



HAL
open science

L'acquisition du langage par l'enfant sourd

Stéphanie Jacob

► **To cite this version:**

Stéphanie Jacob. L'acquisition du langage par l'enfant sourd. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 2003, Langue des signes française (LSF) : enjeux culturels et pédagogiques, 23. hal-01545586

HAL Id: hal-01545586

<https://hal.science/hal-01545586>

Submitted on 29 Jun 2017

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.

La nouvelle revue de l'AIS

Adaptation et intégration scolaires

L'acquisition du langage
par l'enfant sourd

Stéphanie Jacob

Langue des signes française (LSF)

Enjeux culturels et pédagogiques

Centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée

Cnefei

58/60, avenue des Landes
92150 SURESNES

Directeur de la publication:
Dominique LERCH

Rédaction en chef:
Hervé BENOIT

François BOULE
José SEKNADJÉ-ASKÉNAZI

Ingénieurs d'édition:
Jean-François CAVIGLIOLI
Vincent LE CALVEZ

Maquette:
Bertrand DUMOUCHEL

Secrétariat de la revue:
Christiane LALU

Contact rédaction:
Tél.: 01 41 44 35 71
E-mail: nrais@cnefei.fr

Contact abonnements:
Tél.: 01 41 44 31 29
Fax: 01 45 06 39 93
E-mail: vente@cnefei.fr

Site Internet: www.cnefei.fr

Revue trimestrielle

Prix au numéro: 13 € (+ port).
Numéro double: 20 € (+ port).
Abonnement annuel: 40 €.

Imprimé par REPROTECHNIQUE,
Montrouge.

Dépôt légal: à parution.
ISSN: 1289-0065

La nouvelle revue de l'AIS adaptation et intégration scolaires n° 23 – 3^e trimestre 2003

Comité de rédaction

Michèle BEAUPIED - Daniel BEAUVAIS - Patrice BLOUGORN
Jean-Pierre GAREL - Gérard GAUTHERON - Dominique GAZAY-GONNET
Jeanne-Marie LAURENT - Nathalie LEWI-DUMONT - Christine NICOLAS
Christine PHILIP - Éva TOUATY

Responsables de rubriques:

Études et formations: Hervé BENOIT - François BOULE

Pédagogie et Psychopédagogie:

