



**HAL**  
open science

## Le développement des compétences à l'écrit de collégiens sourds : des manipulations lexicales et sublexicales en référence à la Langue des Signes Française

Marion Fabre, Marie-Laure Barbier

### ► To cite this version:

Marion Fabre, Marie-Laure Barbier. Le développement des compétences à l'écrit de collégiens sourds : des manipulations lexicales et sublexicales en référence à la Langue des Signes Française. 6ème Colloque international du RIPSYDEVE; Actualités de la Psychologie du Développement et de l'Éducation, May 2013, France. pp.95-102. hal-01018664

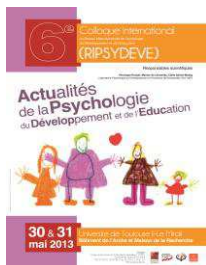
**HAL Id: hal-01018664**

**<https://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/hal-01018664>**

Submitted on 4 Jul 2014

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



### Actualités de la Psychologie du Développement et de l'Éducation

#### Actes du 6ème Colloque International du RIPSYDEVE

Réseau Interuniversitaire de Psychologie du Développement et de l'Éducation

Laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation - Université Toulouse 2 –Le Mirail  
Toulouse, 30 et 31 mai 2013

**Marion Fabre**, Centre PsyCLE (EA 3273) – Université d'Aix-Marseille

**Marie-Laure Barbier**, Centre PsyCLE (EA 3273) – Université d'Aix-Marseille

## **Le développement des compétences à l'écrit de collégiens sourds : des manipulations lexicales et sublexicales en référence à la Langue des Signes Française**

### **Résumé**

Un bagage lexical restreint, des compétences scripturales limitées ; de nombreux travaux attestent des difficultés des Sourds dans la maîtrise de l'écrit. Si les difficultés sont bien là, l'intérêt de la recherche est aussi d'interroger les compétences dont ils font preuve (Marschark, 2007). Ainsi, les Sourds ne traiteraient pas l'écrit exclusivement de manière globale. Par le prélèvement d'informations visuo-orthographiques (Daigle, Armand, Demont, & Gombert, 2009 ; Harris & Moreno, 2004) ou phonologiques (Alegria, 2006 ; Transler, Leybaert, & Gombert, 1999), ils repèrent les composants sublexicaux de l'écrit. Fabre, Barbier, Arciszewski et Tsao (2012) ont ainsi montré les capacités de collégiens sourds profonds à manipuler ces composants dans des contextes d'écriture scolaires et extra-scolaires. D'autres unités sublexicales leurs sont accessibles. Berthiaume (2008), Daigle et Armand (2004), Gaustad et Kelly (2004) montrent, en effet, que des lecteurs sourds sont sensibles aux régularités morphologiques. Le morphème est visuellement et sémantiquement identifiable, donc facile d'accès pour un public sourd. L'étude présentée s'inscrit dans la même perspective : dans quelle mesure des collégiens Sourds profonds parviennent-ils à développer des stratégies de traitements morphémiques ? Ces stratégies peuvent-elles s'installer durablement ? Peuvent-elles être réinvesties dans le cadre d'autres activités d'écriture, comme, par exemple, la prise de notes ?

L'étude concerne 10 collégiens sourds sévères, profonds ou ayant une cophose, pratiquant la LSF et scolarisés de la pré-6ème à la 4ème à l'Institut de Jeunes Sourds de M.. La première année durant 3 mois, les adolescents ont participé à un entraînement informatisé de décomposition morphémique de mots isolés. Six séances proposent un travail sur les bases (e.g., lait dans allaiter, laiteux et laitage), les préfixes (e.g., préretraite, préretrée, prépayer) et les suffixes (e.g., maisonnette, camionnette, fillette). En parallèle, ils réalisaient des exercices de prises de notes en lien avec ce dernier. La deuxième année, l'entraînement a été proposé sur 2 jours au même groupe d'élèves. Les données de temps, de réussite et de fréquence des stratégies de réponses linéaires ont été enregistrées. Les analyses via des ANOVA à mesures répétées rendent compte d'un taux de réussite élevé pour le repérage des morphèmes les deux années, et d'une diminution de moitié des temps de réalisation d'une année sur l'autre. Toutefois, les adolescents sourds restent particulièrement sensibles au contexte linguistique et aux automatismes développés en LSF comme cela est observé dans les prises de notes.

