
**M. GAY Gilles**

#### Secteur Santé :

U.F.R. de Médecine Lyon Grange  
Blanche  
Directeur  
**Pr. MARTIN Xavier**

U.F.R d'Odontologie  
Directeur  
**Pr. ROBIN Olivier**

U.F.R de Médecine Lyon R.T.H.  
Laennec  
Directeur  
**Pr. COCHAT Pierre**

Institut des Sciences Pharmaceutiques  
et Biologiques  
Directeur  
**Pr. LOCHER François**

U.F.R de Médecine Lyon-Nord  
Directeur  
**Pr. ETIENNE Jérôme**

Institut des Sciences et Techniques de  
Réadaptation  
Directeur  
**Pr. MATILLON Yves**

U.F.R de Médecine Lyon-Sud  
Directeur  
**Pr. GILLY François Noël**

Département de Formation et Centre  
de Recherche en Biologie Humaine  
Directeur  
**Pr. FARGE Pierre**

Comité de Coordination des  
Etudes Médicales (C.C.E.M.)  
**Pr. GILLY François Noël**

#### Secteur Sciences :

U.F.R. de Biologie  
Directeur  
**Pr. PINON Hubert**

U.F.R. de Mathématiques  
Directeur  
**Pr. GOLDMAN André**

U.F.R. de Chimie et Biochimie  
Directeur  
**Pr. PARROT Hélène**

U.F.R. de Physique  
Directeur  
**Mme FLECK Sonia**

---

U.F.R. des Sciences de la Terre  
Directeur  
**Pr. HANTZPERGUE Pierre**

Centre de Recherche Astronomique de  
Lyon - Observatoire de Lyon  
Directeur  
**M. GUIDERDONI Bruno**

**Secteur Sciences et Technologies :**

U.F.R. Des Sciences et  
Techniques des Activités  
Physiques et Sportives  
(S.T.A.P.S.)  
Directeur  
**Pr. COLLIGNON Claude**

U.F.R. de Mécanique  
Directeur  
**Pr. BEN HADID Hamda**

U.F.R. d'informatique  
Directeur  
**Pr. AKKOUCHE Samir**

Institut des Sciences Financières et  
d'Assurance (I.S.F.A.)  
Directeur  
**Pr. AUGROS Jean-Claude**

IUFM  
Directeur  
**M. BERNARD Régis**

U.F.R. de Génie Electrique et des  
Procédés  
Directeur  
**Pr. CLERC Guy**

I.U.T. A  
Directeur  
**Pr. COULET Christian**

Institut des Sciences et des  
Techniques de l'Ingénieur de Lyon  
(I.S.T.I.L.)  
Directeur  
**Pr. LIETO Joseph**

I.U.T. B  
Directeur  
**Pr. LAMARTINE Roger**

---

**Institut Sciences et Techniques de Réadaptation**

**FORMATION ORTHOPHONIE**

Directeur ISTR  
**Pr. MATILLON Yves**

Directeur de la formation  
**Pr. TRUY Eric**

Directeur des études  
**BO Agnès**

Directeur de la recherche  
**Dr. WITKO Agnès**

Responsables de la formation clinique  
**PERDRIX Renaud**  
**GUILLON Fanny**

Chargée du concours d'entrée  
**PEILLON Anne**

Secrétariat de direction et de scolarité  
**BADIOU Stéphanie**  
**CLERC Denise**  
**MASSONI Caroline**

---

## REMERCIEMENTS

---

Nous avons été soutenues tout au long de notre travail par de nombreuses personnes à qui nous voulons ici adresser un immense MERCI...

Agnès WITKO, notre maître de mémoire, pour avoir montré un soutien sans faille du début à la fin, pour ses encouragements dans les moments de doute et sa confiance. Sa compétence, son regard avisé et la pertinence avec laquelle elle a supervisé notre travail nous ont énormément apporté, tant sur le plan personnel que professionnel. Nous avons découvert tout l'intérêt d'une recherche en orthophonie et d'un travail d'équipe. Cela a été un réel plaisir de travailler dans un tel partenariat.

Le Docteur DUTOUR, directeur du SAPEP-SSEFIS de Saint-Étienne, à l'initiative de ce projet.

Elsa MONTMARTIN, orthophoniste, un grand merci pour toute l'aide apportée tout au long de ces deux années, pour sa disponibilité au sein du service de soins et sa confiance.

Samira SOFIANE, éducatrice, pour sa compétence et son dévouement. Nous avons pu compter sur sa présence et son aide aux moments-clés du protocole.

L'enfant J. et ses parents, sans qui cette étude n'aurait pas été possible. Merci de nous avoir laissé entrevoir la richesse de la Langue des Signes.

Toute l'équipe du SAFEP, orthophonistes, éducatrices, psychomotricienne, psychologue, secrétaires, ainsi que tous les enfants qui ont accepté de nous accueillir et d'être filmés dans la bonne humeur.

Françoise COQUET et l'ensemble de l'équipe EVALO, pour leur confiance et leur aide précieuse dans l'appropriation de ce nouvel outil.

Richard NOMBALLAIS, pour son appui théorique et ses observations qui ont participé à l'avancée du projet.

Michaël GEORGE, pour son aide dans l'analyse et le traitement statistique des données.

Béatrice THEROND, orthophoniste, pour nous avoir prêté le matériel nécessaire à la mise en œuvre du protocole expérimental.

Merci à tous nos amis pour leurs encouragements, et en particulier à Sophie, Pauline, Élise et Lucie, futures orthophonistes, auprès de qui nous avons toujours trouvé une oreille attentive.

Merci à nos familles pour nous avoir accompagnées, réconfortées et supportées dans les bons comme les mauvais moments. A charge de revanche !

Enfin, merci à toutes les personnes qui ont porté un intérêt à notre recherche par leurs relectures et leurs conseils. Merci à Gaëlle CHIVAL et Marie OZIL, orthophonistes, et au Pr Eric TRUY.

---

## SOMMAIRE

---

<b>ORGANIGRAMMES</b> .....	<b>2</b>
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>5</b>
<b>SOMMAIRE</b> .....	<b>6</b>
<b>ANNEXES</b> .....	<b>7</b>
Annexe I : .....	8
Conventions de transcription pour les corpus effectués.....	8
Annexe II : .....	9
Corpus « Jeu » de T1 .....	9
Annexe III : .....	19
Corpus « Jeu » de T2 .....	19
Annexe IV : .....	25
Corpus de la lecture d’histoire de T1 .....	25
Annexe V : .....	31
Corpus de la lecture d’histoire de T2.....	31
Annexe VI : .....	37
Corpus du goûter de T1 .....	37
Annexe VII : .....	49
Corpus du goûter de T2 .....	49
<b>TABLE DES MATIÈRES</b> .....	<b>61</b>

---

# **ANNEXES**

---

**Annexe I :****Conventions de transcription pour les corpus effectués**

<b>Organisation spatiale de la transcription</b>	
<b>Disposition en colonnes :</b>	
Colonne EST	Educatrice Sourde Testeuse
Colonne ES	Educatrice Sourde
Colonnes E1, E2, E3	Educatrices entendantes par ordre d'apparition
Colonne J	Enfant testé
Colonne O	Orthophoniste
Colonne Cg	Camarade garçon
Colonne Cf	Camarade fille
<b>Colonnes pour le codage :</b>	
TDR	Tour De Rôle
TDRC	Tour De Rôle utilisé pour le comptage des indicateurs
IND	Exemple d'indicateur : renvoie au codage des grilles d'analyse

<b>Transcription des productions</b>	
Conduites non langagières	Transcriptions en italique.
Simultanéité des productions	Les interventions qui se chevauchent sont transcrites [entre crochets].
Informations complémentaires	Les commentaires renseignant sur le déroulement de l'échange sont notifiés (en italique entre parenthèses).
Passages non transcrits	Les passages non visibles sur la vidéo sont matérialisés par : [...].
	Les passages non identifiés sont matérialisés par (?).
<b>Transcriptions signées (LSF):</b>	
Signes lexicaux	Transcription en langue française écrite. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les substantifs et les adjectifs sont transcrits au singulier.</li> <li>- Les verbes sont repris à l'infinitif.</li> <li>- Les expressions figées correspondant à un seul signe en LSF sont transcrites selon la tournure de la langue française orale. Ex : monsieur + lapin + manger + bon appétit</li> </ul>
Juxtaposition de signes	Les éléments constitutifs d'une même phrase signées sont liés par le signe +. Ex : monsieur + lapin + manger + bon appétit.
Répétition de signes	Les signes répétés sont notés (x...) Ex : maison (x3) regarder (x3).
<b>Transcriptions orales:</b>	
Productions orales	Transcription en langue française telles qu'elles sont produites à l'oral. Elles sont précédées par * pour les différencier des productions signées. Ex : *Ben alors, attends, si [tu t'assieds pas] [assis + pas] *ça peut pas aller.

