

Projet LogilecSur : quelles stratégies enseignantes pour guider des élèves sourds vers l'autonomie en compréhension écrite ?

Manuel LEITAO¹, Thomas SIGIEZ²,
Elodie VENTI², Christophe LAROCHE³, Marie PERINI⁴,
Agnès PIQUARD-KIPFFER⁵

¹ Moniteur éducateur de LSF
INJS, METZ

M.LEITAO@injs-metz.fr

² Enseignants spécialisés
INJS, METZ

E.VENTI@injs-metz.fr ; T.Sigiez@injs-metz.fr

³ Professeur de LSF

Université de Lorraine, SHS, Nancy

christophe.laroche@univ-lorraine.fr

⁴MCF

UMR 7023 – SFL (*Structures formelles du langage*), CNRS/UPL/

Université Paris 8

marie.perini@univ-paris8.fr

⁵MCF

Université de Lorraine, CNRS, Inria, LORIA, F-54000 Nancy, France

agnes.piquard@loria.fr

Mots clés : stratégies d'enseignement, compréhension écrite, TFA - sourds - malentendants, LSF, LPC

Keywords: teaching strategies, written comprehension, deaf children, hearing-impaired children, French Sign Language, LPC (French Cued Speech)

Résumé

Le projet LogilecSur est né d'un groupe de travail constitué au sein du conseil scientifique de l'Institut National de Jeunes Sourds de Metz. Il vise à améliorer les stratégies d'enseignement de la compréhension écrite auprès d'élèves sourds, identifiée par les professionnels comme étant un point nodal de leur réussite scolaire. Ces élèves peuvent avoir pour langue privilégiée le français oral (avec ou sans support de la LPC), la langue des signes française, ou bien ces deux langues avec des degrés d'efficacité variables pour chacune. Un manque d'autonomie face aux textes écrits étant observé chez tous, nous postulons qu'il résulte d'un faible degré de maîtrise de la langue privilégiée, quelle qu'elle soit. Nous exposerons ici les premières avancées de notre étude exploratoire, visant à formaliser une démarche d'entrée dans les textes qui tienne compte à la fois de la diversité des profils linguistiques et des lacunes langagières des élèves sourds.

Abstract

The LogilecSur Project was initiated by a working group set up within the Scientific Council of the Institut National de Jeunes Sourds of Metz. Its purpose is to improve teaching strategies for reading comprehension with deaf pupils, identified by professionals as a key point for their academic success. These pupils may have as their preferred language: oral French (with or without LPC support), French sign language, or both languages with varying degrees of efficiency for each of them. As very few reading self-reliance is observed among them, we postulate that it results from a low degree of the preferred language mastering, whatever it may be. We will present here the framework of our exploratory study, aiming at formalising from the outset a written comprehension approach of the texts which takes into account both the diversity of linguistic profiles and the language weaknesses of deaf students.

INTRODUCTION

Les élèves sourds peuvent bénéficier de modes de scolarisation très divers. Qu'il s'agisse d'inclusion individuelle ou collective, du milieu ordinaire ou du milieu spécialisé, d'un enseignement au moyen du français ou de la langue des signes française, l'un des enjeux forts de leur éducation est la maîtrise de la langue écrite. Dans tous ces contextes, les enseignants s'interrogent sur leurs pratiques car les élèves sourds témoignent souvent de difficultés en compréhension écrite.

Dans cette étude, nous nous intéressons à un petit groupe d'élèves sourds de cycle 2 scolarisés à l'INJS (Institut National de Jeunes Sourds), en difficulté dans l'apprentissage de la lecture, tant en termes de capacités à extraire seuls le sens d'un texte que d'appétence pour l'écrit. L'écrit constituant un support de grande importance à l'école, l'ensemble de leurs apprentissages s'en trouve freiné.

Le projet LogilecSur, porté par une petite équipe pluridisciplinaire, est né au sein du conseil scientifique¹ de l'INJS de Metz, visant à élaborer, puis à tester une démarche d'exploration de textes auprès des jeunes élèves de l'établissement. Nous proposons ici de restituer l'état des avancées de ce jeune projet, en jetant les bases d'un protocole pédagogique issu de la double analyse de l'état de la littérature et des besoins et difficultés observés sur le terrain.

