



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>

ECOLE D'ORTHOPHONIE DE LORRAINE

Directeur: Professeur C. SIMON

**Appropriation de la Langue des Signes Française par les enfants
présentant un trouble complexe du langage**

Étude de cas sur la place de la Langue des Signes Française au sein de
l'expression et de la communication d'enfants dysphasiques

Mémoire présenté pour l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophoniste

Par

Marie GUILLEM

Juin 2010

Jury

Président : Dr VERT, Professeur Émérite de Pédiatrie

Directrice du mémoire : Mme ALLAIN, orthophoniste

Assesseur : Mme PALHOL, orthophoniste

ECOLE D'ORTHOPHONIE DE LORRAINE

Directeur: Professeur C. SIMON

**Appropriation de la Langue des Signes Française par les enfants
présentant un trouble complexe du langage**

Étude de cas sur la place de la Langue des Signes Française au sein de
l'expression et de la communication d'enfants dysphasiques

Mémoire présenté pour l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophoniste

Par

Marie GUILLEM

Juin 2010

Jury

Président : Dr VERT, Professeur Émérite de Pédiatrie

Directrice du mémoire : Mme ALLAIN, orthophoniste

Assesseur : Mme PALHOL, orthophoniste

Remerciements

Je tiens à remercier

Monsieur le Professeur VERT d'avoir accepté de me faire l'honneur de présider ce jury et de juger mon travail. Je vous exprime toute ma gratitude pour avoir pris le temps de lire mes travaux et pour m'avoir fait part de vos remarques et conseils avisés.

Mme ALLAIN d'avoir accepté de diriger ce mémoire. Je tiens à vous témoigner ma reconnaissance pour votre investissement et votre esprit critique qui m'ont permis d'enrichir continuellement mes réflexions et mes questionnements. J'aimerais également vous remercier pour la disponibilité et le soutien que vous n'avez cessé de m'apporter durant cette année d'investigation.

Mme PALHOL de m'avoir fait partager votre savoir et votre savoir-faire. Je vous suis reconnaissante de m'avoir orientée dans mes recherches.

Mme MANSUY, directrice de l'école Paul Émile Victor d'Épinal, de m'avoir autorisée à mener mes observations au sein de votre établissement

Ainsi que M. SUSTERSIC, instituteur de la CLIS, et M. DUVAL, agent spécialisé des écoles maternelles, pour m'avoir accueillie dans votre classe et consacré du temps. Votre expérience et vos réflexions m'ont été précieuses durant cette année.

Les enfants pour votre collaboration et votre bonne humeur ainsi que leurs parents pour avoir consenti à mon intervention.

Ma famille, tout particulièrement mes parents et ma sœur, pour votre indéfectible soutien. Merci de croire en moi et de m'accompagner jour après jour.

Loïc de faire partie de ma vie.

Eveline, Éric, Yoann et Tibo de m'avoir accueillie dans votre famille.

Marie, Émeline, Marie-Sophie, Céline et Cécile d'avoir partagé avec moi bien plus que quatre années d'études.

A mon grand-père.

Sommaire

INTRODUCTION.....	7
Première partie : Apports théoriques.....	10
Chapitre I : La dysphasie.....	11
<u>I. Présentation de la dysphasie.....</u>	<u>11</u>
1. Essai de définition.....	11
2. Classifications.....	12
2.1. Classifications internationales.....	12
2.2. Classifications les plus couramment citées.....	13
2.2.1 Classification d'Ajuriaguerra.....	13
2.2.2 Classification de Rapin et Allen.....	14
2.2.3 Classification de Gérard.....	15
3. Étiologie.....	18
3.1. Origine neurophysiologique.....	18
3.2. Origine génétique.....	18
4. Diagnostic.....	19
4.1. Introduction.....	19
4.2. Bilan orthophonique.....	20
4.2.1 Entretien avec les parents.....	20
4.2.2 Examen clinique.....	20
4.3. Diagnostic différentiel.....	22
4.3.1 Aphasie de l'enfant.....	23
4.3.2 Retard simple de langage.....	24
4.3.3 Déficience mentale avérée.....	24
4.3.4 Troubles envahissants du développement (TED).....	25
4.3.5 Carences psychoaffectives.....	25
<u>II. L'enfant dysphasique et son langage.....</u>	<u>25</u>
1. Descriptions approfondies des troubles.....	25
1.1. Troubles expressifs.....	25
1.1.1 Versant phonologique.....	25
1.1.2 Versant lexical.....	26
1.1.3 Versant syntaxique.....	26
1.1.4 Versant du discours et de la pragmatique.....	27
1.2. Troubles réceptifs.....	27
2. Troubles associés.....	28
2.1. Troubles de la rétention.....	28
2.2. Difficultés psychomotrices.....	28
2.3. Altération des notions temporelles.....	29
2.4. Troubles du comportement.....	29
<u>III. Interventions thérapeutiques et scolaires auprès d'enfants dysphasiques.....</u>	<u>29</u>
1. Prise en charge orthophonique.....	29
1.1. Principes généraux.....	29
1.2. Les grandes lignes de la rééducation.....	30
1.3. Guidance parentale.....	32

2. Sclolarité.....	32
2.1. Introduction.....	32
2.2. Parcours en milieu ordinaire.....	33
2.3. Parcours en milieu plus spécialisé.....	35
2.4. Devenir des enfants dysphasiques.....	36
Chapitre II : Gestes et langage.....	38
<u>I. Système de communication augmentatifs et alternatifs.....</u>	38
1. Définitions et distinctions	38
2. Présentation des systèmes de communication.....	39
2.1. Systèmes avec aide	40
2.1.1 Le langage écrit	40
2.1.2 Makaton (M. Walker, 1973).....	40
2.1.3 Méthode verbotonale (Guberina).....	41
2.1.4 La méthode des jetons (B. de Becque, S. Blot, 1994).....	41
2.2. Systèmes sans aide.....	41
2.2.1 Cued Speech, appelé aussi Langage Parlé Complété (Cornett, 1966).....	41
2.2.2 Méthode phonétique d'apprentissage de la lecture.....	42
2.2.3 Français signé.....	42
2.2.4 Langue des signes française (LSF).....	42
<u>II. Avant-propos.....</u>	43
1. Quelques définitions.....	43
2. Le développement du langage de l'enfant dysphasique.....	44
<u>III. Gestualité et langage.....</u>	44
1. Définition du geste.....	44
2. Hypothèse d'une origine gestuelle du langage.....	45
3. Gestes et développement du langage.....	47
3.1. La mimo-gestualité en générale.....	47
3.2. Les gestes conventionnels.....	48
3.2.1 Définition.....	48
3.2.2 Conditions d'apparition des gestes conventionnels.....	49
3.2.3 Rôle des gestes conventionnels dans le développement du langage.....	50
3.2.4 Apparition de la parole et évolution de l'utilisation des gestes conventionnels.....	51
3.2.5 Conclusion.....	51
4. Les gestes au service de la communication.....	52
4.1. Introduction.....	52
4.2. Explications de l'utilisation des gestes.....	53
4.3. Classifications des gestes	53
4.3.1 Classification d'Ekman et Friesen	54
4.3.2 Classification de Cosnier.....	55
5. Gestualité des enfants dysphasiques.....	56
Chapitre III : La langue des Signes Française (LSF).....	59
<u>I. Histoire des méthodes d'éducation des sourds – Naissance de la LSF.....</u>	59
<u>II. Constitution de la langue française.....</u>	60
1. Définition du signe	60
2. Analyse du signe	60
2.1. Paramètres de formation du signe.....	61

2.1.1 La configuration de la main et des doigts (designator).....	61
2.1.2 L'emplacement (tabulator).....	61
2.1.3 Le mouvement (signation).....	62
2.1.4 L'orientation.....	62
2.1.5 L'expression du visage.....	62
2.2. Alphabet dactylologique.....	64
3. Aspects morphosyntaxiques de la langue des signes françaises	65
4. LSF et communauté sourde.....	68
4.1. La langue des signes : une langue pour se construire.....	68
4.2. La langue des signes : une aide aux apprentissages.....	69
5. LSF et enfants entendants	70
5.1. Intérêt de la LSF avec ces enfants.....	71
5.2. Introduction de la LSF auprès d'enfants aphasiques ou autistes.....	71
5.3. Introduction de la LSF auprès d'enfants dysphasiques.....	72
5.3.1 Points de vue théoriques.....	72
5.3.2 Points de vue pratiques.....	74
5.4. Limites de l'utilisation de la LSF.....	75
Problématique et hypothèses.....	78
<u>I. Présentation de la problématique.....</u>	<u>79</u>
<u>II. Formulation des hypothèses.....</u>	<u>79</u>
Deuxième partie : apports pratiques.....	81
Chapitre I : la méthodologie.....	82
<u>I. Présentation de la CLasse d'Intégration Scolaire.....</u>	<u>82</u>
<u>II. Présentation des enfants faisant partie du protocole.....</u>	<u>84</u>
1. Julien.....	84
2. Lucie.....	84
3. Magalie.....	86
4. Fanny.....	87
<u>III. Présentation du protocole d'observation.....</u>	<u>88</u>
1. Protocole initial.....	88
1.1. Premières passations individuelles.....	88
1.2. Difficultés rencontrées.....	90
2. Élaboration d'un nouveau protocole.....	91
2.1. Passation individuelle.....	91
2.1.1 Présentation du support.....	91
2.1.2 Utilisation du support et ses objectifs au sein du protocole.....	93
2.2. Passation collective.....	94
2.3. Questionnaire aux parents (cf annexe IV).....	95
<u>IV. Présentation des grilles d'observation.....</u>	<u>96</u>
Chapitre II : Analyse des résultats.....	99
<u>I. Présentation des résultats.....</u>	<u>99</u>
1. Récapitulatif de la grille n°1.....	99
2. Récapitulatif de la grille n°2.....	100

3. Récapitulatif de la grille n°3.....	103
<u>II. Analyse des corpus.....</u>	104
1. Analyse des productions de Julien.....	104
1.1. Passation individuelle.....	104
1.2. Passation collective.....	105
1.3. Dépouillement du questionnaire.....	106
2. Analyse des productions de Lucie.....	107
2.1. Passation individuelle.....	107
2.2. Passation collective.....	108
2.3. Dépouillement du questionnaire.....	110
3. Analyse des productions de Magalie.....	111
3.1. Passation individuelle.....	111
3.2. Passation collective.....	113
3.3. Dépouillement du questionnaire.....	114
4. Analyse des productions de Fanny.....	115
4.1. Passation individuelle.....	115
4.2. Passation collective.....	116
4.3. Dépouillement du questionnaire.....	117
Discussion.....	119
<u>I. Interprétation des résultats.....</u>	<u>120</u>
<u>II. Limites de notre expérimentations.....</u>	<u>123</u>
CONCLUSION.....	126
REPERES BIBLIOGRAPHIQUES.....	129
ANNEXES.....	134

Introduction

Ce mémoire a été porté par l'envie d'établir un lien entre notre initiation à la Langue des Signes Française (LSF) l'année précédant notre admission à l'école d'Orthophonie et la prise en charge d'un enfant dysphasique à laquelle nous avons assisté sur l'un de nos lieux de formation. Nous nous étions interrogée à l'époque de ce stage sur les possibilités d'avenir d'un enfant pour qui le langage ne lui permettait ni d'exprimer ses idées de façon intelligible ni d'entrer efficacement en interaction. Deux années plus tard, nous avons appris l'existence de la CLIS II d'Épinal au sein de laquelle des enfants dysphasiques bénéficient d'un enseignement partiel en LSF. Nous découvrons alors que la LSF aurait pu être apportée à notre jeune patiente. Ce choix nous a rapidement séduit bien que cela nous ait surtout interpellé dans un premier temps. En effet, pourquoi choisir pour un enfant entendant un outil qui n'implique pas l'ouïe ?

La dysphasie se définit comme un trouble spécifique du développement du langage oral et se caractérise par sa sévérité et sa résistance dans le temps. Ce terme, bien que régulièrement employé au singulier, recouvre des réalités différentes. En effet, tous les enfants dysphasiques ne rencontrent pas les mêmes difficultés. Toutefois beaucoup d'entre eux sont susceptibles de découvrir la Langue des Signes Française au cours de leur scolarité et/ou de leur longue prise en charge thérapeutique. Cette langue gestuelle, destinée au départ à une population sourde, emprunte le canal visuel et par conséquent contourne le canal auditif, lequel est reconnu peu fonctionnel chez les enfants dysphasiques. C'est pourquoi elle constitue un moyen de communication régulièrement inclus dans l'accompagnement d'un enfant souffrant d'un trouble complexe du langage. Cette éventualité thérapeutique nous a donc semblé très vite évident et nous pensions alors démontrer l'apport de cette langue auprès de ces enfants.

Néanmoins **notre problématique a beaucoup évolué au fil de nos rencontres et de nos lectures**, les idées profondées laissant place aux interrogations. En effet, plusieurs auteurs et professionnels ne semblaient pas partager notre avis. Parmi eux, certains émettaient même des réserves quant à l'intérêt d'apporter cette langue aux enfants dysphasiques. Par ailleurs, nous ne souhaitions plus partir du présupposé que la LSF constitue forcément un bon outil auquel cas nous redoutions que, dès le départ, nos résultats soient biaisés par cette certitude. Enfin il nous a semblé que le maniement d'un outil ne peut engendrer de bénéfices que si celui qui le reçoit se l'approprie et lui accorde une place selon ses besoins et ses possibilités. C'est la

raison pour laquelle nous n'avons pas souhaité démontrer l'intérêt de la LSF auprès de ces enfants mais plutôt comprendre ce qu'ils étaient susceptibles d'en faire. Nous avons donc orienté nos recherches de littératures et notre protocole d'observation dans l'objectif de comprendre **quelle place les enfants dysphasiques pouvaient accorder à la Langue des Signes Française au sein de leur expression et de leur communication.**

Première partie :

Apports théoriques

CHAPITRE I : La dysphasie

I. Présentation de la dysphasie

1. Essai de définition

Monfort et Juarez Sanchez (2001) ont fait état de trois types de définition de la dysphasie. Ils décrivent en premier lieu la **définition par exclusion**. Il en existe une synthèse reprise par un certain nombre d'auteurs définissant la dysphasie par *l'existence d'un déficit durable des performances verbales significatives en regard des normes établies pour l'âge. Cette condition n'est pas liée à un déficit auditif, ni à une malformation des organes phonatoires, ni à un déficit intellectuel, ni à une lésion cérébrale acquise au cours de l'enfance, ni à un trouble envahissant du développement ou à une grave carence affective ou éducative.*

Selon Monfort et Juarez, la définition par exclusion ne permet pas d'envisager la co-existence de troubles, pourtant observée par des professionnels. Au sein d'une même population (enfants sourds, IMC, déficients mentaux), il existerait des disparités : certains enfants présenteraient « *des difficultés d'acquisition du langage bien supérieures à celles de leurs condisciples qui partagent la même dyscapacité et ont reçu le même type d'éducation et d'aide spécialisée.*¹ » Monfort et Juarez considèrent que même s'il serait plus long et plus délicat de poser un diagnostic de dysphasie chez un enfant présentant une autre pathologie, et ce en raison de la superposition de symptômes, il est tout à fait envisageable de parler de dysphasie. **Leur point de vue n'est pas partagé par tous.**

Monfort et Juarez reprochent également à cette définition de ne pas permettre de distinguer retard de langage et dysphasie.

A l'instar de ces auteurs, Gérard considère que cette définition présente des lacunes mais qu'elle « *respecte notre position conceptuelle, tout en restant suffisamment ouverte pour laisser à la recherche à venir le soin de préciser les limites de ce qui n'est pas encore une entité mais une nébuleuse dans laquelle nous risquons de trouver des troubles bien*

1 Monfort M., Juarez Sanchez A. (2001), *L'intervention dans les troubles graves du langage et les dysphasies développementales*, Isbergues : Ortho Edition, p.50.

différents²».

Ces insuffisances ont donc conduit à la création de deux autres critères.

La définition par l'évolution détermine la dysphasie comme un trouble **non réversible**. Elle permet de distinguer la dysphasie du retard de langage. En effet, il est communément admis que ce dernier est un trouble fonctionnel, susceptible de s'amender grâce à une prise en charge orthophonique contrairement à la dysphasie qui est un trouble grave et durable. Tandis que les progrès de l'enfant dysphasique sont lents et que l'écart à la norme se creuse, l'enfant présentant un retard du langage répond bien à la prise en charge de manière générale et évolue vers une « normalisation » à 6/7 ans. Toutefois ils demeurent des sujets à risque de présenter un trouble des apprentissages.

Cette définition assoit également la persistance du trouble tout au long du développement et « *situe bien l'action réelle de la rééducation orthophonique qui ne peut être qu'adaptative³».*

Enfin la nécessité d'une intervention plus précoce et plus efficace ainsi que le besoin de construire un modèle explicatif du dysfonctionnement, ont poussé certains auteurs à créer une **définition par la spécificité des symptômes**. Ils ont cherché à décrire la dysphasie au travers de *signes positifs*, c'est-à-dire de déviations inhérentes et spécifiques à la dysphasie. GERARD parle de **marqueurs de déviance**. Ces derniers sont détaillés dans la partie « diagnostic ».

Toutefois le caractère spécifique des signes positifs demeure controversé et ils ne permettent pas selon MONFORT et JUAREZ de « *marquer une frontière précise de la dysphasie⁴».*

2. Classifications

2.1. Classifications internationales

La **CIM-10** inclut la dysphasie de développement sous l'intitulé « troubles spécifiques

2 Gérard C-L (1993), *L'enfant dysphasique*, Bruxelles : De Boeck, p.11.

3 Gérard C-L (1993), *L'enfant dysphasique*, Bruxelles : De Boeck, p.12.

4 Monfort M., Juarez Sanchez A. (2001), *L'intervention dans les troubles graves du langage et les dysphasies développementales*, Isbergues : Ortho Edition, p.57.

du développement de la parole et du langage » (F80). Elle distingue les « troubles de l'acquisition du langage (de type expressif) » (F80.1) des « troubles de l'acquisition du langage (de type réceptif) » (F80.2).

Dans le **DSM IV** la dysphasie est classée dans les troubles de la communication. Le DSM IV opère également une distinction mais cette fois-ci entre les « troubles du langage de type expressif » (F80.1) et les « troubles du langage de type mixte-réceptif » (F80.2).

2.2. Classifications les plus couramment citées

2.2.1 Classification d'Ajuriaguerra

Ajuriaguerra distingue l'« audimutité » de la « dysphasie », sachant que ces deux termes recouvrent à son sens des troubles du langage. La distinction tient au fait que « *les troubles de l'audimutité sont semblables à ceux de la dysphasie mais plus sévères*⁵ ».

Ajuriaguerra fait état de trois types d'audimutité :

- l'audimutité à forme dyspraxique
- l'audimutité avec des troubles prévalents de l'organisation temporelle
- l'audimutité avec des troubles complexes de perception auditive.

Il entend par dysphasies des « *troubles de la réception et de l'analyse du matériel audio-verbal, désordres dans la construction des éléments syntaxiques et les relations lexicales* ⁶ »

A chaque tableau clinique décrit s'ajoute le critère de la fluidité verbale. Ajuriaguerra distingue les enfants *prolixes* des enfants *économes*. Il existe deux types d'enfants prolixes : ceux qui parlent beaucoup et à bon escient et ceux qui parlent beaucoup mais qui éprouvent des difficultés à rester dans la situation. A l'inverse il y a les enfants économes qui parlent peu mais qui sont efficaces et ceux qui parlent peu et dont le discours est peu informatif.

⁵ Brin F., Courrier C., Lederle E., Masy V. (2004), *Le dictionnaire d'Orthophonie*, Isbergues : Ortho Édition

⁶ Monfort M., Juarez Sanchez A. (2001), *L'intervention dans les troubles graves du langage et les dysphasies développementales*, Isbergues : Ortho Edition, p.63

2.2.2 *Classification de Rapin et Allen*

En 1983, Rappin et Allen proposaient la classification suivante :

- l'agnosie auditivo-verbale ou « surdité verbale »

Le déficit se situe au niveau des capacités de décodage phonologique, c'est-à-dire que l'enfant entend bien mais qu'il est incapable d'analyser les sons du langage (et parfois des bruits non verbaux) et par conséquent d'en extraire du sens. Cela entraîne un trouble massif de la compréhension ainsi qu'une expression très réduite voire absente bien qu'il soit capable de communiquer avec des gestes. L'enfant produit également des déformations phonologiques importantes.

- le déficit phonologique-syntaxique

Il s'agit de **la forme la plus fréquente** des syndromes dysphasiques.

La compréhension peut être touchée, notamment dans le cas d'énoncés plus longs ou plus complexes. Toutefois elle reste supérieure à l'expression qui se caractérise par une articulation déviante (non systématique) et une syntaxe déficitaire (tableau d'agrammatisme). L'enfant éprouve des difficultés pour intégrer les mots-outils voire même l'ordre des mots dans la phrase. Il a souvent recours aux gestes et aux mimiques pour pallier l'inintelligibilité de son langage et en préserver l'informativité.

- la dyspraxie verbale

L'atteinte prédomine sur l'expression qui est très limitée par un déficit oromoteur. Une apraxie bucco-faciale ainsi qu'un faible contrôle salivaire sont associés. L'enfant rencontre de grandes difficultés pour organiser l'articulation de la parole, même en répétition. Ses énoncés sont agrammatiques et souvent réduits à un ou deux mots. La compréhension est préservée et l'enfant peut accéder au langage écrit.

- le trouble de la production phonologique

L'enfant présente une compréhension de bonne qualité et une expression fluente mais celle-ci est très altérée au niveau phonologique. Tandis qu'il peut prononcer isolément des phonèmes, il rencontre d'immenses difficultés lorsqu'il s'agit de les associer entre eux. Le déficit se situe non pas au niveau de la programmation mais du contrôle de la production phonologique. Le discours est souvent inintelligible et difficile à évaluer.

- le syndrome lexical syntaxique

Il se traduit par d'importantes difficultés d'accès au lexique (manque du mot important) et une certaine lenteur d'évocation. La production de paraphrasies verbales peut être expliquée par des problèmes de la mémoire sémantique notamment. La répétition n'améliore pas le trouble. On note également la présence d'une dissociation automatico-volontaire. La syntaxe se révèle souvent immature mais pas aberrante. Enfin la compréhension d'énoncés longs et/ou complexes est déficiente en raison du problème de vocabulaire.

- le déficit sémantique-pragmatique

Ce syndrome est probablement le plus difficile à déceler, du fait que l'enfant entre dans le langage oral sans réel retard et que ses énoncés font illusion.

Toutefois la compréhension est inférieure à l'expression, surtout en ce qui concerne les énoncés complexes. L'enfant reste dans une compréhension au premier degré et ne peut pas accéder aux jeux de mots, à l'implicite ou encore aux métaphores. Ses difficultés de compréhension sont surtout accompagnées d'une inadéquation pragmatique. L'enfant respecte très peu le tour de parole et s'exprime avec un langage peu informatif, inadapté au contexte. Son discours peut être logorrhéique et marqué par une écholalie.

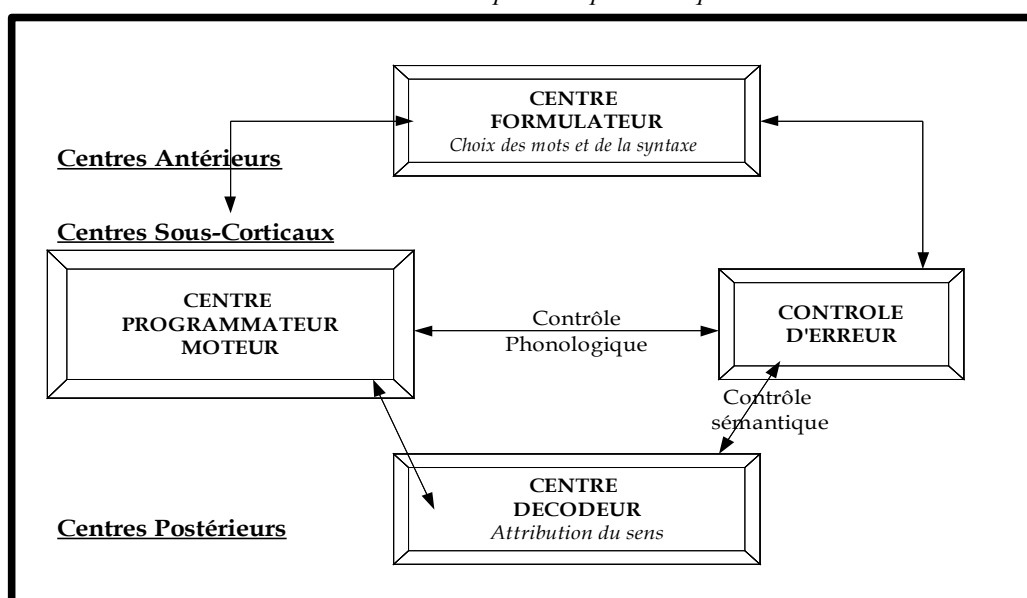
2.2.3 Classification de Gérard

Gérard et ses collaborateurs se sont basés sur le modèle neuro-psychologique de

Crosson et sur les fonctions attribuées aux centres corticaux antérieurs, postérieurs et les centres sous-corticaux afin de « regrouper la plupart des situations rencontrées au sein de [leur] population d'étude autour des différentes unités que ce modèle décrivait »⁷.

Selon Monique Touzin « ce sont les différentes connexions entre ces centres qui définissent les troubles suivants : troubles phonologique-syntaxique, trouble de production phonologique, trouble lexical-syntaxique, trouble sémantique-pragmatique, trouble réceptif. »

Modèle de Crosson présenté par Monique Touzin⁸



La classification proposée par Gérard et son équipe « est basée sur la description du déficit structural qui semble jouer le rôle principal dans chaque type » et « constitue une adaptation de celle-ci au modèle de Crosson »⁹.

Elle comprend :

- le syndrome phonologique-syntaxique qui révèle une atteinte la programmation de l'encodage phonologique ou syntaxique.
- le trouble de production phonologique qui révèle une atteinte du contrôle phonologique.

7 Gérard C., Brun V. (2003), *Les dysphasies*, Paris : Masson, p.3.

8 Touzin M., « *De l'évaluation... à la rééducation : Les dysphasies* », Formation multimédia sur support Dvd éditée chez OrthoEdition.

9 Gérard C-L (1993), *L'enfant dysphasique*, Bruxelles : De Boek, p.26.

- la dysphasie lexicale-syntaxique qui révèle d'une atteinte du contrôle sémantique.
- le trouble sémantique-pragmatique qui révèle du centre formulateur
- la dysphasie réceptive qui révèle une atteinte du décodage.

Rappin et Allen ont proposé une classification symptomatologique tandis que Gérard a établi une classification selon les divers dysfonctionnements des centres corticaux. Il n'en demeure pas moins qu'une correspondance puisse être établie entre les tableaux cliniques décrits à l'exception de la dyspraxie verbale dont Gérard ne parle pas.

Par ailleurs l'agnosie auditivo-verbale (Rappin et Allen) et la dysphasie réceptive (Gérard) diffèrent quant à la gravité des difficultés expressives. Tandis que Rappin et Allen décrivent une expression très limitée, Gérard place les difficultés expressives au second plan et estime qu'elles sont limitées en langage spontanée au point que le langage de surface puisse faire illusion. De ce fait les difficultés de l'enfant peuvent passer inaperçues dans un premier temps. Elles apparaissent généralement en langage dirigé et se traduisent par une dyssyntaxie, un manque du mot et des paraphrasies phonémiques et verbales.

Mise en correspondance des deux classifications

Classification de RAPPIN et ALLEN	Classification de GERARD
Déficit syntaxique-phonologique	Syndrome phonologique-syntaxique
Dyspraxie verbale	N'en parle pas
Trouble de la production ou de la programmation phonologique	Trouble de la production phonologique
Syndrome lexical syntaxique	Dysphasie lexicale -syntaxique
Déficit sémantique-pragmatique	Trouble sémantique-pragmatique

Gérard décrit également une variante du trouble de la production phonologique appelée « la dysphasie kinesthésique afférente ». Elle est marquée par de grosses difficultés pour sélectionner les points d'articulation dans la chaîne parlée et ce en raison d'un défaut d'accès à l'*image* du geste articulatoire.

3. Étiologie

A ce jour la dysphasie est considérée comme un trouble primaire, c'est-à-dire non consécutif à une cause. En effet l'origine de la dysphasie n'a pas été déterminée mais deux grandes hypothèses étiologiques sont actuellement exploitées.

3.1. *Origine neurophysiologique*

La définition de la dysphasie exclut l'existence d'une lésion cérébrale acquise au cours de l'enfance. Jusqu'à présent, aucun moyen d'investigation n'a permis de le remettre en question. Par contre, certaines techniques comme l'imagerie fonctionnelle ont fourni des informations qui suggèrent un **trouble de la spécialisation hémisphérique** et une **asymétrie moindre** chez les sujets dysphasiques. Leur cerveau serait organisé différemment de celui d'une personne « ordinaire ».

Toutefois les résultats de l'imagerie sont encore sujets à critique et les études trop peu nombreuses pour invoquer avec certitude une organisation cérébrale particulière.

3.2. *Origine génétique*

Sachant que « 23% à 41% des parents d'enfants porteurs de difficultés de langage en sont eux-mêmes porteurs¹⁰ » et que plusieurs cas de familles présentant un pourcentage important de parents atteints d'un trouble sévère du langage ont été rapportés, de nombreux chercheurs s'intéressent à un éventuel **déterminisme génétique**. A l'heure actuelle, plusieurs régions chromosomiques ont été identifiées mais « *aucun gène candidat n'a été retenu* ». (*ibidem*)

De plus il semblerait que les résultats obtenus jusqu'à présent ne concernent pas toutes les formes de dysphasie.

Par ailleurs des études sont menées pour établir un lien entre dysphasie et **épilepsie**. En effet, la piste épileptique a déjà été reconnue responsable de désordres du langage dans

10 Soares-Boucaud I., Labruyère N., Jerry S., Georgieff N.(2009), « Dysphasies développementales ou troubles spécifiques du développement du langage », EMC (Elsevier Masson SAS, Paris), *Psychiatrie/Pédopsychiatrie*, 37-201-E-15, p.3.

certaines pathologies. Plusieurs chercheurs ont constaté que, dans le syndrome de Landau-Kleffner notamment, les détériorations du langage s'associent à des décharges paroxystiques. Ils ont alors eu l'idée d'appliquer le même protocole d'expérimentation auprès de sujets dysphasiques. Toutefois l'hétérogénéité des résultats obtenus associée à une population restreinte ne permettent pas actuellement de généraliser les données. La relation entre la dysphasie et un trouble épileptique demeure controversée¹¹.

4. Diagnostic

4.1. Introduction

Pour diagnostiquer une dysphasie, il est nécessaire de faire passer à l'enfant un bilan complet. La démarche entreprise a pour objectif d'affirmer l'existence d'un **déficit verbal**, de s'assurer qu'il **n'est pas consécutif** à un autre trouble et de mettre en exergue des **troubles spécifiques** à la dysphasie. Elle vise à **établir un profil** regroupant les manifestations cliniques du trouble, les compétences de l'enfant ainsi que les phénomènes de compensation qu'il met en place. Ce profil prend également en compte d'éventuels troubles associés (troubles praxiques, troubles du comportement, troubles des apprentissages). Les données recueillies permettent par la suite d'élaborer un plan de rééducation.

Afin d'être le plus exhaustif possible, un bilan orthophonique, neuropsychologique et oto-rhino-laryngologique sont systématiquement menés en parallèle. Seul le bilan orthophonique sera détaillé ci-après. Ces bilans peuvent être complétés par des examens complémentaires (génétique, visuel, neurologique, psychométrique, psychomotricité, psychiatrique).

Il n'est pas possible de poser immédiatement un diagnostic de dysphasie. Un bilan, appelé *bilan d'évolution*, est renouvelé six mois après le premier bilan général en raison du caractère durable de la dysphasie.

11 Parry-Fielder B., Nolan T-M, Collins K-J, Stojcevski Z. (1997), « Developmental language disorders and epilepsy » [consulté le 15 décembre 2009, <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed>]

4.2. *Bilan orthophonique*

4.2.1 *Entretien avec les parents*

L'anamnèse a pour but de recueillir des renseignements sur l'enfant et son histoire ainsi que de préciser le motif de la consultation. C'est un moment privilégié qui va permettre d'établir une relation de confiance et de découvrir le vécu des parents et de l'enfant. Il est également propice à l'observation du comportement de l'enfant (agitation, repli, agressivité, appétence à la communication, hypercontrôle, etc.).

Durant ce temps essentiel, l'orthophoniste s'intéresse aux aspects médicaux, familiaux, développementaux et scolaires de la vie de l'enfant ainsi qu'aux précédentes démarches entreprises et aux éventuelles prises en charge qui en ont résulté.

Afin de cerner le point de vue de l'entourage sur les difficultés de l'enfant, un outil a été créé par GERARD¹² et peut être utilisé dans le cadre de l'anamnèse. Il s'agit d'une « Échelle de Dysphasie » qui se présente sous la forme d'un questionnaire. Chaque item est estimé par les parents en terme de fréquence sur une échelle de 0 à 3 (0 correspondant à « pas du tout/jamais » et 3 à « énormément ou toujours »). Les parents le remplissent pendant que l'orthophoniste fait passer les épreuves à l'enfant. Des liens sont ensuite établis entre les observations de l'orthophoniste et le questionnaire.

4.2.2 *Examen clinique*

Cette partie du bilan est menée dans l'optique de mettre en évidence un éventuel déficit verbal et la présence ou non de marqueurs de déviance. Elle constitue également une base pour la future prise en charge.

Dans un premier temps, le langage oral est testé sur le versant réceptif et expressif.

Sur le versant *réceptif*, on évalue les **gnosies auditives** (intégration de stimuli auditifs et décodage de leur signification) ainsi que la **compréhension** (en situation spontanée et dirigée ; attention portée à la compréhension lexicale et morphosyntaxique).

Sur le versant *expressif*, on s'intéresse à la **motricité de la sphère oro-faciale**, aux

12 Gérard C-L (1991), *L'enfant dysphasique*, Paris : Éditions Universitaires, p.58.

praxies bucco-faciales (coordination de mouvements bucco-faciaux) et à l'**articulation** (en situation de production de phonèmes isolés et de mots simples).

La **qualité de la parole** est étudiée (présence d'omissions/substitution, intelligibilité, etc.) en situation spontanée et dirigée. Au travers d'épreuves de langage, on évalue les **capacités d'encodage lexicales et morphosyntaxiques**.

Enfin on apprécie les **aptitudes et l'appétence communicationnelles** de l'enfant.

Dans un second temps, on évalue le **langage écrit** en testant la **lecture et l'écriture** si l'enfant y a été initié. Il est possible de tester la lecture de mots, de non-mots ou encore d'un texte afin d'en estimer la qualité (intelligibilité, débit, ...) et la compréhension (en posant des questions sur le texte par exemple). Les capacités d'encodage à l'écrit peuvent être, quant à elles, appréciées en épreuves d'écriture spontanée, dirigée ou sous dictée.

Pour être complet, le bilan doit inclure des épreuves évaluant les **capacités mnésiques** ainsi que les **compétences métaphonologiques** (conscience et traitement des unités phonologiques).

La cotation de l'ensemble des épreuves permet de situer l'enfant par rapport à sa classe d'âge et de déterminer ses capacités et incapacités. Cette appréciation quantitative ne peut se suffire à elle-même. Il est impératif d'y ajouter des observations qui viennent compléter le profil de l'enfant.

L'orthophoniste relève également l'existence ou non de **déviances spécifiques dans le langage**.

Mazeau affirme d'ailleurs que « *le diagnostic peut et doit désormais s'appuyer sur des signes positifs* », c'est-à-dire sur des « *symptômes spécifiques, pathognomoniques d'un trouble structurel langagier*¹³ ». GERARD parle de **marqueurs de déviance**, il en a décrit six¹⁴.

- les *troubles de l'évocation lexicale* engendrant un manque du mot, des paraphasies et des persévérations ;

13 Mazeau M. (2005), *Neuropsychologie et troubles des apprentissages – Du symptôme à la rééducation*, Paris : Masson

14 Gérard C-L (1991), *L'enfant dysphasique*, Paris : Éditions Universitaires, p.42.

- les *troubles vrais de l'encodage syntaxique* qui se traduisent par un agrammatisme ou une dyssyntaxie ;
- les *troubles de la compréhension verbale*, à condition de ne pas être secondaires à des difficultés mnésiques ou un stock lexical limité ;
- l'*hypospontanéité verbale* associant des difficultés à l'incitation verbale et une réduction de la longueur moyenne de l'émission vocalique ;
- le *trouble de l'informativité* ne permettant pas de véhiculer une information précise par le seul canal verbal, et ce en dehors des difficultés d'intelligibilité ;
- la *dissociation automatico-volontaire* expliquant la production de certaines unités verbales en situation spontanée alors qu'elle est impossible en situation dirigée ou sur commande.

Ils ne sont pas tous présents dans chacun des syndromes dysphasiques décrits (cf annexe I). Néanmoins la présence d'au moins **trois de ces marqueurs** ainsi qu'un **déficit verbal avéré** est requis pour orienter le diagnostic vers un trouble spécifique du langage. Enfin il est impératif d'établir un **diagnostic différentiel**.

4.3. Diagnostic différentiel

Si l'on se base sur la définition par exclusion, la dysphasie ne peut être liée à certaines pathologies. Il faut donc s'assurer que les symptômes langagiers ne sont pas secondaires à un autre trouble. C'est la partie du bilan appelé *diagnostic différentiel*.

Dans un premier temps, il s'agit de s'assurer de l'**intégrité des organes auditifs et phonatoires**. Dans le cas de troubles du langage, un examen ORL et audiométrique sont systématiquement menés afin d'établir si les difficultés langagières sont consécutives ou non à une surdité ou malaudition. Par ailleurs ils permettent d'écarter une malformation ou paralysie de l'appareil phonatoire.

Dans un second temps, d'autres possibilités cliniques méritent d'être exploitées.

4.3.1 Aphasie de l'enfant

Dans 85% des cas il s'agit d'un tableau clinique d'aphasie non fluente. Des similitudes telles qu'un manque du mot, des persévérations ou encore des paraphasies peuvent alors faire penser à une dysphasie.

Toutefois ces deux pathologies se distinguent rapidement du fait que l'aphasie de l'enfant se définit comme un trouble **acquis** du langage par **lésions cérébrales visibles**. L'imagerie montre une atteinte d'une ou plusieurs zones cérébrales suite notamment à un accident vasculaire cérébral, un traumatisme crânien, etc. Or la définition même de la dysphasie exclut une lésion cérébrale acquise au cours de l'enfance. Par ailleurs, ce déficit intervient alors que le **langage s'est déjà développé**, contrairement à la dysphasie dans laquelle le trouble existe dès la naissance.

Un ensemble de troubles de l'articulation, appelé *dysarthrie*, peut s'associer à l'aphasie. Il s'avère important de ne pas confondre les difficultés de réalisation phonologique de la dysarthrie avec celles des dysphasies phonologique-syntaxique et de production phonologique. Dans les trois cas elles sont responsables de déformations phonologiques et d'une intelligibilité variable.

Cas particulier d'aphasie acquise : le syndrome de Landau et Kleffner

Ce syndrome se caractérise par l'association d'un enregistrement électroencéphalographique paroxystique et d'une aphasie acquise. Il partage avec la dysphasie une expression orale réduite, un débit altéré et d'éventuels troubles des praxies bucco-faciales.

Cependant ces deux pathologies diffèrent de part le **caractère régressif** du langage, inexistant dans la dysphasie, obligatoirement associé à des anomalies de l'électroencéphalogramme dans le syndrome de Landau-Kleffner.

A ce jour les études s'efforçant de mettre en exergue un lien entre dysphasie et épilepsie ne sont pas probantes.

4.3.2 Retard simple de langage

D'après le dictionnaire d'Orthophonie¹⁵, le retard simple de langage « *se caractérise par un décalage, dans le temps, de l'apparition des premières productions verbales et de la réalisation des différentes étapes de développement du langage oral, sa structuration classique (« normale ») ultérieure n'étant cependant pas remise en cause.* »

Ce décalage chronologique dans l'élaboration du langage se traduit par une immaturité du système phonologique, des maladroites au niveau syntaxique et un lexique plutôt pauvre. Cette atteinte est homogène et peu perçue par l'enfant. Une prise en charge orthophonique de l'enfant permet une amélioration des troubles avant 6/7 ans.

Il n'est pas évident de distinguer le retard simple de langage de la dysphasie avant cet âge. Toutefois en dehors du critère prédominant de l'évolution des troubles, il est important de relever que le retard simple de langage est un trouble fonctionnel et non structurel, relevant de critères de simplification et non de déviations comme c'est le cas dans la dysphasie.