## Annexe II :

## Corpus « Jeu » de T1

La mère de J. est présente derrière J. en début de séquence, mais n'intervient pas dans le jeu.

EST		J			IND
TDR	Transcriptions	TDR	TDRC	Transcriptions	
1	Il y a + là + jouet là + jouet Geste de constat. Regarder				
		2		Regarde dans la boîte. Fait rouler la voiture sur la table. Regarde EST.	
3	Prendre				
		4		Prend le banc rouge.	
5	Siège Aligne les jouets.			(Aligne les jouets.)	
		6		Prend le chauffeur et le met en position assise.	
7	Toi + jouer + vas-y Toi + jouer + peut				
		8		Il fait rouler la voiture sur la table.	
9	Sort la petite balle de cotillon restée dans la boîte. La pose sur la table.				
		10		Prend la petite balle, la regarde. Regarde EST.	
11	Serrer + non + serrer + non Jouer + mime de jouer aux billes. Serrer + (?) + non				
		12		Regarde la balle qu'il tient entre deux doigts et la laisse échapper. Pousse la balle sur la table. S'en détourne. Fait rouler la voiture sur la table.	

ANNEXE II

13	Toi + quoi faire Geste présentatif.				
		14		Arrête de faire rouler la voiture. Regarde la voiture.	
15	Toi + aime+ désigne la voiture. Regarde la maman de J.			(Ne répond rien).	
		16		Regarde la voiture et la fait rouler. Regarde EST.	
17	Toi + aime + toi + voiture + aime + toi Oui Maison + il y a + voiture + toi				
		18		Hoche la tête.	
19	Oui + oui				
		20		Fait rouler la voiture. Regarde EST.	
21	Quoi faire Désigne les bonhommes alignés sur la table.				
		22		Désigne le chien noir. Regarde EST.	
23	Quoi faire				
		24		Rapproche le chien marron du chien noir. Regarde EST. Remet le chien marron à sa place initiale. Touche du doigt la balle de cotillon. Prend le chien noir et la balle. Tape le chien sur la balle dessus. Regarde EST.	
25	Quoi faire + là + quoi faire + chien + quoi faire				
		26		<i>Montre le chien et la balle qu'il colle l'un à l'autre (comme si le chien reniflait la balle).</i>	
27	Quoi faire + quoi faire				
		28		Repose les jouets sur la table.	
29	Mange + ou bien + quoi faire				
		30		Pousse la balle avec le chien. Met le chien au volant de la voiture. Fait rouler la voiture.	

ANNEXE II

31	Monte + voiture + monte				
		32		Ajoute la balle dans la voiture. Fait rouler la voiture. Regarde derrière la caméra. Met le chat dans la voiture. Veut mettre le chien marron dans la voiture <i>mais il n'y a pas assez de place.</i> Pose le chat et le chien marron sur la table. Sort le chien noir.	
33	Tape sur la table pour appeler J. Conduit + qui + conduit + qui Chien + conduit + chien + conduit				
		34		Hoche la tête.	
35	Chien + oui Regarde la maman : oui				
		36		Pose la voiture. Prend le chat. Chat + ici (désigne la place derrière le volant de la voiture). Met le chat dans la voiture. Place la balle à côté.	
37	Chat + oui + hoche la tête. Chat + conduit + chat				
		38		Fait rouler la voiture. Désigne la balle.	
39	Pointe le chat du doigt. Chat + là + quoi				
		40		Pointe le chat et la balle.	
41	Pointe la balle à côté du chat. Balle + quoi + quoi faire				
		42		Prend le chat. Fait sortir la balle de la voiture. Récupère la balle. Pousse la balle avec le chat.	
43	Mange + quoi faire Prend 2 personnages les rapprochent de J. Assoie un bonhomme sur la table.				

ANNEXE II

	Montre un troisième personnage (le bébé). Qui (Pointe et signe qui plusieurs fois).				
		44		Regarde ce que désigne EST (mais ne paraît pas intéressé.)	
45	Prend le bébé et le couche dans le petit lit. Place plusieurs autres bonhommes autour du lit. Regarde Fille + Quoi faire				
		46	1	Penche la tête et regarde le jouet.	
47	Fille + vient Montre la petite fille. Petite + fille + où Où				
		48	2	Pointe le <i>personnage restant à l'écart</i> . Regarde EST.	
49	Prend le jouet, le montre. Qui + pointage + qui Fille (x3)				
		50	3	Secoue la tête (non).	
51	Garçon Repose le jouet. Fait tomber par terre les autres jouets. Place sa main devant la bouche.			(Détourne la tête.)	
		52	4	Sourit. Se retourne.	
53	Tape sur la table pour attirer l'attention. Tomber + pointe le personnage. [Regarde par terre] [Cache la voiture derrière son dos.] Reprend le personnage et le pose sur la table. Tomber + où			(Se penche)	
		54	5	Regarde sous la table.	
55	Oui				
		56	6	Ramasse la petite fille. Regarde EST.	

ANNEXE II

57	Oui + merci				
		58	7	Se redresse maladroitement. Fait tomber un autre personnage. Cherche des yeux le bonhomme sous la table. Rit.	
59	Quoi ? + Où ?				
		60	8	Regarde la caméra. Rit. Pointe quelque chose sous la table.	
61	Tomber Ramasse un bonhomme sous la table.				
		62	9	Replace les personnages sur la table. Prend le chat et la balle. Joue avec le chat dans la main droite. Fait <i>rouler la balle sur la table de l'autre main.</i> Fait sauter le chat sur la balle.	
63	Quoi Montre les objets sur la table. Prend le banc, le rapproche de J.				
		64	10	Prend la balle et la pose sur le banc.	
65	Montre le personnage. Fatigué + assis Montre le personnage. EST sursaute, fait la moue. (La voiture cachée derrière le <i>dos d'EST tombe par terre.</i> ) Regarde la caméra, sourit. Se tourne vers J.				
		66	11	Se tourne vers la caméra (perçoit quelque chose). Regarde Samira.	
67	Quoi Regarde + quoi Regarde + quoi				
		68	12	Reste perplexe. Joue négligemment avec le chat et le jette contre un bonhomme sur la table. Fait pivoter le banc sur la table. Prend la balle qui était dessus et la fait tomber.	J1

ANNEXE II

69	Rattrape la balle et la pousse vers J. Montre le lit et le bébé.				
		70	13	Prend la balle puis le chien. Regarde ce qu' EST désigne. Approche le chien noir vers le lit Place le museau du chien contre le visage du bébé dans le lit. Regarde EST. Joue avec la balle et le chien.	J5
71	Chien				
		72	14	Pose la balle dans le lit à côté du bébé. Met le chien dans le lit. Regarde EST. Joue avec le chien et la balle. Place le museau du chien contre le visage du bébé dans le lit. Regarde EST.	
73	Chien + manger + bébé (?) Désigne le chien + mange + bébé Crie + oui chien + manger + désigne le bébé. Crie + désigne le bébé.				
		74	15	Joue avec le chien noir et la balle. Regarde sous la table. Joue avec le chien. (La maman de J. sort de la pièce), Fait au revoir de la main. Regarde la porte. Regarde EST. Regarde le chien noir. Regarde EST.	
75	Chien + (?)				
		76	16	Approche le chien de la petite balle.	
77	Manger + non Ballon + joue + ballon				