Mots clés : Surdité – Entraînement – Lexique – Morphologie – Langue des Signes Française



### Actualités de la Psychologie du Développement et de l'Éducation

#### Actes du 6ème Colloque International du RIPSYDEVE

Réseau Interuniversitaire de Psychologie du Développement et de l'Éducation

Laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation - Université Toulouse 2 –Le Mirail  
Toulouse, 30 et 31 mai 2013

**Marion Fabre**, Centre PsyCLE (EA 3273) – Université d'Aix-Marseille

**Marie-Laure Barbier**, Centre PsyCLE (EA 3273) – Université d'Aix-Marseille

## Le développement des compétences à l'écrit de collégiens sourds : des manipulations lexicales et sublexicales en référence à la Langue des Signes Française

### Introduction

Un bagage lexical restreint, des compétences scripturales limitées ; de nombreux travaux attestent des difficultés des Sourds dans la maîtrise de l'écrit. Si les difficultés sont bien là, l'intérêt de la recherche est aussi d'interroger les compétences dont ils font preuve (Marschark, 2007). Ainsi, les Sourds ne traiteraient pas l'écrit exclusivement de manière globale. Par le prélèvement d'informations visuo-orthographiques (Daigle, Armand, Demont, & Gombert, 2009 ; Harris & Moreno, 2004) ou phonologiques (Alegria, 2006 ; Transler, Leybaert, & Gombert, 1999), ils repèrent les composants sublexicaux de l'écrit. Fabre, Barbier, Arciszewski et Tsao (2012) ont ainsi montré les capacités de collégiens sourds profonds à manipuler ces composants dans des contextes d'écriture scolaires et extrascolaires. Parmi les unités sublexicales impliquées dans les activités de lecture et d'écriture, le morphème est visuellement et sémantiquement identifiable. Il pourrait constituer, dès lors, un traitement pertinent pour le développement des compétences à l'écrit de collégiens sourds profonds. Berthiaume (2008), Daigle et Armand (2004), Gaustad et Kelly (2004) ont déjà montré que les lecteurs sourds étaient sensibles aux régularités morphologiques. L'étude présentée s'inscrit dans la même perspective : dans quelle mesure des collégiens sourds profonds parviennent-ils à réaliser des décompositions morphémiques de mots ?

### Méthodologie

Dix adolescents sourds sévères ou profonds de l'Institut de Jeunes Sourds de Marseille « Les Hirondelles » ont participé, sur deux années consécutives, à un entraînement informatisé à la décomposition morphémique de mots. La première année de passation, quatre élèves étaient en classe de pré-6<sup>ème</sup> (correspondant à une classe transitoire entre le CM2 et la 6<sup>ème</sup>), deux élèves étaient en 6<sup>ème</sup>, et quatre élèves étaient en 5<sup>ème</sup>-4<sup>ème</sup>. L'année suivante ils sont tous passés au niveau supérieur. L'entraînement informatisé a été élaboré et proposé dans un premier temps de façon régulière, mais sur un temps long (année 1, durée : 3 mois) ; et dans un deuxième temps sur un temps court (année 2, durée : 2 jours). L'outil est constitué de six séances successives. Chaque séance propose un travail d'abord sur les bases (*e.g.*, repérer lait dans allaiter, laiteux et laitage), puis sur les préfixes (*e.g.*, préretraite, prérentrée, prépayer) et sur les suffixes (*e.g.*, maisonnette, camionnette, fillette). Pour chaque morphème, un premier module « Observe » présente la signification en Langue des Signes Française des mots travaillés dans le module suivant « Essaye ». Un troisième module « Manipule » permet le réinvestissement des traitements morphémiques sur de nouveaux mots. La même base de données a permis de recueillir des informations sur les temps de réalisation des séances, sur les performances et les stratégies de réponse des participants.