1. La lecture chez les élèves sourds : positionnement dans la littérature et au sein de l'établissement

1.1. Un consensus sur les difficultés des sourds

La compréhension en lecture est largement décrite dans la littérature comme étant fragilisée, voire compromise chez beaucoup d'élèves sourds. À l'international, les premières études menées dans ce domaine remontent au début du XXème siècle. S'appuyant systématiquement sur la comparaison du niveau en lecture des sourds avec celui d'élèves entendants au développement typique, elles concluent à un décalage de plusieurs années, le niveau de lecture moyen d'élèves sourds âgés d'une

¹ Ce CS pluridisciplinaire (médecins, enseignants, linguistes, informaticiens, etc..), constitué en juin 2019, a pour vocation d'améliorer les pratiques éducatives via des partenariats entre des professionnels de l'établissement volontaires et des chercheurs issus de différentes disciplines.

quinzaine d'années s'apparentant à cette époque à celui de jeunes apprenti-lecteurs entendants de 7 ans (voir pour synthèse, Bresson 1996). Des études plus récentes, en France (Colé, Casalis et al., 2012), à l'international (Conrad, 1979, Chamberlain & Mayberry, 2005), bien que mentionnant la pluralité des profils des élèves en fonction des modes de communication, des degrés de surdité et des types d'appareillage, s'appuient toujours sur cette même comparaison des niveaux de lecture d'élèves sourds et entendants. Si le décalage se réduit, le niveau de lecture de la majorité des adolescents de 15 à 18 ans dépasse difficilement celui de la quatrième année de scolarisation primaire (l'équivalent français du CM1 pour un âge lexique de 9 ans). Notons que les raisons de l'échec ou du succès - pour une minorité d'élèves - restent peu claires.

1.2. Quelles sont les causes de ces difficultés ?

Il est important de souligner qu'aucun déficit cognitif inhérent à la surdité n'a à ce jour été démontré. Ce sont plutôt les conséquences de la surdité qui peuvent, potentiellement, freiner l'acquisition du langage écrit de manière plus ou moins directe.

Considérons tout d'abord la situation singulière d'entrée dans l'écrit pour les sourds. Alors que les enfants entendants (dans les cas d'acquisition classique) apprennent à lire et à écrire une langue qu'ils parlent déjà, les sourds doivent tout à la fois poursuivre leur acquisition d'une langue première (le français ou bien la LSF) et entrer dans la modalité écrite. Ces deux apprentissages simultanés impliquent forcément un temps plus long, ce qui est une première explication au décalage observé entre les performances des sourds et celles des entendants. Ils placent également l'élève sourd dans une situation proche de l'acquisition du français langue seconde, alors que les méthodes pédagogiques qui leur sont adressées relèvent plutôt de méthodes d'enseignement du français langue maternelle.

Concernant la découverte du code écrit proprement dit, le facteur le plus communément évoqué est celui des difficultés dans l'acquisition d'une conscience phonologique. Il existe aujourd'hui un quasi-consensus sur le caractère indispensable des aptitudes phonologiques dans l'apprentissage de la lecture chez les enfants sourds (Alegria et

Leybaert, 2005). Cette capacité à se construire une représentation abstraite du langage parlé est hautement dépendante de celle à percevoir la langue orale, auditivement et/ou visuellement à travers la lecture labiale et le support de la LPC -Langue Parlée Complétée (Alégria, Charlier & Mattys, 2010). Cette perception de l'oral vocal est atteinte de manière très variable chez les enfants sourds, selon leur degré d'audition et de récupération auditive permise par l'appareillage, la précocité et la fréquence de leur prise en charge rééducative mais aussi leur capacité et leur appétence à entrer dans le monde sonore. Ainsi, s'il a été démontré que les enfants sourds ne sont pas démunis de connaissances phonologiques (Expertise collective Inserm pour synthèse, 2007), les études comparatives montrent généralement de moins bonnes aptitudes phonologiques chez les sourds par rapport aux entendants. Ces études établissent également une corrélation nette entre les aptitudes phonologiques des enfants sourds et leur niveau de lecture (Leybaert, Van Vlierberghe, Croiseaux et al., 2018). Mais compte-tenu des difficultés évidentes pour tous les élèves sourds d'atteindre un niveau de conscience phonologique suffisant, n'y-at-il pas d'autres voies possibles pour eux ?