ANNEXE II

		78	17	Fait rouler la balle sur la table avec le museau du chien. Prend la balle et pose le chien noir. Prend un personnage et le colle contre la balle.	J5
79	porter (x3) + balle				
		80	18	Pose le bonhomme et en prend deux autres. Place les bonshommes face à face. <i>Lève les bras de l'un.</i>	
81	Blague (x2) + tape sur la table ( <i>attire l'attention de J.</i> ). Blague + <i>mime d'un bonhomme aux bras raidés</i> + blague.				
		82	19	Regarde EST. Joue avec le bonhomme et la balle. Laisse tomber par terre le bonhomme.	
83	Tomber + pleurer				
		84	20	Se penche et ramasse le jouet.	
85	Désigne le bonhomme + se cogner la tête + pointage. Après + crie + pointage + pleurer. Pleurer + désigne le personnage. (Secoue la main) Mime une bosse qui enfle sur la tête. (Secoue la main)				
		86	21	Prend un bonhomme, joue avec et <i>tente de l'asseoir.</i>	
87	Repose la voiture sur la table.				
		88	22	Se précipite sur la voiture. Pose un bonhomme debout dans la voiture. Fait rouler la voiture. Met un autre personnage au volant.	J4
89	Désigne le bonhomme + qui				
		90	23	Papa	
91	Qui Papa + ok + papa + oui				
		92	24	Fait rouler la voiture. Pose la voiture. Regarde les jouets. Regarde vers la caméra. Fait rouler la voiture. Prend le banc rouge. <i>Prend un personnage et l'assoit sur le banc.</i>	

ANNEXE II

93	S'il te plaît + chaise + rapprocher + s'il te plaît. Montre la caméra. Filmer + toi + [...] Filmer + J.				
		94	25	Regarde la caméra. Bouge sur la chaise. Attrape le bonhomme sur le banc sans le regarde. Le fait tomber et le repose sur le banc. Prend le chien. Repose le chien dans la boîte. Prend le chat blanc et le lit. Pose le lit sur la table. Voit une plume sur le chat, prend le chat enlève la plume et la jette par terre. <i>Regarde la plume voler, essaie de l'attraper.</i> [Sourit.] [Regarde EST].	J3
95	Grave + non. Grave + non. Voler + plume + voler + oiseaux + [...] + voler				
		96	26	Met le chat à côté du banc. Met le chat debout dans le lit. Pose le chat à côté du banc. Prend un deuxième personnage. Tente de lui déplier les jambes. Regarde EST. Pose le personnage dans le lit (assis). Jette le personnage dans la boîte. Prend un autre personnage. Tourne la tête du personnage, lui plie les jambes. Le pose couché dans le lit. Fait balancer le lit. Regarde EST. Fait balancer le lit.	
97	Pareil + toi + pareil + nuit + avant. Nuit + avant + dormir + toi. Lit (mouvement de balancier).				

ANNEXE II

		98	27	Renverse le lit. Regarde EST.	
99	Non de la tête. Non.				
		100	28	Repose le chat dans le lit Regarde EST. Prend la voiture.	
101	(?)				
		102	29	Fait rouler la voiture sur la table. Regarde la caméra. Fait rouler la voiture contre le lit. <i>Recule la voiture jusqu'au bord de la table.</i> Redresse la voiture. Regarde EST.	
103	Conduire + qui Conduire + qui				
		104	30	Fait des allers-retours avec la voiture sur la table. <i>Recule la voiture jusqu'au bord de la table.</i> Fait basculer la voiture sous la table. [Redresse la voiture.] [Regarde EST.] Fait des allers-retours avec la voiture sur la table. Prend le chat et le lit et les lâche immédiatement. Se saisit du lit puis du bonhomme. <i>Pose le lit à l'envers.</i> Déplie les jambes du personnage. Pose le personnage debout à côté du lit. Pousse le lit à côté de la voiture. Prend un nouveau personnage dans la boîte, <i>Plie les jambes et l'assoit sur le banc.</i> Prend le personnage sur la table. Lui plie et déplie les jambes. Le repose sur la table. Prend le pilote dans la boîte. Lui tourne la tête avec le casque. <i>Le pose debout à côté d'un autre personnage qui tombe.</i>	J2

ANNEXE II

			<p>Prend le pilote et essaie de lui enlever son casque.          Regarde EST.          Aligne des personnages et des animaux face à lui.          Manipule les personnages pour les orienter face à lui <i>et dans l'ordre qui lui convient.</i>          Regarde tous les personnages.          Prend la voiture la fait rouler sur le bord de la table devant les personnages.          Fait passer la voiture entre les personnages et les animaux.          Fait rouler la voiture entre le lit et le banc.          Déplace le banc avec la voiture.          Un personnage tombe du banc  <i>L'autre personnage</i> tombe couché sur le banc.          [Pousse la boîte en avançant la voiture.]          [Regarde EST].          Recule la voiture contre les personnages.          Pousse les personnages avec la voiture <i>jusqu'au</i> bord de la table.          Regarde EST.          Fait reculer la voiture contre les personnages.          Place les animaux derrière la voiture.          Fait basculer les animaux avec la voiture.          Fait tomber un bonhomme du banc avec la voiture.          Regarde EST          Fait des allers-retours avant-arrière avec la voiture.          Regarde EST.          Continu les allers-retours.          Pousse la voiture en arrière.          [Pousse la voiture en avant puis vers l'arrière.]          [Regarde EST de temps en temps.]          Fait des allers-retours gauche-droite avec la voiture sur la table.]          [Regarde de côté].</p>	
--	--	--	--	--

## Annexe III :

## Corpus « Jeu » de T2

EST		J			IND
TDR	Transcriptions	TDR	TDRC	Transcriptions	
		1		Prend la voiture puis la pose. Prend le chien marron, le chat et la balle. Construit un jeu de balle entre les deux. Fait tomber la boîte de jouets. Rit et va rechercher la balle tombée sous la table. Fait tomber la balle à nouveau par terre. Regarde EST.	
2	( ? )				
		3	1	Prend le chat. Approche du bord de la table. (Le chat semble regarder où la balle est tombée.) Se penche de tout son long sur la table pour chercher la balle des yeux. Se lève. Regarde sous la table. Ramasse la balle. Joue avec le chat, le chien et la balle (sorte de jeu de ballon). <i>Tape dans la balle pour qu'elle roule le plus vite possible.</i> Envoie la balle par terre rit et va la ramasser.	J6  J5
4	Ramasse les jouets tombés par terre et les met sur la table.				
		5	2	Regarde EST. Prend le chien noir, écarte le chien marron. Joue avec la balle, le chien noir et le chat. <i>Prend le chien et l'appuie très fort sur la balle en mousse qui s'écrase.</i> Joue avec la balle qui tombe par terre.	

## ANNEXE III

	(Ne regarde pas J).			Prend alors le chien marron et rassemble les trois animaux. <i>Envoie d'une pichenette le chat jusqu'au bord de la table.</i> Fait tomber les autres animaux. Saisit la voiture. <i>Prend le pilote et l'assoie au volant.</i> Fait rouler la voiture sur la table <i>puis dans l'air.</i> Le pilote finit par tomber sur ses genoux. Prend un autre bonhomme. <i>L'assoie dans la voiture.</i> Tape sur la voiture qui roule et tombe par terre. Regarde EST en pointant la voiture par terre.	
		6		Saisit alors le banc.	
7	Elle se retourne.		3		
		8	4	[Regarde EST.] [Désigne la voiture par terre.]	
9	J'ai vu + ramasser				
	(Ne regarde pas J).	10	5	Se lève passe sous la table et ramasse la voiture. Fait rouler la voiture <i>sur la table et dans l'air.</i> Prend un autre <i>bonhomme qu'il installe au volant.</i> Fait rouler la voiture basculée sur ses deux roues arrière. Prend le bonhomme, lui déplie les jambes et le fait marcher sur la table. Assoit le bonhomme sur le banc. Prend le chien noir et le fait marcher vers le banc. Cogne le chien contre le bonhomme qui tombe du banc. Regarde EST.	J4  J7
		11	6	Prend un autre chien. Cogne chaque chien contre le bonhomme. Approche doucement les chiens de la tête de ce personnage. Prend le chat et fait de même. Appuie le chat sur les pieds du bonhomme.	