4.3.3 Déficience mentale avérée

Afin d'établir l'existence ou non d'une déficience intellectuelle, un bilan neuropsychologique est proposé. Ce dernier nous renseigne sur le fonctionnement cognitif de l'enfant et révèle les difficultés rencontrées ainsi que les compétences préservées. Il est indispensable que le niveau de développement global de l'enfant soit pris en compte.

Les professionnels ont généralement recours aux échelles de Weschler (Wechsler Intelligence Scale for Children [WISC] pour les enfants de 6 à 15 ans ; elle a été complétée par l'échelle Weschler Preschool and Primary Scale of Intelligence [WPPSI] destinée à des enfants âgés de 4 à 6ans). La déficience mentale est avérée dans le cas d'un quotient intellectuel (Q.I) inférieur ou égal à 70.

Grâce à des épreuves verbales et des épreuves de performances, il est possible d'évaluer l'efficacité intellectuelle globale de l'enfant. Si l'enfant dysphasique ne présente pas de retard cognitif, il présente généralement un Q.I verbal très inférieur au Q.I performance. La combinaison des deux forme le quotient intellectuel global.

15 Brin F., Courrier C., Lederle E., Masy V. (2004), *Le dictionnaire d'Orthophonie*, Isbergues : Ortho Édition

4.3.4 Troubles envahissants du développement (TED)

Sous l'appellation « troubles envahissants du développement » sont regroupés plusieurs syndromes dont l'autisme infantile. A l'instar de la dysphasie, la fonction langage est altérée dans sa construction. Il n'est donc pas toujours évident d'établir un diagnostic différentiel avec un TED, qui plus est quand l'enfant est jeune. Il s'agit de déterminer si les troubles langagiers relèvent d'un TED ou si ce sont les difficultés langagières qui sont à l'origine d'une inaptitude relationnelle.

La préservation a minima des aptitudes verbales et non verbales ainsi que l'appétence à la communication de l'enfant tend à orienter le diagnostic vers un trouble spécifique du langage.

4.3.5 Carences psychoaffectives

L'absence de relations affectives, un manque de stimulations sensorielles ou sociales peuvent entraîner un retard développemental général de l'enfant. Ses aptitudes relationnelles, cognitives, affectives ou encore **langagières** peuvent être altérées.

Il s'avère alors intéressant de prendre connaissance de l'histoire de l'enfant depuis sa naissance, sans pour autant en tirer des conclusions hâtives.

II. L'enfant dysphasique et son langage

1. Descriptions approfondies des troubles

1.1. Troubles expressifs

1.1.1 Versant phonologique

L'altération du système phonologique se situe au niveau de la **production phonologique** qui concerne les praxies bucco-faciales. L'enfant éprouve des difficultés pour mettre en place et coordonner les différents organes bucco-phonatoires.

Les transformations qui en découlent ne sont pas systématisées. Un même mot peut être

dit différemment au cours d'une même conversation. Par ailleurs ces déformations ne vont pas nécessairement dans le sens d'une simplification. Elles ne sont pas améliorées par la répétition, voire elles sont aggravées.

Ce trouble phonologique est intimement lié à un **déficit de la perception de la parole**.

1.1.2 Versant lexical

Deux types de troubles majeurs peuvent être observés : un **stock lexical limité** et des **difficultés d'accès au lexique**. Ces troubles sont signalés par la production de paraphrasies et/ou de périphrases, ou encore par un manque du mot.

Les paraphrasies s'apparentent à des phénomènes de substitution d'un mot pour un autre (paraphrasies verbales) ou d'un son pour autre (paraphrasies phonémiques). Les périphrases consistent à remplacer un mot par un groupe de mots. C'est une façon de contourner le manque du mot. Dans ce dernier cas, le terme appartient bien au stock lexical fonctionnel de l'enfant mais ce dernier n'arrive pas à y accéder ou avec un temps de latence.

Ces difficultés sont à l'origine d'une éventuelle inhibition (l'enfant « bloque ») ou au contraire d'une persévérance (l'enfant cherche par tous les moyens à s'exprimer).

1.1.3 Versant syntaxique

Les degrés d'atteinte syntaxique varient d'une absence totale de production (ou tout au moins d'une nette réduction) à une élaboration continue et inadéquate.

La **dyssyntaxie** correspond à une utilisation erronée des outils grammaticaux. Pour autant, elle ne s'accompagne pas d'une réduction de l'expression. Au contraire, on tend plutôt à observer une richesse grammaticale exagérée et inadaptée.

Les phrases sont mal construites. L'ordre syntaxique n'est pas respecté, les règles de la morphosyntaxe sont transgressées et les mots grammaticaux sont mal employés.

L'**agrammatisme** équivaut également à un défaut de l'élaboration syntaxique mais qui tend à la réduction du langage. Cela se traduit par une suppression des marqueurs grammaticaux, des accords et des temps verbaux. Les structures syntaxiques sont parfois

réduites à un ou deux mots juxtaposés, on parle de style télégraphique.

1.1.4 Versant du discours et de la pragmatique

On s'intéresse également à l'utilisation du discours par l'enfant en terme d'adaptation aux interlocuteurs, au contexte et au sujet.

S'inscrire dans un échange implique notamment de respecter le tour de parole, d'accueillir les propos d'autrui, de hiérarchiser les informations afin d'organiser son discours et éventuellement d'initier la conversation. Ce sont autant de difficultés que certains enfants dysphasiques peuvent rencontrer, notamment quand ils souffrent d'un défaut de l'informativité. Cinquième marqueur de déviance décrit par GERARD, il correspond à une incapacité à transmettre aisément une information précise par le seul canal verbal, et ce en dehors des difficultés d'intelligibilité.

1.2. Troubles réceptifs

Certains enfants dysphasiques auraient « *une difficulté particulière pour créer et utiliser des images verbales à partir de modalités auditives*¹⁶ » qui entrave la compréhension. En d'autres termes, ces difficultés réceptives sont expliquées par un trouble de la perception et du traitement de la parole.

Elles peuvent se situer au niveau phonémique et se traduisent par une mauvaise conscience phonologique et des habiletés métaphonologiques déficientes. Ces déficits ont des répercussions sur la compréhension et la production de la parole mais aussi sur l'apprentissage du langage écrit. En effet l'enfant doit pouvoir isoler, discriminer, transcrire les sons selon la correspondance phono-graphémique et l'orthographe d'usage et inversement pour lire.

En outre, la compréhension du discours dépend d'une bonne conscience lexicale et syntaxique. D'une part, il faut pouvoir isoler le mot et l'identifier comme un élément du lexique. C'est d'ailleurs l'étape précédant l'accès à la prise de conscience d'unités plus petites telles que les phonèmes. D'autre part, il est nécessaire de percevoir les enchaînements des mots dans la phrase et de comprendre les relations morphosyntaxiques qui les unissent. Il est possible que les troubles de la compréhension contrastent avec une bonne conscience

16 Gérard C-L (1991), *L'enfant dysphasique*, Paris : Éditions Universitaires, p.30.

syntactique. Toutefois dans d'autres cas, certains enfants dysphasiques ont du mal à segmenter la chaîne parlée, à identifier des unités comme des mots et à traiter les liens syntaxiques. A cela s'ajoutent parfois des problèmes de rétention qui ne leur permettent d'engrammer au fur et à mesure les informations véhiculées par les mots. Il faut donc veiller à distinguer les difficultés réceptives avec un trouble mnésique ou un déficit lexical.

2. Troubles associés

La dysphasie s'accompagne parfois de troubles associés ou en est responsable. C'est ce que GERARD affirme lorsqu'il dit qu'« *ils peuvent être interprétés comme le résultat de l'influence de la condition dysphasique sur le développement de l'enfant ou comme le résultat de troubles cognitifs entraînés par les mêmes dysfonctionnements cérébraux que ceux à l'origine de la dysphasie*¹⁷ ». Des difficultés d'ordre mnésique, moteur, temporel ou encore comportemental sont régulièrement décrites mais ne sont pas nécessairement présentes. Associées au déficit linguistique, elles entraînent généralement des **troubles des apprentissages**.

2.1. Troubles de la rétention

L'enfant dysphasique peut être gêné dans ses apprentissages par des **troubles mnésiques**, plus précisément des troubles de la rétention auditive. Ces troubles sont certainement occasionnés par un déficit des capacités de décodage des informations verbales. Or la mémoire verbale à court terme est le support de la mémoire de travail qui elle-même intervient dans les processus de compréhension lors de la lecture.

2.2. Difficultés psychomotrices

Il faut être attentif à la présence de troubles sur le **plan psychomoteur**. Ils peuvent se traduire par un retard à la marche, une maladresse motrice (fine et globale), voire un trouble de la latéralisation. Ces difficultés ont des répercussions sur le graphisme et sur la structuration spatiale si elles sont associées à des problèmes linguistiques et cognitifs (dans le deuxième cas uniquement). Enfin il est fréquent que l'articulation soit gênée par des troubles praxiques au niveau de la sphère oro-faciale.

¹⁷ Gérard C-L (1991), *L'enfant dysphasique*, Paris : Éditions Universitaires, p.53.

2.3. Altération des notions temporelles

Il n'est pas rare que l'évaluation de **l'organisation temporelle** mette en évidence des difficultés pour se repérer dans le temps, pour traiter les informations séquentielles ou encore pour développer une mémoire épisodique.

2.4. Troubles du comportement

On peut observer des **troubles du comportement réactionnels** aux troubles massifs du langage. En effet l'enfant ne parvient pas à exprimer facilement ses idées et son entourage ne le comprend pas toujours. Les difficultés relationnelles qui en découlent sont souvent à l'origine d'une mésestime de soi et engendrent diverses conduites chez l'enfant. Les réactions s'étendent de l'hyperactivité avec des troubles attentionnels, agressivité à l'inhibition, conduites d'évitement voire dépression.

III. Interventions thérapeutiques et scolaires auprès d'enfants dysphasiques

De nombreux professionnels sont susceptibles d'accompagner l'enfant dès l'apparition des troubles. L'**orthophoniste** fait partie des intervenants les plus fréquents. Il participe au diagnostic et assure un suivi en institution ou en cabinet libéral. Cela dépend notamment de **l'orientation scolaire** prise par la famille. Un réel travail de collaboration entre les différents partenaires est souhaitable pour assurer à l'enfant les **meilleures possibilités d'avenir**.

1. Prise en charge orthophonique

Il n'existe pas de prise en charge type. L'orthophoniste se base sur **les compétences et incompétences de l'enfant** pour conduire la rééducation. Les grands axes de la prise en charge sont orientés selon les difficultés de l'enfant. Les stratégies mises en place sont développées en fonction de ses capacités. La prise en charge est donc adaptée à chaque patient tout en suivant néanmoins **quelques principes généraux**.

1.1. Principes généraux

La prise en charge est **adaptative et non curative**. Il ne s'agit pas de « guérir » l'enfant

mais plutôt de l'aider à compenser au mieux ses troubles et de maintenir ou développer la communication avec son entourage. Ce premier principe introduit l'idée qu'il peut être nécessaire d'apporter à l'enfant des systèmes augmentatifs/alternatifs de communication.

Le suivi se doit d'être **intensif** (trois séances hebdomadaires recommandées) et dans l'idéal le plus **précocement** possible. En effet plus l'intervention langagière débute tôt, plus on peut espérer qu'elle va être efficace et éviter l'installation de conduites négatives de la part de l'enfant et de son entourage. Si le diagnostic de la dysphasie est tardif, « *la présence d'une différence significative entre le développement du langage par rapport à l'âge chronologique et/ou à l'ensemble du développement de l'enfant est un motif suffisant pour prendre l'enfant en charge*¹⁸ ».

La dysphasie est reconnue comme un trouble grave et durable et de ce fait implique une rééducation de **longue durée**. Il s'agit d'un véritable accompagnement de l'enfant et de son entourage. Comme toute prise en charge aussi longue, il est souvent utile d'introduire des fenêtres thérapeutiques.

Enfin la dynamique de la prise en charge doit s'étendre à **tout l'entourage** de l'enfant. **L'implication familiale et scolaire** est primordiale pour mettre en place des aides et stratégies communes et ainsi assurer un suivi régulier et efficace. A l'inverse, l'orthophoniste se basera sur les informations données par la famille et l'école pour adapter sa prise en charge.

1.2. Les grandes lignes de la rééducation

La rééducation orthophonique vise d'une part à « *développer la fonctionnalité du langage, d'autre part [à] en développer le contenu et l'intensité*¹⁹ ». En d'autres termes, il s'agit d'aider l'enfant à construire un langage oral plus riche pour que celui-ci lui permette de communiquer. L'apprentissage du langage écrit est mené en parallèle et est souvent utilisé comme un étayage aux apprentissages.

Le contenu thérapeutique va recouvrir **différents domaines** en fonction des difficultés

18 Monfort M., Juarez Sanchez A. (2001), *L'intervention dans les troubles graves du langage et les dysphasies développementales*, Isbergues : Ortho Edition, p.107.

19 Soares-Boucaud I., Labruyère N., Jerry S., Georgieff N. (2009), « Dysphasies développementales ou troubles spécifiques du développement du langage », EMC (Elsevier Masson SAS, Paris), *Psychiatrie/Pédopsychiatrie*, 37-201-E-15, p.14.

rencontrées par l'enfant. La prise en charge évolue avec le patient et demeure **modifiable** à tout moment. Il est fréquent que l'orthophoniste entame :

- **un travail sur les praxies** dont l'objectif est de décomposer de plus en plus finement les mouvements bucco-faciaux pour en faciliter l'exécution.
- **des activités phonologiques et métaphonologiques** afin d'améliorer la discrimination des sons dans la chaîne parlée, leur manipulation et leur production. De manière systématique, des moyens de compensation sont mis en place (visuels et kinesthésiques) pour « *aider l'enfant à prendre conscience des propriétés phonologiques de la parole* ». (ibidem)
- **des exercices sur le lexique** qui est souvent déficitaire tant en qualité qu'en quantité. Afin d'en améliorer l'accès, les exercices sont proposés en compréhension et en expression.
- **un entraînement morphosyntaxique** d'abord sur le versant réceptif puis expressif. Il est conseillé de débiter de structures simples comprises par l'enfant puis de les enrichir au fur et à mesure. On peut avoir recours à des moyens facilitateurs tels que le mime, la gestualité, les pictogrammes ou encore le code écrit pour visualiser les différents éléments de la phrase.
- **une approche pragmatique de la langue** qui est surtout abordée en atelier. Le groupe offre à l'enfant la possibilité de sortir de la relation duelle orthophoniste/patient. En compagnie de ses pairs, il apprend à respecter le tour de parole, à être attentif à la parole d'autrui et à s'y adapter. Il acquiert les règles conversationnelles.
- **un apprentissage du langage écrit** qui est souvent considéré comme l'objectif prioritaire de la rééducation. Les explications données semblent contradictoires. Alors que « *les troubles d'acquisition du langage écrit sont l'une des complications majeures des dysphasies [le support écrit] est reconnu comme un moyen de faciliter, voire de mettre en place, le langage oral et les productions verbales²⁰* ». En privilégiant l'apport de la lecture et de l'écriture, l'orthophoniste limite l'installation de déviations déjà présentes à l'oral et il fait du langage écrit un support aux autres apprentissages.

20 Gérard C-L, Brun V. (2003), *Les dysphasies*, Paris : Masson, p.93.

Toutefois la production d'écrit reste très difficile pour ces enfants.

1.3. Guidance parentale

Les parents sont parfois désemparés face aux difficultés langagières de leur enfant et ne savent pas comment réagir. Dans ce cas, ils bénéficient d'un programme de **guidance parentale**. Ce dernier peut être assuré par un orthophoniste mais aussi par d'autres professionnels selon les questions des parents. L'objectif est « *de préserver ou rétablir une bonne relation parents/enfant et éviter que d'autres facteurs ne viennent s'ajouter aux difficultés de l'enfant*²¹ ».

Le dictionnaire d'Orthophonie (2004) détermine trois pôles autour desquels s'articule le programme d'intervention orthophonique : **accompagnement**, **information** et **conseils** aux parents. En fonction des besoins et de l'interaction familiale, certains points sont plus développés que d'autres. Il s'agit avant tout d'offrir un lieu d'écoute aux parents afin qu'ils puissent :

- Admettre les difficultés de leur enfant, modifier leurs attentes selon l'importance des troubles, prendre conscience de la nécessité d'une prise en charge de longue durée, etc.
- Comprendre ce qu'est la dysphasie et quelles sont ses conséquences, avoir des repères développementaux, être guidés dans les démarches administratives, etc.
- Être conseillés sur les attitudes à adopter et les activités à suggérer à l'enfant, apprendre à l'observer pour mieux entrer en communication avec lui, etc.

2. Scolarité

2.1. Introduction

En 2001, un plan d'action concernant la prise en charge de la dyslexie et de la dysphasie a été annoncé par M. RINGARD, inspecteur d'académie. Le rapport fait état de cinq grands objectifs²², détaillés ci-après.

21 Brin F., Courrier C., Lederle E., Masy V. (2004), *Le dictionnaire d'Orthophonie*, Isbergues : Ortho Édition

22 Ringard J-C (2000), Rapport « A propos de l'enfant dysphasique et de l'enfant dyslexique » [consulté le 30/12/2009, <http://www.education.gouv.fr/cid1994/a-propos-de-l-enfant-dysphasique-et-de-l-enfant-dyslexique>]

- Développer dès la maternelle des actions de prévention et de repérage des enfants à risques
- Systématiser le dépistage précoce d'enfants potentiellement porteurs ou atteints d'un trouble du langage oral et écrit
- Améliorer la prise en charge des enfants et des adolescents
- Intensifier la formation des personnels de manière pluricatégorielle et pluridisciplinaire
- Renforcer le partenariat interministériel (Santé - Éducation Nationale)

Afin d'assurer la réussite de ce plan, vingt-huit mesures ont été déterminées sachant que « dix d'entre elles concernent plus directement la scolarisation et la formation des enseignants²³ ».

2.2. Parcours en milieu ordinaire

La nouvelle loi du 11 février 2005 définit par handicap « *toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou de plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant*²⁴ » (article L-114). Les troubles sévères du langage entrent donc de fait dans le champ du handicap : le handicap cognitif. Les enfants dysphasiques, en situation de handicap, sont donc concernés par cette nouvelle loi qui précise par ailleurs que « *tout enfant, tout adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé est inscrit dans l'école ou dans l'un des établissements [...] le plus proche de son domicile, qui constitue son établissement de référence* » (article 10-III). Le diagnostic de dysphasie étant rarement établi avant l'âge de sept ans, l'enfant entame généralement sa scolarité en milieu

23 Franc C., Gérard C-L (2003), « Le devenir scolaire des dysphasiques », in : Gérard C., Brin V., *Les dysphasies*, Paris : Masson, p.138.

24 « Loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » [consulté le 25/01/2010, <http://www.travail-solidarite.gouv.fr/espaces/handicap/grands-dossiers/insertion-professionnelle-personnes-handicapees/loi-du-11-fevrier-2005-.html>]

ordinaire et a la possibilité de la poursuivre ainsi.

Les deux premières années de maternelle se passent plus ou moins bien, selon la gravité des troubles et les moyens de compensation que l'enfant met en place. Les difficultés sont davantage mis en évidence en grande de section et au cours primaire avec l'entrée dans le code écrit. Il s'ensuit parfois plusieurs années avant de convenir de la nécessité d'un enseignement adapté. Généralement c'est à l'annonce du diagnostic qu'un certain nombre de changements s'opère, bien souvent à l'initiative des parents.

C'est à eux que revient notamment le choix de l'orientation scolaire. S'ils décident de poursuivre la scolarité en milieu ordinaire, « *il est nécessaire de prévoir certains aménagements des structures ou des programmes scolaires*²⁵ ». En effet une intégration réussie demande des adaptations pédagogiques, associées ou non à l'intervention des membres du réseau d'aides spécialisées (RASED) et d'une auxiliaire de vie scolaire (AVS).

En outre, cela implique de la part de l'enseignant qu'il prenne toute la mesure des difficultés de l'enfant pour modifier en conséquence les situations d'apprentissage et leur évaluation.

Il est donc nécessaire que le rôle de chaque intervenant ainsi que les modalités du déroulement de la scolarité soient définis par un **projet personnalisé de scolarisation (PPS)**. L'objectif est d'aboutir à une action commune afin d'assurer la cohérence et la qualité des accompagnements et des aides nécessaires. Ce projet doit être régulièrement remanié de manière à être au plus proche des besoins de l'enfant.

C'est aux parents que revient l'initiative du PPS. Ils doivent solliciter l'équipe pluridisciplinaire de la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH). Ensemble ils élaborent le PPS. Ce dernier est ensuite soumis à la Commission des Droits et de l'Autonomie des personnes handicapées (CDA) qui décide de le valider ou non. La mise en place du PPS est assurée par l'équipe enseignante de l'établissement scolaire.

En théorie il semble possible que l'enfant dysphasique puisse poursuivre sa scolarité en milieu ordinaire. Toutefois cette volonté d'intégration trouve ses limites dans la réalité. D'une part, les moyens humains sont de plus en plus réduits. D'autre part, la transmission du savoir

25 Monfort M., Juarez Sanchez A. (2001), *L'intervention dans les troubles graves du langage et les dysphasies développementales*, Isbergues : Ortho Edition, p.216.

reste basée sur l'oralisation alors que l'enfant dysphasique sévère ne peut accéder aux apprentissages par les voies traditionnelles. Si le maintien dans une classe ordinaire n'est donc pas impossible, il reste cependant compliqué à mener. Les parents peuvent alors se tourner vers d'autres solutions, celles-ci étant plus « spécialisées ».

2.3. *Parcours en milieu plus spécialisé*

La **scolarisation en institution** constitue une seconde alternative. Si on lui reproche parfois d'être un milieu fermé, elle présente l'avantage de « centraliser » environnement scolaire et interventions thérapeutiques. A l'instar de GERARD, certains estiment que « *le développement de telles structures permet l'élaboration de techniques de traitement plus spécifiques, une meilleure connaissance des besoins des enfants dysphasiques et une réelle coordination des actions thérapeutiques et évaluatives.*²⁶ ».

A mi-chemin entre l'école communale et l'établissement spécialisé, il existe un troisième dispositif appelé **CLasse d'Intégration Scolaire (CLIS)** pour le cursus du primaire. Il s'agit d'une classe spécialisée au sein d'une école ordinaire. Les quatre catégories de CLIS existantes ont été récemment remaniées par la circulaire n° 2009-087 du 27 août 2009²⁷ :

- **CLIS 1** : classes destinées aux élèves dont la situation de handicap procède de troubles des fonctions cognitives ou mentales. En font partie les troubles envahissants du développement ainsi que les **troubles spécifiques du langage et de la parole**.
- **CLIS 2** : classes destinées aux élèves en situation de handicap auditif avec ou sans troubles associés.
- **CLIS 3** : classes destinées aux élèves en situation de handicap visuel avec ou sans troubles associés.
- **CLIS 4** : classes destinées aux élèves en situation de handicap moteur dont font partie les troubles dyspraxiques, avec ou sans troubles associés, ainsi qu'aux situations de pluri-handicap.

26 Gérard C-L (1993), *L'enfant dysphasique*, Bruxelles : De Boeck, Bruxelles, p.95.

27 Nembrini J-M, Circulaire du 27 août 2009, « Scolarisation des élèves handicapés à l'école primaire ; actualisation de l'organisation des classes pour l'inclusion scolaire (CLIS) », à l'intention du ministre de l'Education nationale [consulté le 25 janvier 2010, <http://www.education.gouv.fr/cid42618/mene0915406c.html>]

La CLIS a un fonctionnement qui lui est propre. Elle peut accueillir au maximum douze enfants. L'enseignant qui dirige la classe est titulaire du « certificat d'aptitude aux actions professionnelles pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap » (CAPA-SH) dont l'option (A, B, C ou D) diffère selon le type de CLIS. Il travaille en collaboration avec l'équipe éducative, le directeur de l'école, le médecin et la psychologue scolaires, l'inspecteur de la circonscription ainsi qu'avec tous les intervenants paramédicaux. Ensemble ils élaborent le « *projet d'organisation et de fonctionnement*²⁸ » de la CLIS ainsi qu'un projet individualisé pour chaque enfant.

Les enfants bénéficient donc d'un encadrement personnalisé, adapté à leurs besoins et doivent pouvoir profiter d'un temps d'intégration dans une classe ordinaire.

Ce mode de fonctionnement se prolonge au collège avec les **Unités Pédagogiques d'Intégration (UPI)**.

L'accueil d'un enfant dans une CLIS ou une UPI est loin d'être acquis. Si les parents font part de leur volonté, la décision d'orientation relève également d'un Projet Personnalisé de Scolarisation, objet de décision de la CDA.

Par ailleurs ces structures connaissent une grande pénurie de moyens et leur nombre demeure tout à fait insuffisant.

Depuis plus de vingt ans, certains pays comme la Belgique ou le Royaume-Uni ont investi des moyens importants dans la prise en charge des troubles sévères du langage. En comparaison, la France accuse un réel retard en terme de structures et de recherches.

2.4. Devenir des enfants dysphasiques

Peu d'études ont été menées auprès de jeunes adultes dysphasiques. Les quelques informations disponibles font état de la persistance des troubles langagiers auxquels viennent parfois se greffer des problèmes psychologiques. Par ailleurs les parcours scolaires, très variés, sont souvent difficiles voire chaotiques. Il n'est pas rare que de jeunes dysphasiques quittent le cursus scolaire sans avoir obtenu de diplôme. Leur niveau de qualification,

28 De Gaudemar J-P, Léger S., « Les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré », [consulté le 30/12/2009, <http://www.education.gouv.fr/botexte/bo020409/MENE0201158C.htm>]

souvent faible, ne reflète par leur potentiel intellectuel. Selon GERARD, « *le sujet dysphasique, bien rééduqué ne peut espérer rejoindre une trajectoire normale que sur la base d'une formation professionnelle passant par les CAP et même BEP dans les meilleurs des cas*²⁹ ».

La recherche d'emploi s'avère souvent infructueuse comme en témoigne le taux de chômage (17% tous handicap confondus). Pourtant la loi oblige les entreprises de plus de vingt salariés à employer 6% de travailleurs handicapés. Ce taux n'est pas atteint à l'heure actuelle.

Les adultes dysphasiques sont directement concernés. Leurs difficultés de communication et leur lenteur dans certaines tâches sont souvent sources de réticence de la part des entreprises. Par ailleurs l'intégration sociale ne se fait pas non sans difficulté. La présence d'un « tuteur » sur le lieu de travail s'avère dans ce cas bénéfique. Véritable lien entre l'entreprise et le jeune salarié, il veille à son insertion professionnelle et sociale. D'autres initiatives telles que la mise en place d'un carnet de consignes ou d'un emploi du temps rendent possible autonomie et essor du salarié au sein de l'entreprise.

Avec des adaptations et un accompagnement personnalisé, l'insertion dans le monde du travail peut être réussie, comme en attestent plusieurs témoignages sur le site de l'association « Avenir Dysphasie France³⁰ ». Il n'en demeure pas moins qu'un projet professionnel reste compliqué à mener pour un adulte dysphasique.

29 Gérard C-L (1993), *L'enfant dysphasique*, Bruxelles : De Boeck, p.96.

30 Site internet : www.dysphasie.org

CHAPITRE II : Gestes et langage

Face aux difficultés rencontrées par les enfants dysphasiques, nous nous sommes interrogée sur l'existence de supports ou de méthodes utilisés en rééducation. La première partie est consacrée à la description de certains de ces moyens essentiellement non verbaux. La seconde partie nous a permis d'approfondir le lien entre gestualité et langage.

I. Systèmes de communication augmentatifs et alternatifs

La prise en charge des troubles langagiers d'un enfant dysphasique cible la consolidation de ses compétences et la compensation de ses déficits au moyen d'une stimulation intensive et adaptée, ayant pour priorité l'accès à la communication. Cet objectif implique systématiquement d'introduire des supports qui n'empruntent pas le canal verbal, reconnu peu fonctionnel chez les enfants dysphasiques. En effet, investir les autres modalités du langage (gestuelle, kinesthésique, symbolique, graphique, etc.) permettrait de « *contourner l'obstacle qui, jusqu'alors, aurait empêché l'enfant d'apprendre le langage correspondant à son niveau de développement*³¹ ». Ce constat a favorisé la création et/ou l'adaptation de nombreux systèmes de communication dits « alternatifs » et « augmentatifs ».

1. Définitions et distinctions

Un système de communication dit « augmentatif » se superpose au mode verbal afin d'en améliorer l'efficacité. Il utilise des canaux non verbaux, plus accessibles pour l'enfant qui dispose alors d'informations complémentaires et redondantes. On peut ainsi espérer que l'enfant compense au mieux ses difficultés en favorisant une voie plutôt qu'une autre.

Un système de communication dit « alternatif » est considéré comme un outil qui se substitue au langage oral. Apporté tardivement, il ne vient pas renforcer le mode verbal mais le remplacer, faute de progrès. Toutefois, certains auteurs ne partagent pas ce point de vue. MONFORT et JUAREZ (2001) invoquent deux raisons. D'une part, ils leur semblent nécessaire d'introduire un maximum d'outils précocement puis de les réduire au fur et à mesure plutôt que l'inverse. En effet plus l'enfant est jeune, plus il s'approprie plus facilement

31 Monfort M., Juarez-Sanchez A., « Systèmes alternatifs et augmentatifs dans l'intervention logopédique chez l'enfant dysphasique », in : Glossa, les cahiers de l'Unadrio, 1992, n°30, p. 44-49

les moyens de communication, et ce grâce à cette formidable capacité d'adaptation du cerveau appelée *plasticité cérébrale*. Par ailleurs, « *il semble évident que tout enfant a besoin d'un moyen de communication, même rudimentaire, pour mener à bien le développement de ses capacités tout au long des premières années de sa vie*³² ». D'autre part, les études menées sur ces systèmes alternatifs ont mis en exergue leurs bénéfices sur la communication mais aussi sur l'accès à la parole. Les progrès observés expliquent alors que ces systèmes soient naturellement abandonnés par l'enfant quand il n'en a plus besoin.

Les systèmes alternatifs trouveraient donc leur place dès l'apparition des difficultés (et non pas quand il n'y a plus d'autres alternatives) et n'entraîneraient pas le « deuil » du langage oral, bien au contraire.

La distinction entre le caractère alternatif et augmentatif n'est pas tant définie « *par la nature du système (sauf certains qui ne peuvent être qu'augmentatifs comme le LCP) sinon par l'usage que l'on en fait*³³ ». Un système est dit *alternatif au langage* s'il permet à l'enfant de comprendre et de s'exprimer, *alternatif à la parole* s'il constitue un outil d'expression et *augmentatif* s'il s'apparente à un support au langage et aux apprentissages. Monfort et Juarez donnent pour exemple les signes qui « *peuvent être alternatifs si, pour le sujet, ceux-ci renvoient directement au référent sans passer par un mot correspondant ; ils sont augmentatifs quand ils renvoient d'abord au mot déjà connu qui permet alors l'accès au référent* ». C'est pourquoi certains programmes, alternatifs au départ, deviennent augmentatifs par la suite.

2. Présentation des systèmes de communication

Chaque système présente des avantages et des inconvénients qui varient selon des paramètres **intrinsèques** (nécessité d'un support matériel, compétences cognitives et attentionnelles particulières requises, etc.) et **extrinsèques** (selon les capacités motrices et praxiques de l'enfant, le degré de maîtrise du code par l'entourage, etc.). Le choix du support dépend de la nature des troubles de l'enfant, de leurs conséquences et des possibilités

32 Monfort M., Juarez Sanchez A. (2001), *L'intervention dans les troubles graves du langage et les dysphasies développementales*, Isbergues : Ortho Edition, p.212

33 Monfort M., Juarez Sanchez A. (2001), *L'intervention dans les troubles graves du langage et les dysphasies développementales*, Isbergues : Ortho Edition, p.210

techniques de l'entourage familial et thérapeutique.

Les systèmes présentés figurent parmi les plus fréquemment utilisés. Il s'agit d'une liste exhaustive qui distingue les systèmes avec et sans aide (nécessite d'un support externe ou non).

2.1. Systèmes avec aide

2.1.1 Le langage écrit

Le langage écrit s'apparente le plus souvent à un système augmentatif qui, en dehors du fait qu'il emprunte le canal visuel, présente trois autres avantages. Tout d'abord le caractère **permanent** de la trace écrite compense d'éventuelles difficultés mnésiques. Cette trace s'inscrit donc dans la durée mais aussi dans **l'espace et le temps**. De ce fait l'écrit est un support **manipulable**. A la fois sujet à la rééducation et véritable support aux apprentissages, le langage écrit est reconnu auprès des enfants dysphasiques comme un formidable outil d'accès aux représentations du modèle linguistique.

2.1.2 Makaton (M. Walker, 1973)

Le Makaton est un programme d'aide à la communication et au langage créé pour une population présentant un trouble du langage associé à un autre handicap. L'objectif est double : structurer le langage oral et écrit et établir une communication fonctionnelle. Ce programme est constitué d'un vocabulaire de base, adapté aux besoins du sujet et enseigné à l'aide de signes et/ou de pictogrammes. Les pictogrammes sont des dessins schématiques destinés à matérialiser la structure du langage oral et écrit. Leur utilisation est également indiquée en cas de difficultés motrices ou d'imitation gênant la production des signes. Ces derniers sont empruntés à la Langue des Signes Françaises et semblent favoriser le développement de la parole. Les signes et les pictogrammes ne se substituent jamais à la parole mais l'accompagnent pour la renforcer.

L'utilisation de pictogrammes n'est pas uniquement régie par ce programme. Il existe d'autres façons d'apporter ce support aux enfants. Le système de « Bliss » fait partie des codes pictographiques les plus couramment employés. Il est constitué d'un ensemble de

symboles visuels (pictogrammes, idéogrammes et symboles abstraits) munis d'une combinatoire.

2.1.3 Méthode verbotonale (Guberina)

Il s'agit d'une méthode d'éducation langagière pour les enfants sourds. Elle constitue une approche polysensorielle des productions langagières. Le principe est de faire sentir aux enfants la qualité des éléments articulatoires et prosodiques afin d'en faciliter la production. En effet Guberina considère que c'est en agissant sur le versant réceptif que l'on peut espérer améliorer le versant expressif. Cette imprégnation du système phonétique est abordée à travers des ateliers basés sur le rythme corporel (macro-motricité), le graphisme phonétique (micro-motricité) et le rythme musical. De plus en plus fréquemment, la méthode verbotonale est choisie pour aider des enfants entendants à prendre conscience des paramètres vocaux, suprasegmentaux et kinesthésiques de la parole.

2.1.4 La méthode des jetons (B. de Becque, S. Blot, 1994)

Cette méthode a été conçue pour les enfants dysphasiques afin de les aider à visualiser les mots, à les catégoriser et à comprendre les règles morphosyntaxiques au moyen de jetons de couleur. La mise en relief de ces éléments favorise la prise de conscience de la structuration de la chaîne parlée et facilite son analyse grammaticale. Les jetons servent alors à coder une phrase orale, à en être le « modèle » ou encore à repérer la nature du mot (exemple : jeton rouge = verbe ; jeton bleu = nom).

2.2. Systèmes sans aide

2.2.1 Cued Speech, appelé aussi Langage Parlé Complété (Cornett, 1966)

Cette technique s'adresse au départ aux enfants sourds et s'attache davantage à l'aspect réceptif de la parole. Elle consiste à faciliter la lecture labiale en distinguant les sosies labiaux au moyen de gestes de la main. Délivrées simultanément au message oral, huit configurations de la main codent les consonnes et cinq positions par rapport au visage codent les voyelles. Ces informations sont couplées par syllabe de manière à fluidifier l'encodage. Le code LPC est utilisé en vue de développer les habiletés phonologiques, de faciliter la compréhension

orale et de construire un langage plus riche et plus précis.

2.2.2 Méthode phonétique d'apprentissage de la lecture

Mme BOREL-MAISONNY a créé une méthode gestuelle en soutien à la prononciation. Le principe est simple : l'adulte accompagne la production du phonème cible par un geste qui lui est propre. Le geste est destiné à mettre en évidence certaines caractéristiques acoustiques ou fonctionnelles du phonème pour le rendre plus accessible à l'enfant. Puis il s'utilise ponctuellement en guise de rappel ou de facilitateur. Par la suite, il est employé comme intermédiaire entre phonème et graphème lors de l'apprentissage de la lecture.

2.2.3 Français signé

Le français signé constitue un mode de communication bimodale fondé sur la combinaison simultanée de signes (issus de la langue des signes française) et de la chaîne parlée. Le locuteur signe et oralise en même temps selon la syntaxe de la langue française. Le français signé présente l'avantage de renforcer les informations auditives par une entrée visuelle symbolique. La superposition des signes aux mots crée une redondance, permet d'individualiser les unités lexicales et met en relief les relations morphosyntaxiques.

2.2.4 Langue des signes française (LSF)

La langue des signes française n'est reconnue que depuis 1992 comme une langue à part entière. Ce statut lui accorde un degré de complexité équivalent aux langues orales. Elle est fondée sur l'utilisation de signes gestuels selon des paramètres structuraux et fonctionnels qui lui sont propres. Par ailleurs, elle se déroule dans l'espace et possède une dimension corporelle.

Initialement adoptée par une population sourde, cette langue à entrée visuelle-gestuelle et à composante iconique suscite de plus en plus l'intérêt des chercheurs et des professionnels intervenant auprès d'enfants entendants présentant des difficultés ou des troubles d'acquisition du langage oral et/ou de la parole.

II. Avant-propos

1. Quelques définitions

En tout premier lieu, il nous semble important de distinguer langage, langue et parole.

Le terme de *langage* se rapporte à tout système de signes permettant l'expression et la communication de pensées et de sentiments. La langage humain se distingue du langage animal en tant que **faculté** « *liée à des aptitudes cognitives biologiquement déterminées, d'apprendre et d'utiliser les systèmes symboliques que sont les langues*³⁴ ». Son développement est donc dépendant à « *la fois de capacités neuro-cognitives innées, probablement génétiquement déterminées, et d'une rencontre de l'enfant avec un environnement humain parlant*³⁵ ».

La langue équivaut à la manifestation de cette compétence langagière et se définit comme un « **code** commun aux membres d'une communauté linguistique par delà les variations individuelles, sociales, géographiques, stylistiques, situationnelles, etc.³⁶ ». Ce code est régi par des règles et se compose de signes. Qu'ils soient linguistiques ou non, ces signes font référence à un fragment de la réalité et se définissent par les relations qu'ils entretiennent entre eux. Saussure envisage le signe comme étant une **forme signifiante** associant nécessairement un signifiant (« image acoustique ») et un signifié ou une classe de signifié (« concept »). Ce lien entre signifiant et signifié est conventionnel, c'est-à-dire partagé par une communauté linguistique. En outre, le signe est une **abstraction arbitraire** de la réalité, c'est-à-dire qu'il n'existe pas de correspondance naturelle avec l'entité à laquelle il se réfère.

Exemple : signifiant : séquence graphique « feu rouge »

signifié : notion d'arrêt

réfèrent : objet matériel réel qu'est le feu rouge

Si la langue est l'aspect social du langage, la parole en est sa **réalisation particulière et concrète**, propre à chaque individu. Il s'agit d'un acte individuel qui varie d'une personne à l'autre.

34 Riegel M, Pellat J-C, Rioul R. (2004), *Grammaire méthodique du français*, Paris : Puf, p.1.

35 Gras-Vincendon A., Bursztejn C., (2006), « *Le langage : développement normal et aspects pathologiques* », module enseigné à la Faculté de Médecine de Strasbourg

36 Choi-Johin I., Delhay C. (1998), *Introduction à la méthodologie en linguistique*, Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg, p.9.

2. Le développement du langage de l'enfant dysphasique

Nous avons trouvé très peu de littérature à propos du développement du langage de l'enfant dysphasique. En effet, **la volonté d'un diagnostic précoce se heurte aux difficultés pour distinguer la dysphasie d'autres troubles**, et notamment du retard de langage avant l'âge de 6 ans. Ceci explique qu'il soit difficile d'observer en détail les toutes premières conduites langagières des enfants dysphasiques. Par conséquent, très peu d'auteurs en parlent.

L'unique document en notre possession qui propose une description du développement du langage de l'enfant dysphasique est un tableau extrait du livre *Neuropsychologie de l'enfant : Troubles développementaux et de l'apprentissage*. Nous avons décidé de le mettre en annexe (annexe II) pour la raison suivante : s'il nous semble intéressant pour avoir quelques repères quant au développement ordinaire du langage et de la parole, sa comparaison avec l'enfant dysphasique nous laisse perplexe. Et pour cause, à l'heure actuelle, il n'existe pas de critères permettant de repérer des troubles dysphasiques dès la naissance. C'est pourquoi nous nous étonnons que les auteurs de cette grille puissent attribuer précisément des conduites particulières aux enfants dysphasiques dès les premiers mois de vie. En outre, chaque dysphasie présente un tableau qui lui est propre. Nous sommes donc surprise qu'il soit possible de proposer une seule description du langage des enfants dysphasiques de la naissance à l'âge de 6 ans.