Certaines études remettent en effet en question la primauté de la conscience phonologique dans l'accès à la lecture pour les enfants sourds, donnant une importance plus forte à la maîtrise solide d'une langue première. Cette hypothèse est issue du constat empirique que les enfants sourds de parents sourds sont généralement meilleurs lecteurs que leurs pairs de parents entendants, et ce indépendamment de leurs compétences phonologiques (Goldin-Meadow & Mayberry, 2001). La raison ne serait pas à chercher dans la nature de la langue des signes (LS) qui permettrait d'établir des liens formels avec l'écrit (LSF et français écrit sont linguistiquement très éloignées), mais dans leur potentiel à offrir aux sourds l'expérience d'une communication naturelle, dès le plus jeune âge. La méta-analyse de Mayberry, Giudice et al. (2011) s'appuyant sur 57 études relatives à la lecture chez les sourds, aboutit à un facteur de prédictabilité des habiletés en lecture de 11% pour les habiletés phonologiques (mesurées dans certaines des études précitées), contre 35% pour les habiletés langagières. Courtin (2005) souligne à ce propos que c'est bien la maîtrise d'une première langue, quelle qu'elle soit, qui importe, et pas une langue en particulier. Cette langue, français oral ou LSF, va en effet permettre l'acquisition de compétences dites "préalables" car indispensables à une entrée dans

l'écrit réussie. Il en va ainsi du bagage lexical, de la connaissance du monde, de la capacité à la décentration et enfin de la sensibilisation au monde du livre (histoires lues par les parents, pratiques de lecture, familiarisation avec les albums jeunesse). Toutes ces compétences dépendent fortement d'une expérience première de la communication.

1.3. Profil des élèves de l'établissement

Cette étude s'adresse à des élèves sourds de cycle 2. Leurs degrés de surdité sont divers. Une comorbidité avec d'autres troubles (par exemple moteurs, cognitifs, attentionnels et mnésiques et/ou psychologiques) est parfois présente. De plus, certains élèves ont des parents allophones. Dans les différentes classes de l'établissement, plusieurs profils linguistiques sont observés : certains élèves s'expriment préférentiellement en français oral, avec le support ou non du LPC ; d'autres en langue des signes française (LSF) ; d'autres encore ne semblent pas montrer une préférence marquée pour l'une ou l'autre de ces langues et présentent des degrés d'efficacité variables pour chacune. Les enseignants, pour répondre aux besoins de tous leurs élèves, s'expriment généralement en français, puis en LSF.

Certaines difficultés récurrentes, expliquant les problèmes de compréhension, ont été répertoriées par les enseignants. Parmi celles-ci, nous citerons la mémorisation du lexique, la polysémie de certains mots ou expressions imagées ("porter un panier" vs "porter une cravate"), des mots dérivés confondus ("jardin" vs "jardinier" ou "jardinage") ainsi que la syntaxe (le verbe n'étant pas toujours repéré, les relations entre mots et groupes de mots n'étant pas toujours identifiées, la longueur des phrases...). Des confusions sémantiques sont également citées par les enseignants, provenant de mots orthographiquement proches, également de stratégies de compréhension lexicales plutôt que syntaxiques. Les élèves attribuent alors aléatoirement un sens au texte en fonction de certains mots qu'ils connaissent ou qu'ils croient reconnaître. La ponctuation, jouant un rôle dans la construction du sens, n'est pas toujours maîtrisée. Les enseignants relèvent également des difficultés importantes lors des processus d'identification des mots écrits. En effet, le code graphophonologique de la langue française est diversement maîtrisé selon les enfants.

Le rapport à l'écrit des élèves peut également être considéré comme un frein à leur progression. La LSF, langue "principale" de certains élèves (Jacob, 2007), est une langue sans écriture, si bien que l'apprentissage de l'écrit s'effectue directement en français, langue dont la modalité orale n'est pas bien perçue et insuffisamment maîtrisée dans les petites classes. Parfois les élèves sont très peu familiarisés avec le monde de l'écrit. En effet, soit les livres ne sont pas présents dans leur environnement familial, soit la barrière de la langue empêche les parents de faire découvrir les contes et albums de jeunesse à leur enfant. De ce fait, l'écrit est globalement peu investi par les élèves, étant davantage subi que choisi. En conséquence, en cours de français comme dans les autres disciplines, ces élèves manquent d'intérêt pour la lecture. Insécures, ne s'autorisant aucune prise de risque, ils se découragent vite face à la tâche et ne peuvent évoluer vers l'autonomie.