ANNEXE III

12	Désigne le chat et le bonhomme + quoi faire Quoi faire Pointe le bonhomme + qui				
		13	7	Regarde EST. Joue sans répondre.	
14	Qui Qui + nom				
		15	8	Papa	
16	Papa Papa + homme Tape sur la table. (Attire son attention) Homme + ou bien + papa Qui				
		17	9	Papa + pointe le bonhomme.	
18	Papa + d'accord Papa + montre-moi + tourne sa tête vers moi				
		19	10	Tourne la tête du bonhomme vers EST.	
20	Sourire Quoi faire + là Montrer + tourner + visage (vers EST) Expliquer + quoi faire + lui + expliquer				
		21	11	Tourne <i>la tête du bonhomme à l'envers.</i> Fait marcher le personnage vers EST.	
22	Quoi faire + visage + marcher + tête tournée à l'envers				
		23	12	Fait marcher le bonhomme à reculons.	
24	Aller + où				
		25	13	Joue à faire marcher le bonhomme.	
26	Prend un personnage. Désigne : qui + fille Fille + qui + fille + désigne Fait marcher le personnage vers J.				
		27	14	Joue avec son bonhomme à côté du petit banc rouge.	
28	Asseoir + non + quoi faire + désigne le bonhomme de J.				
		29	15	Projette son bonhomme vers la femme que tient EST.	

## ANNEXE III

30	Quoi faire + tous les deux + désigne chaque personnage + colère + quoi faire Tape sur la table (Attire son attention)+ pourquoi + tomber + pourquoi				
		31	16	Saisit les deux personnages et les tape l'un avec l'autre.	
32	Pourquoi + désigne les personnages sur la table + colère + non + pourquoi				
		33	17	Hoche la tête. Frappe la femme avec le bonhomme et la pousse ainsi jusqu'à sur les genoux de EST.	J3
34	Regarde + (?) + non + (?)				
		35	18	Prend la petite fille et fait la même chose. Prend le chat, le déplace et tape dans la petite fille avec les pieds du bonhomme pour l'envoyer par terre.	
36	Geste de désignation. Pourquoi (?) + pourquoi + quoi faire				
		37	19	[lui] (Désigne la tête du bonhomme) [regarde EST]	
38	Hoche la tête + pourquoi + lancer + pourquoi				
		39	20	Regarde autour de lui. Prend le banc et y assoie le bonhomme. [Veut prendre la petite fille]	
40	[Tape sur la table] (Interpelle J.)				
		41	21	Regarde EST. Utilise le bonhomme pour envoyer la petite fille par terre.	
42	Geste de désignation. Pourquoi + lancer + pourquoi				
		43	22	Désigne la tête du bonhomme lui.	
44	Toi + quoi faire Lancer + pourquoi Alors + moi + pas comprendre				
		45	23	*( ?) Montre les jambes du bonhomme.	

ANNEXE III

46	Pieds + shooter + pieds + shooter + pourquoi				
		47	24	Récupère le chat et tape sur le chien.	
48	Pose-le + colère + lui				
		49	25	Hoche la tête.	
50	Oui Non				
		51	26	Hoche la tête.	
52	Papa + colère				
		53	27	Hoche la tête.	
54	Pourquoi				
		55	28	Désigne le bonhomme.	
56	(?) + quoi				
		57	29	Saisit le bébé.	
58	(?) + désigne le bébé + (?) + non				
		59	30	Hoche la tête	
60	(?) désigne le bébé.				
		61		<i>Prend le bonhomme et l'approche du bébé assis sur la table.</i>	
62	Embrasser + s'embrasser				
		63		Continue de jouer avec les deux personnages.	
64	Ensemble + tous les deux + quoi faire Quoi faire + tous les deux + quoi faire				
		65		Assoit le bonhomme face au bébé. Regarde EST.	
66	Quoi faire + tous les deux Quoi faire + jouer + ou bien Tape sur la table (Attire son attention) Jouer + ou bien + se disputer + ou bien + quoi + quoi faire + tous les deux + quoi faire				
		67		Jouer	
68	Jouer + quoi + jouer + quoi Tape sur la table (Attire son attention). Jouer + quoi				
		69		Assoit les deux personnages sur le banc.	

ANNEXE III

70	Assis + là + oui Pourquoi + assis + pourquoi Là + pourquoi + assis Pourquoi + assis + là Pourquoi + assis + là				
		71		Prend le banc et bouscule les personnages.	
72	Tomber				

**Annexe IV :****Corpus de la lecture d'histoire de T1****« Bon Appétit, Monsieur Lapin ! »**

EST		J			IND
TDR	Transcriptions	TDR	TDR	Transcriptions	
1	Non de la tête + assis. Après + fini. Pointe le livre. Après + fini. Elle présente le livre à Julien qui le tourne vers lui.				
		2		[(?)] [*(?)]	
3	Monsieur + Lapin + manger + bon appétit. Lapin + manger + bon appétit. Tourner (ouvre le livre) Tourner + tourner.				
		4		*hop, hop, hop. <i>Tourne la page (avec l'aide de l'EST).</i>	
5	<i>Pointe l'image (lui demande de regarder l'image).</i> Pointe la carotte et interroge J du regard.				
		6	1	*(?). Mime le lapin en train de croquer dans une carotte. Carotte	
7	Carotte + lapin + n'aime pas. n'aime pas + n'aime pas + n'aime pas + n'aime pas.				
		8	2	Croquer. N'aime pas.	
9	<i>Montre l'image.</i> Lapin + fait la grimace + bouche triste + triste. N'aime pas. Tourner. Tourner.				

ANNEXE IV

		10	3	Tourne la page.	
11	Lapin + quoi faire + maison + partir. Maison (x3) + ( <i>attire l'attention de J</i> qui regarde le livre). Maison (x3) + ? + regarder (x3) + toi + manger + quoi + toi + manger + quoi + toi + manger + quoi. Regarder + partir <i>Regarde l'image et pointe la carotte.</i> N'aime pas. Tourner.				
		12	4	<i>Pointe l'image.</i> Aimer + N'aime pas (x4).	
13	N'aime pas (x3). Tourne la page. <i>Là + attire l'attention de Julien.</i> Grenouille + nénuphar + grenouille. Lapin + demander + toi. <i>Pointe l'image + toi + manger + quoi + manger + quoi.</i>				
		14	5	<i>Pointe la mouche sur l'image.</i>	
15	<i>Pointe sur l'image + mouche</i> Lapin + mimique de dégoût + n'aime pas (x2). <i>Regarde l'image, pointe et mime la grenouille attrapant la mouche + manger.</i> <i>Là + oiseau + lapin + lui + demander + manger + quoi + oiseau + manger + quoi</i> Ver + mimique de dégoût + n'aime pas + aimer + oiseau + n'aime pas. Tourne la page. <i>Ici + poisson + lapin + lui + demander + manger + quoi</i> Lui + pareil <i>Attire l'attention de J.</i> Pareil (J ne regarde pas) <i>Attire l'attention de J</i> Ver + moi + mimique de dégoût. Tourne la page. <i>Là + cochon + lapin + lui + demander + manger + quoi</i> Moi + manger + tout + avaler + tout + banane + tomate + maïs + tout				

ANNEXE IV

	Moi + lapin + moi + non + moi + manger + non. Tourne la page. Là + baleine + toi + manger + quoi Mime la bouche de la baleine. Baleine + mime la baleine qui mange + plancton Attire le regard de J. Bouche + plancton + mime quelque chose qui entre dans la bouche + avaler (x2).				
		16	6	Réaction de Julien pour prendre la parole. *(?). [Baleine + manger + mime la baleine nageant et remontant à la surface pour respirer + pointe la bouche de la baleine sur <i>l'image</i> ].	
17	[Fait oui de la tête.] Mime l'eau qui sort par l'évan de la baleine. *pfff [Oui.]				
		18	7	[Reprend le mime de l'EST + *pah + fait un geste des deux bras vers l'avant.]. Fait un geste et rit en mettant sa main devant sa bouche.	
19	Tourne la page. Là + singe + faire + banane + manger + croquer.				
		20	8	Croquer (geste excité).	
21	Oui Attire l'attention de J. Lapin + dire + moi + maison + jardin + arbre + rien + pousser + arbre + rien. Tourne la page				
		22	9	Semble vouloir intervenir puis pousse un cri. Pousse un cri et pointe le renard sur le livre.	
23	Là + Renard + lui + manger + quoi + manger + quoi Moi (x3) + lapin + manger Lapin + mime de courir vite + peur + mime de courir vite + vite + maison Tourne la page. Montre le lapin terrifié sur l'image. Lapin + terrifié + renard + mime de croquer une oreille puis				