III. Gestualité et langage

1. Définition du geste

Le geste se définit comme un **mouvement** du corps tout entier ou plus généralement d'une de ses parties (tête, visage, mains, bras). Il envoie **une indication visuelle** à son observateur sur la façon d'être ou sur les motivations du sujet gestuant.

On distingue les gestes *primaires* (gestes intentionnels) des gestes *secondaires* (gestes mécaniques, accidentels). Saluer quelqu'un de la main peut donc être considéré comme un geste primaire tandis que l'éternuement s'apparente plutôt à un geste secondaire.

Les trois principaux usages gestuels du corps décrits par Colletta appartiennent à la

catégorie des gestes primaires. Il décrit les :

- usages « **autocentrés** » qui sont orientés vers le corps propre et visant le bien être ou la résolution des tensions
- usages « **pratiques** » qui sont orientés vers les objets et au service des activités quotidiennes
- usages « **communicatifs** » qui sont produits au cours des interactions sociales

Les gestes effectués dans le cadre d'une expression artistique, d'un rite ou d'une performance sportive peuvent être classés dans les usages « culturels »³⁷.

2. Hypothèse d'une origine gestuelle du langage

« Dans les premiers temps, les hommes épars sur la face de la terre n'avoient de société que celle de la famille, de lois que celles de la nature, de langue que le geste et quelques sons inarticulés »

En 1755, Jean-Jacques Rousseau soutenait déjà dans son *Essai sur l'origine des langues*³⁸ que le geste appartient à la préhistoire du langage humain.

Cette hypothèse a été reprise par de nombreux chercheurs. Bernard Favre nous offre, par le biais de son reportage intitulé « *Les origines du langage*³⁹ », un état des lieux des connaissances actuelles. Pour se faire, il a synthétisé des travaux de recherches internationaux et a recueilli des témoignages dont celui de Jacques Vauclair, intervenant à l'UFR de psychologie de l'Université de Provence, et de Nathalie Tzourio, directrice de recherche (CI-NAPS, CEA).

Jacques Vauclair a constaté que le contrôle des gestes par un enfant est plus précoce que celui de ses vocalisations. Selon lui, cette observation permet d'affirmer que « *le système gestuel a joué un rôle important dans la mise en place de ce long processus qui a conduit au langage* ».

Ce serait en fait l'usage de la main droite pour communiquer qui serait à l'origine de la

37 Colletta J-M (2004), « Communication non verbale et parole multimodale : quelles implications didactiques ? », in : *Le Français dans le Monde*

38 Rousseau J-J., *Essai sur l'origine des langues*, Édition L'Harmattan, 2009

39 Favre B. (2008), « Les origines du langage », reportage diffusé sur la chaîne Arte

spécialisation de l'hémisphère gauche de notre cerveau dans le langage. Or c'est justement dans cet hémisphère que sont localisés les deux zones responsables du langage : l'aire de Broca qui contrôle la production de la parole et l'aire de Wernicke responsable du sens.

Nathalie Tzourio et son équipe ont considéré que si cette hypothèse était vraie, alors la présentation de la langue des signes à quelqu'un qui ne la maîtrise pas devrait provoquer l'activation des aires de la compréhension. Pour mener à bien leur étude, ils ont constitué deux groupes de sujets : un auquel ils ont présenté une histoire à l'oral et l'autre une histoire signée (sur support vidéo dans les deux cas). Parallèlement, ils ont observé in vivo l'activité des cerveaux grâce à l'imagerie cérébrale. Ils ont ainsi pu constater que les **mêmes zones cérébrales** sont activées pour lire, interpréter et comprendre la langue orale et la langue des signes, ce qui n'est pas le cas quand on présente au sujet un récit dans une langue étrangère qu'il ignore.

Pour Nathalie Tzourio et son équipe, *« c'est un argument de plus pour dire qu'effectivement le langage a pu évoluer à partir du geste et que ce sont bien les régions qui ont permis de décoder les gestes et leur donner un sens qui sont devenus les régions de la compréhension du langage ».*

Bernard Favre s'est alors intéressé aux raisons qui expliquent que l'homme soit passé du geste à la parole. Pour Mickael C. Corballis (université d'Auckland en Nouvelle-Zélande) le passage va de soi car geste et parole sont indissociables. L'introduction de sons vocaux a certainement permis au départ d'augmenter les gestes manuels mais par la suite ça été l'inverse. Par ailleurs, la parole elle-même résulte de gestes des organes bucco-phonatoires. C'est la vocalisation qui a révélé la plupart d'entre eux.

Selon Merlin Donald (psychologie, Université du Queen's dans l'Ontario), *« c'est parce que le geste trouve sa limite que le langage s'impose ».*

Bruno Fallissard (directeur de recherche –INSERM) précise que c'est l'association de trois éléments qui expliquent l'apparition du langage : la vie en communauté demandait de communiquer notamment pour une question de survie, le cerveau était prêt au langage et d'un point de vue anatomique l'homme pouvait parler. Il évoque l'idée que le moment se prêtait à l'apparition du langage.

A travers son reportage, Bernard Favre s'est efforcé de mettre en évidence que notre cerveau aurait gardé cette capacité à décoder des signes depuis plus de 4 millions d'années.

3. Gestes et développement du langage

Il semblerait qu'« *il n'existe pas une langue des gestes qui serait parallèle à une langue verbale, mais une composante gestuelle du langage*⁴⁰», et ce dès la naissance. Nous nous sommes donc interrogée sur l'influence de cette gestualité sur le développement du langage.

3.1. La mimo-gestualité en générale

Jean-Marc Colletta⁴¹ a constaté que les recherches sur le développement du langage portent soit sur les **acquisitions linguistiques** soit sur les **acquisitions langagières**. Ces dernières sont traitées indépendamment les unes des autres, selon si elles sont « *orientées vers la connaissance de l'outil (la langue naturelle) à acquérir* » (acquisitions linguistiques) ou « *orientées vers la maîtrise des usages de l'outil dans la communication* » (acquisitions langagières). Paule Aimard s'en étonne puisque « *dans la réalité, tout se développe en même temps*⁴²».

Quoi qu'il en soit, la **communication corporelle** est au point de départ de ces acquisitions. Les conduites voco-posturo-mimo-gestuelles de l'enfant sont d'abord réflexes puis de plus en plus volontaires. Paule Aimard affirme qu'« *à l'activité motrice, désordonnée, involontaire du nourrisson, succède l'apparition du geste intentionnel et significatif* ». (*ibidem*) A travers l'exploration polysensorielle de son environnement, l'enfant structure ses capacités perceptives et motrices, élabore sa perception corporelle et se conçoit dans le temps et l'espace. L'enfant saisit des indications relatives à l'attitude, aux gestes, aux mimiques ou encore aux caractéristiques vocales de son entourage et y réagit. Il exprime notamment ses besoins et ses désirs. Au départ, il produit involontairement des signaux qui sont interceptés et mis en sens par son entourage. Après quelques mois, ses comportements sont délibérément orientés vers l'extérieur puis peu à peu formalisés par un système de codage précis.

40 Cosnier J. (1997), « Sémiotique des gestes communicatifs », in *Nouveaux actes sémiotiques*, n°52, p.7-28.

41 Colletta J-M (2004), *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans : corps, langage et cognition*, Liège : Mardaga, p.105.

42 Aimard P. (1984), *L'enfant et son langage*, Paris : Robert Laffont

Ce véritable dialogue voco-corporel entre le bébé et ses parents constitue les **prémices de la communication** et **prédispose ainsi l'enfant à l'acquisition du langage**. Par cet intermédiaire, l'enfant acquiert notamment « *les règles de mise en correspondance entre la forme d'un message et une situation de communication*⁴³ ».

Il faut veiller à distinguer les comportements non verbaux de la communication non-verbale, sachant que selon Guidetti « *tout comportement non verbal [n'est] pas forcément communicatif*⁴⁴ ». Parmi les mouvements du corps faisant partie de la communication non-verbale, il y a ceux qui n'ont pas de signification précise (généralement les mouvements de la main accompagnant la parole) et ceux qui peuvent se substituer au langage. C'est aux seconds que l'on va porter une attention toute particulière, du fait qu'ils correspondent aux premiers procédés de symbolisation et semblent « *constituer les premiers signes évident de l'accès à la communication destinée au partage d'intérêt et d'information avec autrui*⁴⁵ ».

3.2. Les gestes conventionnels

3.2.1 Définition

De nombreuses appellations existent pour parler des gestes conventionnels. VAN DER STRATEN parle de *signes gestuels*. Nous avons choisi de ne pas utiliser cette terminologie pour bien distinguer les gestes en général des signes gestuels appartenant à la langue des signes française. Les autres auteurs font référence aux gestes conventionnels sous les termes de gestes représentatifs, quasi-linguistiques, signés, conventionnels ou encore iconiques. Tous « *mettent en évidence le fait que ces gestes [soient] remplaçables par du langage verbal et qu'ils sont, sinon équivalents, au moins très proches des signes linguistiques*⁴⁶ ». En effet, ils partagent avec eux des caractéristiques communes, en l'occurrence une « *action intentionnelle sur autrui, la mise en rapport d'entités distinctes et la symbolisation* » (*ibidem*). Par contre, ils sont motivés sur la base d'un trait de ressemblance avec le référent, et non arbitraires comme les signes linguistiques. Si un consensus semble exister sur ce point, Michèle Guidetti note

43 Bernicot J. (1998), « De l'usage et de la structure des systèmes communicatifs chez l'enfant », in : *De l'usage et de la structure des systèmes communicatifs chez l'enfant*, Paris : Armand Colin

44 Guidetti M. (1998), « Les usages des gestes conventionnels chez l'enfant », in : *De l'usage et de la structure des systèmes communicatifs chez l'enfant*, Paris : Armand Colin.

45 Guidetti M. (1998), « Les usages des gestes conventionnels chez l'enfant », in : *De l'usage et de la structure des systèmes communicatifs chez l'enfant*, Paris : Armand Colin.

46 Van der Straten A. (1991), *Premiers gestes, premiers mots*, Bruxelles : Païdos Centurion, p.263.

que différents types de gestes sont classés dans cette catégorie : les gestes personnels (créations propres à chaque enfant), les gestes communs à la plupart des enfants et les gestes semblables à ceux produits par les adultes.

3.2.2 Conditions d'apparition des gestes conventionnels

Les premiers gestes représentatifs apparaissent entre **12 et 18 mois**. Selon Van der Straten, ils émergent avant les mots et « *la phase de création intense des signes gestuels est antérieure à la phase d'acquisition intense des signes verbaux, mais elle est concomitante à la première phase d'acquisition des mots, celle où ils apparaissent lentement et de façon très espacée*⁴⁷ ». Selon elle, l'enfant imite les gestes observés autour de lui mais s'en inspire également pour créer ses propres signes gestuels.

Michèle Guidetti se base sur plusieurs travaux pour évoquer l'idée que ces gestes « *sont acquis par l'enfant dans un contexte d'habitation à des situations familières quotidiennes, situations où l'imitation de l'adulte joue un rôle prépondérant* ». Une des explications apportées par Tomasello⁴⁸ va dans ce sens. Selon lui, l'enfant observe les gestes de l'adulte, en extrait leur intention communicative et y a recours par la suite si la situation s'y prête. Il s'agit d'un apprentissage par **imitation**. L'adulte lui fournit un feed-back en reconnaissant et en interprétant ce qu'il dit et fait.

Les capacités d'imitation motrices que Tomasello accorde au jeune être humain peuvent être explicitées grâce aux travaux de Rizzolatti⁴⁹ sur une classe particulière de neurones appelés *les neurones miroirs*. Il s'agit d'« *un mécanisme qui projette une description de l'action, élaborées dans les aires visuelles complexes, vers les zones motrices* ». Grâce à cette propriété, le système neuronal miroir joue un rôle dans plusieurs fonctions dont celles de la compréhension de l'action et de l'intention d'autrui, de l'empathie et de **l'imitation**. Selon Rizzolatti, ce mécanisme « *est impliqué tout à la fois dans la répétition immédiate des actions de l'autre et dans l'apprentissage par imitation* ». Ce serait donc grâce à ce système que le jeune enfant pourrait constituer des « *copies motrices d'actions observées* » puis les reproduire et en extraire leur signification.

47 Van der Straten A. (1991), *Premiers gestes, premiers mots*, Bruxelles : Païdos Centurion, p.263.

48 Tomasello M. (2004), *Aux origines de la cognition humaine*, Paris : Retz, p.85

49 Rizzolatti G. (2006), « Les systèmes de neurones miroirs » [consulté le 15/02/2010, <http://www.academie-sciences.fr/>]

Pour d'autres auteurs, l'enfant dispose d'un large répertoire de gestes qui se restreint au fur et à mesure sous l'influence sociale. L'entourage reconnaît ou interprète certains gestes comme signifiants tandis que d'autres ne sont pas perçus comme tel et par conséquent ils ne sont ni repris ni mis en sens.

3.2.3 Rôle des gestes conventionnels dans le développement du langage

La plupart des études mettent en évidence que les gestes interviennent dans l'élaboration de son langage.

D'une part, ce type de geste a très certainement un effet facilitateur sur l'acquisition du langage. Selon Guidetti (1998), le premier geste conventionnel *serait* le geste de pointage, sachant que l'avis des auteurs divergent quant à sa fonction (référentielle ou sociale). Pour Bruner, ce geste intervient dans la mise en place d'une des compétences socles du langage, en l'occurrence **l'attention conjointe** qui occupe une fonction déterminante dans l'émergence du lexique.

Le geste conventionnel peut être considéré comme un **intermédiaire physique** entre ce que l'enfant veut exprimer et la représentation naissante qu'il en a. Cette gestualité participe ainsi à l'élaboration de la **fonction représentative** du langage. Cité par J-M Colletta, McNeill considérerait à ce propos que « *les gestes contribuent à la construction référentielle et à la conceptualisation*⁵⁰ ».

En outre, l'utilisation de gestes conventionnels par l'adulte facilite l'accès au message verbal par l'enfant, notamment quand ils sont redondants à la parole.

D'autre part, les gestes conventionnels sont considérés par certains auteurs comme un **indicateur** de la capacité de l'enfant à mettre en rapport un signifiant (signe gestuel) et son référent. Pinol-Douriez considère d'ailleurs que l'enfant en utilisant le pointing for self « *témoigne, en fait, de sa capacité à établir une première relation entre un signe (le « pointage») et son référent ; capacité fondamentale, « prérequis », à la construction du langage.* » En d'autres termes, ces gestes fourniraient à l'adulte des **renseignements sur l'évolution des façons de signifier** de l'enfant.

50 Colletta J-M (2004), *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans : corps, langage et cognition*, Liège : Mardaga, p.82.

3.2.4 *Apparition de la parole et évolution de l'utilisation des gestes conventionnels*

La parole résulte à la fois de la micro-motricité (mouvements des lèvres, du larynx, de la langue,...) et de la macro-motricité (corps tout entier). A ce titre, sa production, tout comme son traitement, est considérée comme plurimodale et aboutit à « *une expression mêlant de façon intégrée les signaux voco-verbaux et certains signaux non verbaux*⁵¹ »

On peut alors s'interroger sur les raisons qui incitent l'enfant à privilégier le langage verbal à la gestualité. D'une part, les gestes trouvent rapidement leurs limites. En effet, ils ne permettent de nuancer ses propos aussi finement que l'autorise le langage verbal et leur usage demeure intimement lié au contexte. D'autre part, l'entourage oriente l'enfant dans ce choix en renforçant la communication verbale au détriment des moyens non verbaux. Néanmoins la communication non verbale ne disparaît pas pour autant mais tend plutôt à changer de nature.

L'acquisition de ces deux modes de communication est donc à envisager comme l'« *élaboration d'un système complexe dans lequel se trouve mêlés différents modes de signification* ». Le système verbal ne se substitue pas au système gestuel, le sujet humain continue de communiquer au moyen de gestes tout au long de sa vie.

3.2.5 *Conclusion*

Les mots acquièrent progressivement une signification « *par assimilation à des gestes [...] et par référence à des situations qui sont des actions partagées avec l'adulte*⁵² ». Le geste, en particulier le geste conventionnel, fait donc partie de ces outils de communication précoces qui prédisposent à l'acquisition du langage. C'est d'ailleurs ce qui incite certains auteurs à considérer qu'il existe « *une relation prédictive entre la communication gestuelle précoce et le développement ultérieur du langage*⁵³ ». Par ailleurs, J.W Astington envisage l'émergence de la parole comme « *un processus progressif qui se développe à partir de ces aptitudes précoces*

51 Colletta J-M (2004), *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans : corps, langage et cognition*, Liège : Mardaga, p.15.

52 Brun-Hénin F. (2002), « Intérêt d'un bilan pluridisciplinaire dans le diagnostic des dysphasies », in : *Approches et remédiations des dysphasies et dyslexies*, sous la direction de Pech-Georgel et George F., Marseille : Solal, p.28

53 Guidetti M. (1998), « Les usages des gestes conventionnels chez l'enfant », in : *De l'usage et de la structure des systèmes communicatifs chez l'enfant*, Paris : Armand Colin.

[en parlant de l'utilisation des gestes] *et qui se construit sur cette base*⁵⁴». La production des premiers mots par l'enfant s'inscrit donc dans le prolongement de cette activité gestuelle.

Toutefois Van der Straten incite à la prudence en signalant qu'il ne faut pas prendre des **antériorités chronologiques** pour des **causalités** et que s'il « *existe chez le petit enfant une faculté à sémiotiser, présente avant l'apparition du langage verbal [...] cette faculté peut, mais ne doit pas nécessairement, s'exprimer par un système de signes gestuels.*⁵⁵ » C'est également l'avis de Pinol-Douriez qui considère qu'« *aucun comportement [...], aucune performance cognitive spéciale [...] ne précéderait obligatoirement l'apparition des conduites langagières* ».

4. Les gestes au service de la communication

4.1. Introduction

Baylon et Mignot s'accordent pour définir les termes de *communiquer* et *communication* comme la « *mise en relation des esprits humains ou, si l'on préfère, des cerveaux humains*⁵⁶ ». S'intéresser à la communication revient à étudier tous les moyens usités pour entrer en contact avec quelqu'un en vue de lui transmettre une information. Or la communication est plurimodale : elle est faite de mots rythmés par une prosodie mais aussi d'éléments non verbaux tels que les regards, la posture, les gestes ou encore les mimiques faciales.

Dès la naissance, l'être humain semble posséder cette capacité pour communiquer avec des gestes. Michael C. Corballis a rapporté à ce sujet une étude de S. Goldin-Meadow et Jana Iverson sur des aveugles de naissance. Non seulement, il est apparu qu'ils accompagnaient leur discours de gestes mais aussi que ces gestes étaient similaires à ceux employés par les voyants. Ces observations incitent Corballis à penser que « *les gestes semblent bien intimement liés avec l'acte de parler*⁵⁷ ». Cosnier précise que l'on ne parle pas d'**un** langage des gestes mais plutôt de systèmes « *dont certains sont intégrés au système langagier, d'autres au*

54 Astington J.W (1993), *Comment les enfants découvrent la pensée*, Paris : Retz, p.46.

55 Van der Straten A. (1991), *Premiers gestes, premiers mots*, Bruxelles : Païdos Centurion, p.296.

56 Baylon C., Mignot X. (1999), *La communication*, Paris : Nathan, p.10.

57 Corballis M.C (2001), « L'origine gestuelle du langage », [consulté le 05/02/2010, <http://www.larecherche.fr/content/recherche/article?id=12975>]

système physio-corporel, d'autres enfin au système de la proxémique sociale⁵⁸».

4.2. Explications de l'utilisation des gestes

Selon Kendon, le geste présente plusieurs avantages par rapport à la parole : d'une part, il s'avère généralement **plus rapide** à produire que le langage oral, et d'autre part, il est **silencieux**. Ces deux caractéristiques lui permettent de **coexister** avec la parole (ou de s'y substituer) et de véhiculer une information **à distance**. Fréquemment utilisé, il joue un rôle auprès de chacun des interlocuteurs et au sein de l'interaction elle-même.

Le locuteur utilise des gestes pour expliciter son discours et réguler ses émotions. En outre, la mimo-gestualité joue un rôle de *facilitation cognitive*, « *c'est-à-dire qu'elle l'aide à effectuer les opérations d'encodage⁵⁹* ». C'est d'ailleurs ce qui explique que l'on gesticule au téléphone alors que l'information visuelle ne peut être perçue par notre interlocuteur.

Du fait que « *les gestes fournissent parfois des compléments d'information ou simplifient des explications⁶⁰* », ils favorisent l'accès à la compréhension du message oral. Ils facilitent notamment la saisie des éléments discursifs et la création d'images mentales. Par ailleurs, s'ils co-construisent le sens en désignant, représentant ou symbolisant certains éléments du discours, ils constitueraient une « *aide à la mise en mots de la pensée⁶¹* ».

Enfin les gestes structurent l'espace de communication et participent activement à la pragmatique de l'interaction. Grâce à certains signaux gestuels, les interlocuteurs annoncent les changements de thème, régulent les tours de parole, signalent les éventuels malentendus, etc.

4.3. Classifications des gestes

Birdwhistell a grandement œuvré pour la kinésique, discipline « *étudiant l'ensemble des signes comportementaux émis naturellement ou culturellement* ». Elle consiste à appliquer les méthodes de la linguistique à l'analyse des gestes, sans opérer de dissociation avec

58 Cosnier J. (1997), « Sémiotique des gestes communicatifs », in *Nouveaux actes sémiotiques*, n°52, p.7-28.

59 Kerbrat-Orecchioni C.(1995), *Les interactions verbales*, Paris : Armand Colin, p.149

60 Corballis M.C (2001), « L'origine gestuelle du langage », [consulté le 05/02/2010, <http://www.larecherche.fr/content/recherche/article?id=12975>]

61 Colletta J-M (2004), *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans : corps, langage et cognition*, Liège : Mardaga.

l'interaction verbale. Birdwhistell a ainsi établi des équivalents gestuels aux phonèmes (= kinèmes), morphèmes (= kinémorphèmes) et aux éléments paraverbaux (= parakinésique).

Toutefois « *le statut du non verbal reste souvent marginal et mal défini*⁶² ». En effet, étudier les éléments non verbaux du discours requiert un support vidéo (ce qui n'est pas toujours évident). Par ailleurs, l'observateur se heurte à des difficultés d'isolation et de définition des gestes, induites parfois par des variations culturelles. Ces deux inconvénients expliquent la diversité des typologies existantes. Néanmoins la majorité des classifications sont « *basées sur le rapport du geste avec l'activité parolière concomitante et sur la valeur pragmatique qui en résulte* » (*ibidem*). Parmi les plus fréquemment citées, on trouve celle d'Ekman et Friesen ainsi que celle de Cosnier, décrites ci-après.

4.3.1 Classification d'Ekman et Friesen

Ils ont créé une typologie des gestes et des mimiques⁶³ et distinguent:

- les *gestes emblématiques* qui ont une traduction verbale directe et sont reconnus par une communauté linguistique (sens conventionnel)
- les *gestes illustreurs* qui renforcent la parole
- les *gestes régulateurs* qui participent à la gestion de l'interaction
- les *gestes signaux* qui expriment un état émotionnel. Ces mimiques faciales se situent entre l'intentionnel et le non intentionnel.
- les *gestes d'adaptation* qui sont des mouvements d'auto-contact et de manipulation d'objets indirectement orientés vers la communication.

Dans les expressions faciales, les gestes régulateurs et illustreurs, ils décrivent :

- les *pointeurs* ou *déictiques* qui désignent la personne (ou l'objet) à laquelle on fait référence

62 Cosnier J. (1997), « Sémiotique des gestes communicatifs », in *Nouveaux actes sémiotiques*, n°52, p.7-28, en collaboration avec Vaysse J.

63 Colletta J-M (2004), *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans : corps, langage et cogniton*, Liège : Mardaga, p.151 et 155.

- les pictographes qui désignent des référents concrets
- les mouvements spatiaux qui décrivent les rapports spatiaux
- les kinétophres qui miment les actions corporelles
- les idéographes qui représentent des référents abstraits
- les bâtons qui scandent le discours et mettent en exergue certains de ses éléments

4.3.2 Classification de Cosnier

La classification proposée par Cosnier est le fruit de ses propres observations recoupées avec les travaux d'autres auteurs dont ceux d'Ekman et Friesen. Dans son article « *Sémiotique des gestes*⁶⁴ », il distingue les gestes **communicatifs** des gestes **extracommunicatifs**.

Les gestes communicatifs participent au processus énonciatif et/ou à sa régulation. Ils se répartissent en trois catégories :

- les **gestes quasi-linguistiques** constituent des signes équivalents (propres à chaque culture) aux signes linguistiques et peuvent ainsi se substituer à la parole.
- les **synchronisateurs** participent à la coordination et la régulation de l'interaction.
- les **co-verbaux** sont toujours délivrés simultanément à la parole. Ils se divisent en plusieurs groupes :
 - parmi ceux *liés à l'énoncé*, il y a les gestes référentiels qui précisent l'évocation verbale du référent. Il s'agit des gestes déictiques (gestes de pointage) et iconiques (gestes illustrant tout ou partie du référent). Les gestes expressifs sont également liés à l'énoncé et sont porteurs de la dimension affective et émotionnelle du discours. C'est notamment le cas des mimiques faciales.
 - ceux *liés à l'énonciation* sont appelés paraverbaux et correspondent aux mouvements qui rythment le discours.

64 Cosnier J. (1997), « Sémiotique des gestes communicatifs », in *Nouveaux actes sémiotiques*, n°52, p.7-28, en collaboration avec Vaysse J.

Les **gestes extra-communicatifs** sont des gestes dits « de confort » puisqu'ils accompagnent le discours sans transmettre d'information officielle. Cosnier inclut dans cette catégorie les « *autocontacts, manipulation d'objets, grattages, balancements, stéréotypies motrices,...* ».

5. Gestualité des enfants dysphasiques

Dès la naissance, la plupart des enfants sont sensibles aux indices non verbaux fournis par leur entourage. Selon Brun-Hénin, les enfants dysphasiques y font d'autant plus attention qu'ils se heurtent à des difficultés de traitement des informations auditives. C'est pourquoi, lorsqu'on enrichit notre parole de gestes, « *l'enfant dysphasique est très attentif et nous répond souvent avec beaucoup de gestes et mimes (qui jouent un rôle primordial dans l'échange)*⁶⁵ ». Cette mimo-gestualité « *apparaît riche et expressive, surtout chez le jeune enfant* » (*ibidem*). Les gestes communicatifs sont généralement des créations propres à l'enfant qui lui permettent de rejouer la réalité, de la **mimer**. Brun-Hénin confère au mime un statut particulier : il permettrait à l'enfant d'accéder à la signification des gestes, d'opérer une distinction entre le signifiant et signifié et de se libérer dans l'expression. En se prêtant au mime, l'enfant nous permet donc d'apprécier sa capacité à intérioriser et à se représenter une action.

Anouck Lourme, orthophoniste, a également pu constater l'intérêt des enfants dysphasiques pour les gestes. Dans le cadre de son mémoire de fin d'étude, elle s'est intéressée aux moyens de compensation verbaux et/ou non-verbaux mis en place par 21 enfants dysphasiques, âgés de cinq à douze ans. Elle a remarqué que **tous les sujets de l'étude utilisent ces moyens compensatoires**, sachant que **les enfants de moins de 8 ans usent préférentiellement de moyens non-verbaux** (gestes d'accompagnement, gestes de suppléance, mimiques, onomatopées, mimes). Les enfants plus âgés ont plutôt **recours à des moyens verbaux** (paraphrase, écholalie, demande de vocabulaire, conduite d'évitement). Seuls les gestes d'accompagnement sont utilisés par tous les enfants⁶⁶.

65 Chauvin-Tailland B., George F. (2002), « Communiquer avec les idéo-pictogrammes », in : *Approches et remédiations des dysphasies et dyslexies*, sous la direction de Pech-Georgel et George F., Marseille : Solal, p.109

66 Lourmet A. (2000), « L'expression chez l'enfant dysphasique, Moyens de compensation spontanés », *Glossa* n°72, p.44-58.

Néanmoins, certains enfants dysphasiques paraissent figés dans leur expression gestuelle. Focalisés sur la production du langage à l'oral, ils sont démunis de toutes capacités d'expression corporelle.

Cette malaisance gestuelle peut être également expliquée par des troubles praxiques associés, similaires à ceux rencontrés par les enfants dyspraxiques (même si ces troubles sont généralement moins importants chez les dysphasiques). La dyspraxie correspond à un trouble de la programmation et de l'exécution des mouvements qui « *entraîne des difficultés plus ou moins sévères dans l'élaboration et l'automatisation des gestes volontaires*⁶⁷ ».

Breton et Léger distinguent différentes sortes de dyspraxie en fonction de la nature du geste :

- **la dyspraxie-constructive** qui se traduit par des difficultés à faire un assemblage dans le but de reproduire une construction en deux ou en trois dimensions, ou encore un dessin.
- **la dyspraxie idéatoire** qui révèle des problèmes pour effectuer volontairement la séquence des gestes nécessaires pour réaliser une action complexe, en raison d'une difficulté à concevoir l'idée même de cette action.
- **la dyspraxie idéomotrice** qui correspond à une gêne pour imiter des gestes ou à exécuter une action sur commande verbale, mais qui n'apparaît pas de manière spontanée.
- **la dyspraxie d'habillage** qui explique des difficultés pour s'habiller de manière adéquate.
- **la dyspraxie bucco-faciale** qui exprime un défaut d'imitation et/ou de production sur commande verbale de mouvements avec la bouche.

Soares-Boucaud et *al.* ont constaté que les enfants dysphasiques présentent fréquemment des troubles praxiques. Ces derniers sont susceptibles d'entraîner une gêne au niveau de la sphère oro-faciale ainsi que des difficultés pour « *réaliser des mouvements fins et rapides des doigts, à imiter des gestes symboliques ou d'utilisation d'objets ou à reproduire* ».

⁶⁷ Breton S., Léger F. (2007), *Mon cerveau ne m'écoute pas*, Montréal : Édition du CHU St-Justine, p.23.

*des séquences de gestes*⁶⁸».

Enfin l'étude menée par Monique Touzin sur l'évolution de la signifiante d'un enfant sévèrement dysphasique a révélé que le « *geste explicatif ne vient pas combler les lacunes de la parole, mais il se développe en même temps qu'elle car il la précise et en lève les ambiguïtés*⁶⁹ ». Il accompagne la parole sans jamais s'y substituer. Par ailleurs, l'utilisation du geste évolue selon celle de la parole : « *plus il y a de parole, plus il y a de gestes* ». Monique Touzin explique ce phénomène de la manière suivante : plus le langage de l'enfant se développe et plus il perçoit ses difficultés d'expression. Il a alors recours à divers moyens pour améliorer l'intelligibilité de ses propos. Il réalise notamment que le geste peut l'aider à préciser sa parole. C'est donc la **conscience des troubles** par l'enfant qui explique l'évolution de sa parole et de sa gestualité.

La mimo-gestualité est très souvent investie par les enfants dysphasiques mais elle n'est pas forcément aussi fonctionnelle qu'il est coutume de le penser. Le geste manque parfois de précision, de complexité, de richesse.

68 Soares-Boucaud I., Labruyère N., Jerry S., Georgieff N. (2009), « Dysphasies développementales ou troubles spécifiques du développement du langage », EMC (Elsevier Masson SAS, Paris), *Psychiatrie/Pédopsychiatrie*, 37-201-E-15, p.6.

69 Touzin M. (2002), « L'évolution au long cours de la signifiante d'un enfant sévèrement dysphasique : son langage et sa gestualité paraverbale » in : *Usages du langage chez l'enfant*, Paris : Ophrys, p.135.

CHAPITRE III : La langue des signes française (LSF)

I. Histoire des méthodes d'éducation des sourds – Naissance de la LSF

La reconnaissance du statut linguistique de la langue des signes est le fruit de plusieurs siècles d'opposition entre les partisans des langues gestuelles et les oralistes. Déjà les premières tentatives méthodiques d'éducation (entre le XVI^e et le XVIII^e) sont le reflet de ce désaccord. Tandis que Pedro Ponce revendique l'usage de la dactylologie, Bonnet l'utilisation d'un alphabet manuel combiné à des gestes naturels ou encore Holder et Willis l'association de l'écriture à un alphabet bimanuel, Heinicke, Jean-Baptiste Graser et Frédérick Maritz prônent un oralisme pur.

Vers 1760, une figure française emblématique de l'histoire de la surdité, l'**Abbé de l'Epée**, développe un enseignement collectif dans une école ouverte aux sourds modestes. Ses méthodes d'éducation sont basées sur un système gestuel composé de « *signes méthodiques destinés à faire correspondre à chaque unité morphosyntaxique du français oral une unité signée*⁷⁰ ». Son système gestuel constitue les prémices de la langue des signes françaises. L'Abbé Sicard, son successeur, poursuit cette mission d'éducation même si déjà il modifiait et utilisait moins les signes. Il fut le professeur durant quatre mois de **Gallaudet**, le fondateur de la première école pour sourds en Amérique. Ce dernier, en recherche d'un système communicatif performant, repartit dans son pays en compagnie de Clerc, professeur sourd au service de l'Abbé Sicard. Sur les principes pédagogiques français, Gallaudet fonda le *Gallaudet College* qui demeure encore actuellement un lieu de référence dans le milieu de la surdité.

A partir de la moitié du XIX^e siècle, les oralistes reprennent en main l'éducation des sourds. Ils reprochent aux gestes de retarder l'apparition de la parole et leur préfèrent la méthode orale. Ce point de vue fut approuvé par le **congrès de Milan** en 1880. Les gestes sont interdits, la grande époque de la démutisation commence, surtout en Europe. Les Etats-Unis, l'Australie et le Canada continuent à utiliser la communication manuelle.

Au début du XX^e siècle, Simon et Binet font le bilan de 30 ans d'oralisme pur : c'est un constat d'échec.

70 Brin F., Courrier C., Lederle E., Masy V. (2004), *Le dictionnaire d'Orthophonie*, Isbergues : Ortho Édition

Dès 1968, les partisans des langues gestuelles « *reprennent l'offensive au titre de la défense des minorités et des langues opprimées*⁷¹ ».

Mais ce n'est que très récemment, en 1992, que la langue des signes françaises est reconnue comme « *une langue à part entière, ayant le même degré de complexité qu'une langue orale et capable des mêmes performances*⁷² ».

Aujourd'hui de nouveaux débats font rage. Le perfectionnement des appareils auditifs, le développement de l'implant cochléaire ainsi que la volonté du gouvernement de mettre en place un dépistage systématique de la surdité (entre 16 et 25 ans et vers 60 ans) font naître de nouvelles inquiétudes quant à la place des sourds dans notre société. Les avis sont partagés entre une volonté d'intégration qui est parfois perçue comme une volonté une « normalisation » et l'affirmation de l'identité, de la culture ou encore de l'histoire de la population sourde. Pourtant il est tout à fait possible de concilier les avancées médicales avec la pratique de la LSF, comme le souligne Christian Cuxac pour qui implant intracochléaire et apprentissage de la LSF « *ne sont donc pas incompatibles*⁷³ ».

II. Constitution de la Langue des Signes Française (LSF)

1. Définition du signe

Pour faire référence au langage gestuel des sourds, on emploie l'appellation « *langue des signes* ». Or, comme l'ont très justement fait remarquer Rondal et al. , le terme de « signe » renvoie à des réalités différentes selon qu'il s'agisse de signes oraux, écrits ou gestuels. Les signes issus de la LSF sont considérés comme **des mouvements ou gestes conventionnels destinés à communiquer**.

2. Analyse du signe

2.1. Paramètres de formation du signe

Stokoe a traité l'AMESLAN, la langue des signes américaine, comme une langue

71 Metellus J. (1996), *Voyage à travers le langage*, Isbergues : Ortho-Edition, p.79.

72 Bulletin de l'observatoire des pratiques linguistiques (2004), *Langue et cité*, n°4, p.1.

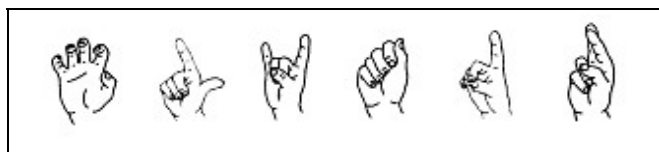
73 Bulletin de l'observatoire des pratiques linguistiques (2004), *Langue et cité*, n°4, p.3.

partageant les mêmes caractéristiques que les langues orales et par conséquent analysable de la même manière. Il a ainsi déterminé que **chaque signe gestuel** peut être considéré comme l'équivalent d'une unité minimale de sens (les morphèmes) et que chacun d'entre eux est décomposable en « **chérèmes** ». Unités élémentaires visuo-motrices, les chérèmes sont aux langues gestuelles ce que sont les phonèmes aux langues parlées. Stokoe a défini trois types de chérèmes : les *tabulators*, les *designators* et les *signations*.

Deux autres paramètres, l'orientation et l'expression faciale, ont été ajoutés par la suite par d'autres auteurs. Actuellement la labialisation, mouvements labiaux destinés à distinguer des homosignes, ainsi que le regard sont deux critères « non officiels » qui tendent à être considérés comme des paramètres de formation du signe.

2.1.1 La configuration de la main et des doigts (*designator*)

Les configurations correspondent **aux formes que prennent la main et les doigts**. Leur nombre varie selon les auteurs : Stokoe en décrit 35 tandis que d'autres auteurs en dénombrent jusqu'à 45.



Configurations extraites de la classification proposée par F. Bonnal-Vergès⁷⁴

Limitées par des contraintes musculaires et visuelles, l'utilisation de ces configurations s'établit soit de manière *isolée* (une seule main est en action) soit de manière *combinée*. Dans le deuxième cas, les deux mains sont activées de façon symétrique **ou** l'une des deux mains (la main dite *dominante*) agit sur l'autre qui ne bouge pas (la main dite *de base*). Ces configurations peuvent également se combiner avec les autres paramètres décrits ci-après.

2.1.2 L'emplacement (*tabulator*)

Le deuxième paramètre correspond à **l'espace de production des signes**. On dénombre ainsi une **quinzaine de zones corporelles** sur lesquelles les configurations manuelles vont

⁷⁴ Bonnal-Vergès F., (2006), « Langue des signes française : des lexiques des XVIII^e et XIX^e siècles à la dictionnaire du XXI^e siècle » in : *Glottopol, revue de sociolinguistique en ligne*, n°7, p. [consulté le 27/12/2009, <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>]

venir au contact pour la réalisation du signe et **trois endroits principaux dans l'espace proche du signeur**. Un même signe peut solliciter plusieurs espaces au cours de sa production mais en aucun cas il n'est produit derrière le corps de l'émetteur.

2.1.3 Le mouvement (signation)

Le mouvement correspond, comme son nom l'induit, au **déplacement de la main** dans l'espace. Un même mouvement peut être décrit selon :

- son trajet (tout droit, circulaire, etc.)
- sa direction (vers le haut, à droite, en arrière, etc.)
- sa vitesse (accélération, arrêts, etc.)

D'autres critères tels que la répétition du mouvement, la tension musculaire avec laquelle il est produit, la vibration des doigts, l'ouverture ou la fermeture des mains, la rotation des poignets, etc. entrent également dans la description du mouvement.

2.1.4 L'orientation

Le quatrième critère de formation correspond à **l'orientation de(s) la(les) main(s) dans l'espace**. Rondal, Charlier et Henrot comptent cinq orientations possibles : « la paume peut être tournée vers l'émetteur, le récepteur, le haut, le sol ou encore être placée sagittalement (c'est-à-dire de profil)⁷⁵ ». Par ailleurs, ils précisent que cette orientation peut se modifier au cours de l'exécution du signe.

2.1.5 L'expression du visage

Ce cinquième et dernier paramètre a une place fondamentale dans l'élaboration syntaxique. Il spécifie notamment le type de la phrase et participe à la mise en exergue d'un signe. (cf aspects morphosyntaxiques de la LSF)

En outre, il peut faire partie intégrante du signe gestuel. Selon l'expression du visage, le sens du signe peut différer. C'est notamment le cas pour le signe CONTENT (l'expression du

⁷⁵ Rondal J., Henrot, Charlier M. (1986), *Le langage des signes*, Bruxelles : Pierre Mardaga, p.38

visage exprime de la « joie ») qui change de sens quand il est fait avec une expression de « peine ». Il prend alors le sens de MAL-AU-COEUR.