Ces observations, corroborées par la littérature, sont sensiblement les mêmes quel que soit le profil linguistique des élèves. C'est pourquoi nous souhaitons exploiter l'hypothèse selon laquelle le cœur du problème réside dans le manque de maîtrise effective d'une langue première. En effet, connaissant généralement une communication moins riche dans leur famille en comparaison à leurs pairs entendants, les expériences du langage des élèves sourds, leur degré de compréhension et d'expression dans cette oralité première s'en trouve réduit, diminuant ainsi leurs chances d'atteindre de bonnes aptitudes de lecteur. Notre objectif est d'abord de proposer aux enseignants un protocole d'entrée dans les textes.

2. Première étape : réflexion sur un protocole d'enseignement de la lecture

2.1. Principes retenus

De l'analyse des besoins et des difficultés des élèves, ressortent quelques principes, à l'état d'hypothèses, qui vont guider l'élaboration de notre protocole méthodologique.

1-S'inspirer des démarches de lecture d'apprenants de français comme langue seconde. Les sourds percevant mal le français parlé, leur degré de familiarité avec cette langue s'en trouve réduit. Ainsi, le processus d'apprentissage de l'écrit s'apparente davantage à celui de jeunes apprenants de français comme langue seconde.

2-Anticiper, pour chaque texte à travailler, les lacunes dans les compétences préalables risquant de faire obstacle à la compréhension. Chaque texte doit être l'occasion de renforcer les connaissances du monde, l'enrichissement lexical, l'acculturation au monde de l'écrit.

3-Rassurer en ritualisant la démarche d'entrée dans les textes. Conserver pour chaque nouveau texte le même scénario pédagogique devrait avoir un effet rassurant et donner un "chemin" pour avancer progressivement et en autonomie.

4-Diversifier les modes d'identification des mots. Le recours au décodage graphophonologique pour ces élèves donne des résultats très variables. Développer la conscience morphologique des élèves pourrait apporter une stratégie efficace d'identification des mots en même temps qu'un accès facilité au sens.

5-Exploiter maximale la modalité visuelle pour la construction du sens. De nombreux auteurs ont souligné l'importance du canal visuel (Cf. pour les jeunes sourds Marshark, 1993, Piquard-Kipffer, 2014 ; pour les adultes Perini, 2013) dans l'appréhension du monde et le traitement de l'information. Certes, le texte écrit est lui-même un support visuel, mais ses nombreux indices (organisation générale, typographie, ponctuation, blancs, etc) nécessitent une médiation afin qu'ils soient appréhendables et interprétables. Ainsi, tout support visuel de présentation de l'information (tableaux, listes, schématisation, dessins et illustrations, cartes mentales, etc.) peut venir efficacement appuyer le travail de construction du sens.

2.2. Formalisation d'une démarche

La démarche à tester auprès des élèves s'inspire pour partie des travaux développés sur la compréhension écrite en FLES (français langue étrangère et seconde) à l'époque où la méthode communicative faisait une large place à l'écrit et s'interrogeait sur les défauts d'un enseignement traditionnel de l'écrit basé sur la traduction ou l'explication de texte linéaire.

Ainsi, nous retenons les propositions de Sophie Moirand (1978, 1979) sur l'approche globale et celles de Francine Cicurel (1991) sur la lecture interactive, car elles répondent à plusieurs des critères énoncés dans la section précédente. En effet, elles sont basées sur l'idée qu'un texte implique de multiples dimensions (forme du texte, place des

illustrations, typographie et mise en page, référence à des connaissances extralinguistiques, etc.), dont la lecture linéaire ne peut rendre compte. Incitant le jeune apprenant au déchiffrement, le focalisant sur ce qu'il n'a pas compris, cette lecture mot à mot est coûteuse et le rend dépendant des explications de l'enseignant. Moirand et Cicurel prônent au contraire une autonomisation de l'apprenant par la co-construction progressive du sens d'un document écrit au moyen d'une exploration rigoureuse, procédant par couches de repérages successives. Il s'agit donc de "casser" la linéarité d'un texte et de procéder, comme dans une enquête, par élaboration d'hypothèses de sens de plus en plus précises. Cette co-construction s'effectue à travers les échanges au sein du groupe et par le guidage de l'enseignant orientant vers les éléments pertinents du texte, fournissant des données linguistiques et extralinguistiques tout en respectant certaines étapes clés.