ANNEXE IV

	<p><i>l'autre.</i>  Représente les deux oreilles du lapin + mime de croquer une <i>oreille puis l'autre</i> + manger.  Tourne la page et <i>montre l'image.</i>  Très vite + maison + rentrer + claquer la porte  Peur + effrayé + peur + trembler + peur  Tourne la page.  Là + geste désolé + représente les oreilles coupées + oreilles + zéro + quoi faire.  Alors + grosse marmite + dans + carotte + carotte + plein + mettre + manger (x5) + mime les oreilles qui poussent petit à petit sur la tête + oreilles qui poussent.  Tourne la page.  Là + <i>geste de fin d'histoire</i> + carotte + adore + manger  Voilà (x2)+ histoire + fini</p>				
		24	10	Tourne les dernières pages + *(?). Referme brusquement le livre.	
25	Lapin + quoi faire + lapin + quoi faire + lapin + quoi faire.				
		26	11	(?) + quoi faire. Pointe le lapin sur <i>la couverture et regarde l'EST.</i>	C1
27	Quoi faire + montre le livre.				
		28	12	Pointe le lapin. N'aime pas.	
29	N'aime pas + oui Après + quoi.				
		30	13	Prends le livre dans ses mains et veut le poser par terre.	
31	Attire son attention. Après + quoi. Veut prendre le livre.				
		32	14	<i>Ramène le livre vers lui et signifie qu'il veut le poser tout seul sur le bureau.</i> Commence à se lever.	
33	Interpelle J. Assis.				
34	[Assis].	34	15	[Pose le livre par terre et se rassoit].	
35	Alors + lapin + quoi faire.				
		36	16	Quoi faire + *(?).	

ANNEXE IV

37	Oui de la tête.				
		38	17	Pointe avec le pouce en montrant quelque chose sur la droite de la caméra.	
39	Quoi.				
		40	18	Refait le même geste.	C5
41	Fronce les sourcils. Lapin + manger + quoi.				
		42	19	*(?)	
43	Attire son attention. Lapin + manger + quoi.				
		44	20	<i>Pointe l'objet du doigt.</i>	
45	Attire son attention. Lapin + manger + quoi.				
		46	21	*(?)	
47	Manger + J Lapin + manger + J + toi Manger + J + toi Non.				
		48	22	Non de la tête + *non.	C4
49	Manger + quoi				
		50	23	Renard	
51	Renard				
		52	24	Mime de croquer les deux oreilles.	
53	Carotte + renard				
		54	25	Croquer.	
55	Oreille. Oui de la tête + oui Oiseau + manger + quoi + oiseau + manger + quoi.				
		56	26	[Ver] [*(?)]	
57	Ver + oui				
		58	27	Renard + croquer	
59	Oui + oui Attire son attention. Cochon + manger + quoi				

ANNEXE IV

		60	28	Fait un geste avec l'index tendu + * cochon	
61	Cochon + manger + quoi + tout				
		62	29	Oui de la tête.	
63	Banane				
		64	30	Tout (geste de balayage).	
65	Tout Tout + oui (x3). Gentil (x2). Montre le livre par terre + histoire + lire + moi + raconter + dedans + quoi				
		66		Pointe du doigt un objet hors champ.	
67	Quoi Fini (x2).				

**Annexe V :****Corpus de la lecture d'histoire de T2****« La grenouille à grande bouche »**

EST		J			IND
TDR	Transcriptions	TDR	TDR	Transcriptions	
		1		Pointe des images de la deuxième de couverture et fait le geste de la grenouille qui saute.	
2	Reproduit le geste de la grenouille qui saute.				
		3		<i>Pointe un nénuphar sur l'image.</i>	
4	Quoi faire.				
		5		Manger (geste rapide de gober).	
6	Manger + quoi.				
		7		Ebauche du signe grenouille + mouche.	
8	Mouche + <i>geste d'attraper les mouches avec la langue.</i>				
		9		<i>Geste d'attraper les mouches.</i>	
10	<i>Geste d'attraper les mouches.</i> Oui.				
		11		Tourne la page.	
12	<i>Montre quelque chose sur l'image.</i> (?). Toujours + mouche + matin + petit déjeuner + mouche + midi + mouche + (?) + marre. <i>Montre l'image.</i> Goûter + quoi + manger + quoi. <i>Montre l'image</i> + idée + rien. Tourne.				
		13		Tourne la page.	
14	Quoi.				
		15		Fourmi.	

ANNEXE V

16	Mouche + langue (longue). <i>Pointe l'image + fourmi + grenouille + saute + quoi + (?)</i>				
		17		<i>Montre la langue sur l'image et la suit du doigt.</i>	
18	Oui + geste d'une longue langue + geste de la main (Oh là là). <i>Pointe l'image + quoi.</i>				
		19		Fourmi.	
20	Fourmi + oui.				
		21		Tourne la page.	
22	<i>Montre l'image + (?) + [tamanoir].</i>				
		23	1	[Tamanoir].	
24	Tamanoir + oui.				
		25	2	(?) + toi + mange + quoi + toi + mange + quoi + mange + quoi.	L5
26	<i>Montre les fourmis sur l'image + fourmi.</i>				
		27	3	Fourmi + oui. Tourne la page.	
28	Quoi faire (x2) + saute (x2) + où + forêt.				
		29	4	<i>Montre la grenouille sur l'image.</i>	C3
30	Oui (x2) + où + <i>montre l'ensemble de l'image + où.</i>				
		31	5	<i>Montre la grenouille sur l'image.</i>	
32	<i>Montre l'ensemble de la page + où.</i>				
		33	6	<i>Montre des détails de l'image.</i>	
34	Forêt + saute + forêt				
		35	7	Tourne la page.	
36	<i>Montre l'image + quoi + qui.</i>				
		37	8	Girafe.	L1
38	Girafe + oui.				
		39	9	<i>Montre l'arrière-plan de l'image avec les arbres.</i>	
40	Oui + girafe + oui.				
		41	10	Montre les arbres.	
42	Reprend la forme du feuillage (allongé) en geste et mime la girafe en train de manger les feuilles.				
		43	11	Reprend le mouvement de tête de la girafe qui mange les feuilles des arbres.	
44	Oui + bien.				

## ANNEXE V

		45	12	Tourne la page.	
46	Revient à la page précédente + girafe + mange + quoi + mange + quoi + mange + quoi.				
		47	13	Fait le mime de croquer quelque chose tenu avec ses deux mains.	
48	(?). Feuille (x2) + oui + arbre + geste des feuilles sur le signe de l'arbre + oui.				
		49	14	Girafe.	
50	Girafe + grenouille.				
		51	15	Girafe (insiste sur le long cou).	
52	Girafe + oui + girafe + oui.				
		53	16	Tourne la page.	
54	<i>Montre l'image</i> + quoi. <i>Montre l'image</i> + montagne + grenouille + marche + mime de gravir la montagne avec une canne + grimpe. Ensuite.				
		55	17	Tourne la page.	
56	Quoi.				
		57	18	Rhinocéros.	
58	Rhinocéros + oui.				
		59	19	<i>Montre la grenouille et la corne sur l'image.</i>	
60	Voir + gros + rhinocéros + grenouille + dire + toi + mange + quoi.				
		61	20	Herbe.	
62	Herbe + oui + bien + oui.				
		63	21	<i>Montre l'herbe sur l'image.</i>	
64	Herbe + oui + bien.				
		65	22	Tourne la page.	
66	<i>Montre l'image</i> + quoi. <i>Pointe les gouttes de pluie sur l'image</i> + quoi.				
		67	23	(?).	
68	Quoi + goutte (de pluie) + il pleut. <i>Montre l'image</i> + pluie + saute. Montre les gouttes de pluie + quoi + fait le geste de la grenouille qui avance + geste de la grenouille qui s'arrête.				