**Actualités de la Psychologie du Développement et de l'Éducation**

**Actes du 6ème Colloque International du RIPSYDEVE**

Réseau Interuniversitaire de Psychologie du Développement et de l'Éducation

Laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation - Université Toulouse 2 –Le Mirail  
Toulouse, 30 et 31 mai 2013

**Hypothèses & variables**

L'effet de l'entraînement est supposé être plus important l'année 2 (sur 2 jours) comparé à l'année 1 (sur 3 mois), (1) parce qu'il s'agit de la deuxième passation de l'entraînement pour ce groupe d'adolescents et (2) parce que le caractère plus intensif l'année suivante peut avoir une incidence sur l'accélération des performances en temps, mais aussi sur la stabilisation des performances de réussite au repérage et aux écritures de morphèmes. Seules les variations significatives sont évoquées pour rendre compte des résultats.

**Résultats**

Les écritures correctes des morphèmes (cf. figure 1) varient significativement en fonction de la séance d'entraînement ( $F(5,45)=4.7 ; p<.01$ ). Les performances chutent en effet aux séances 5 et 6 pour les deux années.

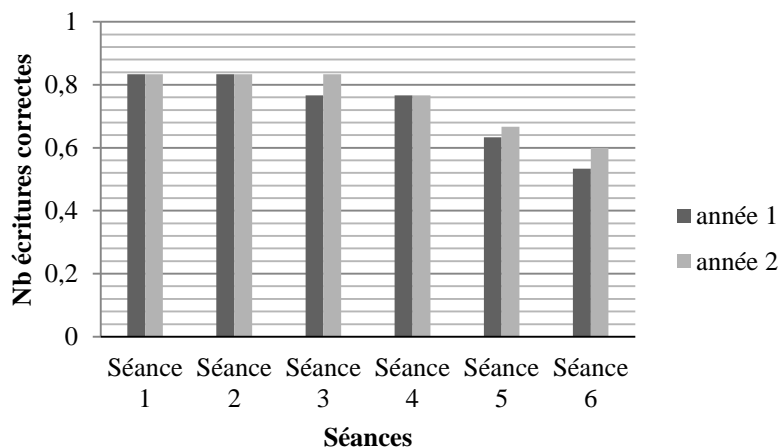


Figure 1. Nombre moyen d'écritures correctes au module « Essaye » en fonction de la séance et de l'année

Les repérages corrects (cf. figure 2) du module « Essaye » varient significativement en fonction de la séance ( $F(5,45)=3.95 ; p<.01$ ). Les performances à la première ( $M=2.6$ ) et à la dernière séance ( $M=2.7$ ) sont les moins élevées.

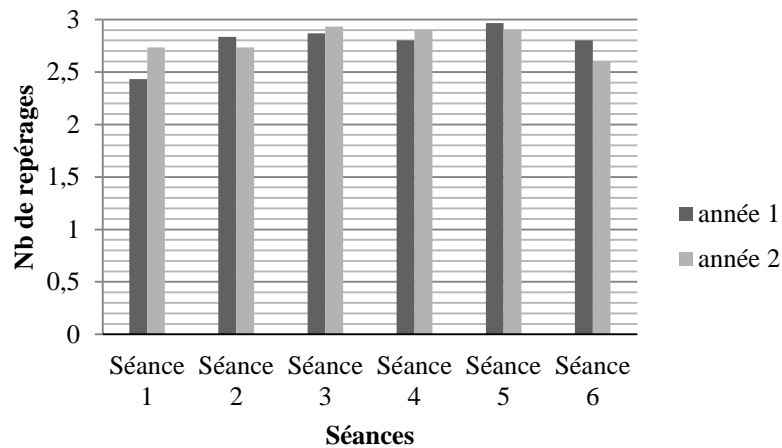


Figure 2. Nombre moyen de repérages corrects au module « Essaye » en fonction de la séance et de l'année

Pour le module « Manipule », seule l'interaction entre année et séance est significative ( $F(5,270)=3.14$  ;  $p<.01$ ). L'année 1, les performances sont plus faibles à la séance 1 ; l'année 2, elles sont plus faibles à la séance 5 (cf. figure 3).