Cette approche linguistique formelle n'est pas partagée par Oléron pour lequel il « *paraît factice de distinguer dans les gestes l'équivalent des phonèmes (les « chérèmes » de Stokoe)⁷⁶* ». Or c'est la propriété d'être décomposé en unités minimales distinctives (les chérèmes) qui, selon Stokoe, permet au signe gestuel de partager « *avec le signifiant phonique la caractéristique fondatrice d'être doublement articulée⁷⁷* ». La **double articulation** est la propriété des langues naturelles d'être constituée d'unités minimales de sens (morphèmes/signes gestuels), elles-mêmes analysables en unités de deuxième articulation (phonèmes/chérèmes). Ce stock d'éléments de base bien que limité permet la formation d'unités de première articulation qui sont elles-mêmes organisées selon des règles morphosyntaxiques restreintes. Ainsi tout individu possédant le code peut produire à partir d'un ensemble fini de mots et de règles un nombre infini de phrases. Sans cela, une langue « *disposerait d'une moins grande puissance pour accommoder les moyens formels à disposition des objectifs communicatifs⁷⁸* ».

Par ailleurs, Oléron estime que « *les gestes gardent une parenté avec l'action et l'expression, parenté en quelque sorte étymologique, qui permet d'en retrouver l'origine probable* ». (*ibidem*) En effet, la dimension iconique de la langue des signes, c'est-à-dire la reprise par de nombreux signes d'une partie au moins de la représentation de l'objet, de la personne ou de l'évènement, est **indéniable** et **ne doit pas être remise en cause**. Elle a d'ailleurs fait l'objet de nombreuses recherches dont celles de Cuxac. Selon lui « *la grande originalité des langues des signes réside dans le recours à des structures de très grande iconicité ne faisant pas ou peu intervenir le lexique standard* ». Ces structures de grande iconicité sont souvent considérées à tort comme de la pantomime. Pour les en distinguer, Cuxac a décidé de regrouper les structures de grande iconicité sous le nom de « transfert » et d'en décrire leur rôle (cf 3. Aspects morphosyntaxiques de la langue des signes française). Ce

76 Oléron P. (1979), *L'enfant et l'acquisition du langage*, Vendôme : Puf, p.30.

77 Virole B. (2000), *Psychologie de la surdité*, Bruxelles : DeBoeck, p.171

78 Rondal J., Henrot, Charlier M. (1986), *Le langage des signes*, Bruxelles : Pierre Mardaga, p.100

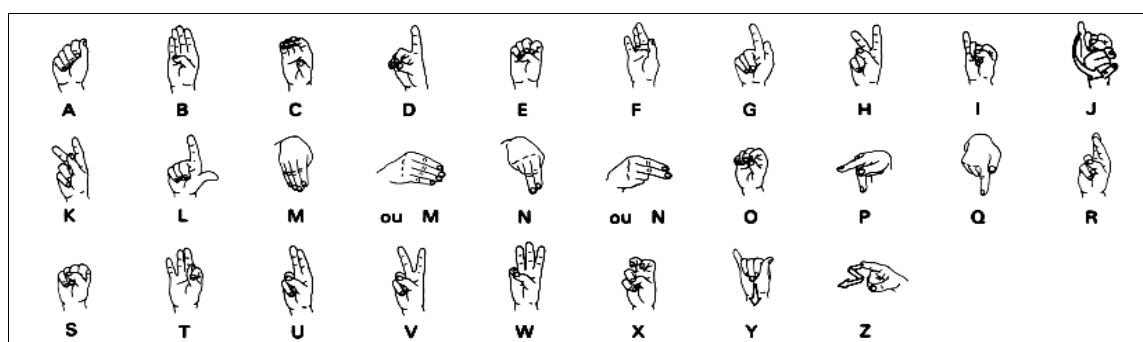
va-et-vient entre lexique standard et structures de grande iconicité est aujourd'hui reconnu comme fondateur de la LSF.

Toutefois Rondal et al. considèrent, eux, qu'« *un signe gestuel peut être iconique [...] et présenter néanmoins un caractère certain d'arbitrarité*⁷⁹ ». Ce caractère arbitraire réside dans l'attribution de tel ou tel signifiant pour représenter le signifié. En effet, même si le lien n'est pas tout à fait opaque entre le signe gestuel et ce qu'il représente, il résulte d'un **choix conventionnel**. Par ailleurs, ce processus d'abstraction s'établit par l'usage et par le temps. Rondal et al. cite à ce propos Frishberg (1975) qui suggère qu'« *à la longue le signe gestuel devient un symbole arbitraire dont le caractère iconique reste cependant plus marqué, en général, que pour le langage verbal*⁸⁰ ».

Selon le dictionnaire d'Orthophonie, ce serait justement la contestation du lien arbitraire signifiant/signifié, de la linéarité du signe linguistique et de la notion de double articulation de la langue des signes qui a conduit à un siècle de déni quant à son statut officiel de langue à part entière.

2.2. *Alphabet dactylologique*

Dans l'alphabet dactylologique, chaque lettre de l'alphabet écrit est mise en correspondance avec une configuration particulière des doigts et des mains. Ce système rend ainsi possible l'épellation. Benoit Virole affirme que « *l'usage de l'alphabet dactylologique dans le langage gestuel des sourds est bien lié à la rencontre du langage gestuel des sourds avec l'écriture*⁸¹ ».



Alphabet dactylologique⁸²

79 Rondal J., Henrot, Charlier M. (1986), *Le langage des signes*, Bruxelles : Pierre Mardaga, p.99

80 Rondal J., Henrot, Charlier M. (1986), *Le langage des signes*, Bruxelles : Pierre Mardaga, p.100.

81 Virole B. (2000), *Psychologie de la surdité*, Bruxelles : DeBoeck, p.166.

82 Moody B. (1983). *La langue des signes - Tome 1: Histoire et grammaire*. International Visual Theatre (I.V.T.)

3. Aspects morphosyntaxiques de la langue des signes française

La LSF se caractérise par une **exploitation majeure de l'espace**. Il est logique que sa composante morphosyntaxique se révèle largement spatiale sans pour autant être dépourvue d'une organisation linéaire. Cette dimension spatiale permet la production simultanée de plusieurs signes et fait de la LSF une langue économique.

Par conséquent, l'arrangement des signes dans l'espace prime sur leur organisation dans le temps. En raison de cette caractéristique, nous avons choisi de faire un bref état des lieux des **tendances morphosyntaxiques** et non une description détaillée visant à mettre en exergue des règles normatives. Nous nous sommes principalement basée sur l'ouvrage *Le langage des signes* coécrit par Rondal, Henrot et Charlier.

- *Structure générale des phrases*

Il n'existe pas de structures de phrases types. Néanmoins toutes doivent respecter le *principe de contiguïté* qui « stipule que plus la relation qui tient entre deux éléments de référence est étroite et plus la tendance à placer les deux signes l'un à la suite de l'autre dans les séquences signées est forte⁸³ ». Certaines structures phrastiques telles que Adverbe – Objet – Verbe ne sont donc pas possibles et témoignent selon Rondal et *al.* des prémices d'une organisation syntaxique séquentielle.

Classiquement le locuteur commence par signer les éléments les plus généraux et termine par les plus précis. Le contexte est donc régulièrement décrit en premier, suivi des accessoires, des personnages et enfin de l'action. Il peut attirer l'attention de l'interlocuteur sur un signe en particulier au moyen d'expressions faciales ou d'un mouvement plus accentué. Par ailleurs, les verbes sont émis selon l'ordre chronologique des événements et la cause est énoncée avant la conséquence.

Le signeur passe constamment du rôle de narrateur à l'évocation de ses personnages. Les différents points de vue des personnages correspondent à cette **notion de transfert**. Il

83 Rondal J., Henrot, Charlier M. (1986), *Le langage des signes*, Bruxelles : Pierre Mardaga, p.121.

existe plusieurs types de transfert ⁸⁴:

- les **transferts situationnels** dans lesquels les actions sont ramenés sur la plan de l'espace de signation
- les **transferts personnels** dans lesquels le signeur devient l'agent qui fait l'action.
- les structures de transfert situationnel et de transfert personnel peuvent en outre se combiner en **doubles transferts**.

- *Indices de personnes*

L'agent précède bien souvent le patient et leur relation est le plus souvent exprimée grâce à une spatialisation des actants. Le signeur fait référence à ces derniers de plusieurs façons.

En premier lieu, il peut avoir recours aux pronoms. Qu'ils soient personnels ou possessifs, ce sont des pointeurs. Le narrateur dirige son index vers la (ou les) personnes concernée(s) si elle(s) est(sont) présente(s). Si elle(s) est(sont) absente(s), il veille à la(les) symboliser dans l'espace puis à désigner sa(leur) représentation.

En second lieu, il peut faire appel à une catégorie de signes appelés les *classificateurs* qui servent non seulement à décrire les objets mais aussi dans certains cas à se substituer aux pronoms.

Enfin, certains signes incorporent directement la personne concernée.

Il existe deux procédés de rappel des pronoms : soit par la désignation de l'endroit où le signeur avait placé son personnage soit par un mouvement de tête ou un regard vers ce même endroit.

- *Genre et nombre*

Le genre *masculin* ou *féminin* est inhérent à quelques signes. C'est notamment le cas pour les signes comme « père » et « mère ». Mais de manière générale, cette information est apportée grâce à la juxtaposition du signe « homme » (ou « masculin ») ou « femme » (ou

⁸⁴ Cuxac C., « Iconicité et mouvement des signes en langue des signes françaises », p.2 [consulté le 23/01/2010, <http://www.arco.asso.fr/downloads/Archives/Ec/CUXAC.pdf>]

« féminin ») au signe exprimé.

Le *nombre*, quant à lui, est signalé soit par l'utilisation des signes « beaucoup » ou « tous » soit par le redoublement du signe gestuel soit par la juxtaposition de signes numériques.

- *Indices de temps*

Il existe également plusieurs moyens pour apporter des informations relatives au temps : l'un est spatial, l'autre lexical.

Dans le premier cas, il a été établi que le corps du locuteur exprime le présent. A partir de ce point fixe, une *ligne de temps* se déroule en avant et symbolise le futur ainsi qu'en arrière et symbolise le passé. Un mouvement vers l'une ou l'autre direction indique quand se passe l'action.

Dans le deuxième cas, le signeur emploie des « *signes particuliers correspondant aux prépositions, aux adverbes, ou aux substantifs qui en langage oral désignent les différents repères temporels*⁸⁵ ». Ces indications sont généralement placées en début de phrase ou tout au moins avant le verbe.

Le caractère durable ou bref de l'action est signalé en faisant suivre le verbe du signe « court » ou « long ».

- *Types de phrases*

Le type de la phrase est précisé au moyen de signes gestuels particuliers mais aussi de mouvements de tête et d'expressions faciales.

Les **phrases négatives** se terminent généralement par un signe de négation et sont accompagnées par un hochement de la tête de gauche à droite et inversement. Certains signes informent de la négation par une modification de leur mouvement.

Parmi les **phrases interrogatives**, on distingue les questions fermées (qui impliquent une réponse en oui-non) et les questions ouvertes. La production des questions en oui-non s'apparente à celle des phrases déclaratives auxquelles on surajoute « *un haussement des*

85 Rondal J., Henrot, Charlier M. (1986), *Le langage des signes*, Bruxelles : Pierre Mardaga, p.127.

*sourcils avec les yeux grands ouverts et souvent une inclinaison de la tête vers l'interlocuteur*⁸⁶». Les questions ouvertes sont signalées grâce à des signes gestuels particuliers correspondant aux adjectifs, pronoms et adverbes interrogatifs des langues verbales.

Dans les **phrases conditionnelles**, la proposition conditionnelle précède la principale et s'en distingue par un haussement des sourcils et un léger mouvement de la tête vers le côté.

Enfin les **phrases impératives** sont marquées par un regard insistant destiné à l'interlocuteur et renforcées par l'augmentation de la tension et de la rapidité d'exécution du signe gestuel ainsi que par un mouvement affirmé de la tête.

4. LSF et communauté sourde

Les recherches sur l'intérêt et la place de la langue des signes au sein de la communauté sourde se sont multipliées depuis plusieurs années. Dans un premier temps, nous nous sommes donc intéressée à l'introduction cette langue auprès d'enfants et d'adultes sourds. Dans un second temps, nous nous sommes interrogée sur son éventuel apport auprès d'enfants entendants présentant une autre pathologie et nous avons choisi quelques points de vue théoriques et pratiques pour illustrer nos propos.

4.1. La langue des signes : une langue pour se construire

Philippe Séro-Guillaume invoque plusieurs raisons quant à la nécessité d'apporter la LSF à la personne sourde, qui plus est en cas de déficit important.

En premier lieu, il est évident que l'enfant sourd **a besoin d'outils langagiers pour élaborer sa pensée**, une éducation oraliste n'étant pas incompatible avec l'introduction d'une langue gestuelle. Il cite à ce propos Françoise Dolto pour qui « *la langue des signes, dûment codée et enseignée aux parents des enfants sourds en même temps qu'à lui dès le berceau, est le garant de l'assurance et de la sécurité de l'enfant et de son identité, le garant de sa puissance émettrice et réceptrice de langage*⁸⁷ ». Par ailleurs, tous les enfants sourds **ne**

86 Rondal J., Henrot, Charlier M. (1986), *Le langage des signes*, Bruxelles : Pierre Mardaga, p.140.

87 Séro-Guillaume P. (2008), *Langue des signes, surdité et accès au langage*, Montreuil : Editions du Papyrus, p.26

possèdent pas les mêmes aptitudes à la parole, certains étant alors plus sensibles à une langue gestuelle qu'à une langue orale.

En second lieu, la LSF se révèle « ***totale***ment adaptée aux contraintes qu'impose la surdité avec des semblables sourds, voire avec des entendants avertis ». (*ibidem*) Il s'avère souvent plus aisé pour l'adulte sourd appareillé de suivre une interprétation signée d'un discours oral que le discours en lui-même. C'est pourquoi il n'est pas rare que l'adulte sourd oralisant souhaite apprendre la langue des signes.

Enfin, la LSF **assoit et valorise l'identité** de la culture sourde, de même qu'elle tend à susciter un **intérêt** chez les entendants.

Par ailleurs, Cyril Courtin a émis l'hypothèse que les enfants sourds signeurs développeraient des **capacités cognitives différentes** de l'enfant entendant non signeur. Son étude a révélé que l'enfant entre beaucoup plus facilement dans la catégorisation lorsqu'il possède les signes.

Les avantages liés à l'utilisation de la langue des signes ont également été mis en évidence par d'autres chercheurs. Il semblerait que « *les personnes signantes, qu'elles soient sourdes ou entendants, sont plus rapides que leurs pairs non signants dans la génération et la manipulation d'images mentales*⁸⁸ ».

4.2. La langue des signes : une aide aux apprentissages

Christiane Fournier, ancien professeur formateur au CNEFEI⁸⁹ et traducteur expert en langue des signes, a décidé « *d'utiliser la langue des signes française comme aide à l'acquisition du français*⁹⁰ ». Selon elle, si et seulement si la LSF est la **langue forte** de l'enfant, elle peut lui permettre d'accéder plus facilement à la maîtrise du français du fait que certains concepts sont déjà bien intériorisés. La LSF constituerait alors un formidable outil

88 Hage C., Charlier B., Leybeart J. (2006), *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd*, Sprimont : Mardaga

89 Centre National d'Etudes et de Formation pour l'Enfance Inadaptée – ce centre spécialise les professeurs des écoles de l'éducation nationale à la prise en charge, entre autres, des élèves sourds.

90 Fournier C. (1994), « La langue des signes : une aide à l'acquisition du français », issu de stage national « L'intégration d'élèves sourds dans l'enseignement secondaire » [consulté le 05/12/2009, <http://site.voila.fr/sitdocs/articles/articleChFournier.pdf>]

métalinguistique pour établir un lien avec le français. Selon elle, la LSF peut notamment aider l'enfant à *mieux mémoriser le lexique et comprendre certaines structures syntaxiques*, à accéder à la polysémie, à constater *l'existence des différents registres de langue* et par conséquent à *véritablement intérioriser la langue française comme outil d'expression*. Toutefois il faut veiller à ne pas faire de la « *pédagogie de traduction* » car si la traduction interprétative peut faciliter l'accès au sens, elle ne favorise pas la progression de la maîtrise du français. L'objectif est d'offrir à l'enfant la possibilité de comparer les deux langues et de constater que toutes les deux peuvent exprimer les mêmes idées mais avec des outils différents.

C'est également l'avis de Benoît Virole quand il affirme que « *la langue des signes devient alors une extraordinaire métalangue et favorise l'acquisition du français écrit*⁹¹ ».

Cependant, la majorité des enfants sourds bénéficient d'un accès tardif à la langue des signes, à l'exception de ceux pour lesquels la LSF est leur langue maternelle. De ce fait, les situations de « bilinguisme » à proprement parler sont minoritaires. Si les bénéfices de la LSF demeurent considérables en terme de communication et d'épanouissement pour l'enfant sourd et son entourage, un enseignement scolaire s'appuyant sur la LSF « *ne permet pas à l'enfant sourd de développer pleinement son imaginaire* ». En effet, la LSF, plus accessible aux enfants sourds, n'en est pas pour autant maîtrisée. Dans ce cas, l'enseignant est souvent amené à établir « *un lien entre le signe et la chose signifiée* » et aboutit à « *un ancrage dans le concret* ». C'est pourquoi Philippe Séro-Guillaume préfère parler de « *pédagogie associée* » plutôt que de bilinguisme dans le cadre scolaire.

5. LSF et enfants entendants

Les expériences menées auprès d'enfants sourds restent les plus nombreuses. Nous avons tout de même trouvé quelques études relatives à d'autres populations d'enfants entendants, notamment des enfants aphasiques, autistes ou dysphasiques.

91 Virole B.(2006), *Psychologie de la surdité*, Bruxelles : De Boeck, p.420.

5.1. *Intérêt de la LSF avec ces enfants*

Plusieurs raisons sont invoquées par les chercheurs quant à l'intérêt de la LSF auprès de ces enfants entendants présentant des difficultés d'accès au langage oral.

Tout d'abord, le traitement des stimuli du langage signé mobilise l'analyseur langagier **visuel**. De ce fait, les difficultés d'intégration des informations acoustiques sont contournées. On peut donc espérer que la LSF soit plus accessible pour ces enfants.

Par ailleurs, le système linguistique de la langue des signes a **une localisation identique sur le plan cérébral** que celui de la langue orale. En effet, « *quelles que soient les langues [y compris la langue des signes], les mots et les règles dépendent de régions cérébrales spécifiques⁹²* », en l'occurrence l'aire de Broca et de Wernicke. C'est pourquoi les patients signeurs qui font des Accidents Vasculaires Cérébraux (AVC) présentent des symptômes proches de ceux des patients entendants au niveau de la structure de la langue (syntaxe, lexique). Peu importe donc le véhicule de la langue, « *seul importe pour le développement, la possibilité pour l'enfant à manipuler des représentations linguistiques constitutives d'un système structuré⁹³* ».

Enfin, la composante iconique de la LSF « *permet un traitement original des données de la perception et de l'idéation⁹⁴* ». En figurant de façon concrète l'ensemble des concepts et des notions, la LSF offrirait selon Benoît Virole un **accès facilité aux processus intermédiaires entre perception et conceptualisations linguistiques**.

5.2. *Introduction de la LSF auprès d'enfants aphasiques ou autistes*

Dans *Psychologie de la Surdité*, Benoît Virole partage son expérience auprès d'enfants devenus aphasiques suite à des lésions cérébrales. S'ils ne pouvaient comprendre et parler le langage oral, ni même écrire, ces enfants s'exprimaient par le biais de gestes riches et élaborés. Benoît Virole put même établir une similitude entre les processus de formation de leurs gestes avec ceux des signes de la LSF. C'est ainsi que l'idée d'introduire la LSF auprès de

92 Metz-Lutz (2005), « Plasticité et Handicap : le développement du langage » [consulté le 26/01/2010, /http://www.creaialsace.org/IMG/pdf/lecreai/Plasticite.pdf]

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

94 Virole B, Bufnoir J. (2007), « *Utilisation thérapeutique de la langue des signes avec des enfants autistes non sourds* » [consulté le 12/10/2009, http://www.benoitvirole.com]

ces enfants est née. Par la suite, il s'est avéré que « *l'apprentissage de la langue des signes des sourds par l'entourage éducatif de ces enfants aphasiques a permis à ceux-ci de pouvoir communiquer plus aisément et à acquérir des notions nouvelles*⁹⁵ ».

Benoît Virole a également participé à la rédaction d'un article traitant de l'« *utilisation thérapeutique de la langue des signes avec des enfants autistes non sourds*⁹⁶ ». Depuis plus de vingt ans, le premier secteur de psychiatrie infanto-juvénile de Paris a développé un accueil spécialisé pour les enfants sourds. Tous les intervenants y ont acquis une connaissance de la langue des signes, connaissance que plusieurs membres ont transmise à d'autres secteurs hospitalier (surtout en hôpital de jour). Ces professionnels ont notamment commencé à travailler auprès d'enfants autistes. Les enfants ont découvert la LSF au travers d'échanges signés entre les soignants sourds et entendants mais aussi par le biais d'ateliers « *travaillant spécifiquement les aspects liés à la communication par le corps et le geste* ». Après plusieurs années d'expériences, le bilan est positif. Certes, certains enfants autistes profonds n'ont pas du tout accédé tant aux signes gestuels qu'aux mots du langage oral. Mais d'autres enfants ont fait preuve d'une « *appétence extraordinaire aux signes gestuels et les ont massivement utilisés tant en réception qu'en expression* ». Les auteurs parlent d'un « *véritable démarrage de la communication verbale* » (*ibidem*), dissipant ainsi l'appréhension des parents de voir leur enfant substituer le langage gestuel au langage oral. Par ailleurs, les enfants se sont révélés plus attentifs à leur interlocuteur et leur compréhension pragmatique s'est améliorée.

5.3. Introduction de la LSF auprès d'enfants dysphasiques

5.3.1 Points de vue théoriques

Brun-Hénin est favorable à l'apport d'un langage gestuel comme la LSF auprès d'enfants dysphasiques. Son utilisation serait à l'origine d'un déblocage de la communication et d'un étayage du langage verbal. Elle cite à ce propos Monfort et Juarez pour qui [à propos de l'enfant dysphasique] « *l'apprentissage d'un langage gestuel permet une structuration de sa communication gestuelle très souvent spontanément utilisée pour venir compenser son*

95 Virole B.(2006), *Psychologie de la surdité*, Bruxelles : De Boeck, p.179.

96 Virole B, Bufnoir J. (2007), « *Utilisation thérapeutique de la langue des signes avec des enfants autistes non sourds* » [consulté le 12/10/2009, <http://www.benoitvirole.com>]

trouble du langage verbal ». Selon Brun-Hénin, cet apprentissage a un **effet facilitateur** à la fois direct et indirect.

Il est **indirect** dans la mesure où il permet à l'enfant dysphasique de « *redevenir acteur et sujet dans sa relation à son entourage* ». L'enfant se positionne en tant qu'interlocuteur et est considéré comme tel par ses proches, les échanges s'en trouvent améliorés et l'enfant se sent valorisé.

Mais il semble également que le geste agisse directement « *sur certains éléments fondamentaux du langage verbal grâce à la stimulation de mécanismes communs à travers des voies afférentes et efférentes distinctes* ». Il facilite notamment la *mise en place de structures pragmatiques* et concourt à celle d'une *organisation lexicale complexe*. En outre, il offre une *forme visualisée de la syntaxe* mais aussi dans certains cas de la *structure phonétique de la langue*. Enfin, il fournit des repères corporels propices à stabiliser le geste, aidant ainsi à structurer l'expression.

Michèle Mazeau partage l'avis de Brun-Hénin en ce qui concerne les enfants dysphasiques présentant des troubles de la compréhension. Elle affirme qu'« *il est non seulement licite mais urgent d'exposer l'enfant à la langue signes (LSF) ou au français signé*⁹⁷ ». Elle émet toutefois une réserve quant à l'efficacité de la LSF en cas d'une atteinte importante de la syntaxe. Selon elle, cet outil demeure une « *aide irremplaçable mais l'enfant y aura un accès restreint, essentiellement lexical* ». (*ibidem*) C'est pourquoi elle suggère d'y associer la manipulation de pictogrammes.

Par ailleurs, elle préconise d'intégrer ces enfants **au sein de structures spécialisées dans la déficience auditive et dans la prise en charge des troubles qui y sont associés**. Elle y voit plusieurs avantages pour l'enfant dysphasique tant sur le plan relationnel que scolaire. D'une part, il bénéficie de moyens techniques et humains s'appuyant sur la LSF et sensibilisés à l'importance de « *l'exploitation des suppléances visuelles* ». (*ibidem*) D'autre part, il rencontre d'autres enfants et partage avec eux un moyen de communication commun.

97 Mazeau M. (1999), *Dysphasies, troubles mnésiques, syndrome frontal chez l'enfant*, Paris : Masson, p.51.

5.3.2 Points de vue pratiques

Nous avons trouvé très peu d'études ou d'expériences relatives à l'utilisation de la LSF auprès d'enfants dysphasiques.

- Reportage « *Lou, au-delà des mots* », réalisé par Rebecca Houzel⁹⁸

Lou est une petite fille âgée de 10 ans et diagnostiquée dysphasique. A l'âge de 8 ans, Lou a commencé à suivre un Programme d'Enrichissement Instrumental (PEI) selon la méthode de Reuven Feuerstein. Cette méthode s'appuie sur l'idée que, quel que soit le handicap d'un enfant, un changement est possible à condition d'organiser la situation d'apprentissage qui permette de dépasser les blocages.

Lou bénéficie ainsi de la présence d'un médiateur, Sylvie, qui assure son accompagnement et intervient en cas de difficultés. Son rôle est de « *construire avec elle les outils cognitifs, les outils de la pensée qui vont lui permettre de changer sa façon d'interagir avec le monde* ». C'est pourquoi elle a décidé d'introduire la LSF qu'elle a analysée comme étant la langue naturelle de Lou. C'est également l'avis de sa maman selon qui « *il y a des automatismes de Lou que l'on retrouve dans la LSF* », notamment une grande expressivité corporelle et faciale. A partir de ce moment là, Sid est intervenu auprès de Lou en tant que médiateur (sourde) pour la langue des signes. Il affirme que depuis « *Lou a considérablement progressé [...] c'est vraiment une langue qui lui convient !* ». Par la suite, la collaboration de Sid et Sylvie s'est transformée pour développer une véritable interaction entre le travail du PEI et l'apprentissage de la langue des signes.

Cette dynamique s'est étendue à l'entourage de la petite fille. Parents, amis, nounou ont eux aussi commencé à apprendre la LSF avec pour objectif de mieux la comprendre et d'assurer un *bain de langage* maximum. Toutefois cet apprentissage n'est pas sans difficulté. Le père de Lou évoque notamment sa gêne pour investir la LSF sans réfléchir en langue orale.

Par ailleurs, Lou est inscrite dans un centre accueillant des enfants sourds et entendants mis au contact de la LSF. Selon Jeanne Cousin, médecin du centre, « *beaucoup sont aidés quand on utilise les signes parce que les signes sont visuels, que ce n'est pas la même voie*

⁹⁸ Ce reportage a été diffusé dans l'émission *L'œil et la main* [consulté le 29/01/2010, <http://www.france5.fr/oeil-et-main/archives/28394937-fr.php>]

d'entrée ». Ce sont d'ailleurs les enfants qui leur prouvent au quotidien qu'ils sont « *aidés pour développer leur langage en utilisant les signes.* »

Par le biais de ce film, Rebecca Houzel a voulu montrer que la LSF permet non seulement à Lou de communiquer mais aussi de structurer sa pensée, d'exprimer ses émotions et donc, de se construire.

- *Étude menée par S. Von Tetzchner*

Nous n'avons pas réussi à nous procurer l'étude menée par S. Von Tetzchner en 1984, seulement un bref résumé que nous avons étayé de données extraites d'un mémoire d'Orthophonie⁹⁹.

L'étude clinique longitudinale menée par S. Von Tetzchner s'est intéressée aux effets facilitateurs d'une méthode d'apprentissage d'un langage gestuel sur le développement du langage parlé d'un enfant sans langage âgé de 3 ans. L'étude a duré 26 semaines. L'enfant s'est rapidement approprié les signes et seulement après cinq mois d'instruction, il semblait capable d'apprendre des mots articulés sans l'aide de signes. Après cela, les signes ne furent utilisés que dans le but d'enseigner la fonction des mots.

S. Von Tetzchner a conclu son étude en affirmant que les compétences langagières de l'enfant se sont améliorées et que son humeur colérique a diminué. Il semble que l'utilisation de signes ait été responsable d'une accélération du développement du langage parlé.

Au regard de ces quelques données, il apparaît que la langue des signes française trouve un intérêt auprès d'enfants entendants, et notamment des enfants dysphasiques. Parallèlement, certaines limites apparaissent et viennent nuancer ce constat.

5.4. Limites de l'utilisation de la LSF

Les bénéfices de l'utilisation de la LSF semblent être parfois restreints, voire annulés. Certaines limites sont inhérentes à la structure de la LSF mais aussi liées au patient lui-même et à son entourage.

⁹⁹ Herete C. (1994), « *Troubles graves du langage : intérêt d'un langage gestuel* », École d'Orthophonie de Montpellier.

« La généralisation des systèmes dépendra beaucoup de son utilité réelle à la maison [...] on ne peut pas se limiter à enseigner les signes aux parents ; il faut aussi leur apprendre à s'en servir dans les situations réelles¹⁰⁰ ».

Cette réflexion à propos la communication bi-modale des enfants sourds constitue le point de départ de notre réflexion sur l'apport de la LSF auprès d'enfants entendants. L'implication de l'entourage dans la transmission de la LSF est indispensable si l'on envisage un véritable « bain de langage ». Cela implique une certaine connaissance de la LSF mais aussi de son utilisation pragmatique. Toutefois, si la gestualité fait partie intégrante de la communication, elle n'en est qu'une composante que les parents ne sont pas toujours prêts à surinvestir. Il y a plusieurs raisons à cela. D'une part, beaucoup de parents estiment qu'ils arrivent à comprendre ou à se faire comprendre de leur enfant. Certes ils utilisent divers moyens, dont certains sont non-verbaux mais ils privilégient toujours l'entrée orale. D'autre part, la maîtrise de la LSF exige un véritable apprentissage qui demande d'être disponible. Par conséquent, en règle générale, soit les parents utilisent les signes de manière isolée, soit ils ne les utilisent pas du tout.

Si la LSF peut être restreinte dans son utilisation, elle peut l'être aussi dans sa fonctionnalité.

A ce propos, Benoît Virole regrette qu'*« en cas de trouble de l'intentionnalité de communication, elle ne permette qu'une aide facilitée à la communication pragmatique¹⁰¹ »*

Le fait que la structure syntaxique de la LSF soit différente de la langue française peut également être source de réticences, notamment quand les difficultés de l'enfant se situent au niveau morphosyntaxique. Certains auteurs estiment que l'enfant va se perdre entre deux structures de langue qu'il n'aura intégrées que de manière approximative. D'ailleurs, pour Michèle Mazeau, **la syntaxe de la LSF n'est pas forcément plus abordable pour l'enfant**. Selon elle, *« lorsqu'on peut rapporter la pathologie langagière à un trouble central des compétences linguistiques, en particulier morphosyntaxiques »*, les difficultés rencontrées par les dysphasiques sont du même ordre dans la modalité orale (ou écrite) et signée. Dans ce cas, *« le recours aux signes (LSF, système Makaton...) chez des enfants entendants, comme*

100 Monfort M., Juarez Sanchez A. (2001), *L'intervention dans les troubles graves du langage et les dysphasies développementales*, Isbergues : Ortho Edition, p.215.

101 Virole B. « Apports de la langue des signes aux enfants entendants présentant des difficultés linguistiques » [consulté le 12/10/2009, www.benoitvirole.com]

palliatif au déficit communicationnel est un leurre, une erreur, qui conduit à enseigner à l'enfant un autre système langagier complexe supplémentaire et superflu¹⁰²».

Enfin l'enfant peut présenter des troubles praxiques responsables d'une **réalisation déformée des signes**. L'expression gestuelle peut alors s'avérer tout aussi, sinon plus, inintelligible que la parole et ne sera pas porteuse d'une véritable communication.

102 Mazeau M. (1999), Dysphasies, troubles mnésiques, syndrome frontal chez l'enfant, Paris : Masson, p.33.

Problématique et hypothèses

I. Présentation de la problématique

Au fil de nos lectures et de nos rencontres, des avis contradictoires ou tout au moins divergents sont apparus quant à l'intérêt de la LSF auprès d'enfants présentant un trouble important du langage, et notamment une dysphasie. Toutefois il nous a semblé que l'intérêt d'un outil et ses limites se dessinent selon l'utilisation que le sujet en fait. Or la LSF est vraisemblablement susceptible d'être investie différemment par l'enfant dysphasique selon :

- ses difficultés corporelles et langagières et leurs répercussions sur son développement, sa personnalité, sa communication et ses relations sociales et affectives
- les conditions dans lesquelles la LSF lui est apportée
- la maîtrise de cette langue par l'entourage

C'est pourquoi il nous a semblé intéressant de comprendre comment l'enfant dysphasique utilise la LSF afin de cerner quelle place il est susceptible de lui accorder au sein de son expression et de sa communication.

L'objectif n'est pas de démontrer l'efficacité de cet outil auprès de ces enfants mais de comprendre le type d'accueil qu'ils peuvent lui réserver et ce qu'ils sont susceptibles d'en faire. Envisager les différents usages de la LSF nous apparaît important pour prendre en charge et/ou continuer d'accompagner ces enfants en étant au plus près de leurs besoins et de leurs préoccupations. Ainsi nous ne partons pas du présupposé que la LSF apporte nécessairement quelque chose à ces enfants.

II. Formulation des hypothèses

Afin de répondre à cette question, nous avons souhaité cerner cette place de façon **qualitative**, autrement dit selon l'utilisation qui est faite de la LSF dans sa structure et mais aussi selon ses liens avec les autres outils langagiers. Les hypothèses que nous avons émises sur la place de la LSF portent donc sur cet aspect.

La première hypothèse que nous émettons concerne l'investissement de la LSF comme un moyen augmentatif plutôt qu'alternatif de l'expression. Nous pensons que la LSF ne se substitue pas totalement au langage oral mais qu'elle tend plutôt à le compléter et à le renforcer. Dans le cas où l'enfant utiliserait principalement la LSF, nous envisageons qu'il ne délaisserait pas pour autant le versant oral, notamment si l'entourage ne maîtrise pas cette langue gestuelle.

Notre deuxième hypothèse s'intéresse à l'utilisation de la structure de la LSF. La LSF est une langue à part entière et nécessite un réel apprentissage, parfois fastidieux, pour parvenir à une certaine maîtrise. Sa syntaxe est différente du français et n'est pas nécessairement considérée comme plus abordable. Enfin les compétences syntaxiques font souvent défaut aux enfants dysphasiques. En connaissance de ces données, nous envisageons que la structure morphosyntaxique de la LSF est peu investie par les enfants, les signes étant alors plus utilisés dans la modalité Français Signé ou de manière isolée.

Deuxième partie :

Apports pratiques

CHAPITRE I : la méthodologie

Afin de répondre à nos interrogations, nous avons établi un protocole d'observation que nous avons mené auprès d'une population de quatre enfants scolarisés au sein de la Classe d'Intégration Scolaire II d'Épinal (CLIS).

I. Présentation de la Classe d'Intégration Scolaire

La CLIS a été fondée en 1978 et accueillait au départ uniquement une population d'enfants sourds. Depuis plusieurs années, la classe est devenue plus hétérogène. A la rentrée cinq enfants sourds ont été scolarisés ainsi qu'un enfant atteint d'un syndrome génétique, un enfant souffrant de séquelles neurologiques et quatre enfants ayant des troubles importants du langage dont trois pour lesquels le diagnostic de dysphasie a été posé.

La classe est dirigée par un enseignant spécialisé qui a obtenu le « Certificat d'Aptitudes Professionnelles pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la Scolarisation des élèves en situation de Handicap » (CAPA-SH), option A (enseignement et aides pédagogiques aux élèves sourds et déficients auditifs). Parallèlement, il poursuit une formation en LSF, niveau B2.

L'instituteur est aidé dans la gestion de la classe par une Auxiliaire de Vie Scolaire Collective (AVS Co) et un Agent Spécialisé des Écoles Maternelles (ATSEM) qui est le référent sourd de la classe. Ce dernier communique exclusivement en LSF et contribue à la transmission de cette langue aux enfants. En situation collective, il prend part aux échanges et permet à la LSF de prendre tout son sens en tant que langue et véritable outil de communication. En situation individuelle, il travaille essentiellement avec les enfants qui n'ont pas du tout d'entrée auditive ou très peu.

L'auxiliaire de vie scolaire, quant à elle, assume une partie de la gestion de la classe et un rôle de soutien dans les apprentissages. Elle suit le travail des enfants et intervient ponctuellement en cas de difficultés. La maîtrise de la LSF est un atout mais n'est pas une condition sine qua non pour intervenir dans la CLIS.

Deux orthophonistes interviennent également en tant que professionnelles libérales. Si les parents le souhaitent, elles peuvent assurer une prise en charge orthophonique de leur

enfant sur le temps scolaire. Elles exercent dans des locaux mis à disposition par la mairie et situés dans les bâtiments de l'école. Elles sont présentes du lundi au vendredi matin et assurent ainsi un suivi régulier pour tous les enfants. Leurs objectifs de rééducation sont déterminés par un bilan. En parallèle de leurs prises en charge, elles ont développé un véritable partenariat avec l'équipe éducative et participent notamment à l'expansion de la LSF au-delà de la situation classe. En effet, la LSF constitue un formidable outil sur lesquels les orthophonistes s'appuient lors de leurs séances.

Afin de transmettre son savoir aux enfants, l'instituteur a recours à plusieurs moyens de communication augmentatifs et alternatifs, en l'occurrence le code LPC, les gestes Borel et la Langue des Signes Française (LSF).

Le code LPC est essentiellement présenté à deux enfants, notamment en dictée de mots isolés et en répétition de mots. L'instituteur se sert des gestes Borel dans des activités phonologiques et de lecture.

Par ailleurs, les enfants bénéficient d'un enseignement partiel EN langue des signes et non d'un enseignement DE langue des signes. En d'autres termes, aucun moment n'est consacré à « l'apprentissage de la LSF ». L'enseignant s'exprime dans cette langue et/ou s'appuie dessus tout au long de la journée afin d'améliorer la compréhension des enfants et ainsi de faciliter l'accès aux apprentissages. L'utilisation qui en est faite varie selon l'enfant ou le groupe d'enfants auquel l'instituteur s'adresse. En effet la LSF n'est pas apportée à tous les enfants dans le but d'être forcément utilisée ensuite par celui-ci. Il s'agit dans un premier temps de fournir à l'enfant tous les outils lui permettant d'accéder à la compréhension du message et dans un second temps, s'il en éprouve le besoin ou l'envie, de lui permettre de communiquer en LSF.

S'il n'existe pas de moments où la LSF est « proscrite », il est toujours demandé à l'enfant de choisir : soit il s'exprime à l'oral, soit il signe mais il ne peut pas faire les deux en même temps. En effet, il est important que l'enfant fasse la distinction entre le français et la langue des signes de manière à éviter la production de Français Signé (signer selon la syntaxe française).

II. Présentation des enfants faisant partie du protocole

Dans le souci de préserver l'anonymat des enfants, nous avons changé leur prénom.

1. Julien

Julien est un petit garçon âgé de 9 ans. Il est scolarisé à la CLIS depuis septembre 2008.

Il a été suivi par une orthophoniste depuis mai 2005 à raison d'une puis deux séances par semaine. Cette prise en charge a été bénéfique. Bien que Julien communiquait très peu verbalement à l'âge de 6 ans (hypospontanéité très marquée), il s'exprimait plus volontiers à l'oral qu'au début de la prise en charge. Toutefois, suspectant une dysphasie, l'orthophoniste a demandé que Julien soit vu par le CAMSP d'Épinal qui l'a ensuite adressé au CLAP (Centre référent pour les troubles du Langage et des APprentissages) de Flavigny pour confirmer le diagnostic d'une dysphasie phonologico-syntaxique en 2007.

Dès son entrée à la CLIS d'Épinal, Julien a été vu en bilan par l'une des orthophonistes. Cette dernière a relevé la persistance d'une véritable hypospontanéité et de nombreuses erreurs syntaxiques. Sa parole était entravée par de nombreuses altérations (omissions, substitutions, simplifications,...). L'ensemble des habiletés métaphonologiques et perceptives sur le plan auditif n'étaient pas installées mais pouvaient être améliorées par des supports visuels. En dehors de difficultés majeures d'évocation, ses capacités lexicales étaient suffisantes. Si sa compréhension immédiate était dans la moyenne, il n'avait pas accès aux structures passives, à l'implicite ou encore aux termes abstraits. Par ailleurs, il éprouvait des difficultés pour changer de point de vue.