ANNEXE V

		69	24	<i>Montre un détail de l'image.</i>	
70	Quoi. Feuilles.				
		71	25	Tourne la page.	
72	Quoi + <i>montre l'image</i> . Ebauche le signe du toucan + montre le toucan + qui.				
		73	26	Pointe sa poitrine.	
74	Qui.				
		75	27	Montre ses jambes (pipi).	
76	Oui. Oiseau + toucan + oiseau + faire pipi + (?)				
		77	28	Ver de terre + montre les vers <i>de terre sur l'image</i> .	
78	Ver de terre (x2) + oui + ver de terre. Manger + ver de terre + oui + bien.				
		79	29	Tourne la page. <i>Montre l'ensemble de l'image.</i>	
80	Qui.				
		81	30	Tigre + <i>montre les rayures sur l'image</i> .	
82	Tigre + oui + bien. Fatiguée + assis + s'arrête + se reposer.				
		83		Tourne la page. Tigre + <i>montre le tigre sur l'image</i> .	
84	Caresser + mime la grenouille qui caresse le tigre. Qui + aimer + qui + tigre + mime du tigre qui rugit.				
		85		<i>Montre la grenouille sur l'image</i> .	
86	Quoi faire.				
		87		Geste de tirer la langue (lécher).	L4
88	Lécher + tigre + <i>montre le tigre sur l'image</i> + gros + lécher + blague. <i>Montre les animaux sur l'image</i> + gazelle + antilope + tigre + courir + attraper + manger + attraper + manger + gazelle.				
		89		<i>Montre l'image</i> .	
90	Quoi faire.				
		91		Sauter.	
92	Oui + sauter + qui.				
		93		Manger + tigre.	L2

ANNEXE V

94	Manger + tigre. Montre la gazelle + manger + attraper + montre la gazelle.			
		95		Fait le geste d'attraper la gazelle sur l'image.
96	Attraper + oui.			
		97		Attrape la gazelle sur l'image + tigre + montre la gazelle.
98	Qui + attraper + qui.			
		99		Grenouille.
100	Montre la gazelle sur l'image + grenouille + manger + pointe la gazelle sur l'image.			
		101		Hoche la tête.
102	Blague + gros + blague + non + blague.			
		103		Tourne la page. Montre un œil de crocodile sur l'image.
104	Quoi.			
		105		Montre ses yeux.
106	Montre ses yeux + qui.			
		107		Crocodile.
108	Crocodile + bien.			
		109		Crocodile. Tourne la page.
110	Crocodile + grande mâchoire + (?) + œil + guetter. Qui + crocodile + montre l'image + manger + quoi.			
		111		Grenouille.
112	Grenouille + oui.			
		113		Ouvre grand la bouche (comme la gueule du crocodile).
114	Ouvre grand ses bras (comme la gueule du crocodile) + montre l'intérieur de sa bouche. Montre la grenouille + mime la grenouille sur ses pattes qui regarde autour d'elle.			
		115		Montre une dent du crocodile.
116	Montre ses propres dents + mime la rangée de dent du crocodile + crocodile.			
		117		Hoche la tête + mime l'action de mâcher.
118	Passé avec le doigt le long de sa gorge (tube digestif).			
		119		Montre le bas de son ventre.

ANNEXE V

120	Montre le bas de son ventre.				
		121		<i>Montre l'image.</i>	
122	Fait des aller-retour horizontaux le long des dents du crocodile + mime la descente de la grenouille dans le tube digestif du crocodile + blague + bas + blague + mouvement de trajectoire horizontale puis verticale. Oui. Montre la grenouille + peur + tremble + montre la petite bouche de la grenouille + montre sa bouche + peur.				
		123		Tourne la page puis revient sur la précédente.	
124	Grenouille + grande bouche (montre la couverture) + petite bouche.				
		125		Tourne la page.	
126	Fini + bravo. Se rappeler + histoire + se rappeler + histoire + toi + bien.				

## Annexe VI :

## Corpus du goûter de T1

J			E1		Cg		E2		O		
TDR	TDRC	Transcriptions	TDR	Transcriptions	TDR	Transcriptions	TDR	Transcriptions	TDR	Transcriptions	IND
			1	*Tu t'assoies Lui tape sur l'épaule, et lui désigne la chaise libre.							
2		Lève les yeux pour la regarder et fait un signe de la main pointant du pouce quelque chose hors champ.									
3	1	Regarde la chaise <i>qu'on lui désigne et va s'asseoir.</i>									
		(S'occupe de déballer son goûter.)			4	Regarde ce que J. a à manger. Pointe un des enfants. * Ah (Le bras passe devant J.)					
5	2	Lève les yeux en direction de la personne pointée puis regarde Cg ( ?) Prend un gâteau dans sa boîte à goûter.									
					6	Regarde le goûter de J.					



ANNEXE VI

17	10	Met son gâteau dans la bouche. Regarde les adultes autour de lui, en mangeant. Regarde autour de lui et la caméra. Mange. Regarde un enfant situé en face de lui sur la gauche. Regarde les adultes qui discutent.									
18	11	Regarde Cg et lui <i>tend le gâteau qu'il</i> était en train de manger. Sourit et lui plaque le gâteau contre le visage.									
					19	Se recule et sourit. Prend le gâteau.					
		( <i>Regarde en l'air.</i> )			20	Regarde le gâteau. Rend le gâteau à J.					
21	12	Regarde Cg. Regarde le gâteau que lui tend Cg sur la table. Regarde le gâteau sur la table tout en <i>mangeant l'autre.</i> Observe les enfants. Regarde un adulte (hors champ). Se lève et se penche sur la table pour mieux voir ce qui se									

ANNEXE VI

		<p>                     passe.                      Sautille en reculant un peu et veut se rasseoir.                      Tombe par terre, la chaise basculant derrière lui.                 </p>									
			22	*Ouh !							
23	13	<p>                     Se tourne vers la chaise pour se relever et regarde E1 <i>qui vient l'aider.</i> </p>									
			24	Remet la chaise sur pieds.							
25	14	<p>                     Se remet debout, sourit.                 </p>									
26	15	<p>                     Se rassoie en regardant autour de lui.                      Regarde E1 et continue de manger en regardant autour de lui.                      Se lève et sautille devant sa chaise en regardant à droite et à gauche.                 </p>									
27	16	Regarde E1.									
			28	<p>                     *Ben alors, attends, si [tu t'assieds pas...]                      [assis + pas]                      *ça peut pas aller.                 </p>							
29	17	Regarde E1 et se rassoie.									
			30	<p>                     [*tu tombes]                      [tomber]                 </p>							

## ANNEXE VI

31	18	Regarde E1 puis reprend son gâteau pour le manger.									
		(Ne regarde pas Cg.)			32	Suit des yeux l'action, pointe le paquet de gâteau. *(?) Se retourne vers J.					
					33	Se tourne vers E1. Suit le gâteau qu'on rend à Cf.					
34	19	Suit la scène des yeux. Suit des yeux E1 qui vient lui poser un verre devant lui.									
35	20	Joue avec son verre vide devant les mains. Regarde E2.									
							36	Lui sourit.			
37	21	Revient au verre et s'amuse à le faire glisser d'une main vers l'autre. Se tourne à nouveau vers E2. Fait semblant de boire au verre.									
38	22	Regarde un enfant face à lui Appuie sur son verre contre la table avec les deux mains.									
39	23	Regarde autour de lui cherchant quelqu'un du regard.									

## ANNEXE VI

		Manipule son verre en mettant sa main dedans.									
40	24	Mange son gâteau puis se tourne vers Cg. [*(?)] [Tape <i>sur l'épaule</i> ] Montre le pack de jus de fruit que Cg a devant lui. Manipule la paille.									C2
					41	Regarde ce que fait J. Paraît mécontent. *( ? ) Grimace. Regarde E2.					
							42	<i>S'adresse à un enfant situé devant J.</i> * Ouh là ouh là...			
					43	Regarde devant lui. Ne se préoccupe plus de J.					
44	25	Regarde la paille *( ? ) (cri) Tente de plier la paille. Appuie sur le pack.									
					45	Regarde à nouveau son pack. Prend le pack et se retourne vers J. Sourit.					
46	26	Le regarde et lui rend son sourire.									