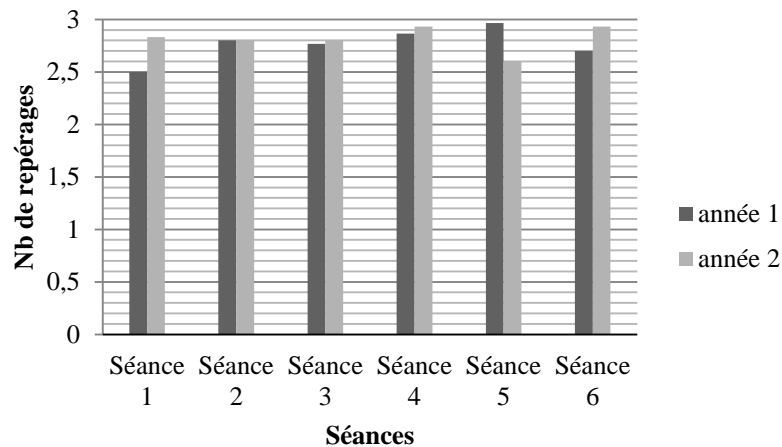


Figure 3. Nombre moyen de repérages corrects au module « Manipule » en fonction de la séance et de l'année

Les temps de réalisation du module « Essaye » (cf. figures 4) varient significativement en fonction de l'année. La deuxième année les temps sont plus courts ( $M=14$ ) comparés à la première année ( $M=25$ ;  $F(1,225)=82.06$  ;  $p<.001$ ). Pour le module « Manipule » (cf. figure 5), la variation en fonction de l'année est aussi significative. Les adolescents mettent moins de temps la deuxième année ( $M=8.5$ ) comparée à la première année ( $M=16$ ;  $F(1,225)=15.1$  ;  $p<.001$ ).

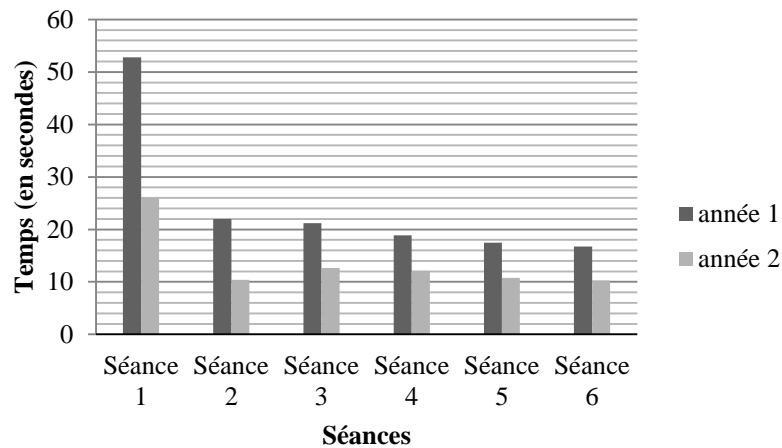


Figure 4. Temps moyen de réalisation (en sec.) du module « Essaye » en fonction de la séance et de l'année

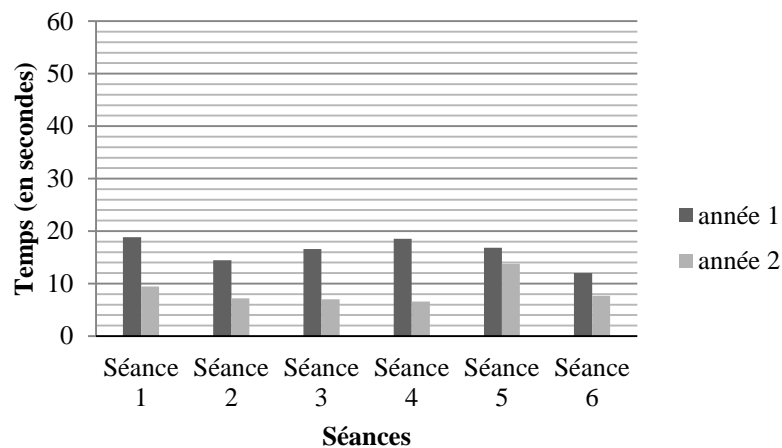


Figure 5. Temps moyen de réalisation (en sec.) du module « Manipule » en fonction de la séance et de l'année

La fréquence des stratégies linéaires (cf. figures 6) au module « Essaye » varie significativement en fonction de la séance ( $F(5,45)=3.72$  ;  $p<.01$ ). Les stratégies de réponse sont plus souvent linéaires en fin d'entraînement (les réponses sont données items après items, dans leur ordre de présentation). Au module « Manipule » (cf. figure 7), il n'y a pas de variation significative.