Actuellement il est suivi deux fois par semaine par l'une des orthophonistes sur le temps scolaire.

2. Lucie

Lucie est une petite fille âgée de 10 ans. Elle est arrivée à la CLIS fin janvier 2009. Auparavant elle suivait sa scolarité en milieu ordinaire et a été maintenue en moyenne section de maternelle et en CP. Ses difficultés de langage ont été détectées dès la maternelle et prises en charge par une orthophoniste.

Un bilan pluridisciplinaire a été réalisé par le CLAP qui a diagnostiqué un trouble complexe du langage oral sans troubles des fonctions non-verbales. Depuis sa rentrée à la CLIS, Lucie est suivie par l'une des orthophoniste sur le temps scolaire, à raison de trois fois par semaine. Depuis juillet 2005, elle est également suivie en psychothérapie tous les quinze jours au CMP.

Le premier bilan orthophonique (fin mars 2009) fait état d'une parole d'une part très altérée par des omissions, substitutions et inversions et d'autre part entravée par des erreurs de construction syntaxique. Toutefois elle demeurerait compréhensible même hors contexte situationnel. Ces troubles expressifs, à tendance logorrhéique, étaient notamment compensés par de bonnes compétences lexicales et mnésiques. A l'instar de la conscience phonologique, la perception et l'analyse auditive étaient très perturbées. L'accès au langage écrit se limitait à la reconnaissance et à l'écriture de son prénom. Enfin son orthophoniste avait constaté des difficultés sur le plan du raisonnement logico-mathématiques responsable d'une certaine rigidité de la pensée.

Le second bilan date de novembre 2009. A cette date, les troubles restent majorés sur le plan réceptif sans accès possible aux énoncés longs et complexes. La parole demeure très altérée et les énoncés sont parfois agrammatiques. L'analyse d'un message oral est toujours problématique ce qui expliquerait des difficultés d'intégration du code syntaxique de la langue. Lucie s'aide de gestes ou des pictogrammes qui semblent faire davantage sens pour elle. Son orthophoniste constate qu'elle s'appuie sur certains signes isolés (sans construction syntaxique) lorsqu'elle veut s'exprimer à l'oral. Lucie commence à entrer dans le langage écrit et peut transcrire des syllabes simples, reconnaître les graphèmes simples et les isoler, utiliser la correspondance graphèmes/phonèmes. Son découpage syllabique est plus performant, vraisemblablement grâce aux gestes Borel et la discrimination de phonèmes proches est aujourd'hui possible.

L'orthophoniste confirme le diagnostic d'une dysphasie réceptive sévère avec de gros troubles de la compréhension.

L'équipe éducative avait envisagé de la diriger vers un dispositif spécialisé de type CLIS I qui avait semblé mieux adapté à ses difficultés pour la rentrée 2009/2010. Mais l'équipe a convenu que Lucie avait trouvé sa place au regard de son épanouissement au sein de la CLIS.

3. Magalie

Magalie est une petite fille âgée de 10 ans. Elle est arrivée à la CLIS en septembre 2007.

Un premier bilan du CLAP réalisé en 2006 avait conclu à un retard sévère de parole et de langage associé à des troubles praxiques. En 2007, un nouveau bilan pluridisciplinaire est pratiqué. A cette époque, Magalie était suivie par une orthophoniste libérale une fois par semaine. Elle bénéficiait également d'un suivi en psychomotricité et venait de terminer une série de 20 séances de rééducation orthoptique. Sur le plan scolaire, il est signalé qu'elle a été maintenue en grande section de maternelle avec un soutien du RASED.

A l'issue de ce second bilan, l'équipe du CLAP a conclu que les productions orales de Magalie demeuraient le plus souvent inintelligibles et sa compréhension restait déficitaire. Communicante, Magalie ne se serait pas montrée consciente de ses difficultés. Elle n'hésitait pas à recourir à des moyens non verbaux pour tenir sa place dans les échanges. Malgré des progrès, notamment en graphisme, de grandes difficultés d'apprentissage persistaient et un décalage s'était creusé en logique et dans les fonctions langagières. L'écart à la norme était devenu significatif alors que le précédent bilan était dans la norme faible de son âge.

Si la pédopsychiatre a affirmé que « *la situation clinique actuelle est celle d'un trouble développemental* », le diagnostic de dysphasie n'est pas posé pour autant. En raison de difficultés globales, le CLAP a suggéré l'intégration de Magalie dans une classe adaptée de type CLIS.

Depuis cette nouvelle scolarisation, l'orthophoniste a observé des améliorations sur le plan langagier, cognitif et praxiques. Sur le plan du langage oral, son lexique s'est développé et l'intelligibilité de son discours s'est améliorée. Il semblerait qu'elle soit entrée dans la LSF et qu'elle ait même commencé à développer une syntaxe dans cette langue. Enfin sur le plan du langage écrit, Magalie s'avère capable de reconnaître des mots simples et de transcrire des énoncés écrits, notamment grâce à son entrée dans la phonologie.

Magalie est suivie trois fois par semaine, deux séances ciblées sur l'oralité, (les praxies, la compréhension orale et écrite, la structuration syntaxique) et une séance se déroulant uniquement en LSF.

4. Fanny

Fanny est une petite fille âgée de 10 ans. Elle est scolarisée à la CLIS d'Epinal depuis la rentrée 2009.

Un premier bilan pluridisciplinaire a été réalisé par le CLAP en décembre 2008 pour des troubles du langage oral et écrit. A cette époque, Fanny est scolarisée en CE2 dans l'école de son quartier et est déjà suivie par une orthophoniste à raison d'une fois par semaine depuis mai 2004. Cet accompagnement en orthophonie a été renforcé au Centre Médico-Psychologique d'Epinal durant l'année du CP et associé à un suivi en psychothérapie. Par ailleurs un réseau d'aide scolaire a été mis en place sur le CP et le CE1.

Le bilan du CLAP a fait état de troubles majorés sur le versant compréhension avec des troubles importants de la discrimination auditive. Ce déficit touchait à la fois la compréhension lexicale et morphosyntaxique. Fanny compensait ses difficultés grâce au contexte linguistique et environnemental. Les difficultés d'expression étaient décrites comme plus légères avec toutefois une persistance des troubles morphosyntaxiques, une hypospontanéité et une certaine lenteur d'évocation. Sur le plan du langage écrit, Fanny rencontrait des difficultés pour intégrer les règles de conversion phonèmes/graphèmes et aucune des deux voies de lecture n'étaient acquises et fonctionnelles. Par contre Fanny ne présentait ni des difficultés d'encodage phonologique ni un trouble des praxies bucco-faciale

L'équipe a également relaté des troubles anxieux et des difficultés psychologiques secondaires aux difficultés de communication orale.

Ce bilan a confirmé un trouble spécifique du langage oral : il s'agit d'une forme réceptive avec des difficultés secondaires à l'expression. En première intention, le CLAP avait suggéré d'augmenter les séances d'orthophonie (2 séances par semaine), de poursuivre la rééducation en orthoptie pour les troubles visuo-fonctionnels et conseiller la mise en place d'un projet personnalisé de scolarisation. Si malgré la conduite de ces propositions elle restait en difficulté, le CLAP avait considéré qu'il faudrait envisager une classe trouble spécifique du langage. C'est la raison pour laquelle Fanny a intégré la CLIS d'Épinal. Elle est prise en charge deux fois par semaine par l'une des orthophonistes au sein de la CLIS.

III. Présentation du protocole d'observation

1. Protocole initial

Ce protocole a été élaboré dans l'objectif de créer ou d'observer plusieurs situations, collective et individuelle, propices à l'expression des enfants. Nous espérons ainsi cerner l'utilisation qu'ils font de la Langue des Signes Française pour comprendre quelle place peut prendre la LSF au sein de leur expression et de leur communication.

Nous souhaitons ainsi que ces deux types de situations nous permettent d'observer :

- les outils langagiers (et en particulier la LSF) auxquels l'enfant a recours spontanément pour s'exprimer, outils que l'on peut alors considérer comme privilégiés par l'enfant, tout au moins à un instant T.
- l'usage que fait l'enfant de la structure de la LSF (signes isolés, combinés, juxtaposés,...) et la coordination existante avec les autres outils langagiers
- éventuellement un changement d'outil ou le développement d'un (ou plusieurs) outils au détriment d'un autre selon la mise en difficulté (difficulté à s'exprimer ou à se faire comprendre par exemple) ou selon son interlocuteur et la maîtrise que ce dernier a des différents outils.

La passation collective étant commune aux deux protocoles, nous avons choisi de ne la décrire qu'une seule fois et ce dans la partie consacrée à la présentation du second protocole.

1.1. Premières passations individuelles

Nous avons choisi d'utiliser comme support l'épreuve de « La chute dans la boue » extraite de la batterie N-EEL (Nouvelles Épreuves pour l'Examen du Langage) créée par C. Chevrier- Muller, A.M Simon, M.T Le Normand et S. Fournier.

Cette batterie a été conçue à l'attention des enfants âgés de 3 ans 7 mois à 6 ans 6 mois (forme P) et 5 ans 7 mois à 8 ans 6 mois (forme G). Les seize subtests de chaque forme (P et G) ont pour fonction d'évaluer la compréhension, l'expression ainsi que les compétences

phonologiques/métaphonologiques, mnésiques et les capacités de raisonnement. L'ensemble des épreuves permettent ainsi à l'orthophoniste d'établir un profil du langage de l'enfant, c'est-à-dire d'affirmer ou d'infirmer l'existence d'un trouble du langage, de préciser le type sémiologique de l'atteinte et d'évaluer la sévérité des troubles.

L'épreuve de « La chute dans la boue » se compose de deux parties (expression et compréhension orale) pour lesquelles on utilise une série de cinq images, empruntées à C. Le Bœuf (cf annexe III).

La première partie est un récit sur images. L'objectif est d'évaluer l'expression spontanée de l'enfant sur le plan morphosyntaxique et sémantique selon plusieurs critères (variables du comportement verbal, analyse psycholinguistique, paramètres quantitatifs, analyse morpho-syntaxique, particularités du langage enfantin). On dispose les images dans l'ordre et on donne comme consigne à l'enfant : « *Regarde, voilà l'histoire en images d'un petit garçon. Tu les regardes toutes et tu me racontes ce qui lui arrive* ».

Dans la seconde partie, on pose des questions à l'enfant à propos de chaque image. L'objectif est de tester la compréhension de questions portant sur des situations représentées dans le récit en images ainsi que la compréhension de mots interrogatifs (qui, que, avec quoi, où, pourquoi, comment) et des mots capitaux tels que « position ». On félicite l'enfant du récit qu'il vient de faire et on lui annonce que l'on va encore regarder les images et lui poser quelques questions (parce qu'on en a besoin). On compte deux points pour les questions 2c), 3c), 5c) et un point pour les autres questions si la réponse est juste. On attribue un demi-point aux questions si la réponse montre une bonne compréhension du mot interrogatif alors qu'elle ne correspond pas à l'image. Puis on additionne les points obtenus (maximum vingt) que l'on multiplie par cinq pour avoir la note VER. Cette note est ensuite reportée dans une grille situant le résultat de l'enfant par rapport à la moyenne de sa classe d'âge.

Ce support nous avait donc paru intéressant dans la mesure où il permettait de recueillir d'une part des propos guidés par le contenu des images mais demeurant « libres » et d'autre part des propos toujours guidés par les images mais cette fois-ci contraints par des questions.

Dans le premier cas, l'enfant doit raconter le déroulement d'une histoire existante ce qui implique un choix lexical associé à une élaboration syntaxique et temporelle en adéquation avec les images. Nous espérons ainsi pouvoir constater si l'enfant a recours ou non à la LSF

et si oui pour dire quoi, comment et à quels moments.

Dans le second cas, sa réponse est limitée par la question. Il est possible qu'il se trouve alors plus en difficulté et qu'il choisisse de nouveaux outils ou qu'il en privilégie certains pour répondre. Dans ce cas, nous souhaitons noter si la LSF en fait partie et si oui, comprendre à nouveau l'utilisation qu'il en fait.

Le déroulement de la passation a été identique au déroulement proposé initialement (même support, mêmes consignes). Toutefois afin d'écarter toutes difficultés de compréhension orale, nous avons choisi de proposer à l'enfant une version orale suivie d'une version signée pour chaque question. En fait, c'était surtout l'interprétation des corpus recueillis qui devait différer. Nous ne devions ni coté cette épreuve ni interprété les résultats selon les critères définis par la batterie N-EEL mais selon des grilles d'observation.

1.2. Difficultés rencontrées

Nous avons fait passer cette première passation individuelle en présence de l'orthophoniste des enfants et de l'enseignant. L'enseignant est intervenu dans la seconde partie du protocole : c'est lui qui signait les questions tandis que nous les donnions à l'oral. Mais très rapidement, il nous est apparu que nous n'avions pas suffisamment pensé notre protocole en terme d'organisation (ce que chacun dit, où chacun se place par rapport à l'enfant, etc...). De ce fait, nous nous sommes aperçu qu'un certain nombre de biais, détaillés ci-après, fausseraient les résultats.

En premier lieu, les enfants ont paru **assez intimidés voire stressés** par la présence de trois adultes. Si la présence de l'enseignant a pu les rassurer, elle les a très clairement influencé dans le choix de l'outil. En effet, les enfants se sont principalement adressés à lui durant les épreuves. Or parmi nous trois, l'enseignant est la personne la plus porteuse de la LSF. En outre, selon l'orthophoniste et lui-même, les enfants auraient bien compris que l'on se posait des questions par rapport à la LSF. **Ils ont donc très certainement pensé que l'on attendait d'eux qu'ils l'utilisent, ce qu'ils ont fait en majorité.**

En second lieu, nous n'avions pas assez réfléchi à **la formulation des consignes et la façon dont elle allaient être délivrées**. Ainsi nous nous sommes aperçu que certaines

consignes pourraient influencer le choix d'un outil d'expression par l'enfant. C'est le cas notamment lorsqu'il est dit à l'enfant « je t'écoute » ce qui sous-entend l'utilisation de l'oral. Pour la seconde partie de l'épreuve, nous avons choisi de délivrer les questions en double modalité (à l'oral et en LSF) afin d'écarter toutes difficultés liées à la compréhension. Les consignes ne pouvant être données simultanément, il nous est apparu que l'ordre dans lequel elles étaient données avait eu de l'importance (d'abord consigne à l'oral puis en LSF et inversement). En effet, certains enfants n'attendaient pas la deuxième formulation de la consigne pour répondre parce qu'ils avaient déjà compris.

Enfin, nous avons envisagé que restreindre le choix des réponses possibles pourrait nous permettre de mettre en évidence l'outil utilisé par l'enfant face à un support très contraignant. Mais nous nous sommes aperçu que **nous n'aurions pas pu savoir si l'enfant n'a pas recours aux signes parce qu'il n'en a pas besoin ou parce qu'il ne les connaît pas.**

2. Élaboration d'un nouveau protocole

Le nombre de biais étaient trop importants lors des premières passations et ne nous auraient pas permis d'analyser les résultats de manière concluante. Nous avons donc décidé d'élaborer un nouveau protocole en évitant au maximum les biais constatés précédemment.

2.1. Passation individuelle

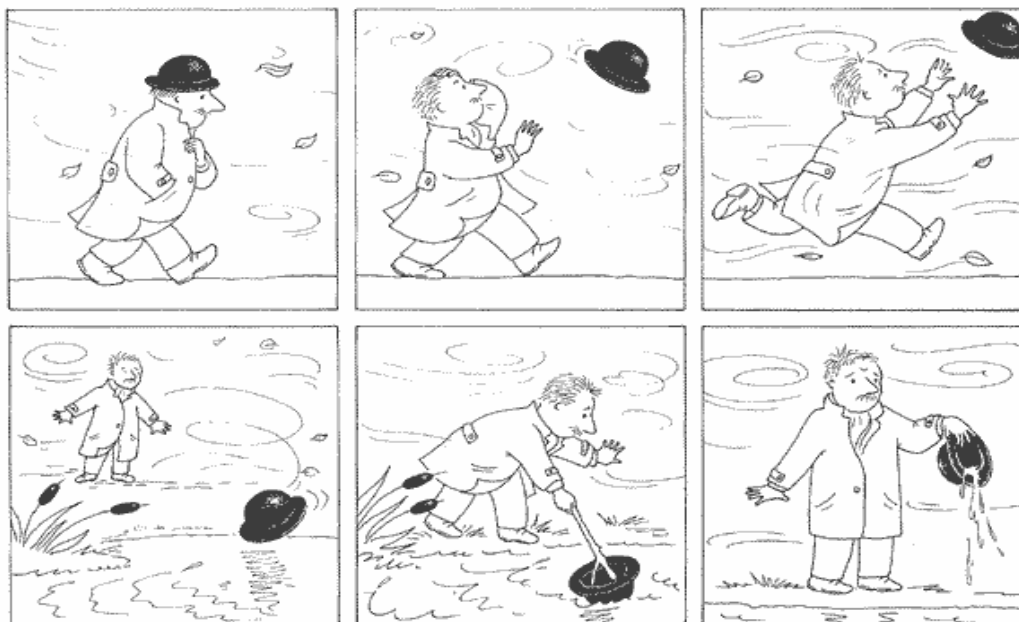
2.1.1 Présentation du support

Nous avons fait passer cette partie du protocole seul avec l'enfant pour limiter l'influence extérieure. Nous avons choisi d'utiliser à nouveau comme support une histoire séquentielle en images¹⁰³(cf ci-après) pour laquelle nous avons bien réfléchi aux consignes. Nous avons disposé les images dans l'ordre et donné comme consigne à l'enfant : « *Regarde, voilà l'histoire en images d'un monsieur. Tu les regardes toutes et tu me racontes ce qui lui arrive* ».

Si l'enfant demandait s'il devait parler ou signer, il lui était répondu : « *tu me racontes l'histoire comme tu préfères* » ou « *comme tu veux* ». Dans l'éventualité où il ne parvenait pas

103 Histoire n°36 extraite du matériel « Temporel », édité par OrthoEdition

à poursuivre son récit, un encouragement lui était délivré « *c'est bien, continue* » et/ou nous l'incitions à raconter *autrement* : « *tu peux me le raconter autrement si tu veux* ». Seul le mot « raconter » a été utilisé puisqu'il n'indique pas à l'enfant quelle modalité doit être investie.

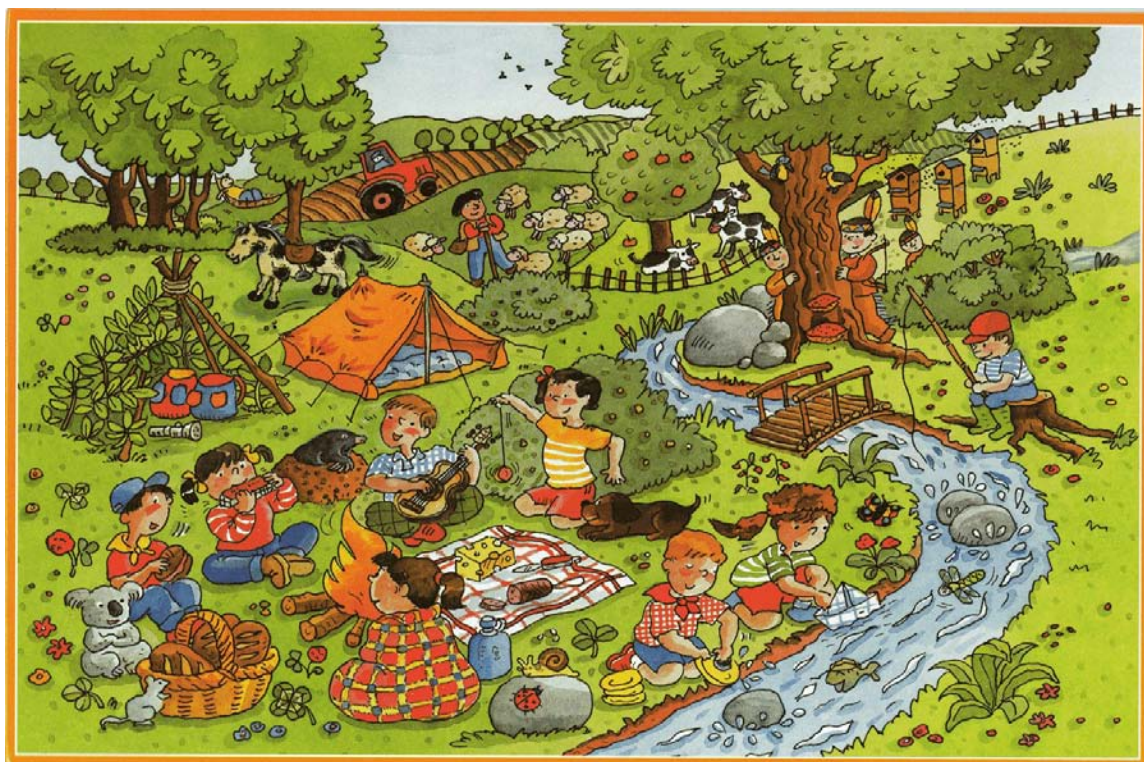


Cette épreuve étant de courte durée, nous craignons de ne pas réussir à recueillir un corpus suffisamment important pour chaque enfant. C'est pourquoi nous avons décidé de compléter cette épreuve avec une tâche de **description d'une grande image**¹⁰⁴. La planche ci-après est très détaillée avec plusieurs saynettes à décrire. Elle est présentée à l'enfant avec la consigne suivante : « *raconte moi ce qu'il se passe sur cette image* » et non « *que vois-tu sur cette image ?* ». En effet, nous avons été vigilante par rapport à l'utilisation du mot « voir » qui, selon le protocole du PER 2000¹⁰⁵, serait déclencheur d'une énumération et non d'une description. L'enfant est également rassuré sur le fait qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. S'il demandait à nouveau comment il devait raconter (en parlant ou en signant), il lui était à nouveau répondu : « *tu me racontes comme tu préfères* » ou « *comme tu veux* ». Si nous remarquions des difficultés pour commencer ou continuer, nous l'incitions à poursuivre en lui demandant « *qu'est-ce qu'il se passe sur cette image ?* » ou « *qu'est-ce qu'il se passe ici ?* » (en désignant une partie de l'image). Enfin face à ses difficultés d'expression

¹⁰⁴ Extraite du jeu « Vocabulon des petits », édité par Larousse

¹⁰⁵ Le PER 2000, créé par Ferrand, est un protocole d'évaluation rapide permettant d'évaluer les capacités en langage oral d'enfants âgés de 3 ans 6 mois à 5 ans 6 mois. Il comporte deux versions (dépistage et orientation du bilan).

(orale ou gestuelle), nous l'invitions à nous « *raconter autrement* ».



2.1.2 Utilisation du support et ses objectifs au sein du protocole

Nous souhaitons que cette passation individuelle ne soit pas porteuse d'interactions pour **réduire au maximum l'influence de l'observateur sur l'utilisation d'un outil langagier plutôt que d'un autre par l'enfant**. Nous avons donc besoin de supports incitant l'enfant à s'exprimer tout en le guidant afin de :

- nous assurer une production suffisamment importante ;
- constater si la LSF est un outil utilisé par l'enfant face à un support plus contraignant et le cas échéant de quelle manière elle est employée.

Le premier support demande à l'enfant de raconter le déroulement d'une histoire existante ce qui implique un choix lexical associé à une élaboration syntaxique et temporelle en adéquation avec les images. Nous espérons ainsi pouvoir constater si l'enfant a recours ou non à la LSF et si oui pour dire quoi, comment et à quels moments. La description de l'image

implique également des capacités d'encodage lexical et syntaxique en adéquation à la situation mais le caractère simultané des actions décharge l'enfant d'établir des inférences.

Ces supports nous ont donc paru intéressants dans la mesure où, d'une part, ils sont neutres et n'induisent pas un outil langagier en particulier, et d'autre part, ils nous permettraient de recueillir des propos contraints par le contenu des images mais demeurant « libres » du fait que nous n'attendions pas une réponse précise. Ce dernier point est important. En limitant les réponses attendues, nous n'aurions pas pu savoir si l'enfant ne signe pas parce qu'il oralise mieux ou parce qu'il ne connaît pas les signes. En laissant l'enfant choisir ce qu'il souhaite raconter de l'histoire ou de l'image, nous le laissions choisir le mode d'expression dans lequel il se sent le plus en sécurité linguistique.

Biais éventuel

Comme nous ne maîtrisons par la LSF, les consignes ont été délivrées uniquement à l'oral. Toutefois, nous redoutions que cela puisse inciter l'enfant à parler plutôt qu'à signer. De ce fait, nous avons choisi de produire quelques signes durant la phase d'accueil (« *bonjour* »/signe BONJOUR, « *ça va* »/signe CA VA, « *tu peux t'asseoir* »/signe S'ASSEOIR, « *je vérifie que la caméra est bien cadrée* »/signe CAMERA). Nous espérions ainsi que cela permette à l'enfant de penser qu'il soit possible de signer et/ou de parler.

2.2. Passation collective

Nous avons besoin d'observer la situation la moins contraignante possible pour mettre en exergue les outils langagiers auxquels l'enfant a recours spontanément pour s'exprimer à l'école. L'idéal aurait été de filmer un moment de la récréation. Mais les contraintes techniques du support vidéo impliquent de délimiter un cadre physique. Nous avons donc choisi de filmer un moment de vie de la classe. En début de chaque semaine, les enfants s'assoient en rond et racontent à leurs camarades et enseignants ce qu'ils ont fait durant le week-end.

Ce moment nous a paru intéressant pour plusieurs raisons. Tout d'abord il correspondait à notre volonté de spontanéité. L'enfant choisit ce qu'il a envie de raconter et de quelle manière, sachant tout de même que le « contexte classe » est considéré comme source de la

LSF et influence très certainement l'enfant dans sa décision.

Par ailleurs, il s'agit pour l'enfant de partager avec ses interlocuteurs des informations qu'ils ne connaissent pas. Dans cette situation, seul l'outil langagier est à sa disposition contrairement à la passation individuelle dans laquelle un support commun est partagé.

Enfin c'est un moment propice aux interactions avec l'enseignant, l'AVS, l'ATSEM et les autres enfants mais qui demeure régi par certaines règles (notamment le tour de parole et l'écoute des autres). Ceci nous a permis de bien saisir les propos de chaque intervenant tout en observant un réel échange entre eux.

Nous avons choisi de filmer la même séance avec deux caméras. Une était fixe et filmait **en plan large** afin de pouvoir apprécier les interactions suscitées par l'intervention de chaque enfant. Nous nous déplaçons avec la seconde **pour resserrer le plan sur chaque enfant concerné par le protocole**. Nous avons ainsi pu recueillir un corpus précis pour chacun d'entre eux, et ce dans le but de pouvoir observer plus finement leurs productions individuelles dans un contexte collectif.

Biais éventuel

Nous avons pu l'observer lors des premières passations : la présence de l'instituteur induit l'utilisation de la LSF. Il est la référence LSF au sein de la classe puisque c'est essentiellement lui qui la transmet. Par ailleurs, la situation collective est un moment propice à l'utilisation de la LSF. Pour toutes ses raisons, il est possible que les enfants signent en premier lieu.

2.3. Questionnaire aux parents (cf annexe IV)

Le questionnaire n'est pas une pièce maîtresse du protocole. Nous avons décidé de l'élaborer pour avoir une idée plus générale de la communication de l'enfant à l'extérieur de l'école. Nous ne nous baserons pas dessus pour affirmer quel usage l'enfant fait de la LSF chez lui, nous souhaitons juste cerner l'enfant du mieux possible. C'est pourquoi le questionnaire traite essentiellement des moyens utilisés par l'enfant et sa famille avant et après l'entrée à la CLIS et si la LSF ou tout au moins les signes sont employés à la maison.

IV. Présentation des grilles d'observation

Dans un premier temps, nous avons dépouillé les vidéos et reporté les productions verbales et/ou gestuelles de chaque enfant dans un tableau de recueil (cf exemple ci-après). Ce dernier comporte trois colonnes :

- une colonne « Corpus recueilli » qui permet d'accéder rapidement à la production de l'enfant
- une colonne « Transcription phonétique » qui relate de manière fidèle la production exacte de l'enfant (liaisons effectuées, prolongement, prononciation,...)
- une colonne « Productions de gestes et/ou de signes » dans laquelle toutes formes de communication non verbale sont rapportées

Les productions sont relatées selon l'ordre chronologique dans lequel elles ont été produites. Nous avons respecté le système de notation suivant :

- SIGNE : signe produit
- [...] : labialisation
- [...] * : production à voix chuchotée
- : tout ce qui est souligné est produit de manière simultanée

Corpus recueilli	Transcription phonétique	Productions de gestes et/ou de signes
je mange des <u>abricots</u>	ʒ m ã ʒ d e z a b r i k o	<u>Signe ABRICOT</u> Signe GROS [gros]* Signe SUCRE [sucré]

Ce premier tableau nous a permis dans un premier temps de constater quelles modalités étaient les plus investies.

Les productions de chaque enfant ont ensuite été analysées selon **trois grilles d'observation**, chacune nous permettant d'être attentive à un aspect particulier de l'utilisation de la LSF par l'enfant.

La première grille a été créée dans l'objectif d'observer le type de combinaisons que l'enfant fait des gestes/signes entre eux et avec la parole. Elle met en relief les liens existants entre les différents outils d'expression employés par l'enfant.

Grille 1

Combinaisons	Signes LSF	Gestes à usage « communicatifs »	Parole		
			Redondance	Complémentarité	Autres
Signes LSF					
Gestes à usage « communicatifs »					

La seconde grille est ciblée sur les productions en Langue des Signes et sur l'utilisation qui est faite de la structure de cette langue. Cette grille nous a ainsi permis de mettre en exergue les éléments que l'enfant s'est appropriés et sur lesquels il s'appuie dans son expression. L'exploitation des critères auxquels nous portons attention se limite aux productions en LSF (mimiques et expressions faciales accompagnant les signes, regard utilisé dans l'espace de signation, pointage du signe LSF et non geste de pointage).

Grille 2

	Productions en LSF
Lexique standard	
Mimiques et expressions faciales	
Regard	
Pointage (comme critère de formation du signe)	
Présence d'une syntaxe	
Cohérence narrative : rappel des éléments nécessaires, marqueurs de personne, présence de	

marqueurs temporels, liens de causalité	
Transfert situationnel	
Transfert personnel	
Passage d'un transfert situationnel à un transfert personnel (et inversement)	
Utilisation de la dactylogogie	

La troisième grille a été utilisée afin de comprendre si cet outil s'avérait être privilégié par l'enfant. Pour cela, nous avons souhaité observer si l'enfant l'utilisait spontanément, seulement si l'on l'y incitait, ou les deux. Nous avons considéré que l'enfant était influencé dans son choix dans le cas où :

- l'interlocuteur demandait explicitement à l'enfant d'utiliser le signe (demande verbale et/ou gestuelle)
- l'interlocuteur l'y incitait indirectement par son propre outil de communication (selon s'il lui posait une question à l'oral ou en signe)

Nous avons été particulièrement attentive à l'outil utilisé par l'enfant pour répondre à une question. Nous nous sommes notamment demandé s'il répondait en s'adaptant au mode d'expression de son interlocuteur ou s'il utilisait un mode différent.

Grille 3

Spontanément		Sur incitation	
En premier choix		Verbale	
En cas de difficultés d'expression		Gestuelle	
En cas de difficultés de compréhension de l'interlocuteur			

CHAPITRE II : analyse des résultats

I. Présentation des résultats

Nous avons placé l'ensemble des productions de chaque enfant en annexes et nous avons choisi de résumer nos observations sous la forme de grilles récapitulatives en distinguant les situations individuelles des situations collectives.

1. Récapitulatif de la grille n°1

Grille 1 : récapitulatif en situation individuelle

	Julien	Lucie	Magalie	Fanny
Combinaisons de signes LSF entre eux	<i>Pas observé</i>	Selon structure LSF Utilisation de structures de transfert	Selon structure LSF Utilisation de structures de transfert	Juxtaposition de signes Structures de transfert
Combinaisons signes/oral	Signes essentiellement redondants à la parole	Signes accompagnés de mots chuchotés essentiellement redondants	Bruitages complémentaires Productions de mots redondants à voix chuchotée	Quelques signes redondants à la parole
Combinaisons gestes/oral	Gestes qui s'apparentent plutôt à du mime et gestes auto-centrés dans les moments d'hésitation et de réflexion	<i>Pas observé</i>	<i>Pas observé</i>	Essentiellement des gestes de pointage
Combinaisons signes/gestes	<i>Pas observé</i>	<i>Pas observé</i>	Gestes de pointage valent pour un signe Gestes de pointage pour préciser où se situe ce qu'elle signe	<i>Pas observé</i>

Grille 1 : récapitulatif en situation collective

	Julien	Lucie	Magalie	Fanny
Combinaisons de signes LSF entre eux	Reprise des signes produits par Lucie	Selon structure LSF	Selon syntaxe LSF Véritable dialogue avec l'instituteur	Signes juxtaposés
Combinaisons signes/oral	Signes redondants à la parole	Signes essentiellement redondants à la parole	Signes essentiellement redondants à la parole	Signes essentiellement redondants à la parole
Combinaisons gestes/oral	Gestes auto-centrés Gestes de description	Gestes accompagnant la description du jeu	Un seul geste de désignation	Gestes d'approbation ou de négation Gestes de description
Combinaisons gestes/signes	<i>Pas observé</i>	<i>Pas observé</i>	<i>Pas observé</i>	<i>Pas observé</i>

2. Récapitulatif de la grille n°2

Grille 2 : récapitulatif en situation individuelle

	Julien	Lucie	Magalie	Fanny
Utilisation du lexique standard	5 signes dont 3 verbes et 2 noms	26 signes dont 17 noms, 5 verbes, 2 adjectifs, 2 mots-outils (certains étant produits plusieurs fois)	23 signes dont 11 noms, 8 verbes, 2 adjectifs, 2 mots-outils (certains étant produits plusieurs fois)	15 signes dont 7 verbes, 6 noms et 2 mots-outils (certains étant produits plusieurs fois)
Mimiques et expressions faciales	Légère mimique de désolément + ton similaire Mimique d'efforts pour rattraper le chapeau	Yeux écarquillés Ouverture de la bouche et des yeux Yeux fermés	Très expressive : semble vivre la situation	Grande ouverture des yeux pour simuler l'effarement Plissement des yeux
Regard	Regard essentiellement dirigé sur les images Quelques regards pour son interlocuteur	Yeux fixés soit sur images soit sur caméra soit sur l'espace de signation	Suit du regard ce qu'elle fait	<i>Pas observé</i>
Pointage	<i>Pas observé</i>	A plusieurs reprises	<i>Pas observé</i>	A une reprise

Présence d'une syntaxe	<i>Pas observé</i>	Signes combinés et non juxtaposés, des liens apparaissent avec le décor posé avant	Selon structure LSF	Selon syntaxe du français au départ puis amorce d'un transfert personnel
Cohérence narrative	<i>Pas observé</i>	Rappel du signe CHAPEAU de nombreuses fois Transitions assurée entre les images par le signe APRES	Précise que le chapeau est porté par le vent Transitions entre les images sont assurées par le signe APRES, le regard ou signe FINIR	Signes juxtaposés au départ puis discours plus riche et plus précis Rappel du signe CHAPEAU Transitions assurées par le signe APRES
Transferts situationnels et/ou personnels avec passage ou non de l'un à l'autre	<i>Pas observé</i>	Va-et-vient entre récit d'un narrateur externe, transfert situationnel et transfert personnel	Passe du récit d'un narrateur externe aux transferts situationnels et personnels	Les deux avec passage de l'un à l'autre
Utilisation de la dactylologie	<i>Pas observé</i>	<i>Pas observé</i>	<i>Pas observé</i>	<i>Pas observé</i>

Grille 2 : récapitulatif en situation collective

	Julien	Lucie	Magalie	Fanny
Utilisation du lexique standard	29 signes dont 18 noms, 7 verbes, 2 adjectifs, 1 nom propre, 1 mot-outil (certains étant produits plusieurs fois et sur imitation)	45 signes dont 26 noms, 8 verbes, 5 adjectifs, 6 mots-outils, 1 nom propre (certains étant produits plusieurs fois et sur imitation)	35 noms, 15 verbes, 4 noms propres, 2 adjectifs, 5 mots-outils (certains étant produits plusieurs fois et sur imitation)	15 noms, 3 verbes, 2 noms propres, 2 adjectifs, 2 mots outils (dont beaucoup sur imitation)
Mimiques et expressions faciales	SE REVEILLER : écarquille des yeux Regarder de loin : signe effectué avec recul de la tête, froncement du nez et léger plissement des yeux. Aucun des autres signes ne demande d'être accompagnés par	Signe DORMIR => yeux fermés Mimique d'interrogation Signe NON accompagné d'un agrandissement des yeux Accompagne la production des signes MANGER / OEUF d'un rire + mimique faciale de	Pas d'expressions faciales particulières	Très pauvre en expression faciale quand elle signe

	une expression faciale particulière.	joie		
Regard	<i>Pas observé</i>	Regard porté sur le signe OEUF pour préciser ce qu'il y a dedans Le reste du temps, regard un peu en l'air ou vers interlocuteur	<i>Pas observé</i>	<i>Pas observé</i>
Pointage	<i>Pas observé</i>	<i>Pas observé</i>	<i>Pas observé</i>	<i>Pas observé</i>
Présence d'une syntaxe	Reproduction des signes d'une des enfants : il se conforme à ses propos	Selon structure LSF	Selon structure LSF	Récit : Éléments juxtaposés Le reste du temps signes isolés
Cohérence narrative		Jours et moments de la journée signés, transitions assurée avec le signe APRES, détails fournis	Jours et moments de la journée signés , prénoms signés et pointeurs pronominaux sur camarades, transitions assurées avec le signe AVEC	Éléments étant juxtaposés ne permettent pas d'aboutir à un véritable récit
Transferts situationnels et/ou personnels avec passage ou non de l'un à l'autre	<i>Pas observé</i>	<i>Pas observé</i>	<i>Pas observé</i>	<i>Pas observé</i>
Utilisation de la dactylologie	<i>Pas observé</i>	<i>Pas observé</i>	« Adibou » en voix chuchotée sur épellation dactylologique	Prononce un mot sur épellation dactylologique de l'instituteur (sachant que le mot a été prononcé auparavant) Épelle un mot grâce à l'alphabet dactylologique sur imitation d'un enfant

3. Récapitulatif de la grille n°3

Grille 3 : récapitulatif en situation individuelle

	Julien	Lucie	Magalie	Fanny
Utilisation spontanément du signe	Signes isolés accompagnant la parole	Demande si elle doit signer => choisit uniquement de signer	Choisit uniquement de signer	Choix du signe dans 1ère épreuve Changement d'outil (oral + quelques signes LSF + gestes de pointage) dans 2nde épreuve
En cas de difficultés d'expression	Gestes auto-centrés	<i>Pas observé</i>	S'adresse à elle-même puis elle fait appel à nous <u>en parlant</u>	Reste « bloquée », attend notre intervention pour rebondir
En cas de difficultés de compréhension de l'interlocuteur	<i>Pas observé</i>	<i>Pas observé</i>	Elle semble avoir compris que nous ne maîtrisons pas les signes et utilise alors le pointage + voix chuchotée dans description de l'image	<i>Pas observé</i>
Influence de l'interlocuteur	<i>Pas observé</i>	Nous lui donnons le choix de l'outil => choisit de signer	<i>Pas observé</i>	Ne change pas d'outil mais change sa façon de l'utiliser

Grille 3 : récapitulatif en situation collective

	Julien	Lucie	Magalie	Fanny
Utilisation spontanément du signe	Accompagne sa parole avec des signes LSF isolés de façon naturelle	Récit : Investit beaucoup le signe Labialisation + voix chuchotée accompagnent très souvent ses productions signées Peut parler sans gestuer ou parler et gestuer	Choisit uniquement de signer (intervient très peu à l'oral).	Récit de son week-end : elle choisit de signer alors que l'instituteur s'adresse à elle en parlant
En cas de difficultés	Apparition de gestes auto-centrés	Abandonne les signes à deux		Dès que l'instituteur lui en

d'expression	(balancement, grattage,...)	reprises => quand elle parle des cloches et quand et quand elle donne les noms « <i>Tom et Jerry</i> »	<i>Pas observé</i>	donne l'occasion (en reposant sa question à l'oral), elle poursuit à l'oral.
En cas de difficultés de compréhension de l'interlocuteur	<i>Pas observé</i>	Quiproquo à propos du signe MATIN : poursuit en signant mais accompagne le signe NON de « <i>non</i> »	<i>Pas observé</i>	<i>Pas observé</i>
Influence de l'interlocuteur	Choisit de signer quand ses deux interlocuteurs ont uniquement signé	Reprend le récit signé d'une des enfants en signant à son tour	Véritable dialogue s'instaure entre l'instituteur et elle en LSF.	Elle est beaucoup dans l'imitation, la reproduction des signes avec modèles.