ANNEXE VI

47	27	Se retourne vers E2 <i>qui verse de l'eau</i> dans les verres. Reprend son gâteau et veut le ranger dans sa boîte à goûter. Regarde sa boîte.									
							48	[*J.] [boire] Interpelle J. en lui tapant sur le bras.			
49	28	Lève les yeux vers E2.									
							50	[boire] [*tu veux boire ?]			
51	29	Reprend sa boîte pour la fermer.									
					52	Pointe le verre devant J. puis la carafe <i>d'eau.</i>					
53	30	[Tend son verre]									
							54	[*Toi, tu veux boire ?] [toi + boire] ( <i>s'adresse à Cg</i> )			
		(Boit.)			55	*( ?) Pointe un verre. Regarde autour de lui. Regarde E2 qui verse <i>de l'eau.</i>		(Remplit le verre de J. puis un autre).			
					56	Pointe le verre. Regarde autour de lui. Se lève. [Se rassoie].					

## ANNEXE VI

						[Regarde la boîte à goûter de J.] La prend dans ses mains.					
57	31	Pose son verre devant lui. Se tourne sur la gauche. Se met debout. Regarde devant lui. Sourit. Se lève et fait mine de sortir de table. Revient et se rassoit.									
58	32	[Tend l'index. Promène son doigt et son regard autour de lui. Pointe le dos de Cg].				(Regarde sous la table)					
59	33	Se penche Regarde sous la table. Pousse la tête de Cg qui le gêne.									
					60	Se redresse. Regarde J. Pointe du doigt sous la table.					
					61	Regarde les autres enfants autour de lui. Sourit.					
62	34	Se redresse. Regarde en face de lui. *(?)									
63	35	Se tourne vers E2 qui passe derrière lui.									C3

ANNEXE VI

64	36	Tend l'index et pointe sous la table. Regarde E2 Se lève.									
							65	*qu'est-ce qu'il y a ?			
66	37	Regarde sous la table.									
		(Ne regarde pas O.)					67	[*c'est tombé] [tombé]			
68	38	Pointe du doigt sous la table. [Regarde E2] [*oh]									
							69	Ne regarde pas J.			
70	39	Regarde à nouveau sous la table. Lève la tête et regarde les enfants en face de lui. (cri)									
71	40	Regarde encore sous la table. [Se relève] [cri].									
72	41	Tourne la tête de Cg vers lui.									
					73	Se retourne.					
74	42	Regarde sous la table et pointe.									
75	43	Se redresse vers Cg. Baisse les yeux sous la table.									
					76	Regarde J. Baisse les yeux par terre. Relève les yeux..					

ANNEXE VI

77	44	[Se relève] [crie]. Regarde en face de lui à gauche.									
					78	[Se relève] [crie].					
79	45	Se lève. Contourne la table. Regarde un adulte (hors champ).									
80	46	Se baisse. Pointe quelque chose sous la table. Se relève. <i>Regarde l'adulte à nouveau.</i>									
81	47	Retourne vers sa chaise Se baisse pour regarder sous la table. [Se relève] [crie].									
82	48	<i>Regarde l'adulte qui passe derrière lui. S'approche d'E2.</i> [Lui tape sur le bras] [*(?)] Se penche. Regarde sous la table <i>Pointe avec l'index.</i>									
							83	Regarde un autre adulte. [...]			
84	49	Se relève. Regarde E2. Regarde <i>l'autre</i> adulte.									

ANNEXE VI

85	50	[Va chercher O] [crie]. Fait un geste pour attirer son attention. Se penche. Regarde à nouveau sous la table. <i>Pointe de l'index.</i>									
									86	Le suit.	
87	51	Se relève. Regarde O. <i>Pointe l'index sous la table.</i>									
									88	[...] <i>S'accroupit</i> Regarde sous la table.	
									89	Se relève Regarde J.	
90	52	Regarde O. Sourit. *(?).									
									91	[*c'est qui, qu'a fait ça?] [qui + faire + pointage].	
92	53	Regarde autour de lui.									
									93	Qui	
94	54	Lève les yeux. Pointe derrière.									
									95	Se penche sous la table. Se redresse pour regarder un adulte situé derrière J.	

## ANNEXE VI

96	55	Regarde O. Rit.									
									97	(?) + non + qui	
98	56	Mime pour expliquer que le contenu du <i>réipient s'est</i> déversé par terre.									
									99	Se relève. (Tourne le dos à J.).	
100	57	Continue son explication.									
101	58	Lève les yeux vers un adulte debout à côté de la caméra. (?) ( <i>prénom d'un</i> enfant) + renverser									
		(Fixe E1 des yeux).	102	[...]							
103	59	Hoche la tête. [Regarde ailleurs] [(?) ( <i>prénom d'un</i> enfant) + renverser + pointage]. Regarde E1.									C4
			104	[...]							
105	60	Sol + (?) ( <i>prénom</i> <i>d'un enfant</i> ) + renverser									L5
		( <i>Regarde l'adulte.</i> <i>Regarde par terre.</i> <i>Regarde à nouveau</i> <i>l'adulte).</i>	106	[...]							
107		Sourit. Regarde autour de lui. Mime. Tape sur le bras <i>d'E1.</i> (?) ( <i>demande</i> ).									

## Annexe VII :

## Corpus du goûter de T2

J		O	E1		Cf		ES		EST		IND		
TDR	TDR	Transcriptions	TDR	Transcriptions	TDR	Transcriptions	TDR	Transcriptions	TDR	Transcriptions	TDR	Transcriptions	IND
1	1	Regarde la caméra. Met la main dans son verre vide Regarde la caméra. Prend et manipule son verre. <i>Regarde l'intérieur du verre.</i> [Plonge la main dans le verre] [Regarde <i>l'adulte</i> ].											
			2	Tape sur <i>l'épaule de J.</i> [eau] [*tu veux de l'eau ?].									
3	2	[Hoche la tête.] [Continue de jouer avec son verre.] Regarde O. Lui donne son verre.											
			4	Sert J. [Regarde J.] [Lui tend son verre].									
5	3	[*Merci]. [Prend son verre. Regarde O.]											

ANNEXE VII

		Boit. [Mange un gâteau.] [Regarde les autres personnes autour de lui.]											
6	4	Regarde la petite fille Pointage + (?) (prénom) + (?) (signe du henné sur la main). Regarde un adulte (hors champ). Se frotte la tête.											
7	5	Regarde Cf. Va-et-vient du regard entre Cf et les adultes debout. [Geste <i>d'applaudissement</i> ] [sourit + *ouais + regarde les autres enfants] <i>Geste d'excitation</i> Se lève. Se rassoit. Regarde Cf. Mange. Regarde la boîte de gâteaux. Suit des yeux Cf.											
					8	Vient chercher Cf. Donne la boîte de gâteaux à Cf. *Viens.							

ANNEXE VII

						Regarde J. et lui tend la boîte. [*Prends].							
9	6	[Regarde l'adulte non de la tête]. Regarde la suite de la distribution.											
					10	Demande à Cf de venir.							
11	7	Accompagne du bras Cf qui se lève pour partir. Regarde partir Cf. Regarde la petite fille sur le côté. *(?). Regarde un adulte. (?).											
12	8	[Regarde l'adulte. Regarde la caméra. Regarde d'autres adultes] [(?) (x3) (même signe que précédemment). Joue avec son emballage de gâteau. Se lève de table. Regarde Cf. Marche autour de la table. Regarde O. Regarde E1.											
			13	Tape sur l'épaule de J. Assis									

ANNEXE VII

				Pointage (de la chaise).									
14	9	Regarde la caméra sans obéir.											
			15	[S'il te plaît lui tape sur l'épaule.] [Regarde J.]									
16	10	[Éternue et regarde la caméra]											
			17	[+ assis.] Prend un mouchoir. Mouche J.									
18	11	[Retourne à sa place] [Regarde O.]											
					19	Assis + pointe la place de J.							
20	12	<i>S'assoit.</i> Porte ses doigts à la bouche. Observe les autres.											
					21	Tape sur la tête de J.							
22	13	Se tourne vers E1.											
					23	Entendre + rien + pardon.							
24	14	Pointe Cf Regarde E1.											
					25	(?).							
26	15	Regarde autour de lui. Regarde la caméra Se retourne sur sa chaise. Et crie. Regarde ES. Pointe la porte de la pièce.											