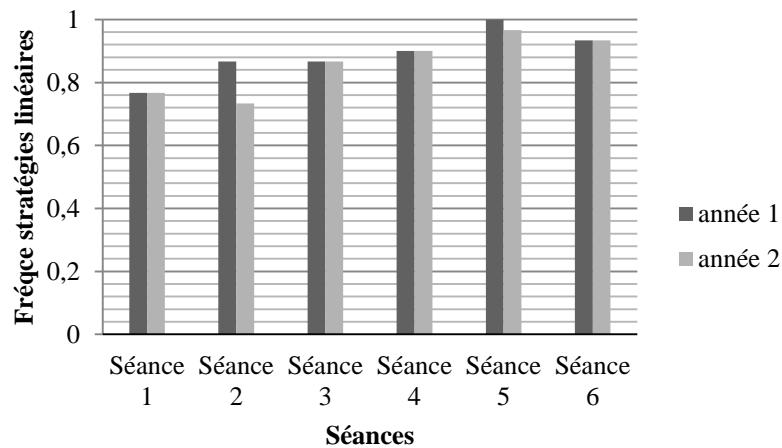


Figure 6. Fréquence des stratégies linéaires au module « Essaye » en fonction de la séance et de l'année

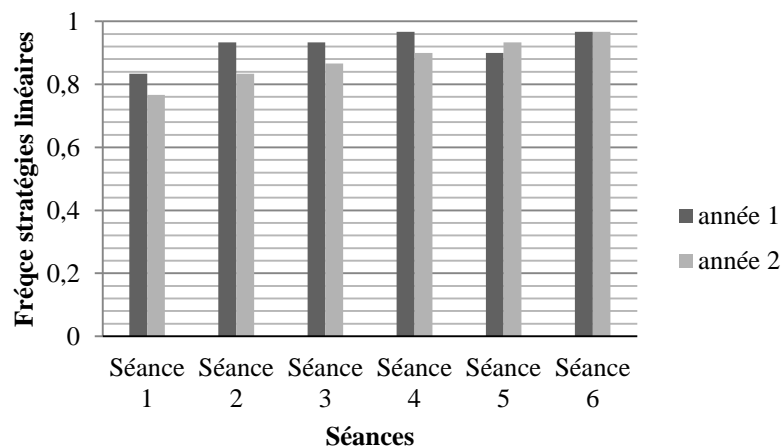
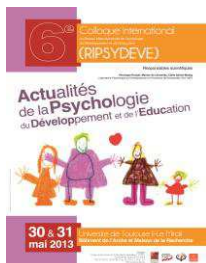


Figure 7. Fréquence des stratégies linéaires au module « Manipule » en fonction de la séance et de l'année

## Discussion

Les adolescents ayant suivi les deux entraînements montrent une certaine constance dans leurs performances en écriture et en repérage de morphèmes. Ils rencontrent des difficultés dans l'écriture des morphèmes aux deux dernières séances, la première comme la deuxième année. Aussi, bien qu'il s'agisse d'une seconde passation et malgré un entraînement plus intensif, les participants ne parviennent toujours pas à 100% de réussite sur l'ensemble des séances de l'année 2.

Par contre, les participants divisent par deux leurs performances de temps d'une année à l'autre. La première année, ils nécessitent 25 secondes en moyenne pour réaliser le module « Essaye » et 16 secondes pour le module « Manipule ». La deuxième année, 14 secondes suffisent pour le premier et 8.5 secondes pour le second. Cela témoigne de la capacité des adolescents sourds de l'étude, à accélérer leurs temps de reconnaissance des morphèmes. En outre, les stratégies de réponses sont de plus en plus linéaires en fin d'entraînement sur les deux années, mais seulement dans le module « Essaye » où il s'agit de repérer les morphèmes déjà rencontrés dans le module



### Actualités de la Psychologie du Développement et de l'Éducation

#### Actes du 6ème Colloque International du RIPSYDEVE

Réseau Interuniversitaire de Psychologie du Développement et de l'Éducation

Laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation - Université Toulouse 2 –Le Mirail  
Toulouse, 30 et 31 mai 2013

« Observe ». Lorsque les mots et morphèmes sont nouveaux (cf. module « Manipule »), les réponses résultent d'un traitement plus aléatoire.