II. Analyse des corpus

1. Analyse des productions de Julien

1.1. *Passation individuelle*

Lors de la première épreuve, Julien raconte l'histoire en décrivant ce qu'il se passe sur chaque image. Il n'entre pas beaucoup dans les détails, il relate les faits de façon brève mais il se montre expressif grâce à une mimique faciale d'effort et un ton de désolément. S'il signale la raison pour laquelle le chapeau s'est envolé (« *à cause du de vent* »), les transitions entre les images ne sont pas toutes signalées . Quand c'est le cas, elles sont marquées par l'utilisation du mot « après ».

Lors de la deuxième épreuve, Julien pose son regard sur l'image et décrit tout ce qu'il voit. Il procède à une énumération d'action (tel personnage fait telle action) et énumère quelques objets ou animaux.

Dans un premier temps, nous avons répertorié toutes les productions de Julien dans des tableaux de recueil (cf annexe V). En les remplissant, nous nous sommes aperçu que si Julien

n'accompagnait pas forcément sa parole de gestes ou de signes, la réciproque n'était pas vérifiée. En effet, **il n'a jamais produit de signes ou de gestes sans les associer à la parole**. Nous avons ensuite analysé ces tableaux selon nos trois grilles.

Elles nous ont permis de constater que Julien ne combinait ni les signes entre eux, ni les gestes entre eux mais **uniquement des signes et/ou des gestes avec la parole**. Il ne s'agit que **de signes isolés extraits du lexique standard et redondants à la parole** (un signe pour un nom commun ou un signe pour un verbe). Les quelques actions énoncées sont accompagnées de **gestes de description**. Julien utilise également quelques gestes de pointage pour préciser où se situe le personnage auquel il fait référence. Enfin nous avons pu remarquer que les moments d'hésitation ou de réflexion sont accompagnés de **gestes sans signification particulière** qui semblent **faciliter l'oralisation**.

Julien ne prête pas d'attention particulière aux gestes et signes qu'il produit : il n'insiste pas dessus et ne les regarde pas. L'ensemble de cette gestualité, produite spontanément, s'inscrit naturellement dans son expression.

1.2. Passation collective

Julien est intervenu à plusieurs reprises et ceci dans le but de : raconter ce qu'il avait compris du récit de Lucie, raconter son propre week-end, répondre à des questions collectives ou individuelles ou encore exprimer une idée.

Au cours de l'ensemble de ses interventions, Julien a **très peu combiné les signes LSF entre eux**. Ceci s'est produit à une seule reprise : l'instituteur s'était adressé à lui en signant pour lui demander de raconter ce que Lucie avait fait durant son week-end. Cette dernière s'était exprimée uniquement en LSF. Julien a alors repris les signes selon l'ordre dans lequel Lucie les avait produit. Il nous est donc difficile de savoir si Julien aurait pu les combiner ainsi par lui-même ou s'il a reproduit la structure syntaxique LSF de mémoire. Quoi qu'il en soit, la seule fois où Julien a investi cette modalité unique correspond **au seul moment où il n'y a pas eu de place laissée à l'oral par ses interlocuteurs** (de manière implicite).

En-dehors de ce temps, Julien a privilégié l'oral et accompagné ses productions de signes extraits du lexique standard LSF de manière ponctuelle et isolée. Certains signes sont

produits de manière approximative et d'autres sont confondus (notamment DIFFICILE et SOURIS dont les paramètres de formation sont assez proches). Julien produit également quelques signes sur imitation de l'instituteur ou de ses camarades sans intention de communiquer. Il s'agirait plutôt d'une « répétition » du signe à partir d'un modèle afin de, peut-être, mieux le produire ou se l'approprier.

En outre, nous avons pu à nouveau remarquer la production de nombreux mouvements ou gestes corporels liés aux moments d'hésitation.

Un dernier élément nous a paru intéressant. Face à un signe qu'il ne connaît pas, **Julien manifeste son incompréhension**. Sourcils froncés, il interroge son interlocuteur à propos du signe pour s'assurer de sa signification. Il s'est notamment adressé à un des enfants en lui adressant le signe QUOI et a dit en même temps à voix chuchotée « *quoi* ». L'enfant ne le voyant pas, Julien s'est alors tourné vers Magalie « *magalie, magalie, c'est quoi ça ?* » et a réalisé le signe en question. Bien que Magalie n'ait pas eu la possibilité de lui répondre, cette situation nous montre que Julien cherche à comprendre la signification des signes et n'hésite pas à interpeller ses camarades. Son comportement nous apprend aussi qu'il accorde à Magalie la possibilité de connaître les signes.

1.3. Dépouillement du questionnaire

Au sein de sa famille, Julien semble toujours avoir privilégié l'oral en s'exprimant au départ avec des cris puis avec des mots sans faire de phrases. Il lui arrivait de parler et de faire des gestes ou de montrer ce qu'il voulait quand son interlocuteur ne le comprenait pas. Depuis son entrée à la CLIS, ses proches trouvent que son langage s'est beaucoup développé (il a commencé à construire des phrases) et qu'il a progressé sur le plan scolaire. Son expression demeure principalement orale, les signes n'étant pas utilisés à la maison, ni par Julien ni par sa famille.

Conclusion

Julien utilise tous les outils langagiers à sa disposition et n'hésite pas à les combiner entre eux tout en accordant une place plus importante à l'oral. En effet, Julien n'a privilégié les signes qu'à une seule reprise, le contexte l'y incitant fortement. De la structure LSF, il a

uniquement extrait une partie d'une lexique standard auquel **il accorde une place ponctuelle et secondaire**. L'oral prédomine : les signes ne font que l'accompagner et n'apportent pas d'informations supplémentaires mais redondantes.

Les gestes ou signes « porteurs de sens » sont réalisés **spontanément**. Ils s'inscrivent naturellement dans son expression et ne paraissent pas lui demander un effort pour les produire. **En cas d'hésitations, de doutes ou de difficultés pour trouver et/produire le mot**, des gestes « non significatifs », lesquels correspondraient aux gestes extra-communicatifs décrits par Cosnier ou aux gestes auto-centrés définis par Colletta, accompagnent son discours. Ils semblent aider Julien à réfléchir, à construire sa pensée mais aussi à produire la parole (notamment par de nombreux mouvements de la tête vers l'avant qui lui donnent une impulsion).

2. Analyse des productions de Lucie

2.1. Passation individuelle

En-dehors des épreuves, Lucie s'adresse à nous à l'oral. Pourtant c'est **la seule enfant qui nous demande si elle doit signer** (« *en langue des signes ?* »), ce à quoi nous avons répondu « *comme tu préfères, tu me racontes comme tu préfères* ». Elle approuve (« *d'accord* ») puis dit « *alors* » : nous pensions alors qu'elle allait se mettre à parler. Mais **elle choisit de signer** dans les deux épreuves et ne changera pas d'outils.

Dans la première épreuve, Lucie perçoit l'implicite et elle le signe. Elle fournit quelques détails (notamment la couleur du chapeau) et complète la fin de l'histoire en faisant mine de remettre son chapeau sur la tête (ce que le monsieur ne fait pas sur l'image). Les transitions entre les images sont assurées par le signe APRES, son récit est construit.

Dans la deuxième épreuve, elle veut continuer à raconter une histoire mais très rapidement elle commence à décrire puis à énumérer ce qu'elle voit sur l'image.

La complétion de notre tableau de recueil (cf annexe VI) nous montre que le signe prédomine mais que Lucie accompagne presque toutes ses productions signées de **labialisation** (qui n'endossent pas un rôle de distinction entre deux homosignes) ou **de parole**

à voix chuchotée (se limite à un mot pour un signe).

Nous avons ensuite procédé à l'analyse du corpus. Pour la première épreuve, nous avons constaté que tantôt elle exprime une réelle identification au personnage de l'histoire (situation de transfert personnel) tantôt elle produit le récit d'un narrateur externe. Il y a un **passage de l'un à l'autre**. Elle articule les signes entre eux de façon logique et décrit le décor avant l'action. Elle ne se contente pas de signer de façon « standardisée » mais donne du mouvement à ses signes pour mieux refléter la réalité (c'est notamment le cas quand elle fait mine que le chapeau s'envole). Quelques expressions faciales, essentiellement au niveau des yeux et de la bouche, accompagnent ses productions signées. Elle porte son regard tantôt sur les images, tantôt vers la caméra, tantôt sur ce qu'elle signe.

Dans la deuxième épreuve, elle nous demande si elle doit raconter l'histoire et tente de construire un récit en signant IL Y A LONGTEMPS. Toutefois l'image ne se prête pas beaucoup à cet exercice. Elle décrit alors plutôt le décor et s'attarde beaucoup sur la description de la forêt en plaçant les arbres dans l'espace de signation, en décrivant leur taille et en précisant quels fruits ils portent. C'est l'occasion pour elle d'utiliser à deux reprises un pointage LSF concernant le signe ARBRE. La suite est consacrée à une énumération des signes dont elle voit la représentation imagée (elle signe VOIR). Elle ne produit qu'une description d'action à propos du personnage qui se repose dans le hamac. Nous remarquons qu'elle regarde plus ce qu'elle signe. Par ailleurs, nous relevons qu'elle accompagne presque toutes les productions signées de parole à voix chuchotée (un mot pour un signe).

2.2. Passation collective

Lucie s'exprime à de nombreuses reprises, que ce soit pour raconter ce qu'elle avait compris du récit d'un enfant, parler de son propre week-end, répondre à des questions collectives et individuelles mais aussi donner spontanément son avis. Elle utilise tous les outils qu'elle a à sa disposition (signes isolés, structures LSF, gestes, parole) et n'hésite pas à les combiner entre eux. Elle **accompagne notamment sa parole de signes isolés ou de gestes, elle combine des signes LSF** et produit très souvent en parallèle une **labialisation** et des **mots à voix chuchotée** ou encore **elle parle sans produire ni gestes ni signes**.

Elle combine essentiellement des **signes extraits du lexique standard**. Nous n'avons

pas pu observé l'utilisation de structures de grande iconicité. Par ailleurs, elle ajoute des détails (précision quant aux couleurs par exemple) et joint aux signes des expressions faciales quand l'occasion s'y prête.

En situation de (re)construction d'un récit, Lucie choisit de signer. Elle accompagne régulièrement ses productions LSF de **mouvements labiaux** et de **mots à voix chuchotée**. Réciproquement, elle **accompagne sa parole de signes isolés**. Il n'y a pas un outil qui semble être plus privilégié qu'un autre, **sauf en cas de difficultés**. En effet, Lucie privilégie spontanément l'oral au détriment des signes à deux reprises: la première fois quand l'instituteur essaie de savoir si ce sont de vraies cloches qu'elle a vues (« *les cloches de Pâques... je l'ai vu* », « *les cloches de Pâques elles sont passées* »), la seconde fois pour préciser le nom du chat et de la souris (« *Tom et Jerry i s'appellent* »). Dans ces deux situations, **il lui fallait donner rapidement des précisions et la LSF ne le lui permettait pas**. Si l'oral est très clairement privilégié dans ce cas, Lucie ne délaisse pas complètement les signes pour autant. Elle décide à chaque fois d'apporter un signe en rapport avec la situation. Dans le premier cas, elle s'efforce d'améliorer la production du signe CLOCHE grâce au modèle fourni par l'instituteur. Dans le second cas, elle produit le signe NOM après avoir dit « *Tom et Jerry i s'appellent* ».

Nous avons pu observer une autre situation dans laquelle Lucie **renforce le signe par de l'oral**. Tandis qu'elle pensait signer MATIN, elle signe APRES-MIDI ce qui provoque la confusion dans le groupe. L'instituteur l'interpelle à ce sujet, elle confirme alors sa position en soutenant le signe NON par la production d'un « *non* » affirmé à plusieurs reprises.

Nous avons également pu noter que Lucie répond à la parole de son interlocuteur soit par la parole soit par un autre outil soit par les deux. Elle s'adresse notamment à Magalie en signant et en parlant. Mais **l'utilisation exclusive du signe par son interlocuteur appelle systématiquement le signe**, sauf dans les cas où Lucie a besoin de « s'imposer » ou d'être précise.

Lucie entre **peu dans l'imitation des signes**. Par contre, elle est attentive et n'hésite pas à commenter ce qu'il se passe autour d'elle. Elle prend la parole à plusieurs reprises, la production d'un signe par l'ATSEM appelle par exemple la création du mot « *l'attrapeur* ».

2.3. *Dépouillement du questionnaire*

Avant son entrée à la CLIS, Lucie répondait aux interpellations orales de ses parents surtout par des cris mais aussi des mots sans faire de phrases. Il lui arrivait de parler et de faire des gestes. Désormais elle fait des phrases et ne crie plus. Elle parle beaucoup et produit des signes de la LSF à la maison. Elle se montre d'ailleurs très intéressée par les signes, même si ses parents ne les utilisent pas.

La psychologue qui prend Lucie en charge au Centre Médico-Psychologique nous a donné un avis similaire. Selon elle, Lucie s'est toujours montrée très bavarde en séance et avait recours assez naturellement à des gestes. Lors des premiers mois qui ont suivi son entrée à la CLIS, Lucie utilisait des signes à toutes les séances (même s'ils n'étaient pas forcément nombreux). Au retour des grandes vacances, les signes étaient moins présents mais ils sont revenus progressivement. La psychologue considère qu'ils s'inscrivent naturellement dans sa communication et trouve que Lucie prend du plaisir à partager et à utiliser les signes.

Conclusion

Lucie donne l'impression de saisir tous les outils offerts par son environnement. Les moyens d'expression sont souvent combinés, les uns dominant les autres (selon ses besoins) puis inversement mais sans jamais que l'un ou l'autre ne soit complètement délaissé. Tandis que ses productions signées sont souvent accompagnées de labialisation et de mots à voix chuchotée, sa parole est régulièrement ponctuée par des signes.

Lucie n'est scolarisée à la CLIS que depuis février 2009 mais elle semble déjà s'être approprié les bases de la LSF et n'hésite pas à y recourir hors contexte classe. Ses récits sont construits à partir du lexique standard LSF mais aussi de quelques structures de grande iconicité. Selon l'instituteur, la LSF l'aide plus sur le versant expressif que sur le versant réceptif.

3. Analyse des productions de Magalie

3.1. *Passation individuelle*

Magalie paraît ennuyée voire stressée de participer aux épreuves. Elle manifeste son inquiétude puis son mécontentement quant aux nombres d'images et à la planche proposée. Toutefois elle finit par se prêter volontiers à l'exercice.

En ce qui concerne la première épreuve, elle suit la progression des images et apporte pour chacune d'entre elles beaucoup de détails. Elle accorde notamment quelques propos au monsieur et précise tout au long de l'histoire qu'il y a du vent. Nous en déduisons qu'elle souhaite marquer la responsabilité du vent dans la mésaventure du personnage. Elle ne se contente pas de décrire les images mais entre véritablement dans l'histoire. Il transparaît une véritable implication dans son récit, elle donne l'impression de « vivre » la situation. D'ailleurs Magalie commence à signer alors que nous ne sommes pas encore assise. Les transitions sont signalées par le signe APRES, un geste de pointage sur l'image suivante ou encore le signe « FINIR » pour l'image dont il est question.

Dans la seconde tâche, Magalie débute par une énumération de quelques signes (RIVIERE, EAU et POISSON) puis entame la description de plusieurs actions de façon sommaire (Sujet + verbe). Elle termine en signant CHEVAL.

Nous n'avons complété les deux premières colonnes du tableau de recueil (cf annexe VII) qu'avec des productions à voix chuchotée. Il apparaît que le signe est prépondérant, l'oral n'étant là qu'en soutien et non l'inverse. Afin de le mettre en évidence, nous avons procédé à l'analyse des corpus.

Dès la première épreuve, Magalie décide uniquement de signer mais accompagne à de nombreuses reprises ses productions gestuelles d'**émissions orales à voix chuchotée**. Ces dernières sont soit **redondantes** (le mot signé correspond au mot dit) soit **complémentaires** (production du souffle du vent, soupir d'effort, interjection exprimant la surprise, production de [courrait]* qui précise le mouvement du corps effectué vers l'avant). Elle ne combine pas de gestes à visée communicative entre eux mais plutôt des gestes et des signes ou uniquement des signes. Elle accompagne ses productions gestuelles du regard. Si elle n'utilise pas le

pointage LSF, elle **maîtrise le passage d'une situation de transfert à une autre**.

Magalie se sert également **des gestes de pointage sur l'image pour construire son expression**. D'une part, elle s'en sert pour assurer quelques transitions. D'autre part, elle ne dit ni le mot ni le signe en question mais le pointe sur l'image (observé qu'une seule fois).

Magalie s'efforce de produire des **structures signées vraisemblables** : elle dessine notamment la trajectoire du chapeau selon le mouvement du vent qui le porte au loin. Les structures de transferts personnels sont enrichies de **mimiques faciales nombreuses et accentuées** : souffle du vent dans la figure avec plissement des yeux, sentiment de fraîcheur associé à un recroquevillement, gestes de réchauffement et souffle buccal, expression faciale couplée à l'interjection « oh » de stupeur et suivie d'une expression faciale d'abattement. Magalie investit également beaucoup les mouvements corporels dans les actions.

Dans la deuxième épreuve, les **gestes de pointage sont utilisés uniquement pour situer l'objet ou le personnage** auquel elle fait référence. A ce propos, nous avons la sensation que Magalie a compris que nous ne maîtrisions pas la LSF. En effet, elle commence sa description en signant RIVIERE tout en nous regardant. Elle précise ensuite de quoi elle parle en pointant la rivière sur l'image et en disant « là » (à voix chuchotée). Il semblerait qu'elle continue de produire des gestes de pointage dans le but de s'assurer de notre bonne compréhension.

Elle continue d'accompagner ses signes de productions orales à voix chuchotée. Son expression faciale est **toujours animée**, elle produit des bruitages buccaux, ses mouvements sont **vifs et rapides**. Les signes sont produits rapidement.

Enfin nous avons pu constater qu'en cas de difficultés, **Magalie cherche de l'aide auprès de son interlocuteur**. Dans la situation observée, elle s'adresse d'abord à elle-même en se posant la question « *comment ça s'appelle ?* » à voix chuchotée puis prend sa tête entre ses mains. Nous choisissons de lui laisser un peu de temps pour voir si elle change d'outil. Mais très vite, elle nous demande de l'aide en s'adressant à nous dans la double modalité (« *c'est quoi ça ?* » + signe de pointage sur le cheval suivi du signe QUOI). Nous la rassurons et nous lui proposons de le dire autrement. Nous n'avons pas l'occasion d'observer un changement d'outil car elle finit par se souvenir du signe qu'elle produit tout en murmurant « *ah oui cheval !* ».

En-dehors des épreuves, ses propos sont limités et parfois inintelligibles mais toujours produits en modalité orale.

3.2. Passation collective

Magalie trouve plusieurs occasions pour s'exprimer : elle raconte le week-end de Lucie et le sien, répond à des questions qui lui sont adressées à elle ou à toute la classe et imite à de nombreuses reprises les signes produits dans son environnement (surtout ceux émis par l'instituteur).

Quelque soit la modalité d'expression de son interlocuteur, **Magalie choisit en priorité de signer**. L'oral apparaît surtout avec quelques signes isolés accompagnés du mot correspondant et dans les moments de doute. C'est le cas notamment lorsque Julien annonce qu'il a vu Magalie à la foire alors que celle-ci ne l'a pas signalé dans son propre récit. Il s'ensuit un moment cocasse où l'instituteur se rend compte que Fanny a également été à la foire mais qu'elle aussi n'en avait rien dit et que les enfants se sont rencontrés entre eux. Durant cet échange, l'instituteur élève la voix, cesse de signer et par conséquent accorde une grande place à l'oral. Il interpelle notamment Magalie selon cette seule modalité. Ce sera un des seuls moments où Magalie construit une phrase à l'oral pour lui répondre. Elle se sert également de **l'intonation de la voix** pour s'assurer du sujet d'une question (elle signe MAC DONALD tout en émettant « *mac do* » avec une intonation montante).

Le reste du temps, **elle investit la LSF**, surtout si son interlocuteur signe. Si les signes sont combinés entre eux, nous n'avons pas eu l'occasion de noter l'utilisation de situations de transfert. Quand elle entre dans un récit, elle s'exprime **uniquement en signes issus du lexique standard** qu'elle tend à accompagner de **labialisation**.

En outre, nous remarquons que Magalie est **très attentive** tant aux propos oraux que signés de l'instituteur mais qu'elle préfère imiter ses signes que répéter sa parole. Par ailleurs, un véritable échange en langue des signes s'instaure avec l'instituteur à propos de ses activités du week-end. Durant cette conversation, Magalie rebondit sur ce que l'instituteur lui signe, elle ne se contente pas de hocher la tête mais elle lui apporte des informations nouvelles. Quand il lui demande par exemple si elle a joué après avoir été mangé au Mac Donald, elle signe : JOUER / DEHORS / AVEC / Moment d'hésitation / SEULE.

Nous notons aussi que Magalie chuchote « *adibou* » sur épellation dactylologique de l'instituteur et amorce la production de la lettre A signée. Magalie semble donc **pouvoir reconnaître et utiliser l'alphabet dactylologique**.

Enfin nous nous sommes aperçu que ses expressions faciales sont beaucoup moins marquées qu'elles ne l'étaient en situation individuelle. Il est possible qu'il soit plus facile pour elle d'investir l'expression faciale avec un support imagé. Toutefois nous émettons une réserve sur ce point et nous envisageons que ses propos n'appellent pas nécessairement de mimiques faciales particulières.

3.3. Dépouillement du questionnaire

Ses parents s'adressaient à elle à l'oral tandis qu'elle leur répondait surtout par des cris, parfois associés à un pointage sur les objets, et des mots sans faire de phrases. Depuis son entrée à la CLIS, ils la comprennent mieux quand elle parle. Elle ne crie plus pour avoir quelque chose, elle se montre moins énervée. Désormais, elle utilise surtout des phrases mais aussi des gestes pour communiquer. Les signes sont utilisés à la maison tant par Magalie que par ses parents. Nous ignorons le degré de maîtrise de la LSF par ces derniers mais nous supposons qu'elle se limite à quelques signes que Magalie et un membre de leur famille leur ont appris.

Conclusion

Nous n'avons pas beaucoup observé de changement d'outils. Magalie a principalement recours à la Langue des Signes Française qu'elle accompagne de mouvements labiaux pour compléter son expression. Elle semble se l'être appropriée comme un **véritable outil de communication, tant en classe qu'à la maison**. Ceci explique que, de manière générale, Magalie n'est pas influencée par l'utilisation préférentielle de l'oral du groupe (elle peut signer alors que les enfants autour d'elle parlent). Les rares fois où cela a été le cas, nous avons plutôt constaté une adaptation à l'interlocuteur ou au contexte avec une accentuation des outils utilisés (pointage et voix chuchotée systématiques dans la description de l'image, construction de phrases en groupe).

Les troubles praxiques, très marqués au niveau de la sphère bucco-faciale, entravent

l'intelligibilité de sa parole. S'ils sont moins prononcés d'un point de vue corporel, ils l'empêchent tout de même à certains moments de produire les signes de manière précise. C'est pourquoi nous sommes étonnée qu'elle ait autant investie cette modalité. Nous rappelons que le diagnostic de dysphasie n'a pas été posé. Il est possible que Magalie se soit aussi bien appropriée la LSF parce que ses difficultés ne sont pas assignables à ce trouble. Par ailleurs, elle est au contact de la LSF depuis plusieurs années.

4. Analyse des productions de Fanny

4.1. *Passation individuelle*

Pour la première épreuve, Fanny choisit de signer. Elle commence par employer des signes isolés pour replacer le contexte sans expliquer ce que fait le monsieur sur la première image. Elle continue en juxtaposant les signes mais très vite elle ne semble pas savoir comment continuer. Nous lui suggérons alors de le raconter autrement. Elle approuve notre idée de la tête puis amorce une situation de transfert personnel. Elle devient plus expressive, son discours plus riche et les liens plus évidents. Elle termine par une situation de transfert narratif. La majorité des transitions sont assurées par le signe APRES généralement suivi d'un geste de pointage sur l'image concernée.

Elle profite de la seconde épreuve pour s'engager dans une énumération à l'oral (qui porte sur tous les animaux de l'image) qu'elle accompagne systématiquement de gestes de pointage. A la fin de son énumération, nous choisissons de lui poser la question « *et qu'est-ce qu'il se passe sur cette image ?* » pour essayer d'obtenir des phrases plutôt que des mots isolés. Elle entame alors une description de quelques actions tout en continuant d'utiliser les gestes de pointage. Elle termine par une énumération qu'elle renforce par quelques signes redondants à la parole.

En complétant notre tableau de recueil (cf annexe VII), il nous est apparu que même si Fanny avait fait le choix de signer en première intention, elle ne délaissait pas complètement l'oral au profit du signe. En effet, tout au long de son récit (histoire en images), de nombreuses productions signées sont accompagnées **d'une labialisation**. S'il s'agit d'un paramètre de formation de certains signes, ce n'est pas le cas ici et cette constatation nous laisse penser que Fanny adjoint l'oral aux signes.

Grâce à nos grilles, nous avons ensuite noté que si Fanny décide **spontanément de signer** dans la première épreuve, très vite, **elle semblait en difficulté**. Elle paraît faire un effort pour se souvenir ou choisir les signes. Les signes sont juxtaposés et il y a un temps de latence entre chacun d'entre eux : le discours manque de liens et de fluidité. Seule l'amorce de la situation de transfert personnel permet de « libérer » le récit. Fanny n'a pas changé d'outil face à la difficulté mais **elle a modifié sa façon de l'utiliser** suite à notre incitation. Elle a eu recours aux autres structures qui font partie de la LSF, structures de grande iconicité.

Par ailleurs, elle profite du changement de tâche pour **s'engager spontanément dans une description à l'oral**. Nous remarquons alors qu'elle ne signe plus du tout mais accompagne son énumération de gestes de pointage. Quelques signes font leur apparition à la fin de l'épreuve.

4.2. Passation collective

Fanny s'exprime de plusieurs façons au cours de la séance : elle accompagne sa parole de signes isolés, elle choisit uniquement de signer et elle investit également l'unique modalité orale. Elle intervient à propos de son week-end, de celui des autres enfants, de questions collectives ou individuelles, d'éléments qui l'interpellent ou pour reproduire des signes sur imitation.

Nous remarquons qu'elle choisit de signer pour raconter son week-end alors que l'instituteur s'adresse à elle uniquement par le canal oral. A plusieurs reprises, Fanny choisit d'ailleurs de s'exprimer par un mode différent de celui de son interlocuteur.

Par ailleurs, elle semble **très vite limitée** dans son récit. L'instituteur tente de lui venir en aide en lui posant une question signée qui reste dans réponse. Il lui repose alors la question de départ (« *alors qu'est-ce que tu as fait dimanche ?* ») sans signer. **Fanny rebondit sur l'occasion et commence son récit à l'oral**. Nous constatons qu'elle ne signe plus du tout et que son discours devient plus précis, plus riche et surtout plus fluide. L'impression de lenteur qui se dégageait de son récit signé disparaît.

En-dehors du récit, les signes sont beaucoup produits sur **imitation**, pour **répondre à une question** et de manière isolée pour **accompagner ses productions orales**. Fanny semble

capable de reconnaître un mot épelé grâce à l'alphabet dactylogique. Toutefois nous émettons une réserve à ce propos du fait que le mot en question ait été prononcé juste avant.

Fanny est beaucoup **dans l'imitation des signes sans intention de communication**. Elle semble même parfois « s'amuser » à reproduire les signes. Elle montre une réelle appétence face à l'outil LSF, même si régulièrement elle ne paraît plus être attentive à ce qui se passe autour d'elle. Cet intérêt pour cette langue est présent depuis son entrée à la CLIS. L'instituteur nous a expliqué qu'au départ elle est rapidement entrée dans le signe et qu'elle signait beaucoup. Depuis quelques temps, elle utilise un peu moins les signes. Toutefois elle cherche **toujours en première intention à utiliser le signe en classe** même si elle est plus efficace à l'oral.

4.3. Dépouillement du questionnaire

Avant son entrée à la CLIS, ses parents utilisaient l'oral et l'écrit pour communiquer avec elle qui, de son côté, utilisait des mots isolés mais surtout des phrases. Lorsque Fanny n'arrivait pas à dire certains mots compliqués pour elle, elle parlait et faisait des gestes pour mimer. Depuis son entrée à la CLIS, elle privilégie l'association de phrases et de gestes pour communiquer à la maison. En parallèle, elle utilise des signes de la LSF et est heureuse de les montrer à ses parents qui communiquent avec elle uniquement à l'oral. Ses proches trouvent qu'elle apprend la LSF rapidement et qu'elle s'est épanouie depuis son entrée dans une classe qu'ils considèrent plus adaptée pour elle.

Conclusion

Nous rappelons qu'elle n'est entrée à la CLIS qu'en septembre 2009. Pour le moment, Fanny ne semble donc pas s'être approprié la LSF **comme un véritable outil d'expression et de communication**. Elle possède un stock lexical de base, elle a saisi le principe des structures de grande iconicité et peut développer une expression faciale adaptée à ces situations. Mais elle demeure beaucoup dans l'imitation, les signes sont juxtaposés voire plaqués la plupart du temps. Elle donne l'impression de **s'engager dans le signe spontanément puis de s'en échapper dès qu'elle a en la possibilité**. En situation individuelle, le changement d'outil correspond au changement de tâche. En situation collective, elle délaisse le signe au profit de l'oral dès que l'instituteur le lui permet en lui

posant une question orale. Il semblerait que Fanny soit dans une étape d'appropriation du signe et des structures LSF. Elle se montre très intéressée par cet outil et n'hésite pas à y recourir.

Discussion

I. Interprétation des résultats

Il nous a semblé intéressant de commencer cette partie par quelques réflexions générales. Si celles-ci n'entrent pas dans l'analyse, elles nous ont permis d'ancrer les productions de chaque enfant dans un contexte plus global. D'une part, nous nous sommes aperçu que même si les enfants ne possédaient pas les signes dont ils avaient besoin pour exprimer leurs idées, ils n'hésitaient pas à « gestuer ». Nous avons la sensation que l'environnement dans lequel nous avons observé les enfants a fortement contribué à ce phénomène. Nous envisageons à ce propos que la CLIS constituerait pour les enfants un lieu dans lequel il est permis de créer et d'avoir recours à la gestualité. D'autre part, nous nous sommes fait la réflexion que les enfants étaient plus silencieux et se dispersaient moins quand quelqu'un signalait que quand il parlait. Nous nous en sommes étonnée du fait que l'accès aux signes n'exige pas le silence, contrairement à la parole. Par contre, il implique la focalisation de son attention sur l'interlocuteur, attention à la fois visuelle et « cognitive », ce qui explique certainement ce changement d'attitude selon l'outil langagier utilisé par autrui.

D'après notre première hypothèse, nous supposons que la LSF ne serait pas utilisée par les enfants comme un moyen alternatif d'expression mais plutôt comme un moyen augmentatif. Notre seconde hypothèse faisait référence à l'investissement limité de la structure de la LSF, les signes étant alors certainement plus utilisés selon la modalité Français Signé ou de manière isolée. Nous nous sommes rendu compte au fil de notre analyse que la seule remarque que nous pourrions émettre et qui serait commune aux quatre enfants concernerait notre seconde hypothèse. En effet, nous avons pu constater qu'à aucun moment, les enfants n'ont utilisé les signes selon la modalité Français Signé. Soit la parole prédominait tout en étant ponctuellement accompagnée du signe, soit les signes étaient combinés et quelques mots se devinaient sur les lèvres ou étaient produits à voix chuchotée en soutien aux productions signées. Mais en aucun cas, nous n'avons pu considérer que la parole et le signe étaient engendrés simultanément selon les principes du Français Signé.

En-dehors de ce constat, nous n'avons pu établir que des tendances individuelles propres à chacune de nos hypothèses. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi de présenter nos conclusions de façon individuelle.

Il semblerait que pour Julien la LSF constitue **un moyen augmentatif de communication** dans la mesure où nous n'avons pu observer qu'une utilisation partielle de la structure LSF (lexique standard) **de manière isolée** en vue d'accompagner sa parole. Il est le seul enfant pour qui nos deux hypothèses sont validées.

Lucie est entrée dans la LSF et elle peut l'utiliser comme un moyen alternatif de communication. Mais il demeure une intrication importante entre l'oral et le signe. C'est pourquoi nous considérons que **la LSF oscille entre moyen alternatif et augmentatif de communication**. Notre première hypothèse est donc partiellement validée. Ce n'est pas le cas de la seconde hypothèse qui est entièrement invalidée : Lucie nous a démontré **sa capacité à combiner les signes selon les principes syntaxiques de la LSF**.

Pour Fanny, il s'agit **tantôt d'un moyen augmentatif de communication** (notamment quand les signes accompagnent sa parole) **tantôt d'un outil ludique qu'elle expérimente et tente de s'approprier mais pas encore véritablement d'un moyen alternatif de communication**. Notre première hypothèse est validée. Sachant que Fanny produit beaucoup de signes isolés mais aussi quelques structures de grande iconicité, notre seconde hypothèse est partiellement validée.

Enfin d'après les données des différents bilans consultés, Magalie rencontre des difficultés importantes pour s'exprimer à l'oral et souffre également de troubles praxiques. Nous ignorions alors si les difficultés praxiques allaient l'empêcher de s'approprier les signes. Or nous avons constaté que Magalie a véritablement investi le signe, qui plus est **selon la modalité LSF**. Nos deux hypothèses sont invalidées. La LSF constitue bien plus qu'un moyen augmentatif de communication. D'après ce que nous avons pu observer, la LSF correspond à **son moyen d'expression et de communication privilégié**. C'est d'ailleurs généralement la parole qui accompagne les signes et non l'inverse.

Nous constatons à l'issue de ces conclusions qu'aucun des enfants ne partage une façon semblable d'utiliser la LSF pour s'exprimer et pour communiquer. Nous précisons que chaque enfant possède un tableau clinique qui lui est propre et il nous est donc impossible de décrire un type de place précis comme nous l'avions évoqué dans notre problématique. La place accordée à la LSF par l'enfant est déterminée par ses besoins, son intérêt pour cette langue, ses

capacités langagières et gestuelles, la durée d'immersion dans la LSF ou encore son entourage. Cette place varie d'un enfant à un autre et très certainement pour un même enfant au cours de son développement. Elle demeure **multiple et changeante** tant dans la façon d'utiliser l'outil (moyen augmentatif, alternatif, tantôt l'un tantôt l'autre) que dans ce qui est extrait de cet outil (lexique standard, structures de grande iconicité, mimiques et expressions,...).

Nous n'avons pas trouvé d'autres études sur les liens entre la dysphasie et la LSF. Nous aurions par exemple souhaité trouver une étude comparative sur l'approche de la LSF par les enfants sourds et par les enfants dysphasiques. Mais beaucoup de mémoires sont consacrés uniquement à la dysphasie ou à la Langue des Signes ou encore à la population sourde et la LSF.

Nous avons alors décidé de confronter nos résultats à ceux d'un mémoire se rapportant comme le nôtre à la dysphasie et à l'introduction d'un outil gestuel. Ce mémoire s'intitule « *Utilisation du Français Signé dans la dysphasie de développement – Étude de cas¹⁰⁶* » et a pour objectif de démontrer que le Français Signé constitue une aide spécifique et adéquate dans la structuration du langage des enfants dysphasiques, notamment au niveau de la syntaxe. Pour le démontrer, les auteures de ces recherches ont mené des observations durant cinq mois auprès de trois enfants dysphasiques et d'un enfant I.M.C présentant un langage de type dysphasique. Elles ont constitué leur corpus lors de trois temps différents (un temps scolaire, un temps rééducatif et un temps d'activité ludique), lesquels étaient toujours soutenus par la présence du Français Signé. A l'issue de leur étude, les auteures considèrent que [à propos du Français Signé] « *cette méthode a une réelle incidence sur le comportement verbal et non verbal des enfants* » et qu'elle permet une structuration de leur expression. Toutefois elles précisent qu'il est difficile d'accorder tous les bénéfices uniquement à cette méthode. En effet, les changements voire les améliorations pourraient être expliqués par les intrications existantes entre « *l'impact du Français Signé et l'évolution naturelle des enfants* ».

Nous n'avons pas porté notre intérêt sur le même sujet ni même traité celui-ci dans un objectif similaire (nous ne nous souhaitons pas démontrer l'apport de la LSF). Pourtant

106 Bareau V., Ducros A-L. (1999), *Utilisation du Français Signé dans la dysphasie de développement – Étude de cas*, École d'Orthophonie de Montpellier

plusieurs parallèles entre nos deux études nous ont semblé intéressants à envisager.

Tout d'abord, les auteures de ce mémoire ont mis en exergue des éléments très différents pour chaque enfant et elles en ont conclu que « *l'évolution était propre à chacun* » comme nous avons pu le faire.

Elles ont également noté un changement de comportement chez les enfants. Au fil des mois, ils se sont montrés plus attentifs. Ce constat vient renforcer notre impression que le support gestuel, quel qu'il soit finalement, canaliserait l'attention des enfants.

Par contre, elles ont remarqué que les productions orales des enfants avaient augmenté tandis que leurs productions gestuelles diminuaient après avoir connu un pic. Elles ont interprété cette donnée de la façon suivante : selon elles « *le geste n'est qu'une aide provisoire pour l'enfant* ». Dans notre mémoire, nous n'avons pas suivi l'évolution des enfants mais certains d'entre eux (dont Magalie et Lucie) sont scolarisés à la CLIS depuis plus d'un an, ils se sont appropriés tout ou partie de la structure de la LSF et ils ne l'ont pas délaissé depuis au profit de l'oral. **Il semblerait donc que, contrairement au Français Signé, la Langue des Signes Française puisse être un outil qui non seulement est susceptible de s'inscrire dans la durabilité mais qui trouverait également une place à part entière dans l'expression et la communication des enfants dysphasiques.**

Néanmoins notre constat ne peut être complet que si nous en invoquons les limites.

II. Limites de notre expérimentation

- *Limites assignables au choix de notre population*

Nous avons choisi de limiter notre population à un seul lieu de mise en contact avec la LSF, en l'occurrence la CLIS II d'Épinal. Nous espérions ainsi pouvoir mettre en évidence la pluralité de la place accordée à cette langue sans que cela ne soit biaisé par des conditions d'expérimentation différentes. De ce fait, nous avons une population constituée uniquement de quatre enfants dont un pour lequel le diagnostic de dysphasie n'a pas été posé. Toutefois les difficultés langagières de ce dernier étant très importantes et son rapport à la LSF étant le plus évolué, il nous a semblé intéressant de l'inclure dans notre protocole.

- *Limites inhérentes au protocole*

Nous nous sommes efforcé de comprendre l'utilisation que les enfants font de la LSF, et ce grâce à notre protocole et aux remarques de l'équipe éducative et thérapeutique. Toutefois nous avons conscience que deux observations, même si elles ont été faites en situations individuelle et collective, demeurent insuffisantes pour pouvoir affirmer avoir réussi à cerner complètement le maniement de cet outil par les enfants. Pour prétendre ceci, il aurait fallu observer les enfants régulièrement dans diverses situations scolaires, ce qui exigeait des moyens supplémentaires en terme de temps dont nous ne disposions pas. Il aurait été également intéressant d'observer les enfants dans d'autres contextes (familial, thérapeutique, loisirs) pour se faire une idée plus précise de la place réelle de la LSF dans leur expression et communication.

En outre, nous espérions assister à davantage d'interactions entre les enfants lors de la passation collective mais ces derniers étaient essentiellement tournés vers l'instituteur. Il aurait été possible de recueillir ce type d'échanges si nous avions organisé un atelier dans lequel l'adulte n'intervenait pas et laissait les enfants s'organiser entre eux.

- *Limites attribuables à notre présence*

Nous nous étions rendu à la CLIS à plusieurs reprises avant les expérimentations. Les enfants nous avaient donc déjà vue, ils nous avaient attribué un signe LSF, et l'instituteur leur avait expliqué le motif de notre présence. En dépit de cette intégration partielle, nous signalons que notre présence les a certainement gênés, notamment par le fait que nous les avons filmés. Si nous avons veillé à instaurer un climat de confiance, le contexte leur a peut-être paru « artificiel » et a pu compromettre le caractère spontané et naturelle des interventions. Nous pensons que notre étude aurait mis plus de choses en évidence ou tout au moins des éléments différents si le protocole avait été appliqué par un membre familier aux enfants sans la présence de la caméra.