En amont de la présentation du texte, **une première étape dite de "prélecture"** vise à mobiliser les apprenants et faciliter leur travail de découverte du nouveau texte grâce à une "accroche", qui selon Moirand (1979), peut prendre la forme d'un petit débat sur la thématique du texte, des questions, une anecdote, etc. Cette première étape peut aussi permettre de fournir ou de mobiliser des connaissances de tous ordres (lexicales, grammaticales, extralinguistiques, etc.) qui pour Cicurel (1991) réduiront le degré d'éloignement des apprenants avec le texte, grâce à de courts exercices, des jeux divers ou encore l'observation de documents iconographiques.

La seconde étape concerne la phase d'observation du document écrit par les apprenants. L'intérêt d'un tel travail repose sur l'idée, selon Moirand (1978), que "les textes sont des images", c'est à dire que leur forme, leur agencement dans l'espace graphique, le support sur lequel ils sont diffusés, sont porteurs d'informations et permettent ainsi aux apprenants d'élaborer des hypothèses sur le sens global du document. À cette étape, seuls les titres, légendes et informations du paratexte sont réellement lus. Les hypothèses ainsi formulées permettent de déterminer le type de repérage à opérer dans l'étape suivante, qui est celle de la lecture-recherche, consistant en des balayages successifs, de plus en plus fins dans le document pour vérifier et affiner les hypothèses de sens.

Les deux dernières étapes, qui peuvent être transversales, concernent la reconstitution de l'architecture du texte, son

“squelette”, qui a un effet facilitant pour la prise de sens et la mémorisation ; et l’intervention de données extralinguistiques, qui vont soit éclairer, soit approfondir certains éléments du texte. Étant donné les fréquentes lacunes de connaissance du monde des élèves sourds (Cf. partie précédente), cette dernière étape semble fondamentale.

L’application en l’état d’une telle démarche répond aux trois premiers principes énoncés plus haut. Il reste que cette démarche a été pensée pour des apprenants du FLES, donc déjà lecteurs dans leur langue maternelle, ce qui n’est pas le cas des apprenants sourds. Nous associons donc à cette démarche générale des activités permettant de systématiser l’identification et la mémorisation des mots et expressions, en veillant, compte tenu des différents profils linguistiques des élèves, à diversifier ces modes d’identification des mots (quatrième principe). La conception des activités de compréhension privilégiera autant que possible la modalité visuelle via différents supports de traitement et de représentation de l’information (cinquième principe).

2.3. De l’analyse pré pédagogique émerge le scénario pédagogique

Chaque texte est donc une occasion supplémentaire de renforcer les compétences préalables des élèves tout en les entraînant à la compréhension écrite. Il convient donc de les exploiter au maximum, ce qui suppose une préparation minutieuse pour en faire surgir tous les intérêts et identifier tous les obstacles potentiels : structures syntaxiques complexes pouvant mener à des contresens, vocabulaire non maîtrisé, références à des informations extralinguistiques que l’on suppose inconnues des élèves.

Pour tester notre démarche nous avons choisi un ouvrage de littérature de jeunesse issu de la gamme “je suis en CE1”, écrit par Magdalena et illustré par Emmanuel Ristord (éditions Flammarion-jeunesse). Nous qualifions cette gamme de semi-authentique dans la mesure où elle a été conçue par son auteure (elle-même professeure des écoles) dans le but explicite d’entraîner les élèves à la lecture. Cette collection présente néanmoins l’avantage d’évoquer le vécu des jeunes écoliers. Dans le cas d’élèves en difficulté, des contenus au plus proche de leur quotidien permettront sans doute de réduire les lacunes de bagage expérientiel,

de lexique, et devrait avoir une action motivante, les encourageant à comparer leur propre vécu avec l'histoire. Le titre choisi par notre groupe de travail est "Opération jardinage", car le thème correspond au projet de classe de l'enseignante de primaire partenaire et peut être ainsi mis en cohérence avec les autres activités de la classe.