Joëlle POJÉ - José SEKNADJÉ-ASKÉNAZI

Nouvelles technologies de l'information

et de la communication: Daniel JACQUET

Politiques et institutions éducatives: Jean-Marc LESAIN-DELABARRE

L'international: Alain BONY, Nel SAUMONT

Lire, voir, entendre: Marie-Hélène PONS

Comité scientifique

Jacky BEILLEROT, Professeur de Sciences de l'Éducation, Paris X

Alain BENTOLILA, Professeur des universités, Paris V

Francis BLONDIEAU, Directeur, ENAP

Christian CARON, Association des Paralysés de France

Christian CIANCIONI, Directeur médical et scientifique FSEF

Paul DURNING, Professeur de Sciences de l'Éducation, Paris X

Charles GARDOU, Professeur, département Sciences de l'Éducation, ISPEF, Lyon 2

Jacqueline GATEAUX-MENNECIER, Professeur, Université de Rouen

Bernard GOSSOT, Inspecteur général de l'Éducation nationale

Jean GUICHARD, Professeur, Directeur de l'INETOP, Paris

Christian LERAY, Directeur du département Sciences de l'Éducation, Rennes II

Claire MELJAC, Psychologue, hôpital Sainte-Anne, Paris

Éric PLAISANCE, Professeur en Sciences de l'Éducation, Paris V René Descartes

André TRICOT, Professeur, IUFM de Toulouse

Gérard VERGNAUD, Professeur, Paris 8, équipe de psychologie cognitive

L'acquisition du langage par l'enfant sourd

Stéphanie JACOB
Université Paris 8¹

Résumé: Les travaux sur l'acquisition d'une langue des signes remontent aux publications de Stokoe, Bellugi & Klima. Ils ont été poursuivis par Meier, Willerman, Petitto, etc. Les principales recherches portent sur l'ASL. Elles ont mis en avant les différentes étapes de l'acquisition d'une langue des signes par des enfants, dont l'input principal est la langue des signes, et ainsi pu démontrer que le processus était similaire à celui de l'enfant entendant. La question du babillage est une question récurrente dans tous les travaux portant sur l'acquisition d'une langue des signes. Le babillage manuel représente les prémices d'une communication gestuelle qui se développera par la suite avec les premiers signes linguistiques puis les combinaisons de signes. Tout comme pour l'enfant entendant, certaines formes linguistiques en langue des signes sont acquises relativement tôt alors que d'autres le sont tardivement. Ces études sur l'acquisition d'une langue des signes ont permis d'affirmer que l'enfant sourd, par le biais de sa langue des signes, était un être communicant, *un être de paroles*.

Mots-clés: Acquisition d'une langue des signes - Babillage manuel - Combinaisons de signes - Enfant sourd signeur - Gestes prélinguistiques - Psycholinguistique - Signes lexicaux.

NOTRE travail concerne la psycholinguistique de l'enfant sourd. Notre objectif est d'établir un état de l'art concernant les travaux en acquisition d'une langue des signes en tant que langue première pour des enfants sourds. La majorité des travaux portent sur l'ASL (*American Sign Language*) bien qu'il en existe d'autres pour d'autres langues des signes. Nous ne les citerons que brièvement car elles reprennent massivement ce qui a été fait en ASL et les conclusions sont similaires. Les premières recherches importantes sur l'acquisition du langage remontent aux travaux de Piaget, Vygotski ou encore Chomsky. Depuis, de nombreuses études comparatives, interlangues et développementales ont été conduites notamment pour élaborer les différents stades d'acquisition, mais aussi pour affirmer, d'un point de vue cognitif, l'univer-

salité du langage. Toutefois, la majorité de ces recherches portent sur des langues orales. Concernant les langues des signes, les principales observations et recherches sont d'ordre descriptif et affirment le caractère linguistique de ces langues. Les travaux en acquisition sur les langues des signes ont pour base ceux de Stokoe, Bellugi & Fisher, dans les années 1960 et 1970. L'affirmation que l'*American Sign Language* (ASL) est une langue au même titre que l'anglais va provoquer une révolution dans le système éducatif entourant l'enfant sourd. Dorénavant, les langues des signes sont *légitimées*, mais surtout reconnues comme l'élément essentiel au bon développement linguistique et cognitif de l'enfant sourd. Ce n'est que par sa langue des signes et grâce à elle qu'il peut s'édifier comme un être communicant avec le monde l'entourant et donc construire son identité. Cependant, la

1. Courriel: christophejacob@wanadoo.fr

plupart des recherches en acquisition porte sur l'ASL, langue qui n'a pas subi les conséquences directes du congrès de Milan. De plus, les linguistes américains se préoccupent principalement de l'acquisition linguistique et non de la psycholinguistique cognitive, occultant ainsi non seulement les théories pragmatiques, mais aussi le processus d'icônisation. C'est en partie pour cette raison que les recherches en acquisition d'une langue des signes portent sur des enfants allant de 0 mois à 3-4 ans. Or, à 3-4 ans, les bases du langage sont acquises, mais non définies. L'enfant va alors développer son langage afin qu'il soit de plus en plus cohérent et complexe.

La Langue des signes française (LSF) n'a pas fait l'objet, ou très peu, de recherches psycholinguistiques destinées à définir, non le développement linguistique, mais aussi le développement cognitif de l'enfant sourd. En France, les professionnels et parents – entendants – d'enfants sourds en sont encore à se demander quelle est la langue la plus appropriée pour l'enfant sourd, tant les recherches sur le développement linguistique et cognitif de cet enfant ayant comme langue première la langue des signes sont inexistantes.