- *Limites inhérentes au contexte dans lesquels les observations ont été menées*

Bien que nous ayons souhaité comprendre l'étendue de la LSF au-delà du cadre de notre protocole et ce par le biais d'un questionnaire, nous ne prétendons pas que ce qui a été observé peut être généralisé en-dehors. Les questionnaires adressés aux parents nous ont d'ailleurs

permis de comprendre que cet outil était peu élargi à la maison ou alors de façon ponctuelle. Cette dernière remarque nous permet de nuancer notre constat : la LSF constitue-t-elle un outil destiné à être limité à un lieu et aux interlocuteurs qu'on y rencontre ? Que peut-on faire alors pour qu'il soit élargi si c'est dans l'intérêt de l'enfant ?

Ces interrogations nous rappellent qu'il demeure nécessaire de s'interroger sur les aides que l'on souhaite introduire et ce que l'on en attend afin de choisir l'outil le plus adapté à l'enfant et à son mode de vie. L'intérêt d'un outil ne lui est pas intrinsèquement lié mais il dépend plutôt à l'usage auquel on le destine au départ et que l'on en fait en réalité après.

Conclusion

En se référant d'une part à nos observations et d'autre part aux remarques de l'équipe pédagogique et thérapeutique entourant les enfants, nous nous sommes efforcée de comprendre quelle place les enfants souffrant d'un trouble complexe du langage sont susceptibles d'accorder à la LSF au sein de leur expression et de leur communication. Il semblerait que ce mémoire ne puisse pas apporter une réponse unique quant à l'utilisation de la LSF par les enfants dysphasiques mais plutôt **des tendances individuelles**. A chaque enfant correspond une façon d'utiliser un même outil. Plutôt moyen alternatif pour l'un, plutôt augmentatif pour un autre, les deux pour certains, les enfants ne se sont pas tous appropriés la LSF de la même façon mais **tous en ont extrait quelque chose**. Ils ont « pioché » ce à quoi ils avaient accès et ce dont ils avaient besoin. Pourtant il aurait été possible de penser que, la LSF étant une langue à part entière, elle ne pouvait être manipulée qu'en cette qualité avec toute la complexité et la complétude qu'elle implique. A l'issue de cette étude, nous avons compris que si les enfants dysphasiques sont susceptibles d'avoir recours à la Langue des Signes Française (ou tout au moins à une partie de sa structure), **la place qu'ils lui accordent peut aussi n'être que partielle et secondaire**.

C'est pourquoi notre analyse nous permet d'affirmer de manière plus générale que l'on ne peut pas attendre d'un même outil, bien que ce dernier soit apporté par les mêmes personnes et sensiblement de la même manière (l'équipe pédagogique s'adaptant tout de même à chaque enfant et sa problématique), qu'il soit adopté par le patient comme nous l'avions envisagé. En outre, nos observations font état de l'utilisation d'un outil à un instant T, un usage qui a et qui va évoluer. La place décernée à la LSF par chacun de ces enfants aujourd'hui ne sera peut-être pas la même demain. Ceci nous rappelle que c'est le patient et non l'outil qui conditionne son application et par conséquent les bénéfices.

Il n'y a donc pas une place, mais **une multitude de places qui se dessinent** en fonction des enfants, de leurs difficultés et potentiels, de leurs personnalités, de leur entourage et de la période de leur vie. Il pourrait d'ailleurs être intéressant de réitérer cette expérience auprès des mêmes enfants dans quelques années pour voir comment leur façon d'utiliser la LSF a évolué et si certaines de nos constatations sont toujours vérifiées, exacerbées ou à l'inverse annulées. Dans une autre optique, il serait envisageable d'étudier le rôle que pourrait jouer la LSF dans l'accès aux informations voire dans la compréhension.

Grâce à ce mémoire, nous avons mesuré la nécessité d'un questionnement permanent quant aux aides apportées aux patients. Il nous semble désormais primordial d'évaluer régulièrement leur adhésion aux outils proposés et plus généralement à la prise en charge. Ceci implique de prendre du recul par rapport à notre avis de départ et de se demander ce qui se vérifie ou non pour chacun de nos patients. C'est uniquement en faisant preuve d'une réelle capacité de remise en question mais aussi d'adaptation technique, matérielle et humaine que nous pouvons espérer saisir ce qu'il est possible de mettre en œuvre pour remédier aux difficultés de chacun.

Repères bibliographiques

Ouvrages consultés

- Aimard P. (1984), *L'enfant et son langage*, Paris : Robert Laffont.
- Astington J.W (1993), *Comment les enfants découvrent la pensée*, Paris : Retz.
- Baylon C., Mignot X. (1999), *La communication*, Paris : Nathan.
- Bernicot J. (1998), « De l'usage et de la structure des systèmes communicatifs chez l'enfant », in : *De l'usage et de la structure des systèmes communicatifs chez l'enfant*, Paris : Armand Colin.
- Breton S., Léger F. (2007), *Mon cerveau ne m'écoute pas*, Montréal : Édition du CHU St-Justine.
- Brin F., Courrier C., Lederle E., Masy V. (2004), *Le dictionnaire d'Orthophonie*, Isbergues : Ortho Édition.
- Brun-Hénin F. (2002), « Intérêt d'un bilan pluridisciplinaire dans le diagnostic des dysphasies », in : *Approches et remédiations des dysphasies et dyslexies*, sous la direction de Pech-Georgel et George F., Marseille : Solal.
- Bulletin de l'observatoire des pratiques linguistiques (2004), *Langue et cité*, n°4.
- Chauvin-Tailland B., George F. (2002), « Communiquer avec les idéo-pictogrammes », in : *Approches et remédiations des dysphasies et dyslexies*, sous la direction de Pech-Georgel et George F., Marseille : Solal.
- Choi-Johin I., Delhay C. (1998), *Introduction à la méthodologie en linguistique*, Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg.
- Colletta J-M (2004), « Communication non verbale et parole multimodale : quelles implications didactiques ? », in : *Le Français dans le Monde*
- Colletta J-M (2004), *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans : corps, langage et cogniton*, Liège : Mardaga.
- Cosnier J. (1997), « Sémiotique des gestes communicatifs », in *Nouveaux actes sémiotiques*, n°52.
- Franc C., Gérard C-L (2003), « Le devenir scolaire des dysphasiques », in : Gérard C., Brin V., *Les dysphasies*, Paris : Masson.
- Gérard C-L (1993), *L'enfant dysphasique*, Bruxelles : De Boeck.
- Gérard C., Brun V. (2003), *Les dysphasies*, Paris : Masson.
- Gras-Vincendon A., Bursztejn C., (2006), « *Le langage : développement normal et aspects pathologiques* », module enseigné à la Faculté de Médecine de Strasbourg.

Guidetti M. (1998), « Les usages des gestes conventionnels chez l'enfant », in : *De l'usage et de la structure des systèmes communicatifs chez l'enfant*, Paris : Armand Colin.

Hage C., Charlier B., Leybeart J. (2006), *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd*, Sprimont : Mardaga.

Kerbrat-Orecchioni C.(1995), *Les interactions verbales*, Paris : Armand Colin.

Lourmet A. (2000), « L'expression chez l'enfant dysphasique, Moyens de compensation spontanés », *Glossa* n°72.

Mazeau M. (2005), *Neuropsychologie et troubles des apprentissages – Du symptôme à la rééducation*, Paris : Masson.

Mazeau M. (1999), *Dysphasies, troubles mnésiques, syndrome frontal chez l'enfant*, Paris : Masson.

Metellus J. (1996), *Voyage à travers le langage*, Isbergues : Ortho-Edition.

Monfort M., Juarez Sanchez A. (2001), *L'intervention dans les troubles graves du langage et les dysphasies développementales*, Isbergues : Ortho Edition.

Monfort M., Juarez-Sanchez A., « Systèmes alternatifs et augmentatifs dans l'intervention logopédique chez l'enfant dysphasique », in : *Glossa, les cahiers de l'Unadrio*, 1992, n°30.

Moody B. (1983). *La langue des signes - Tome 1: Histoire et grammaire*. International Visual Theatre (I.V.T.).

Oléron P. (1979), *L'enfant et l'acquisition du langage*, Vendôme : Puf.

Riegel M, Pellat J-C, Rioul R. (2004), *Grammaire méthodique du français*, Paris : Puf.

Rondal J., Henrot, Charlier M. (1986), *Le langage des signes*, Bruxelles : Pierre Mardaga.

Rousseau J-J, *Essai sur l'origine des langues*, Édition L'Harmattan, 2009.

Séro-Guillaume P. (2008), *Langue des signes, surdité et accès au langage*, Montreuil : Editions du Papyrus.

Soares-Boucaud I., Labruyère N., Jerry S., Georgieff N. (2009), « Dysphasies développementales ou troubles spécifiques du développement du langage », EMC (Elsevier Masson SAS, Paris), *Psychiatrie/Pédopsychiatrie*, 37-201-E-15.

Tomasello M. (2004), *Aux origines de la cognition humaine*, Paris : Retz.

Touzin M. (2002), « L'évolution au long cours de la signifiante d'un enfant sévèrement dysphasique : son langage et sa gestualité paraverbale » in : *Usages du langage chez l'enfant*, Paris : Ophrys.

Van der Straten A. (1991), *Premiers gestes, premiers mots*, Bruxelles : Païdos Centurion.

Viole B. (2000), *Psychologie de la surdité*, Bruxelles : DeBoeck.

Mémoires consultés

Bador C. (2008), « Quand le geste en Langue des Signes Française induit et soutient l'oralisation, Ecole d'orthophonie de Lille »

Bareau V., Ducros A-L. (1999), *Utilisation du Français Signé dans la dysphasie de développement – Étude de cas*, École d'Orthophonie de Montpellier

Casalinuovo G. (2008), « Le geste comme soutien au langage oral : comment l'utiliser en orthophonie ? », Ecole d'orthophonie de Strasbourg

Herete C. (1994), « *Troubles graves du langage : intérêt d'un langage gestuel* », École d'Orthophonie de Montpellier

Articles consultés sur internet

Bonnal-Vergès F., (2006), « Langue des signes française : des lexiques des XVIII^e et XIX^e siècles à la dictionnaire du XXI^e siècle » in : *Glottopol, revue de sociolinguistique en ligne*, n°7, p. [consulté le 27/12/2009, <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>]

Corballis M.C (2001), « L'origine gestuelle du langage », [consulté le 05/02/2010, <http://www.larecherche.fr/content/recherche/article?id=12975>]

De Gaudemar J-P, Léger S., « Les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré », [consulté le 30/12/2009, http://www.education.gouv.fr/botexte/bo020409/MEN_E0201158C.htm]

Fournier C. (1994), « La langue des signes : une aide à l'acquisition du français », issu du stage national « L'intégration d'élèves sourds dans l'enseignement secondaire » [consulté le 05/12/2009, <http://site.voila.fr/sitdocs/articles/articleChFournier.pdf>]

« Loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » [consulté le 25/01/2010, <http://www.travail-solidarite.gouv.fr/espaces/handicap/grands-dossiers/insertion-professionnelle-personnes-handicapees/loi-du-11-fevrier-2005-.html>]

Metz-Lutz (2005), « Plasticité et Handicap : le développement du langage » [consulté le 26/01/2010, <http://www.creaialsace.org/IMG/pdf/lecreai/Plasticite.pdf>]

Nembrini J-M, Circulaire du 27 août 2009, « Scolarisation des élèves handicapés à l'école

primaire ; actualisation de l'organisation des classes pour l'inclusion scolaire (CLIS) », à l'intention du ministre de l'Education nationale [consulté le 25 janvier 2010, <http://www.education.gouv.fr/cid42618/mene0915406c.html>]

Parry-Fielder B., Nolan T-M, Collins K-J, Stojcevski Z. (1997), « Developmental language disorders and epilepsy » [consulté le 15/12/2009, <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed>]

Ringard J-C (2000), Rapport « A propos de l'enfant dysphasique et de l'enfant dyslexique » à Mme la ministre déléguée à l'enseignement scolaire, [consulté le 30/12/2009, <http://www.education.gouv.fr/cid1994/a-propos-de-l-enfant-dysphasique-et-de-l-enfant-dyslexique>]

Rizzolatti G. (2006), « Les systèmes de neurones miroirs » [consulté le 15/02/2010, <http://www.academie-sciences.fr/>]

Site : www.dysphasie.org

Viole B, Bufnoir J. (2007), « Utilisation thérapeutique de la langue des signes avec des enfants autistes non sourds » [consulté le 12/10/2009, <http://www.benoitvirole.com>]

Viole B. « Apports de la langue des signes aux enfants entendants présentant des difficultés linguistiques » [consulté le 12/10/2009, www.benoitvirole.com]

Autres sources

Touzin M., « *De l'évaluation... à la rééducation : Les dysphasies* », Formation multimédia sur support Dvd éditée chez OrthoEdition.

Favre B. (2008), « Les origines du langage », reportage diffusé sur la chaîne Arte.

Annexes

Sommaire des annexes

- **Annexe I** : Répartition des marqueurs de déviance dans les différents syndromes dysphasiques.....136
- **Annexe II** : Développement du langage et de la parole chez l'enfant normal et chez l'enfant dysphasique.....137
- **Annexe III** : Images et questions de l'épreuve "La chute dans la boue"(batterie N-EEL) :140
- **Annexe IV** : Questionnaire adressé aux parents.....141
- **Annexe V** : Productions individuelles (histoire séquentielle et description de l'image) et productions en situation collective de Julien.....143
- **Annexe VI** : Productions individuelles (histoire séquentielle et description de l'image) et productions en situation collective de Lucie.....149
- **Annexe VII** : Productions individuelles (histoire séquentielle et description de l'image) et productions en situation collective de Magalie.....156
- **Annexe VIII** : Productions individuelles (histoire séquentielle et description de l'image) et productions en situation collective de Fanny.....163

Annexe I : Répartition des marqueurs de déviance dans les différents syndromes dysphasiques

Tableau extrait de L'enfant dysphasique écrit par C-L GERARD (1996)

SYNDROMES MARQUEURS	Phonologi- que Syntaxique	Production Phonologi- que	Kinesthésique Afférente	Réceptive	Lexicale Syntaxique	Sémantique Pragmatique
Hypospontanéité	+	-	+	-	-	-
Dissociation automatiko- volontaire	+	+/-	+	-	-	-
Trouble de l'encodage syntaxique	+	+	-	+	+	-
Manque du mot	-	+	-	+	++	-
Trouble de la compréhension	+/-	-	-	+	+	+
Trouble de l'informativité	-	-	-	+	+	++

Annexe II : Développement du langage et de la parole chez l'enfant normal et chez l'enfant dysphasique

Tableau extrait du livre *Neuropsychologie de l'enfant : Troubles développementaux et de l'apprentissage*

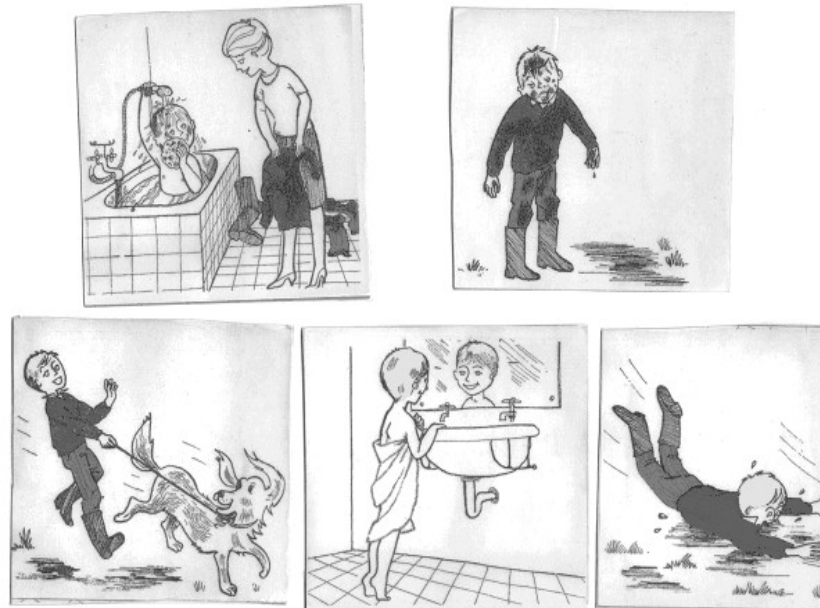
Francine LUSSIER et Janine FLESSAS Ed : DUNOD, 2001

Age en mois	Enfant normal	Enfant dysphasique
0 à 2 mois	• Cris réflexes • Cris par plaisir • Pleurs pour indiquer l'inconfort, la faim,... • Discernement de la voix humaine • Sursaut au brui	• Difficultés de succion (dyspraxique et dysarthrique) • Réactions limitées aux stimuli sonores
2 à 6 mois	• Gazouillis • Sons répétés prolongés et mélodiques • Contact visuel maintenu • Sourire social et satisfaction physique • Compréhension des intonations et de faciès fâchés	• Absence de gazouillis • Jeux réduits avec les sons • Contacts visuels rares • Sourires tardifs • Difficultés de déglutition
6 à 12 mois	• Vocalise • Babillage ; chaînes syllabiques • Couleur phonétique (8 mois) • Imitations des sons • Prototype du mot réel • Premiers mots	• Productions verbales pauvres • Compréhension verbale non amorcée • Contact visuel nul • Intérêt à l'interlocuteur limité
12 à 18 mois	• Augmentation de l'écholalie • Apparition de 10 à 15 mots • Juxtaposition de mots avec les gestes d'accompagnement • Réponses, demandes, commentaires • Compréhension de certains mots en rapport avec des indices visuels ou des situations	• Sons rares • Répétitions absentes • Babillage nul • Incompréhension de son prénom • Compréhension générale pauvre • Ignorance de son interlocuteur
18 à 24 mois	• Pouvoir des mots • Expression avec le langage plutôt qu'avec les gestes • Compréhension des questions	• Utilisation rare du mot pour communiquer • Présence de 1 à 2 mots • Grand écart entre l'apparition des mots

	• Contrôle salivaire acquis • Acquisition de 100 à 300 mots • Phrase de 2-3 mots avec verbes non conjugués	• Différentiation nulle pour des mots familiers • Compréhension d'un seul mot dans la consigne • Compréhension uniquement avec support visuel
2 à 3 ans	• Apparition de phrases simples dont la fréquence augmente • Compréhension et dénomination de ce qui l'entoure avec usage d'articles • Fin de l'écholalie • Intelligibilité des mots • Émergence de la compréhension abstraite • Début de dialogue • Utilisation des mots de fonction • Utilisation des pronoms : tu, il ... • Début d'utilisation d'adverbes de lieu	• Absence d'intérêt pour l'apprentissage de mots • Juxtaposition rare de 2 mots • Émissions de voyelles pauvres • Inintelligibilité des mots • Préférence pour la communication par gestes • Imitations pauvres des sons isolés et des monosyllabes • Incompréhension des demandes simples • Persistance de l'écholalie
3 à 4 ans	• Conversations • Questions • Utilisation du " JE " • Enrichissement du vocabulaire • Intelligibilité généralisée des mots • Récit d'expérience • Prénom et âge donnés à la demande • Enrichissement de la compréhension abstraite • Acquisition des adjectifs possessifs et pronoms personnels • Conjugaison des verbes (essais-erreurs) • Utilisation de phrases interrogatives et négatives employées avec intention	• Communication rarement initiée • Répétition des questions en écholalie • Passe du coq à l'âne • Inintelligibilité • Style télégraphique • Accès lexical difficile • Tendance à oublier les mots acquis • Impossibilité de répéter des mots simples et des bisyllabes • Incompréhension des consignes abstraites
4 à 5 ans	• Récit d'expérience élaboré • Respect de la séquence logique des événements • Apparition de la notion de temps • Amélioration de la compréhension • Introduction de phrases complexes relatives et	• Récit d'expérience absent • Confusion des genres un = une = les • Non-conscience du temps des verbes • Absence du " JE " • Absences de questions • Utilisation de verbes à l'infinitif • Phrases très courtes et incorrectes • Non-compréhension des

	complétives - Utilisation des adverbes de temps - Début des anaphores (ex : mot qui réfère à quelque chose qui a été dit auparavant)	prépositions spatiales - Non-compréhension de l'abstraction - Préoccupation limitée envers l'interlocuteur - Conversation difficile - Acquisition des consonnes pauvres - Non-compréhension des questions - Discours réduit et mise à l'écart
5 à 6 ans	- Début d'utilisation du langage figuré - Inférences, raisonnement - Acquisition du langage adulte par paliers - Poursuite du développement	- Utilisation de phrases brèves - Accès lexical limité - Incapacité de définir un objet - Explications brèves - Incompréhension des histoires, des devinettes, du langage abstrait, figuré ou des blagues - Confusion des mots semblables

Annexe III : Images et questions de l'épreuve "La chute dans la boue"(batterie N-EEL)



	Questions	Note Max	Note	Enregistrer et transcrire
N°1	a) Que fait le garçon ? b) Avec quoi tient-il le chien ? c) Comment est-il habillé ?	1 1 1		a) b) c)
N°2	a) Où le garçon est-il tombé ? b) Pourquoi est-il tombé ? c) Quelle est la position du garçon ?	1 1 2		a) b) c)
N°3	a) Comment sont les habits du garçon ? b) Le garçon est-il content ? Pourquoi ? c) Ici, que fait le chien ?	1 1 2		a) b) c)
N°4	a) Avec quoi le garçon se lave-t-il ? b) Qui l'aide ? c) Où sont ses habits ? d) Où sont ses jambes ?	1 1 1 1		a) b) c) d)
N°5	a) Où le garçon se regarde-t-il ? b) Pourquoi est-il content ? c) Regarde ses pieds. Comment se tient-il ? d) Pourquoi se tient-il comme ça, sur la pointe des pieds ?	1 1 2 1		a) b) c) d)

Annexe IV : Questionnaire adressé aux parents

Questionnaire à propos de votre enfant

Avant que votre enfant ne soit scolarisé à la CLIS d'Epinal :

- Comment communiquiez-vous dans la vie quotidienne avec votre enfant ?

Vous vous exprimiez :

- ☐ à l'oral
- ☐ avec des gestes
- ☐ avec des images
- ☐ en utilisant l'écrit
- ☐ autre :

- Quel(s) moyen(s) utilisait-t'il pour communiquer avec vous ?

- ☐ des cris
- ☐ des mots sans faire de phrases
- ☐ des phrases
- ☐ des gestes
- ☐ un support écrit
- ☐ des images
- ☐ autre :

- Qu'est-ce qu'il utilisait le plus ?

.....
.....

- Est-ce qu'il utilisait plusieurs moyens en même temps ? (exemple : parler et faire des gestes, parler et montrer des images? Etc...)

.....
.....

Après son entrée à la CLIS :

- Avez-vous remarqué des changements dans l'expression et/ou la compréhension de votre enfant depuis son entrée à la CLIS ? Si oui, pouvez-vous m'expliquer brièvement ce qui a changé.

.....
.....
.....

• Quel(s) moyen(s) utilise-t'il pour communiquer avec vous ?

- ☐ des cris
- ☐ des mots sans faire de phrases
- ☐ des phrases
- ☐ des gestes
- ☐ un support écrit
- ☐ des images

• Qu'est-ce qu'il utilise le plus ?

.....
.....

• Est-ce qu'il utilise plusieurs moyens en même temps ? (exemple : parler et faire des gestes, parler et montrer des images? Etc...)

.....
.....;

• Est-ce que votre enfant utilise des signes de la Langue des Signes à la maison ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

• Est-ce que votre façon de communiquer avec lui à changer ? Si oui, en quoi ?

.....
.....

• Utilisez-vous des signes de la langue des signes pour communiquer avec votre enfant ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

Si oui, comment les avez-vous appris ? (grâce à votre enfant, en prenant des cours, etc...)

.....
.....

• Si vous avez des remarques, quelles qu'elles soient, n'hésitez pas à m'en faire part.

.....
.....
.....
.....

**Je vous remercie beaucoup d'avoir pris le temps de remplir ce questionnaire.
Vous pouvez le remettre à l'enseignant de votre enfant qui se chargera de me le transmettre.**

Annexe V : productions individuelles (histoire séquentielle et description de l'image) et productions en situation collective de Julien

Histoire séquentielle

Corpus oral	Transcription phonétique du corpus	Productions de gestes et/ou de signes
Alors le monsieur i marche	a l ɔ r l ə m œ s j œ i m a r ʃ	<u>Signe LSF « MARCHER »</u>
ipi ipi après son <u>chapeau</u>	i p i i p i a p r ɛ a p r ɛ s ɔ ʃ a p o	<u>Signe CHAPEAU</u>
i s'en va	i s ɑ̃ v a	<u>Éloigne sa main de sa tête</u>
de sa tête	d ə s a t ɛ t	Julien me regarde
et après	e a p r ɛ	Main gauche sur tête, mouvement d'hésitation
I <u>veut essayer de la rataper</u>	i v œ e s e j ɛ d ə l a r a t a p e	<u>Julien fait de grands mouvements avec ses mains sur le côté avec déplacement de gauche à droite comme s'il cherchait à rattraper le chapeau</u>
I court	i k u r	<u>Continuité avec mouvement précédent. Julien a toujours les bras placés en hauteur et effectue un petit sursaut comme s'il sautait pour l'attraper + sourcils froncés et mimique faciale d'effort</u>
E pu après son chapeau il é tombé dans l'eau, à cause du de vent	e p y a p r ɛ s ɔ ʃ a p o i l ɛ t ɔ b ɛ d ɑ̃ l o a k o z d y d ə v ɑ̃	
I <u>essaie de le ratapé avec un bâton</u>	i e s ɛ d ə l ə r a t a p e a v ɛ k œ b a t ɔ̃	<u>Mouvement du bras gauche : bras gauche plié, pince au niveau de la main comme s'il tenait un bâton. Julien fait mine de relever quelque chose au moyen de l'outil fictif. Mouvement bref mais + appuyé sur le mot bâton.</u>
<u>Ila</u>	i l a	<u>Moment d'hésitation accompagné d'un mouvement de main devant menton, mouvement interrompu quand poursuit sa phrase</u>
Ila réussi à prendre son chapeau... et pi est triste ... <u>il a de l'eau dans son chapeau</u>	i l a r ɛ y s i a p r ɑ̃ d r s ɔ ʃ a p o ɛ p i ɛ t r i s t i l a d ə l o d ɑ̃ s ɔ ʃ a p o	<u>Poing fermé, il retourne sa main gauche, dos de la main vers le plafond</u>

Description de l'image

Corpus oral	Transcription phonétique du corpus	Production de gestes ou de signes
C'est dans la forêt... heu... ya des enfants avec des tentes i aussi i jouent i i i ont fait un bateau ile met dans l'eau i vont le faire avancer ipi ya un pont é pi é pi avaient des pommes su un arb é i ya un enfant qui <u>pêche</u>	se dā la fore ø ja de zā fā a v e k d e t ā t i o s i i j u i i i z ō f e ā b a t o i l a m e d ā l o i v ō l a f e r a v ā s e i p i j a ā p ō e p i e p i a v e d e p o m s y ā a r b e i j a ā f ā k i p e f	<u>Geste de la main gauche avec index en l'air => ne fait pas forcément penser à l'acte de pêcher</u>
Et les autres... et les autres enfants manchent ya un enfant qui choue de la <u>guikar</u>	e l e o t r o s e l e z o t r o ā f ā m ā f j a ā f ā k i z u d a l a g y k a r	<u>Signe GUITARE</u>
Et ya un enfant qui <u>lafa l'assiette</u>	e j a ā f ā k i l a f l a s j e t	<u>Geste sous table qui peut faire penser à un frottement d'une main contre l'autre => signe LAYER</u>
Et pi un cheval et pi un <u>fermier</u>	e p i ā f v a l e p i j a ā f e r m j e	<u>Geste de pointage</u>
Ya un fermier dans le <u>tracteur</u>	j a ā f e r m j e d ā l a t r a k t a e r	<u>Geste de la tête qui semble aider l'évocation du mot</u>
Et pi... ya un aut monsieur <u>qui qui fait...</u>	e p i j a ā o t m a e s j o k i k i f e	<u>Geste de la main gauche d'hésitation</u>
<u>Qui fait les moutons qui rente</u>	k i f e l e m u t ō k i r ā t	<u>Geste de la main gauche de rassemblement</u>
<u>Qui rente là</u>	k i r ā t l a	<u>Geste de pointage</u>
<u>Et pi et pi</u>	e p i e p i	<u>Il semble chercher ce qu'il pourrait encore raconter, regarde l'image, main gauche frotte le visage</u>
<u>Et pi là</u>	e p i l a	<u>Geste de pointage</u>
Près du panier une souris et <u>un panda</u>	p r e d y p a n j e j a y n s u r i e ā p ā d a	<u>Geste de pointage</u>
I pi ipi quelqu'un <u>qui dort</u>	i p i i p i k e l k ā k i d o r	<u>Signe DORMIR</u>
<u>Iz ya accroché à un arbre et</u>	i s j a a k r o f e a ā a r b r e	<u>Geste des deux mains : main gauche fixe, poing fermé qui semble représenter l'arbre et main droite, poing fermé, qui semble s'accrocher à l'autre main</u>
<u>Pi par l'autre narbre</u>	p i p a r l o t n a r b r	<u>Geste des deux mains qui se rejoignent, paume contre paume, symbolisant certainement l'autre arbre auquel est accroché le hamac dans lequel le monsieur dort</u>
Et après ya des zoiseaux avec des pierres et pi les fleurs et c'est tout	e a p r e j a d e z w a z o a v e k d e p j e r e p i l e f l a e r e s e t u	

Productions en situation collective

Corpus recueilli	Transcription phonétique	Productions de gestes et de signes LSF
<u>Bonjour</u>	<u>bɔ̃ʒuʁ</u>	<u>Signe BONJOUR</u>
<u>les vacances</u>	<u>le v a k ā s</u>	<u>Signe VACANCES</u>
<u>Vendredi</u>	<u>v ā d r ə d i</u>	<u>Signe VENDREDI</u>
Le petit <u>chaperon</u> <u>rouge</u>	<u>ʃ a p ə R ɔ̃</u> <u>RUʒ</u>	<u>Signe CHAPERON</u> <u>Signe ROUGE</u>
Ah oui !	a ʔ i	Lève le doigt pour prendre la parole
		[ah mince ah mince] + geste d'hésitation au niveau de la bouche
<u>manteau</u>	<u>m ā t o</u>	<u>Signe MANTEAU sur imitation de l'instituteur</u>
<u>En rouge</u>	<u>ā RUʒ</u>	<u>Signe ROUGE</u>
Elle va <u>parti</u> <u>mècredi</u>	<u>ɛ l v a p a r t i</u> <u>m ɛ k r ə d i</u>	<u>Geste d'écartement/éloignement des mains</u> <u>Signe MERCREDI</u>
Martinique	ma r t i n i k	Balancement du corps d'avant en arrière
<u>Prendre l'avion</u>	<u>p r ā d r l a v j ɔ̃</u>	<u>Mouvement approximatif de la main gauche vers le haut tandis que main droite reste en bas</u>
<u>fausse</u>	<u>f o s</u>	<u>Signe FAUX</u>
<u>non y avait encore lundi</u>	<u>n ɔ̃ j a v ə ā k ɔ̃ r l ə d i</u>	<u>Signe LUNDI à l'envers</u>
		Signe CLOCHE très approximatif sur imitation de l'instituteur
		Essaye de reproduire le signe OEUF sur imitation de l'instituteur => assez difficile
Tom é Jerry	t ɔ̃ m ɛ ʒ e r i	
		Signe LUNDI / Signe APRES-MIDI
Si	s i	Signe LUNDI [lundi] / Signe APRES-MIDI [après-midi] / Signe DORMIR [fait mine de bailler] / Signe SE REVEILLER / Signe MARCHER / Signe CLOCHE [cloche]
		Signe OEUF (x3)
		Signe CHOCOLAT sur imitation de l'instituteur

		Ébauche du signe SOURIS puis reproduction du signe sur imitation de l'instituteur
		Reproduction du signe CHAT sur imitation de l'instituteur
<u>Difficile</u>	<u>difisil</u>	<u>Signe SOURIS</u> => confusion du signe DIFFICILE et SOURIS Se corrige grâce au modèle donné par l'instituteur :
<u>souris</u>	<u>suri</u>	<u>Signe SOURIS</u>
Gris	gri	
<u>chat</u>	<u>fa</u>	<u>Signe CHAT approximatif</u>
Lundi après-midi je suis allé à la foire à Padou	lœdiapremidiʒəʒəsɥiale alafwarapadu	
<u>J'ai vu</u> <u>Magalie</u>	<u>jevy</u> <u>magali</u>	<u>Signe VOIR</u> <u>Signe de Magalie</u>
<u>Magalie</u>	<u>magali</u>	<u>Signe de Magalie pour compléter la phrase de l'instituteur</u>
non	nɔ̃	
oui	ɥi	
<u>Et pi j'ai vu</u>	<u>epiʒevy</u>	<u>Signe VOIR très rapide</u>
<u>Fanny</u>	<u>fani</u>	<u>Signe de Fanny</u>
Elle a pas vu, <u>elle a pa vu</u> <u>Elle regardait comme ça</u>	<u>ɛlapavyɛlapavy</u> <u>ɛlrəɡardɛkɔ̃msa</u>	<u>Signe VOIR dirigé vers le sol</u> <u>Tête en bas, dos vouté, J fait</u> <u>semblant de regarder par terre</u>
<u>Moi je regardais de loin</u> Et pu ap...	<u>mwaʒərəɡardɛdɔ̃lwe</u> epyapɾ	<u>Signe VOIR effectué avec un</u> <u>mouvement de la tête et des</u> <u>épaules vers l'arrière, nez froncé</u>
Aussi j'ai vu...	ɔsiʒevy	<u>Mouvement du bras gauche de</u> <u>haut en bas, configuration en V</u> <u>de la main, coude fléchi</u> <u>accompagné d'un mouvement de</u> <u>tête vers l'avant = signe VOIR</u> <u>approximatif</u> <u>Mouvement de frottements des</u> <u>maines</u>
<u>...le parrain à mon frère... j'ai vu</u> <u>tonton Lilian et j'ai vu un copain à</u> <u>mon papa</u>	<u>ləpaɾɛamɔ̃frɛrtɔ̃tɔ̃liliɔ̃</u> <u>ɛʒevyœkɔ̃pɛamɔ̃papa</u>	
<u>Ouais</u>	<u>wuɛ</u>	<u>Hochement de la tête de haut en</u> <u>bas</u>
<u>On voit des habits</u> <u>On voit des chaussures</u> Et pi on voit aussi ... <u>des jouets...</u>	<u>ɔ̃vwadezabi</u> <u>ɔ̃vwadefoɔɥɾ</u> <u>epiɔ̃vwaoɔsideʒuɛ</u>	<u>Signe HABIT</u> <u>Geste au niveau des chaussures</u> <u>avec les deux mains</u> <u>Esquisse du signe JOUET : mains</u> <u>contre cuisses prennent la</u> <u>configuration du signe JOUET</u>

Des lap...	de la p	Signe LAPIN sur imitation de Fanny et Magalie
<u>Aussi on voit des...</u>	<u>ɔsiɔvwade</u>	<u>Mouvement des mains au niveau du ventre</u>
Aussi on voit des... Aussi on voit des pigeons	<u>ɔsiɔvwade</u> <u>ɔsiɔvwade pi ɔ</u>	<u>J se frotte les cuisses avec ses mains, il est toujours en mouvement</u>
Et pi après... après j'éte <u>mangé</u>	epia pre ʒe temã ʒe	<u>Signe MANGER</u>
<u>Après j'éte mangé</u>	<u>a pre ʒe temã ʒe</u>	<u>Signe MANGER</u>
<u>Oui</u>	<u>ɥi</u>	<u>Hochement de la tête de haut en bas</u>
Un chandwi	œ fã d ɥi	Sourire
<u>Oui</u>	<u>ɥi</u>	<u>Hochement de la tête de haut en bas</u>
C'était jambon-beurre	se te ʒã b ɔ b œ r	
Et pi après...	epia pre	
<u>Avè ma famille</u>	<u>a v e ma fa mi j</u>	<u>Signe FAMILLE</u>
Non	n ɔ	
Yavait ma mam... <u>papa</u> <u>maman</u> ... et ... <u>frère</u>	javemamapapa <u>ma mã</u> <u>e f r e r</u>	<u>Signe PAPA</u> <u>Signe MAMAN</u> <u>Signe FRERE</u>
<u>Oui</u>	<u>ɥi</u>	<u>Signe FAMILLE</u>
<u>Oui</u>	<u>ɥi</u>	<u>Hochement de tête de haut en bas</u>
Et pi après ... heu... après on a encore fait <u>le tour</u>	epia pre ɔ a pre ɔ na ã k ɔ r f <u>e l ɔ t u r</u>	<u>Geste de la main qui décrit un arc de cercle</u>
Et après on... après on a <u>été ren</u> ... après...	e a pre ɔ a pre ɔ na e t e r ã a p r <u>ɛ</u>	<u>Geste de la main gauche pointée vers l'avant</u>
je suis allé chez mon pèpère... che allé chez mon pèpère...	ʒ ɔ s ɥ i a l e f e m ɔ p e p e r f ɔ a l e f e m ɔ p e p e r	
Heu j'ai ... <u>joué</u> au ballon <u>avec</u> mon frère... <u>et après je... et après...</u> <u>et après jsuis retenu</u> <u>à la maison</u>	<u>ʒ u e</u> <u>a v e k</u> <u>m ɔ f r e r e a p r e ʒ ɔ e a p r e</u> <u>e a p r e f ɥ i r ɔ t ɔ n y</u> <u>a l a m e ʒ ɔ</u>	<u>Signe JOUER</u> <u>Signe AVEC</u> <u>Doigts au niveau de la bouche en signe d'hésitation</u> <u>Pointeur pronominal de la main vers lui</u> <u>Signe MAISON</u>
		<u>Signe FINIR puis hochement de tête en signe d'acquiescement à la question « c'est tout ? »</u>
<u>heu... oui</u>	<u>ø ɥi</u>	<u>Hochement de tête</u>
		Julien ne semble pas avoir

<u>Magalie, Magalie, c'est quoi ça ?</u>	<u>ma g a l i m a g a l i s e k w a s a</u>	compris => front plissé, semble signer QUOI. J s'adresse à M : pour l'interpeller il dit « Magalie, Magalie, c'est quoi ça ? » + <u>signe en question</u> (Magalie ne répond pas)
<u>les oeufs</u>	<u>le z ø</u>	<u>Signe CLOCHE</u> Instituteur : « quoi ? » Signe alors OEUF puis signe CLOCHE

Annexe VI : productions individuelles (histoire séquentielle et description de l'image) et productions en situation collective de Lucie

Histoire séquentielle

Corpus oral	Transcription phonétique du corpus	Production de gestes ou de signes
[marche]*	<u>ma r ʃ</u>	Signe GRAND-PERE [g R ɑ̃ p ɛ R] / Signe <u>MARCHER</u>
		<i>Transition entre image 1 et 2 :</i> perçu avec changement de la direction du regard
[noir]*	<u>ɲ w a R</u>	CHAPEAU [ʃ a p o] => [labialisation devinée car on voit seulement un léger mouvement des lèvres] / <u>NOIR</u>
[vent]*	<u>v ɑ̃</u>	<u>VENT</u> => signe répété plusieurs fois et accompagné d'un bruit de souffle
[chapeau]*	<u>ʃ a p o</u>	<u>CHAPEAU</u> => forme des mains maintenue et déplacement de celles-ci en rotation vers l'avant comme si chapeau s'envolait + bruit de souffle
[noir]*	<u>n w a R</u>	<u>NOIR</u> / GRAND-PERE [g R ɑ̃ p ɛ R]
[court]*	<u>[k u R]* [k u R]*</u>	<u>MARCHER</u> réalisé de plus en plus vite et accompagné vers la fin de [court]*. L fait mine de tenir sa tête avec main gauche et de lever sa main droite tout en penchant le buste vers l'avant => transfert personnel
		<i>Transition entre image 2 et 3 :</i> APRES + mouvement des lèvres qui pourrait faire penser à [a p ɛ R]
		GRAND-PERE [g R ɑ̃ p ɛ R] / MARCHER réalisé plus vite / Mouvement des deux mains vers l'avant => transfert personnel / CHAPEAU [ʃ a p o] / Forme des mains maintenue, mouvement vers l'avant mimant le chapeau qui s'envole [pincement lèvre et léger gonflement des joues]
		<i>Transition entre image 3 et 4 :</i> APRES [a p ɛ R]