Ces données suggèrent que les adolescents sourds parviennent à réaliser des traitements morphémiques sur l'ensemble des mots présentés. L'efficacité de ces traitements reste cependant dépendante des caractéristiques visuo-orthographiques des mots entraînés, avec une variation des performances non pas au fur et à mesure de l'entraînement, mais en fonction des mots présentés comme l'attestent les chutes de performances aux séances 5 et 6 en écriture de morphèmes (cf. figure 1). Dans ces deux dernières séances, les adolescents restent sensibles aux choix lexicaux. Par exemple, pour le préfixe [im] des mots "impossible", "impatient", "impoli", de nombreux participants ont produit [imp] en raison de la régularité visuo-orthographique apparente entre ces trois mots. Les éléments orthographiques semblent donc prendre le dessus sur les composants morphémiques comme ont pu le souligner Daigle, Armand, Demont et Gombert (2006). Pour autant, les participants parviennent à réaliser des traitements de plus en plus rapides quand ils réalisent l'entraînement pour la deuxième fois et avec des séances plus rapprochées. Cette étude confirme ainsi le potentiel des adolescents sourds profonds à opérer des traitements morphémiques. Le caractère systématique de ces traitements et la possibilité de développer des connaissances morphémiques au niveau métacognitif restent toutefois à explorer pour ce public spécifique.

### Références bibliographiques

- Alegria, J. (2006), L'évaluation de la lecture chez la personne sourde. Une approche analytique. In C. Hage, B. Charlier & J. Leybaert (Eds.), *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd, pistes d'évaluation* (pp. 185-206). Belgique : Mardaga.
- Berthiaume, R. (2008). Procédures morphologiques en lien avec les règles de formation des mots du français écrit chez les lecteurs sourds du primaire, Thèse présentée comme exigence partielle du doctorat en linguistique. Montréal : Université du Québec.
- Daigle, D. & Armand, F. (2004). Le traitement morphologique en lecture chez des sourds gestuels québécois. *Lidil*, 30, 117-131.
- Daigle, D., Armand, F., Demont, E., & Gombert, J.-E. (2006). Apprentissage implicite et traitement morphologique : le cas d'élèves sourds gestuels. In D. Daigle & A.-M. Parisot (Eds.), *Surdité et société: perspectives psychosociale, didactique et linguistique* (pp. 99-113). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Daigle, D., Armand, F., & Demont, E., & Gombert, J.-E. (2009). Visuo-orthographic knowledge in deaf readers of French. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 12(1), 105-128.
- Fabre, M., Barbier, M.L., Arciszewski, T. & Tsao, R. (2012). Les adolescents sourds et la production écrite en contextes variés : SMS, Prises de Notes, Écrits scolaires et Blogs. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 118, 322-332.
- Gaustad, M. G., & Kelly, R. R. (2004). The relationship between reading achievement and morphological word analysis in deaf and hearing students matched for reading level. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9(3), 269-285.
- Harris, M., & Moreno, C. (2004). Deaf children's use of phonological coding: Evidence from reading, spelling, and working memory. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9, 253-268.
- Marschark, M. (2007). Comprendre et utiliser les bases cognitives de l'apprentissage chez les enfants sourds. *Enfance*, 3, 271-281.
- Transler, C., Leybaert, J., & Gombert, J. E. (1999). Do deaf children use phonological syllables as reading units? *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4, 124-143.





**Actualités de la Psychologie du Développement et de l'Éducation**

**Actes du 6ème Colloque International du RIPSYDEVE**

Réseau Interuniversitaire de Psychologie du Développement et de l'Éducation

Laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation - Université Toulouse 2 –Le Mirail  
Toulouse, 30 et 31 mai 2013

**Pour citer ce document :**

Fabre, M., & Barbier, M-L. (2014). Le développement des compétences à l'écrit de collégiens sourds : des manipulations lexicales et sublexicales en référence à la Langue des Signes Française. *In V. Rouyer, M. de Léonardis, C. Safont-Mottay, & M. Huet-Gueye (Eds.), Actes du 6<sup>ème</sup> Colloque du RIPSYDEVE. Actualités de la Psychologie du développement et de l'Éducation* (pp. 95-102). Toulouse : Université Toulouse 2 – le Mirail. [en ligne] <http://hal.archives-ouvertes.fr/RIPSYDEVE/fr>