Nous nous proposons ici d'établir un état de l'art sur les différents travaux concernant l'acquisition du langage par l'enfant sourd. Les travaux en acquisition d'une langue des signes sont assez nombreux et vastes. Nous n'aborderons ici que certains de ces points, tels le babillage, la production des premiers signes ou encore les acquisitions tardives comme la maîtrise de l'espace de signation ou le changement de référent. Ces points nous paraissent fondamentaux pour pouvoir ensuite porter notre attention sur la fonction de ces formes.

L'ENTRÉE DANS LA COMMUNICATION

Quels que soient les chercheurs, tous ont étudié en même temps que leurs sujets sourds des sujets entendants, ce qui leur a permis d'affirmer qu'il n'y a pas de différences significatives entre les deux types de population, à condition que la langue étudiée soit leur langue première.

L'entrée dans la parole s'effectue dès la naissance. Si l'on se réfère aux observations de J. M. Moores (1979) qui portent sur les interactions mères-nourrissons (de 0 à 6 mois), les mères sourdes établissent une communication avec leur enfant en utilisant tous les canaux sensoriels. Ces échanges de communication, dite préverbale, représentent un bain de langage dans lequel la parole est aussi visuelle, gestuelle que vocale. Par exemple, une mère sourde, entre chaque répétition du signe *lait*, intercale la vocalisation de ce mot (Moores, 1980 : 7). Les parents sourds ralentissent aussi le débit de leur parole. Moores a remarqué que les mères auraient tendance à signer sur le corps de leur enfant, afin que ce dernier perçoive le paramètre de l'emplacement tout en lui donnant la perception tactile. De même, une des caractéristiques propres à l'interaction parents sourds-enfants est le modelage de la (ou les) main(s) de l'enfant dans la configuration et le mouvement du signe.

L'un des premiers pas de l'enfant, qu'il soit sourd ou entendant, dans la communication verbale s'effectue par le biais du babil. Le babil vocal consiste en une répétition de sons que produit l'enfant entre 7 et 10 mois. Les émissions du babil permettent à l'enfant d'interagir avec son entourage dans une sorte de dialogue. La question du babil chez les enfants sourds est présente chez la majorité des chercheurs qui travaillent sur l'acqui-

tion d'une langue des signes. Affirmer l'existence d'un babil manuel renforce l'idée que la langue des signes est une langue à part entière avec toutes les caractéristiques linguistiques que cela suppose et le babil manuel représente les prémices de cette langue chez l'enfant sourd.

Les principaux auteurs qui ont travaillé sur la notion de babillage manuel sont Petitto et Marentette (1991) ainsi que Meier et Willerman (1992, 1993).

Petitto et Marentette (1991) ont mené une étude comparative entre deux enfants sourds, observés aux âges de 10, 12 et 14 mois, et trois enfants entendants de parents entendants aux mêmes âges, afin de pouvoir confronter le babillage vocal des enfants entendants au babillage manuel des enfants sourds. Selon eux, environ trois quarts des activités manuelles de ces enfants pourraient être du babil, c'est-à-dire des gestes sans valeur référentielle et sémantique, se produisant avec un mouvement cyclique. En 1992 et 1993, Meier et Willerman nuancent leur définition du babillage. Ils ne considèrent comme du *babillage possible* ou *babillage éventuel* que les gestes qui sont non seulement non référentiels et dépourvus de sens, cycliques, mais aussi ceux dont la réalisation se fait dans l'espace de signation et impliquent *un articulateur proximal, tels que l'épaule ou le coude, et un articulateur distal tels que le poignet ou les doigts* (Lepot-Froment, 2000 : 199). Suivant ces critères, les auteurs ont observé, lors d'une étude longitudinale, des enfants sourds de parents sourds et des enfants entendants de parents entendants, entre 7,5 et 15 mois. Cette étude a montré qu'il n'y a pas de différences significatives entre les enfants sourds et les enfants entendants, le babil diminuant au profit des