ANNEXE VII

		(Joue avec sa chaise.)					27	<i>S'approche de J. Regarde J. Va s'asseoir.</i>				
		(Regarde les adultes qui conversent derrière lui).							28	<i>S'approche de la table + gâteau + fête + main décorée + pointe Cf + fête.</i>		
29	16	Tape sur le bras de ES. Regarde ES.										
									30	Finit de parler avec Cf. Regarde J.		
31	17	[Fête + papa + (?) + cadeau] [*papa (cris)]										
									32	Attends + papa + quoi.		
33	18	(?).										
									34	Attends + papa + quoi.		
35	19	[Papa + fête + moi] [*papa].										C5
									36	Fête + (?) + quoi.		
37	20	Bruit.										L1
									38	(?) (reprend le signe de J.) + musique + non.		
39	21	Imite le signe de ES.										C5
40	22	Bruit.										
									41	Reprend le signe de J. + quoi + signe de J.		



ANNEXE VII

					54	Grand (reprend le geste de J). [Peur + non + toi.] [*t'avais pas peur ?]							
55	29	Hoche la tête. Regarde ES.											
									56	Assis. Pointe la chaise.			
57	30	<i>S'assoit.</i> Regarde EST et E1.											
											58	(?) + toi + peur + monter [grande roue]	
59	31	[Grand].											
											60	Grand + oui.	
61	32	Regarde EST qui se détourne de J. Joue avec son pull. Regarde autour de lui. Regarde la caméra. Regarde Cf. Fait un mime avec son bras.											C1
							62	Manifeste son refus.					
63	33	Tente de reprendre en <i>s'approchant</i> davantage de Cf.											
							64	Manifeste son refus.					
65	34	Abandonne le jeu. Regarde autour de lui. Se lève.											

ANNEXE VII

		Va en direction des adultes autour de la table. Regarde un adulte. Roue + avant + roue + (?) + grand.											
			66	<i>S'approche de J.</i> Prend J. par les épaules. oui + gentil. Ramène J. à sa place.									
67	35	<i>S'assoit.</i> Se tourne vers EST [roue geste de la roue qui tourne de plus en plus vite].											
											68	[Oui] Vite + vite + non + doucement. Geste de la roue qui tourne vite. non + doucement.	
69	36	Geste de la roue qui tourne doucement.											
											70	Doucement + roue qui tourne + doucement.	
71	37	Roue + grand.											

ANNEXE VII

												72	Oui + grand + oui + regarder (signe qui suit la trajectoire de la grande roue qui tourne).	
73	38	Manger.												
												74	Manger + quoi + manger + quoi.	
75	39	[Papa + maman + Yohann] [*papa maman Yohann]												
												76	Yohann.	
77	40	Roue.												
												78	Oui + aimer + toi.	
79	41	Hoche la tête. Détourne le regard vers les personnes autour de la table. Regarde EST. Tombe de sa chaise.											(Raconte aux autres enfants ce que J. lui a dit).	
												80	Assis + s'il te plaît. Relève la chaise.	
81	42	Se redresse. Regarde ES. Regarde autour de lui. Fait tomber sa chaise. La redresse. Prend sa chaise dans ses bras.												

ANNEXE VII

		Regarde les adultes. Se rassoit. Regarde son verre. [Pointe la main dans le verre]. [Regarde E1]. Joue avec un papier.											
					82	*J., tu te rappelles à l'école on a fait des photos (signe hors champ)							
83	43	Regarde E1. Hoche la tête (x5).											
					84	[...]							
85	44	(?)											
					86	[...]							
87	45	Ordinateur + [Noël]. [*Noël].											
					88	[...]							
89	46	Ecrire + (?) + (?) + Mime la lettre qui part.											
					90	[...]							
91	47	Hoche la tête + dormir.											
					92	[...]							
93	48	Gestes avec les mains (pas du Père Noël qui avance). [*Noël papa]. [Noël + papa] + voler (traîneau).											L4
					94	[...]							

## ANNEXE VII

95	49	Pointe en l'air + voler.											
					96	[...]							
97	50	Hoche la tête. [*Noël]. [Noël] + pointe en l'air + voler.											
					98	[...]							
99	51	Pointe la table + venir + doigts qui avancent sur la table (jambes) + ouvrir la porte. [entrer + bonjour] [Regarde E1].											
					100	[...]							
101	52	Hoche la tête. Rigole.											
102	53	Regarde E1 + Noël + [*cadeau] [cadeau] + Noël + dedans + Noël + barbe.											
					103	[...]							
104	54	[*poi]. [Trois] + ans + [cadeaux]. [*cadeau].											
					105	*pour J. et puis ? (signe hors champ)							
106	55	Hoche la tête + Yohann.											
					107	*Yohann et puis ? (signe hors champ)							



## TABLE DES MATIÈRES

---

<b>ORGANIGRAMMES</b> .....	<b>2</b>
1.    Université Claude Bernard Lyon1 .....	2
1.1.  Secteur Santé : .....	2
1.2.  Secteur Sciences : .....	2
1.3.  Secteur Sciences et Technologies : .....	3
2.    Institut Sciences et Techniques de Réadaptation.....	4
FORMATION ORTHOPHONIE.....	4
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>5</b>
<b>SOMMAIRE</b> .....	<b>6</b>
<b>ANNEXES</b> .....	<b>7</b>
Annexe I : .....	8
Conventions de transcription pour les corpus effectués .....	8
Annexe II : .....	9
Corpus « Jeu » de T1 .....	9
Annexe III : .....	19
Corpus « Jeu » de T2 .....	19
Annexe IV : .....	25
Corpus de la lecture d’histoire de T1 .....	25
« Bon Appétit, Monsieur Lapin ! » .....	25
Annexe V : .....	31
Corpus de la lecture d’histoire de T2.....	31
« La grenouille à grande bouche » .....	31
Annexe VI : .....	37
Corpus du goûter de T1 .....	37
Annexe VII : .....	49
Corpus du goûter de T2 .....	49
<b>TABLE DES MATIÈRES</b> .....	<b>61</b>

---

Marjorie Karlin

Céline Rassat

**ÉVALUATION DES CAPACITES PRAGMATIQUES ET MISE EN LIEN AVEC LES  
COMPÉTENCES LINGUISTIQUES : Étude de cas d'un enfant sourd signant âgé  
de trois ans**

155 Pages

Tome 1 : 93 Pages – Tome 2 : 62 Pages

Mémoire d'orthophonie -UCBL-ISTR- Lyon 2009

---

**RESUME**

---

L'évaluation des capacités de communication d'un jeune enfant sourd signant ne dispose actuellement d'aucun outil standardisé. Dans cette étude de cas, nous envisageons l'élaboration d'une évaluation globale et adaptée en Langue des Signes Française qui puisse rendre compte des compétences langagières à la fois sur un plan formel et sur un plan fonctionnel d'un enfant sourd signant âgé de trois ans. Dans un premier temps, nous lui avons proposé des épreuves issues de la batterie EVALO 2-6 afin d'obtenir des données linguistiques formelles et des résultats normatifs. Dans un second temps, nous avons complété l'évaluation par une analyse qualitative des aptitudes communicationnelles et linguistiques de l'enfant dans trois situations : libre, semi-contrainante et contraignante. Nous avons utilisé un enregistrement vidéo pour constituer des corpus d'échanges en LSF, d'une part entre l'enfant et ses pairs, et d'autre part entre l'enfant et un adulte sourd signant en situation duelle. À l'aide de ces corpus, nous avons constitué deux grilles d'analyse qualitative : une première regroupant des indicateurs de jeu et de communication, une seconde présentant des indicateurs linguistiques relatifs à la LSF. Certains de ces indicateurs ont fait l'objet d'un comptage afin d'évaluer une évolution des comportements de l'enfant entre deux temps expérimentaux, et d'effectuer une comparaison inter-situationnelle. Les données montrent que sur une période de six mois, certains indicateurs apparaissent dans les domaines du jeu, de la communication et dans les jalons d'acquisition de la LSF. De même, nous observons une évolution positive au niveau du profil cognitif et langagier obtenu avec EVALO 2-6. Ces résultats, obtenus sur les plans formel et fonctionnel, témoignent d'une progression de l'enfant dans sa langue maternelle aux niveaux pragmatique et linguistique.

---

**MOTS-CLES**

---

Surdité – Langue des Signes Française – Pragmatique –  valuation – Communication –  
Enfant – Trois ans

---

**MEMBRES DU JURY**

---

Gaëlle Chival

Marie Ozil

Eric Truy

---

**MAITRE DE MEMOIRE**

---

Agnès Witko

---

**DATE DE SOUTENANCE**

---

02 juillet 2009

---