Pour réaliser cette analyse pré pédagogique, nos remarques sont d'abord formulées linéairement, page après page, sans oublier la première et la quatrième de couverture, qui sont toutes d'importance pour la formulation de premières hypothèses de sens et la familiarisation avec les notions d'auteur, d'illustrateur, d'éditeur ainsi que la mise en réseau des textes (avons-nous lu des textes qui parlent du même sujet, des textes du même auteur/du même illustrateur ?). Il s'agit de se mettre à la place des élèves et de relever tout ce qui pourrait les mettre en difficulté. Nous prélevons donc les indices (dans le texte, la mise en page, l'illustration, etc.) qui aideront les élèves à formuler et/ou vérifier leurs hypothèses de sens, et de noter les domaines de connaissance qui seront à approfondir, en vue d'une meilleure compréhension. Ce dernier aspect nous semble fondamental puisqu'il permet plus généralement de nourrir la connaissance du monde des élèves qui devrait ainsi favoriser une meilleure compréhension de textes ultérieurs. Voici un exemple de l'analyse de la première page de texte de l'ouvrage :



Figure 1. Extrait de l'ouvrage *Opération jardinage*, p 6-7
(Eds Flammarion jeunesse, 2019 ©)

Et voici les remarques faites concernant cet extrait :

Page 6**Situation d'énonciation :**

- **Qui ?** "les filles", "Les garçons" (=la classe), "Le maître" (>hypothèse de la couverture validée)
- **Quand ?** l'après-midi
- **Où ?** On devine d'après l'illustration : à l'école, dans le couloir juste avant de sortir ?

Lexique > hyponymes de couvre-chefs : chapeaux de paille ; casquettes ; chapeau de cow-boy

Lexique > polysémie : verbe porter dans le sens de "avoir sur soi" vs sens premier de "soutenir qqch qui pèse" : "Les garçons portent des casquettes". Autres ex : porter la barbe, un costume, une cravate, un bijou, des lunettes, etc.

Lexique : panier

Lexique/connaissance du monde > champ lexical des matériaux : paille, osier

Grammaire > pluriels particuliers : mots en -eau : un chapeau/des chapeaux.

Grammaire > temps verbaux : association du présent, temps de la narration (portent, dit) et passé-composé pour actions antérieures (ont mis ; a sorti ; a pris)

Phrases nominales > « En route pour le jardinage ! » Fait écho au titre « Opération jardinage ». Phrases du même type : « En route pour l'école/la piscine/le match/la plage... ; Opération cabanes/pâtisserie/... »

Figure 2. Analyse pré pédagogique réalisée p 6-7

Une fois cette analyse linéaire achevée, les remarques sont ensuite organisées par type (lexique, syntaxe, accords, connaissance du monde, etc.) pour plus de clarté. La construction du scénario pédagogique consiste alors à hiérarchiser ce qui doit être travaillé en amont de la présentation du texte (afin de permettre une entrée dans le texte avec quelques prérequis, moins d'anxiété et plus de motivation), au cours des différentes étapes du travail sur le texte, puis en tant qu'activités d'approfondissement. Nous avons donc conçu sur cette base une séquence pédagogique respectant les principes et les étapes exposés précédemment (Cf.2.1 et 2.2).

CONCLUSION

Les mécanismes d'accès à la compréhension écrite chez les élèves sourds restant à ce jour relativement méconnus, notre étude exploratoire, s'appuyant sur une collaboration entre enseignants et chercheurs, propose un protocole décliné en cinq principes. Dans une prochaine phase de travail, sa pertinence sera évalué en classe. L'objectif à moyen terme sera de vérifier si, lors de la lecture de plusieurs types de textes, il contribue à réduire les lacunes des élèves tout en favorisant leur autonomie dans la prise de sens. À plus long terme, la rédaction d'un cahier des charges devrait permettre l'élaboration d'un prototype de logiciel dédié au soutien de la

compréhension écrite des élèves. Les enseignants pourraient en paramétrer les options (LSF, banque d'images, niveaux de langue..) en fonction des profils lexiques de leurs élèves sourds.