gestes communicatifs, au point de se poser la question de la bimodalité. Meier rapporte que le bébé entendant, exposé seulement à une langue orale, produit du babillage gestuel à partir de 7 mois jusqu'à plus de 1 an, tout comme l'enfant sourd produirait un babillage vocal. Toutefois, les enfants sourds produisent significativement plus de babillage manuel que les enfants entendants. Ce babillage est multicyclique et répétitif (Meier & Willerman, 1995). De même, Petitto (2000) suggère que le babillage manuel de l'enfant sourd serait plus lent et s'effectuerait dans un espace plus restreint et de façon plus isolée. Ces auteurs concluent que le babillage, qu'il soit vocal ou manuel, se développerait, d'une part suivant un fonctionnement du développement neuromusculaire, mais aussi en fonction de l'environnement linguistique à l'intérieur duquel l'input affecterait la structure du babillage – vocal ou manuel.

Bien que la bimodalité du babillage chez les bébés ne soit pas attestée, les recherches de Petitto et Marentette (1991) d'une part, et celles de Meier et Willerman (1992) d'autre part, nous laissent supposer que *le babillage serait l'expression d'une capacité linguistique amodale* (Courtin, 2001 : 28). Suivant l'input linguistique reçu, l'enfant développera alors soit une langue orale, soit une langue signée.

D'autre part, l'existence d'un babil gestuel a été attesté dans d'autres langues des signes tels que la Langue des signes japonaise (Masataka, 2000) ou encore la Langue des signes québécoise (Petitto, 1997). Ces études ne montrent aucune différence avec les recherches de Petitto et Marentette, et Meier et Willerman. Le babil manuel serait donc universel, comme l'est le babil vocal.

Le babil, qu'il soit vocal ou manuel, permet à l'enfant de découvrir les premières struc-

tures linguistiques de sa langue. Du reste, le fait qu'il se manifeste au même moment chez l'enfant entendant et chez l'enfant sourd atteste qu'il n'est pas lié au développement des mécanismes articulatoires. Le babil est le reflet d'un développement de mécanismes plus généraux tels que l'input (qu'il soit visuel ou auditif) qui permet à l'enfant de percevoir, d'appréhender, et d'encoder le monde à travers un nouvel outil qui est sa langue. Selon Petitto et Marentette, le babil est le mécanisme par lequel l'enfant découvre le lien entre la structure du langage et les moyens de produire cette structure² (1991 : 1495).

QUAND L'ENFANT SOURD PRODUIT SES PREMIERS SIGNES LINGUISTIQUES

Déterminer à quel âge l'enfant sourd produit ses premiers signes linguistiques fait l'objet de nombreuses recherches. Les enfants entendants émettent leurs premiers mots entre 10 et 15 mois, acquièrent un vocabulaire d'une dizaine de mots vers 15 mois et commencent à combiner deux mots entre 18 et 21 mois. Ces limites ou bornes d'acquisition sont communes à toutes les langues orales et représentent les âges à partir desquels nous pouvons mesurer le retard dans l'apprentissage de la parole.

Piaget et Chomsky sont à la base des recherches en acquisition. Or, que ce soit chez Chomsky, qui postule l'existence d'une grammaire universelle comme fondement de toutes les langues du monde, ou chez Piaget pour qui la pensée est une forme d'adaptation de l'organisme au milieu et se développant par stades successifs, ces limites sont

communes chez ces deux chercheurs. Cependant, lorsque certains auteurs comme Schlesinger (1972), Schlesinger & Meadow (1978), McIntire (1974, 1977), Bonvillian, Orlansky & Novack (1983), Bonvillian, Orlansky, Novack, Folven & Holley-Wilcox, (1985) ou encore Bonvillian & Folven (1993) entreprirent de déterminer l'apparition des premiers signes linguistiques, il s'avéra que ces limites ne correspondaient pas à celles observées lors de l'acquisition d'une langue des signes.