<u>[regarde]*</u>	<u>R ə g a r d</u>	GRAND-PERE [g r ɑ̃ p ɛ r] / <u>REGARDER</u> + grande ouverture des yeux
<u>[chapeau]*</u>	<u>ʃ a p o</u>	<u>CHAPEAU</u> / Position des mains gardée et mouvement vers l'avant et vers le bas => comme si chapeau tombait
<u>[l'eau]*</u>	<u>l o</u>	<u>EAU</u> / Esquisse d'un mouvement de gauche à droite de la main droite à plat et bras droit => étendue d'eau / EAU => signe reproduit plusieurs fois avec maintient de la forme de la main et levée de l'index pour multiplier le signe mais aussi avec déplacement de la main sur toute la surface esquissée avec la main droite précédemment => précise que cette étendue est faite d'eau
<u>[chapeau]*</u>	<u>ʃ a p o</u>	<u>CHAPEAU</u> / Maintien de la forme de la main et mouvement vers l'avant et vers le bas [pincement des lèvres et léger gonflement des joues] => chapeau tombe / Main droite EAU et main gauche à plat vient rejoindre main droite puis mouvement des deux vers le bas [pincement des lèvres et léger gonflement des joues=> chapeau tombe dans l'eau / GRAND-PERE [g r ɑ̃ p ɛ r]
<u>[cherche]*</u>	<u>ʃ ɛ r ʃ</u>	<u>ALLER CHERCHER</u> / Forme main = pince => comme si tenait un bâton / Signe BOIS /
<u>[chapeau]*</u>	<u>ʃ a p o</u>	<u>CHAPEAU</u> sur sa tête / Puis déplacement du signe devant elle et transformation de la main droite en pince tandis que main gauche garde sa forme et ramène ses deux mains ainsi vers elle [pincement des lèvres et léger gonflement des joues] => comme si rapprochait le chapeau au moyen du bâton / Veut esquisser d'autres signes mais se ravise et signe la transition avec la dernière image
		<i>Transition entre image 5 et 6 :</i> APRES [a p ɛ r]
		GRAND-PERE (x2) / ATTRAPER avec main droite /

[l'eau]*	l _o	Main droite maintenue en l'air (=> chapeau) et main gauche signe : <u>Signe EAU</u> / Puis main gauche s'approche de la main droite et mouvement de haut en bas => eau coule du chapeau / Fait mine de remettre le chapeau sur la tête => transfert personnel
----------	----------------	--

Description de l'image

Corpus oral	Transcription phonétique du corpus	Production de gestes ou de signes
		Signe IL Y A TRES LONGTEMPS
[pomme]*	p _o m	FORET / Main gauche ARBRE maintenue du signe précédent / Index de la main droite pointe paume de la main gauche (geste de pointage) / Main droite situe sur la paume de la main gauche plusieurs pommes (forme arrondie de main droite) <u>POMME</u> 2x / Main droite qui signait POMME garde sa forme et vient à nouveau sur paume de la main gauche qui signe toujours ARBRE et L remplace plusieurs pommes dans l'arbre / Main droite signe ARBRE, index main gauche effectue un geste de pointage sur paume main droite / Les deux mains signes FORET
[un]*	œ	Main gauche signe ARBRE, <u>index main droite effectue un geste de pointage sur paume main droite</u>
[deux]*	d _o	Main droite signe ARBRE, <u>index main gauche effectue un geste de pointage sur paume main droite</u>
[petit]*	p _ə t _i	Main droite signe toujours ARBRE et main gauche <u>signe PETIT</u>
[arbre]*	a _R b _R	<u>Agite main droite</u>
[grand]*	g _R ɑ̃	<u>Effectue de grands gestes avec bras</u>

[arbre]*	<u>a r b r</u>	<u>ARBRE</u>
[après]*	<u>a p r ε</u>	<u>APRES</u>
[poisson]*	<u>p w a s ɔ̃</u>	<u>VOIR / POISSON</u>
[un garçon]*	<u>œ̃ g a r s ɔ̃</u>	<u>GARCON</u>
[une fille]*	<u>y n f i</u>	<u>FILLE</u>
[la maman]*	<u>l a m a m ā</u>	<u>Signe MAMAN</u>
[tente]*	<u>t ā t</u>	<u>TENTE / TENTE</u>
[vache]*	<u>v a f</u>	<u>VACHE / TRACTEUR</u> [tracteur] / CHEVAL [ʃ v a l]
[garçon]*	<u>g a r s ɔ̃</u>	<u>GARCON</u> / buste penché en arrière, bras à tendus à l'horizontal, yeux fermés => imite le garçon dans le hamac /

Productions en situation collective

Corpus recueilli	Transcription phonétique	Productions de gestes et de signes LSF
<u>Bonjour</u>	<u>b ɔ̃ ʒ u r</u>	<u>Signe BONJOUR</u>
<u>Vendredi</u>	<u>v ā d r ə d i</u>	<u>Signe VENDREDI</u>
		Signe VACANCES sur imitation de l'instituteur
<u>Le petit chaperon rouge</u>	<u>l ə p ə t i</u> <u>ʃ a p ə r ɔ̃</u> <u>ʀ u ʒ</u>	<u>Signe PETIT</u> <u>Signe CHAPERON</u> <u>Signe ROUGE</u>
<u>manteau</u>	<u>m ā t o</u>	
		Hochement de tête de haut en bas pour dire oui et accompagne de « hum »
<u>Moi jm'en vais</u>	<u>m w a ʒ m ā v ε</u>	
		Signe AVION très approximatif Signe ILE grâce au modèle fourni par l'instituteur
<u>ah j'ai déjà joué !</u>	<u>a ʒ e d e ʒ a ʒ u e a ʒ e d e ʒ a ʒ u e</u>	<u>Mouvement du bras droit de l'extérieur vers l'intérieur</u>
<u>ah oui... les pièces sont venues dans la posse comme ça et hop... pouf dans le trou</u>	<u>a u i l e p i e s ɔ̃ v ə n y d ā l a p ɔ̃ s</u> <u>k ɔ̃ m s a e ɔ̃ p p u f d ā l ə t r u</u>	<u>Mime le jeu : bras droit en L face à elle, bras gauche idem, dos de la main gauche collé à paume de la main droite, mouvement du bras gauche vers elle puis tombe comme les pièces esquisse signe</u>

ça se se ... poup, ça se poup	<u>sasəsəpupsasəpup</u>	Signe ARGENT
co l'escalade	<u>kɔləskalad</u>	<u>Semble clipser quelque chose au niveau de la taille</u> Signe ESCALADE
un jeu de pièces	œʒədəpiəs	
pièce	<u>pjes</u>	<u>Signe PIECE</u>
ah oui je <u>connais</u> le jeu	aɥizəkɔneləʒø	<u>Signe CONNAITRE</u>
j'ai déjà joué moi... j'ai déjà joué	ʒedeʒaʒuemwa ʒedeʒaʒue	<u>Mouvement de la main droite (en pince) qui vient tapoter à plusieurs reprises la paume de la main gauche</u> Fait mine de saisir quelque dans sa main gauche au moyen de la pince pouce-index de la main droite. Fait mine de prendre quelque chose et de le ramener vers elle.
<u>il met dans la porte</u>	<u>ilmedālapɔrt</u>	
Cf transcription phonétique =>	il i a y n b w a k a t r u a v e k	
Dit ensuite quelque chose d'incompréhensible et termine par « des pièces »	de p j e s	
moi je l'ai MP3	mwaʒələɛmpetrwa	
attrapeur	a t r a p œ r	Mime avec sa main droite une pince qui descend et attrape à deux reprises
<u>moi j'ai déjà été</u>	<u>mwaʒedeʒaete</u>	<u>Signe AVANT</u>
au Mac Do...	omakdo	
Adibou (sur épellation dactylologique suivie d'une lecture sur les lèvres de l'instituteur)	a d i b u	
D'accord (en voix chuchotée)	dakɔR*	
<u>Alors dimanche (en voix chuchotée)</u>	<u>alɔR*dimāʃ*</u>	<u>Signe DIMANCHE</u>
		Interruption suite à la venue de quelqu'un : Lucie en profite pour se retourner vers Magalie (elle lui parle et lui signe)
		Signe MAC DONALD [mac do] / Signe AVEC / Signe de Camille / Signe MAMAN [maman] / Signe SAMEDI Signe APRES [après]

		Signe MAISON [lamaian] Signe APRES [après] / Signe JOUER / Signe BALANCOIRE + mouvements des lèvres APRES [après] FINIR [plus rien]
		Signe OUI [oui]
<u>Moi jle connais</u>	<u>mwaʒləkɔne</u>	<u>Signe CONNAITRE</u>
Adibou	adibu	
<u>je connais</u>	<u>ʒəkɔne</u>	<u>Signe CONNAITRE</u>
Alors...	alɔʀ	
<u>Lundi (en voie chuchotée)</u>	<u>lœdi*</u>	<u>Signe LUNDI</u> APRES-MIDI [a p r e m i d i] / Pointeur pronominal sur elle [m w a] / DORMIR [d ɔ ʀ] / SE REVEILLER / MARCHER / VOIR / CLOCHE /
<u>Non</u>	<u>nɔ̃</u>	Signe NON
		Signe DORMIR + mimique d'interrogation
		Signe NON
		LUNDI / Signale qu'elle recommence son récit en signant RECOMMENCER [je recommence]
<u>Lundi (en voie chuchotée)</u>	<u>lœdi*</u>	<u>Signe LUNDI / MATIN [matin]</u>
<u>dors (en voie chuchotée)</u>	<u>dɔʀ*</u>	<u>Signe DORMIR / REVEILLER (x2) / VOIR / CLOCHE</u>
les cloches de Pâques... je l'ai vu	lekɔʃdəpakʒəlevy	
les cloches de Pâques elles sont passées	lekɔʃdəpakɛlepase	
<u>il est grand comme ça l'oeu</u>	<u>ilɛgrãkɔmsalø</u>	<u>Geste des deux mains (main gauche sous main droite, paume vers paume, à une distance d'environ 30 cm) permettant à Lucie d'évaluer la taille de l'œuf</u>
[comme ça]*	<u>komsa*</u>	Lucie reprend la position des mains évaluant la taille de l'œuf puis effectue un : <u>Geste des deux mains (main gauche sous main droite, paume vers paume, à une distance</u>

[œuf]*	<u>œ f *</u>	<u>d'environ 30 cm) permettant à Lucie d'évaluer la taille de l'oeuf</u> <u>Signe OEUF</u> A nouveau geste des deux mains permettant à Lucie d'évaluer la taille de l'oeuf / CHOCOLAT [chocolat] / DANS / CHAT [chat] / SOURIS
Tom é Jerry i s'appellent	t ɔ m e ʒ e r i i s a p e l	<u>Signe « NOM »</u>
<u>Bateau</u>	<u>b a t o</u>	<u>BATEAU</u> Signe AVEC / Signe SOURIS [souris] / Signe BATEAU [le bateau] / Signe JAUNE / Signe CHAT [le chat] / Signe ORANGE / Signe APRES [après] / Signe OEUF [l'œuf] <u>Signe MANGER</u>
[manger]*	<u>m ā ʒ e *</u>	<u>Signe OUI à plusieurs reprises</u>
<u>non</u>	<u>n ɔ̃</u>	<u>Signe NON insistant</u>
		APRES [après] / REGARDER / TELEVISION [télé] / APRES [après] / FINIR [c'est bon]
<u>Non</u> <u>pas</u> <u>Non</u>	<u>n ɔ̃</u> <u>p a</u> <u>n ɔ̃</u>	<u>NON</u> APRES-MIDI / <u>NON</u>
C'était tom et ché...	s e t e t ɔ m e f e	
<u>chat</u>	<u>ʃ a</u>	<u>Signe CHAT</u>
<u>non</u>	<u>n ɔ̃</u>	<u>Signe NON</u>
mais non j'étais dans la maison	m e n ɔ̃ ʒ e t e d ā l a m e z ɔ̃	<u>Signe DANS</u>
j'ai regardé la télé moi	ʒ e r ā g a r d e l a t e l e m w a	<u>Signe REGARDER</u> <u>Signe TELEVISION</u>
oui	ɔ i	
ah oui j'ai déjà vu	a ɔ i ʒ e d e ʒ a v y	
jonquille	ʒ ɔ̃ k i j	
dans le <u>jardin</u>	d ā l ʒ a r d ē	<u>Signe JARDIN (très approximatif)</u>
<u>des oiseaux</u>	<u>d e z w a z o</u>	Lucie signe OISEAU puis le dit tandis qu'elle continue de le signer (donne l'impression que le signe appelle le mot)
		<u>Signe LAPIN</u>
<u>en chocolat</u> <u>noir</u>	<u>ā ʃ ɔ̃ k ɔ̃ l a</u> <u>n w a r</u>	<u>Signe CHOCOLAT</u> <u>Signe NOIR</u>

Annexe VII : productions individuelles (histoire séquentielle et description de l'image) et productions en situation collective de Magalie

Histoire séquentielle

Corpus oral	Traduction phonétique du corpus	Production de gestes et signes LSF
		Signe HOMME
[pfff]*	[p f f f]*	<u>Signe VENT + mimique faciale (plissement des yeux)</u>
[pfff]*	[p f f f]*	<u>Signe FROID + mimique faciale (plissement des yeux)</u>
[pfff]*	[p f f f]*	<u>Signe VENT + mimique faciale (plissement des yeux)</u>
		<i>Transition entre image 1 et 2 : APRES</i>
[monsieur]*	[mœs jø]*	<u>Signe HOMME</u>
[quoi]*	[k wa]*	<u>Signe QUOI</u>
		Geste de pointage sur image sur le monsieur suivi de l'ébauche du signe CHAPEAU
[où]*	[u]*	<u>Signe OU</u>
		Signe CHAPEAU /
[pfff]*	[p f f f]*	<u>Fait gestes des deux mains comme si le chapeau s'envolait</u>
		<i>Transition entre image 2 et 3 : APRES</i>
[monsieur]*	[mœs jø]*	Geste de pointage sur l'image suivi du <u>signe MONSIEUR</u>
[courrait]	[k u r e]*	Mouvement du corps vers l'avant + sourire
[veut]*	[v ø]*	<u>Signe VOULOIR</u>
<i>(bruit buccal)</i>	<i>(bruit buccal)</i>	<u>Signe ATTRAPER</u>
[vent]*	[v ɑ̃]*	<u>Signe VENT</u>
[encore]*	[ɑ̃ k ɔ̃ R]*	<u>ENCORE attitude embêtée => transfert personnel</u> <u>Le fait deux fois.</u>
[vent]*	[v ɑ̃]*	<u>Signe VENT</u>
Oh !	[o]	<u>Cri de surprise + écartement des mains suivi d'un pointage sur le chapeau</u>
	[o]*	<u>Signe EAU</u>
		Attitude corporelle et faciale d'abattement => transfert

		personnel
		<i>Transition entre 4ème et 5ème image : APRES</i>
[monsieur]*	[mœsjø]*	<u>Signe MONSIEUR</u>
[pfff]*	[pfff]*	<u>Signe VENT</u>
[prend]*	[prɑ̃]*	<u>Geste de pointage sur le chapeau suivi du signe PRENDRE</u>
[pfff]*	[pfff]*	<u>Geste des deux mains qui semblent tenir un bâton au moyen duquel elles remontent le chapeau</u>
[monsieur]*	[mœsjø]*	Geste de pointage répété sur la dernière image suivi du <u>signe MONSIEUR</u>
		Attitude corporelle et faciale d'abattement
		Signe CHAPEAU
		Fait mine de retourner le chapeau et index main droite montre trajet de l'eau qui coule de la main gauche (= chapeau)
		Termine par le signe FINI

Description de l'image

Corpus oral	Transcription phonétique du corpus	Production de gestes et de signes LSF
		Signe RIVIERE
[là]*	[la]*	<u>Configuration gardée par main droite pour pointer sur image => M semble avoir compris que je ne maîtrise pas les signes et me précise ce qu'elle a signé en le pointant et en vocalisant « là »</u>
[l'eau]*	[lo]*	<u>Signe EAU</u>
[pocho]*	[poʃo]*	<u>Signe POISSON</u>
[deux garçons]*	[dø]*[garsɔ̃]*	<u>Geste de pointage suivi des signes DEUX et GARCON</u>
[pfff]*	[pfff]*	<u>LAVER</u>
[pfff]*	[pfff]*	<u>Geste de pointage suivi du signe BATEAU, Magalie fait naviguer le bateau avec des remous</u>
[monsieur pêcher]*	[mœsjø]*[pɛʃ]*	<u>Geste de pointage suivi des signes MONSIEUR et PECHER</u>
		Geste de pointage suivi d'un geste de rassemblement avec les deux

<u>[bruitage de la bouche]*</u>	<u>[bruitage de la bouche]*</u>	maines <u>Signe MANGER</u>
<u>[comment ça s'appelle ?]</u>	<u>[k o m ā s a s a p ɛ l]*</u>	Geste de pointage sur le cheval suivi d'une vocalisation chuchotée et de la prise de sa main entre ses mains => Magalie ne sait plus comment signer « cheval », je la laisse un peu réfléchir pour voir si elle décide d'utiliser un autre outil.
<u>[quoi ça ?]</u>	<u>[k w a s a]*</u>	Finalement elle effectue un geste de pointage sur le cheval et me demande ce que c'est tout en faisant le signe QUOI
		Je lui demande si elle sait ce que c'est, ce à quoi elle me répond non de la tête. Je la rassure sur le fait que ce n'est pas grave et qu'elle peut le dire autrement. Mais soudain elle se rappelle !
<u>[ah oui cheval]*</u>	<u>[a u i f ə f a l]*</u>	Quand elle s'en souvient, elle fait le signe CHEVAL tout en vocalisant à voix chuchotée « ah oui cheval »
<u>[cheval]*</u>	<u>[f ə v a l]*</u>	Elle refait signe et dit « cheval » en même temps.
<u>[c'est tout]</u>	<u>[s e t u l]*</u>	Termine par signe FINIR

Productions en situation collective

Corpus recueilli	Transcription phonétique	Productions de gestes et de signes LSF
		Signe BONJOUR
<u>jeudi</u>	<u>ʒœdi</u>	<u>Signe JEUDI</u>
<u>vacances</u>	<u>v a k ā s</u>	
		Signe SEMAINE très approximatif sur imitation de l'instituteur
<u>Le petit chaperon rouge</u>	<u>l ə p ə t i f a p ə R Ō R u ʒ</u>	<u>Signe CHAPERON</u>
<u>manteau</u>	<u>m ā t o</u>	
		Signe ILE (en réponse à la question OU)
		Signe ILE (pendant que l'instituteur reprend les propos d'une des enfants)
<u>lundi après-midi</u>	<u>l œ d i a p r ɛ a p r ɛ m i d i</u>	<u>Signe LUNDI</u> <u>Signe APRES-MIDI</u>
<u>Les piè</u>	<u>[l e p i ɛ]</u>	<u>Signe PIECE</u>

<u>oui</u>	<u>ui</u>	<u>Signe OUI de façon brève</u>
<u>Signe quoi ?</u>	<u>si n k w a</u>	<u>Signe QUOI</u>
		Après hésitation et ébauche de plusieurs signes, elle finit par signer : PIECE / puis semble en retirer une (x2) / ARGENT
		Signe NON / Signe ATTRAPER
a di bou (en voix chuchotée sur épellation dactylogique donnée par l'instituteur)	a d i b u	
entrez	ã t r e	
Entrée de quelqu'un dans la pièce. M répond à Lucie qui lui a parlé et signe) en lui disant « oui », puis cherche à intercepter mon regard. Elle me dit « attend, attend » et met sa main droite devant elle.		
		Commence à signer le A selon alphabet dactylogique pour répondre à une question
		Signe NON
<u>non</u>	<u>n ñ</u>	<u>Signe NON</u>
		Signe NON
		Signe CLOCHE sur imitation de l'instituteur
		Signe OEUF sur imitation de l'instituteur
		Signe CHOCOLAT
		Signe CHOCOLAT sur imitation de l'instituteur
<u>souris</u>	<u>s u r i</u>	<u>Signe SOURIS sur imitation de l'instituteur</u>
Gris	g r i	Signe GRIS
<u>chat</u>	<u>ʃ a</u>	<u>Signe CHAT</u>
		Sur demande de l'instituteur, validation du récit par un bref hochement de tête de haut en bas.
		Signe APRES [après] / Signe RETOURNER / Signe MAISON [maison]
		Après avoir regarder et écouter Lucie, elle signe : Signe REGARDER / Signe

		TELEVISION / Signe FINIR
		DIMANCHE / APRES-MIDI [après-midi] / ALLER [jsui allée] / TANTE / MANGER [manger]
		Hésitation quant à la réalisation du signe VIANDE + image labiale de f/v ; Reproduction du signe sur imitation de l'instituteur
		Projection des lèvres vers l'avant : Signe VIANDE / Signe SAUCE / Signe APRES / Esquisse un signe / Signe APRES / Signe RETOURNER / Signe REGARDER / Signe TELEVISION [tele] / Signe FILM / Signe CONNAITRE [connais] / Signe de négation [pa] / Signe APRES [bruit de bouche]
		Signe CONNAITRE / Signe PAS (signes x2)
		Signe précisant que le film est destinée à un public jeune (sur imitation de l'instituteur)
		Signe OUI à deux reprises
		APRES / FINIR
		Signe précisant que le film est destinée à un public jeune (sur imitation de l'instituteur) / Signe ENFANT (signe multiplié)
		Signe NON / Signe ENFANT
		Signe OUBLIER [j'ai oublié]
		Signe CONNAITRE / Signe PAS
		Signe LUNDI / Signe MIDI / Signe ALLER [a l e] / Signe MAC DONALD
		Signe OUI [oui]
<u>Mac do</u>	<u>makdo</u>	<u>Signe MAC DONALD</u> pour demander confirmation à l'instituteur
		<u>Signe EPINAL</u> [épinal]
		<u>Signe TOUT LE MONDE</u> [mouvements labiaux]
		TOUT LE MONDE / NON [non]
		OUI / PAPA / MAMAN [maman]

		/ FRERE / SOEUR / Pointeur pronominal sur elle Termine en signant FINIR [s e t u]
		OUI / JOUER / Signe vers le haut et l'extérieur DEHORS / AVEC [avec] / (Moment d'hésitation) / SEULE
<u>tata</u>	<u>tata</u>	<u>Signe TANTE discret</u>
		Hochement de tête de haut en bas pour valider le récit qui a été fait de son week-end par une de ses camarades suivi du signe OUI
		Signe CLOCHE sur imitation de l'instituteur
		Signe CHOCOLAT sur imitation de l'instituteur [chocolat]
		Signe JARDIN sur imitation de l'instituteur
<u>famille</u>	<u>fami</u>	<u>Signe FAMILLE sur imitation de l'instituteur</u>
j'ai pas vu <i>cekavna...</i>	зe p a v y s ə k a v n a	
j'ai vu ai vu...'prénom de Fanny déformé'	зe v y ε v y + prénom de Fanny déformé	<u>Geste de la main droite vers Fanny</u>
<u>é pa vu 'prénom de Julien déformé'</u>		Signe RENCONTRER / Pointeur pronominal sur F <u>Signe de Julien</u>
		Signe RENCONTRER sur imitation de l'instituteur suivi du signe de Julien de son propre chef
		Signe ANIMAUX en même temps que l'instituteur + mouvements labiaux
Des lapins (sur impulsion du groupe)	de la p ẽ	Signe LAPIN Signe CHEVAL
		Imitation du signe TAXI donné par instituteur
<u>Moi pas vu</u>	<u>m w a p a v y</u>	<u>Hochement de tête gauche/droite rapide suivi du signe VOIR / NON</u>
y avait <u>des jeux</u>	y a v e d e ʒ ə	<u>Signe JOUER</u>
oui	ʔ i	

<i>Prénom de l'enfant</i>	<i>Prénom de l'enfant</i>	Magalie complète la phrase de l'instituteur en faisant le signe de l'enfant et en disant son prénom Mais elle a confondu le signe de deux enfants qui portent le même prénom, elle décide de se corriger et signe alors à l'ATSEM : SE TROMPER / Signe de l'enfant en question
		Signe REVEILLER (réponse à une question de l'instituteur en double modalité)
<u>chercher</u>	<u>ʃɛʀʃe</u>	Signe CHERCHER / OEUF », CHOCOLAT (le signe assez longtemps)
(instituteur pose la question à l'oral, un des enfants répond « à Jésus », l'instituteur fait le signe JESUS et Magalie dit alors...) à Jésus	aʒɛzy	Puis reproduction du signe JESUS
Baptême (en répétition de l'instituteur)	ba t ɛ m	
		Signe OUI (en réponse à question)
		Signe GERARDMER (en imitation de l'instituteur)
<u>jardin</u>	<u>ʒaʀdɛ̃</u>	<u>Signe JARDIN (compléter phrase à l'oral)</u>
		Signe JARDINER (sur imitation de l'instituteur)
Fleu (pour compléter phrase à l'oral)	f l ø	Signe CUEILLIR sur imitation de l'instituteur
		Signe DIMANCHE (pendant qu'un autre enfant dit « dimanche » Signe SE REVEILLER (tandis qu'un autre dit « elle s'est réveillée ») u
<u>jardin</u>	<u>ʒa d ɛ̃</u>	<u>Signe JARDIN</u>
		Signe OISEAU (sur imitation de l'instituteur)
<u>poule</u>	<u>pul</u>	<u>Signe POULE (sur imitation de l'instituteur)</u>
En chocolat	ɑ̃ʃɔkɔla	

Annexe VIII : productions individuelles (histoire séquentielle et description de l'image) et productions en situation collective de Fanny

Histoire séquentielle

Corpus oral	Transcription phonétique du corpus	Production de gestes ou signes LSF
<u>[homme]</u>	<u>[ɔ m]</u>	<u>Signe HOMME</u>
<u>[souffle du vent]</u>		<u>Signe VENT => fait le signe VENT 2x</u>
		<u>Transition entre image 1 et image 2 : APRES</u>
<u>[homme]</u>	<u>[ɔ m]</u>	<u>HOMME</u>
		Mime le chapeau qui s'envole en posant sa main de forme arrondie (forme chapeau) sur sa tête puis l'écarte vers l'extérieure. LSF ?
<u>[souffle du vent]*</u>	<u>[souffle du vent]*</u>	<u>VENT</u>
		<u>Transition entre image 2 et image 3 : APRES</u>
		Montre image
<u>[homme]</u>	<u>[ɔ m]</u>	<u>HOMME</u>
		COURIR / ATTRAPER / chapeau qui s'envole Remarque : pour signer « attraper », F fait mine d'attraper le chapeau en l'air à l'aide de ses deux mains.
		Transition entre image 3 et image 4 : APRES
		CHAPEAU => deux mains sur tête qui forme un arrondi en mouvement / main droite qui tombe sur le côté ? / RIVIERE puis montre l'image avec son index. Fanny montre des signes d'hésitation (doigt sur la bouche, agitation, plissement des yeux, se passe la langue sur les lèvres à plusieurs reprises, reprend position des doigts du signe d'avant, me regarde à plusieurs reprises). Semble ennuyée car semble savoir ce qu'elle veut dire mais elle ne sait pas comment. Je

		la laisse un peu hésiter pour m'assurer que ce ne soit pas le besoin d'organiser son discours qui est responsable de cette hésitation. Je lui propose alors de me le raconter autrement. Mais elle continue à signer. Signe CHAPEAU / TOMBER / HOMME / REGARDER + fait de grands yeux qui simulent l'effarement, la surprise + bouche arrondie / fait mine de faire « tant pis » (mains relâchées et claquées sur le haut des cuisses) => transfert personnel
[réfléchi]	[Re f l e f i]	<u>Signe REFLECHIR + plissement des yeux</u>
		COMMENT / ATTRAPER / CHAPEAU / PENSER / IDEE / fait mine de prendre un bâton en main
[chapeau]	[f a p o]	Commence à l'utiliser (le bâton) mais préfère signer avant <u>CHAPEAU + labialisation</u>
		Main droite = bâton et main gauche => poing fermé qui représente le chapeau : fait mine d'attirer le chapeau, de le tirer au moyen du bâton.
		Transition entre image 4 et image 5 : APRES
[attraper]	[a t r a p e]	<u>ATTRAPER</u>
[chapeau]	[f a p o]	<u>CHAPEAU</u>
[dans]	[d ɑ̃]	Place sa main droite dont la paume est creusée (= chapeau), avec index main gauche montre dedans + labialisation
[eau]	[o]	Puis signe de sa main gauche <u>EAU</u>
[fff]	[f f f]	Fait mine de renverser le chapeau en retournant la paume de sa main droite vers la table (fff)
		Termine par le signe FINI.

Description de l'image

Corpus oral	Traduction phonétique du corpus	Production de gestes et signes LSF
<u>là là un cheval</u>	<u>lalaœfval</u>	<u>Geste de pointage du cheval</u>
<u>pleins de personnes</u>	<u>plēdəpɛrson</u>	<u>Geste de pointage : dit « pleins de personnes » et en même temps pointe tous les personnages l'un après l'autre.</u>
<u>un chien</u>	<u>œfjē</u>	<u>Geste de pointage</u>
<u>des vaches</u>	<u>devaʃ</u>	<u>Geste de pointage</u>
<u>des moutons</u>	<u>demutō</u>	<u>Geste de pointage</u>
<u>un koala</u>	<u>œkoala</u>	<u>Geste de pointage</u>
<u>une souris</u>	<u>ynsuri</u>	<u>Geste de pointage</u>
<u>un papillon</u>	<u>œpapijō</u>	<u>Geste de pointage</u>
ben tous les animaux...	bētulezanimō	
Ben ils font un pique-nique... et aussi ils jouent <u>aux zindiens</u>	bēilfōēpiknikeosiilʒuoz <u>ēdjē</u>	<u>Geste de pointage</u>
<u>là un pêcheur qui pêche,</u>	<u>laēpɛfœrkipeʃ</u>	<u>Geste de pointage</u>
<u>deux enfants</u>	<u>dœǎfǎ</u>	<u>Geste de pointage sur les deux enfants, un après l'autre</u>
<u>qui jouent au bateau</u>	<u>kizuo bato</u>	<u>Index sur planche effectuée un mouvement de va et vient à l'endroit à la rivière est dessinée</u>
hum.... un enfant qui joue au bateau	œǎfǎkizuo bato	Refait le geste précédent
et l'autre <u>il lave</u>	<u>elotrillav</u>	<u>Signe LSF « LAVER »</u>
<u>Là là du feu</u>	<u>laladyfœ</u>	<u>Geste de pointage</u>
<u>une taupe,</u>	<u>yntop</u>	<u>Geste de pointage</u>
<u>un tracteur</u>	<u>œtraktœr</u>	<u>Geste de pointage</u>
<u>des arbres</u>	<u>dezarbɾ</u>	<u>Signe LSF « ARBRE »</u>
<u>des fleurs</u> et c'est tout.	<u>deflœresetu</u>	<u>Signe LSF « FLEUR »</u>

Productions en situation collective

Corpus recueilli	Transcription phonétique	Productions de gestes et de signes LSF
		Signe BONJOUR
		Signe JEUDI sur imitation de Magalie (elle n'a pas la parole)
		Signe VENDREDI sur imitation (elle n'a pas la parole)
		Signe VENDREDI (elle n'a pas la parole)

Vacances	va k ă s	
<u>Jeudi</u> on montera... heu d'une classe qu'habite très loin pour montrer le conte du Petit Chaperon Rouge	ʒœdi ɔ̃m ɔ̃tə radyn klask a bi t t r ɛ l w ɛ p u r m ɔ̃t r ɛ l ə k ɔ̃t d y p ə t i f a p ə r ɔ̃ r u ʒ	<u>Signe JEUDI</u>
Le petit chaperon rouge	l ə p ə t i f a p ə r ɔ̃ r u ʒ	
<u>Elle filme</u>	ɛ l f i l m	<u>Signe FILMER</u>
manteau	m ă t o	
<u>Rouge</u>	r u ʒ	<u>Signe ROUGE</u>
Lucie	l y s i	Geste de pointage sur Lucie Signe de Lucie
		Signe ILE sur imitation de Magalie
		Signe ILE
		Signe PRENDRE AVION sur imitation de l'instituteur
Mar...ti....ni....que	ma r t i n i k	Sur épellation dactylologique de l'instituteur sachant qu'une des enfants l'avait prononcé juste avant
Oui (en réponse à une question)	ɥ i	
<u>un jeu</u>	œ ʒ ø	<u>Disposition des mains qui mime le jeu décrit par un des enfants</u>
moi aussi	m w a ɔ̃ s i	
		Elle mime le fait d'insérer une pièce pendant que Magalie explique le jeu en signant
		Signe ARGENT rapide / PIECE (x4 à différents endroits devant elle) / Fait semblant d'introduire une pièce dans une fente / JOUER / Fait mime de prendre une pièce avec la main droite tandis que main gauche est restée levée, paume parallèle au corps / Puis fait mine de l'introduire dans une fente amenant droite en pince contre paume de la main gauche / Effectue un mouvement de va et vient avec les deux bras joints devant elle, bouts des doigts contre, paumes dirigées vers elle
MP3	ɛ m p e t r w a	

c'est c'est une pince	sese y n p ē s	
		Épellation du mot ADIBOU sur imitation d'une des enfants
		Signe CLOCHE sur imitation de l'instituteur
<u>chat</u>	<u>ʃa</u>	<u>Signe CHAT</u>
tata	tata	
		DIMANCHE / CLOCHE [cloche] / APRES-MIDI / CLOCHE [cloche] => signe un peu approximatif : l'instituteur redonne le modèle qu'elle s'empresse d'imiter
		Signe CHOCOLAT
		Signe ALLER CHERCHER [chercher] / Signe AVEC
ben dimanche après-midi j'té aller chez ma mamie	bēdimāʃapremidiʃteal eʃemamami	
ben j'ai mangé... après...	bēʒemāʒeapre	
ben dimanche après-midi ben les cloches sont sont té venues chez ma mamie	bēdimāʃapremidibēle kloʃsōsōte vən yʃemama mi	
Venues (complète phrase de l'instituteur)	vən y	
beaucoup de chocolat	bɔkutʃɔkɔla	
		Signe CHOCOLAT sur imitation de l'instituteur
dans le jardin	dāləʒardē	
<u>un gros œuf</u> <u>dedans</u> qui ya une poupée... c'est loulisse, elle s'appelle Flora et ma cousine elle a eu Bloum	<u>œgroœf</u> <u>dədā</u> kijaynpupedədāseluis ɛlsapɛlflɔraemakuzin ɛlayblum	<u>Signale la taille de l'œuf avec ses mains</u> <u>Désigne l'intérieur de l'œuf au moyen l'index et du majeur accolés de la main droite</u>
non	nō	
yavait mon ... ma tata, mon tonton... mon papa, la chérie de mon tonton, Jonathan, et ...	javemō matatamōtōtōmōpapala ʃeridəmōtōtōʒɔnatāe	Signe TANTE permet d'amorcer « ma tata... »
ma maman et mon frère	mamamāemōfɾɛɾ	

on était allé chercher... moi j'avais un sac	ñnetealeʃεʃemwaʒave œsak	Fait mine de tenir un sac avec main droite qu'elle secoue à plusieurs reprises
et les autres eux izont des paniers	elezɔʔrizõdepanje ñnaʃεRʃεʃεRʃepartu	Fait mine de tenir un panier, ne le secoue pas
on a <u>cherché</u> <u>cherché</u> partout		<u>Signe ALLER CHERCHER</u>
oui yen avait <u>devant</u>	ɥijãavedəvã	<u>Placement de la main devant elle sur sa gauche</u>
et <u>derrière</u>	edeRiER	<u>Placement de la main devant et sur sa droite tout en maintenant de la main gauche en position</u>
<u>oui</u>	<u>ɥi</u>	<u>Hochement de la tête du haut vers le bas</u>
<u>non</u> c'est tout	<u>nõ</u> setu	<u>Hochement tête de gauche à droite</u>
		Hochement de la tête du haut vers le bas accompagné de « hum »
		S'entraîne à faire le signe ALLER CHERCHER puis le signe CHOCOLAT sans intention de communiquer
<u>oui</u>	<u>ɥi</u>	<u>Hochement tête rapide de haut en bas</u>
non j'étais avec ma mamie et mon papy	nõʒeteavekmamamienõ papi	
Nooon il ma pa di	nõ:ilmapadi	
non	nõ	
<u>j'avais vu Magalie... elle m'a vu pas</u>	<u>ʒavevymagaliεlmavyp a</u>	<u>Bras croisés sur le torse, mains sur épaules opposées.</u>
		Signe TONTON quand Julien dit avoir rencontré son tonton à la foire
Des animaux	dezanimo	
Non <u>des lapins</u>	<u>nõdelapē</u>	<u>Signe LAPIN</u>
<u>des chevaux</u>	<u>nõdefval</u>	<u>Signe CHEVAL</u>
des... des poules et c'est tout	dedepulesetu	
<u>des vaches</u>	<u>devaʃ</u>	<u>Regard croisé avec Julien</u>
		Fait mine de manger un sandwich quand Julien évoque

		celui qu'il a mangé à la foire
		Ébauche du signe JOUER les bras croisés quand Julien dit avoir jouer
<u>oui</u>	<u>ɥi</u>	<u>Hochement de tête haut/bas</u>
<u>yavait les trucs pincés</u>	<u>javeletrykpēs</u>	<u>Main gauche posée paume vers le plafond, main droite environ 20 cm au-dessus configuration GRIFFE et fait mine d'attraper quelque chose au moyen de sa main droite</u>
		Signe PAREIL (sans prise de parole)
<u>oui</u>	<u>ɥi</u>	<u>Signe OUI</u>
		Signe du chauffeur de taxi sur imitation d'une des enfants
		Signe OEUF sur imitation d'une des enfants
jonquilles	<u>ʒɔ̃kiʝ</u>	
		Signe CLOCHE
elle prend <u>son petit-déjeuner</u>	<u>ɛlprɑ̃sɔ̃pətideʒœne</u>	<u>Signe PETIT-DEJEUNER</u>
<u>elle s'habille</u>	<u>ɛsabij</u>	<u>Signe S'HABILLER</u>
et après elle va <u>chercher les oeufs</u>	<u>fɛʀfɛ</u> <u>leʒø</u>	<u>Signe ALLER CHERCHER</u>
<u>dans le jardin</u>	<u>dɑ̃lʒardẽ</u>	<u>Signe JARDIN</u>
En chocolat	<u>ɑ̃ʃokola</u>	
Ah oui des poules	<u>aɥidepul</u>	
En chocolat	<u>ɑ̃ʃokola</u>	

**APPROPRIATION DE LA LANGUE DES SIGNES FRANÇAISE PAR LES ENFANTS
PRÉSENTANT UN TROUBLE COMPLEXE DU LANGAGE**

Étude de cas sur la place de la Langue des Signes Française au sein de l'expression et de la communication d'enfants dysphasiques

RESUME

L'étude de ce mémoire porte sur la place que les enfants porteurs d'un trouble complexe du langage appelé *dysphasie* sont susceptibles d'accorder à la Langue des Signes Française (LSF) au sein de leur expression et de leur communication. La dysphasie se manifeste par une structuration lente et déviante du langage : il s'agit d'un trouble grave et durable dont l'origine demeure inconnue. Les enfants dits *dysphasiques* souffrent d'un véritable handicap de la communication verbale. A ce titre, ils bénéficient d'aménagements scolaires et de prises en charge spécialisées. Parfois il s'avère utile voire nécessaire de leur proposer des systèmes alternatifs/augmentatifs de la communication dont la langue des signes fait partie. Choisir une langue gestuelle peut paraître surprenant du fait qu'elles sont d'ordinaire apportées à une population sourde. Or la surdité ne fait pas partie du tableau clinique de la dysphasie.

Ce mémoire s'attache donc, dans un premier temps, à comprendre les raisons pour lesquelles la LSF est un outil susceptible d'être proposé aux enfants présentant d'importantes difficultés langagières. C'est dans cette optique que des données relatives à la dysphasie, la gestualité et la LSF seront apportées et confrontées. Dans un second temps, les éléments extraits de la littérature seront étayés par des observations cliniques menées auprès de quatre enfants. Ces derniers sont scolarisés au sein d'une CLIS II et bénéficient ainsi d'un enseignement partiel en LSF.

Il sera alors permis d'envisager la place que chacun d'entre eux accorde à la Langue des Signes Française sans pour autant établir de généralités quant à la place de cette langue au sein de l'expression et de la communication des enfants dysphasiques.

MOTS CLÉS : Trouble du langage
Dysphasie
Enfant
Expression
Communication
Langue des Signes Française (LSF)

JURY : Président : Monsieur P. VERT, Professeur Émérite de Pédiatrie
Directrice du mémoire : Madame N. ALLAIN, Orthophoniste
Assesseur : Madame M. PALHOL, Orthophoniste

Date de soutenance : Mercredi 23 juin 2010