BIBLIOGRAPHIE

ALÉGRÍA Jésus, CHARLIER Brigitte & MATTYS Sven. (2010). The role of lip-reading and cued speech in the processing of phonological information in French-educated deaf children. *European Journal of Cognitive Psychology*, 11, 451–472.

ALÉGRÍA Jésus, LEYBAERT Jacqueline (2005). Le langage par les yeux chez l'enfant sourd : lecture labiale et Langage Parlé Complété. In C. Transler, J. Leybaert, J.E. Gombert (eds), *L'acquisition du langage par l'enfant sourd : les signes, l'oral et l'écrit*. Marseille : Solal, 213-252.

BRESSON Claude (1996). Les jeunes sourds et la lecture. Essai d'évaluation. Thèse de linguistique sous la Direction de F. Carton. Université de Nancy 2.

CHAMBERLAIN Charlene & MAYBERRY Rachel (2005). La langue des signes et la lecture : avancées récentes. In C. Transler, J. Leybaert, & J.-E. Gombert (Eds), *Le développement du langage chez l'enfant sourd, le signe, la parole et l'écrit* (pp. 275-290). Marseille : Solal.

COLÉ Pascale, CASALIS Séverine & LEYBAERT Jacqueline (2012). Apprendre à lire avec une déficience auditive In *Lecture et pathologie du langage oral*. Eds: PUG , 75-102.

CONRAD Richard (1979). *The Deaf School Child*. London : Harper & Row.

COURTIN Cyril (2005). Langue des signes française, français oral, Langue française parlée complétée et développement de la lecture-écriture chez l'enfant sourd, quelle complémentarité ? In *Enseigner et apprendre en LSF : vers une éducation bilingue. La nouvelle revue de l'ASIS*, hs, 37-44.

CICUREL Francine (1991) *Lectures interactives*. Paris : Hachette FLE.

KUNTZE Marlon, GOLOS Debbie & ENNS Charlotte (2014). "Rethinking Literacy: Broadening Opportunities for Visual Learners." *Sign Language Studies*, 14(2), 203-224. [doi:10.1353/sls.2014.0002](https://doi.org/10.1353/sls.2014.0002).

GOLDIN-MEADOW Susan & MAYBERRY Rachel (2001). How Do Profoundly Deaf Children Learn to Read? *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4), 222–229.

JACOB Stéphanie (2007). Description des procédés linguistiques référentiels dans des narrations enfantines en Langue des Signes Française : Maintien et réintroduction des actants. Thèse de Linguistique sous la direction de Ch. Cuxac. Université de Paris 8.

LEYBAERT Jacqueline, VAN VLIERBERGHE Cathy, CROISEAUX Élodie, MATTAR Mirna (2018). Lecture et reconnaissance des mots écrits chez les enfants sourds, y compris avec un implant cochléaire : codage

phonologique et/ou orthographique ? In *Neuropsychologie de l'enfant*. Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur, 82-93.

MARSCHARK, Marc (1993). *Psychological development of deaf children*. New York, Oxford : Oxford University Press.

MAYBERRY Rachel, GIUDICE Alex A., LIEBERMANN Amy M. (2011). « Reading Achievement in Relation to Phonological Coding and Awareness in Deaf Readers: A Meta-Analysis ». *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16, spring 2011, 164-188.

MOIRAND Sophie (1978). « Les textes aussi sont des images » *Le français dans le monde*, 137, 38-42.

MOIRAND Sophie (1979). *Situations d'écrit*. Paris : CLE International.

MOREL Françoise, BUCHETON Dominique, CARAYON Brigitte, FAUCANIÉ Hélène, & LAUX Sandrine (2015). Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces. *Le français d'aujourd'hui*, 1(188), 65-77.

PERINI Marie (2013). Que peuvent nous apprendre les productions écrites des sourds ? Thèse de linguistique sous la direction de Ch. Cuxac et B. Garcia. Université de Paris 8.

PIQUARD-KIPFFER Agnès (2014). Critères d'évaluation d'un album numérique pour des enfants en difficulté de langage. In M. Frisch (Eds) *2^{ème} colloque international Ideki*. Paris : L'harmattan, Collection I.D, 287-309. <hal-01097278