L'un des grands débats qui animent les chercheurs en acquisition des langues des signes est de savoir si l'enfant sourd est précoce, dans son apprentissage de la parole, par rapport à l'enfant entendant et surtout si l'acquisition d'une langue des signes ne représenterait pas un avantage par rapport à celle d'une langue orale. Selon Schlesinger (1972) et Schlesinger & Meadow (1978), il y aurait une différence de deux à trois mois entre les enfants sourds et les enfants entendants. Selon McIntire (1974, 1977), les enfants commenceraient à signer vers 9 mois, combineraient deux signes vers 10 mois et leur vocabulaire comprendrait plus de 85 signes vers l'âge de 13 mois. Avec quelques divergences, les recherches de Bonvillian et ses collaborateurs (1983, 1985, 1993) vont dans le même sens. D'après leurs observations sur 22 enfants (20 enfants entendants et 2 sourds, tous ayant au moins un parent sourd), les premiers signes apparaîtraient vers 8,5 mois, vers 13,3 mois leur vocabulaire serait composé d'environ dix signes et les premières combinaisons de signes se feraient vers 16,7 mois. De même, Bonvillian remarquent que les enfants entendants de parents sourds commen-

cent à signer avant de commencer à parler vocalement. Cependant, pour ce dernier cas, nous émettons un doute quant à l'équivalence de quantité et de qualité des inputs reçus. Nous ne savons pas si la communication avec l'enfant se fait autant en langue des signes qu'en langue orale et si les proportions sont équivalentes.

Pour expliquer cette précocité lors de l'acquisition des premiers signes, Brown (1977) suggéra que les premiers signes étaient acquis précocement parce qu'ils tendaient à être iconiques. Cependant, cette hypothèse fut rapidement infirmée, car l'enfant, à cet âge-là, n'est pas en mesure de mettre en relation un signifié avec son signifiant. Du reste, l'étude de Orlansky & Bonvillian (1984) montre que les premiers signes ne sont pas forcément iconiques. L'apparent développement précoce des premiers signes par rapport aux premiers mots serait dû à un développement occulo-manuel. En effet le cortex visuel se développerait avant le cortex auditif. De plus, les parents peuvent agir directement sur les gestes des enfants. Pour un jeune enfant, les gestes peuvent, bien plus facilement, être isolés, discriminés, identifiés, reconnus et donc imités. Meier et Newport (1990) suggèrent que ce ne sont pas les signes qui sont avantageux, mais plutôt la parole vocale qui est désavantagée. Ainsi, tous les enfants, qu'ils soient sourds ou entendants, seraient prêts, cognitivement et linguistiquement, à produire leur premier item lexical vers 8-9 mois, mais les difficultés articulatoires associées à la parole ralentissent la production du premier mot pour l'enfant entendant.

Toutefois, quand a-t-on à faire à un véritable signe ? Le problème qui se pose en langue des signes est celui du geste du pointage. En effet, en langue des signes, les pointages ont une valeur déictique,

ce sont des formes linguistiques, des formes pronominales. Le problème réside donc dans le fait de différencier le simple pointage de la forme linguistique. Un des critères adoptés par Newport et Meier est de considérer le pointage comme forme linguistique s'il est combiné avec une forme lexicale. Pour Bonvillian et al. (1990), il est difficile de définir quand un geste déictique devient un item linguistique car, au départ, les enfants, qu'ils soient sourds ou entendants, ne l'emploient pas de façon symbolique, mais pour nommer les objets, les personnes, événements présents dans le contexte immédiat. Face à ces incertitudes, Folven et Bonvillian ont repris, en 1991 et 1993, leurs données et nuancent leurs premières conclusions. Certes les premiers signes reconnaissables apparaîtraient vers 8 mois (avec une variation de 6 à 11 mois), l'acquisition d'un vocabulaire expressif de dix signes s'effectuerait vers 13 mois (variation de 11 à 16,5 mois) et les premières combinaisons de deux signes se manifesteraient vers 16 mois (variation de 13 à 19 mois), cependant les signes à valeur référentielle, utilisés pour nommer ou désigner n'apparaissent pas avant 12-13 mois, tout comme pour les enfants entendants. Les auteurs concluent donc que l'usage référentiel du langage ne paraît pas dépendre de la modalité visuo-manuelle ou audio-orale. Concernant la combinaison de deux signes, certains chercheurs supposent qu'elles ne correspondent pas tout à fait à des productions syntaxiques, mais qu'elles permettent plutôt la transition entre communication prélinguistique et communication linguistique.

Il existe différents niveaux de complexité dans la production des gestes ou signes. Nous avons d'une part des actes communicatifs isolés de caractère présymbolique (par exemple, les gestes déictiques

2. *Is the mechanism by which the infant discover the map between the structure of language and the means for producing this structure, traduit par nous.*

pour montrer), puis les gestes isolés, iconiques ou indicatifs, produits seulement en présence de l'objet et dans un contexte précis, et enfin les signes symboliques, émis en l'absence de l'objet et dans différents contextes. En prenant en compte ces critères, il s'avère que les gestes et les signes symboliques apparaissent en même temps que les premiers mots chez les enfants entendants, c'est-à-dire vers 12-13 mois. Concernant les formes déictiques et pronominales, il est important de distinguer les gestes déictiques des signes déictiques. Les gestes déictiques (par exemple les gestes de pointage) sont d'ordre prélinguistique. Que ce soit chez l'enfant entendant ou sourd, ils apparaissent vers 9 mois. Les signes déictiques, quant à eux, se différencient des gestes déictiques par des configurations manuelles conventionnelles, par l'identification des paramètres de mouvement et d'orientation. Ils remplissent les fonctions linguistiques comme la fonction anaphorique (c'est-à-dire la fonction d'indication d'un élément déjà évoqué dans un contexte linguistique). Ce sont ces signes déictiques qui correspondent aux mots déictiques de la langue orale.

Le problème de tout chercheur qui travaille sur les langues des signes est l'attribution du statut linguistique à un signe. Les critères divergent selon les auteurs : par exemple, pour Volterra et Caselli (1985) ou Petitto (1988), un signe n'a une valeur linguistique que s'il est produit par l'enfant dans des contextes diversifiés et/ou en l'absence de l'objet référent, alors que pour Orlansky et Bonvillian (1984), est considéré comme signe linguistique toute approximation reconnaissable de la langue cible, employé dans un contexte approprié. Il serait donc important d'établir des critères précis pour définir

les signes à valeur linguistique, et pour pouvoir, par la suite, uniformiser les recherches sur l'acquisition des langues des signes (dans une perspective de recherche interlangue). Malgré toutes ces divergences, force est de constater que la majorité des auteurs sont d'accord pour affirmer la précocité des signes chez les enfants exposés à une langue des signes...

Concernant les premières combinaisons de signes, tous les auteurs sont unanimes pour affirmer qu'elles apparaissent à partir de 18 mois, tout comme les premières combinaisons de mots pour les enfants entendants. Que les enfants soient sourds ou entendants, les premières combinaisons de signes/mots s'accompagnent d'une baisse de la production des gestes non-linguistiques.

LES PREMIÈRES ACQUISITIONS LINGUISTIQUES

Il existe peu d'études sur l'acquisition de la phonologie de la langue des signes. Ces études sont assez récentes et se limitent généralement aux configurations de la main. Toutefois, les différents travaux à ce sujet suggèrent un développement similaire à celui des enfants entendants, entre la période du babillage et l'apparition des premiers mots.

Un des premiers à affirmer l'existence d'une phonologie en langue des signes fut Stokoe. Selon lui, les phonèmes des langues orales sont les équivalents des chérèmes en langue des signes. En 1977, McIntire rapporte quatre stades dans le développement des configurations de la main chez l'enfant sourd : (1) opposition du pouce au reste de la main, (2) extension d'un ou de plusieurs doigts, (3) contact du doigt avec le pouce et (4) configurations plus complexes, comme les classificateurs par exemple ou impli-

quant le croisement des doigts. Au premier stade, l'enfant est capable de produire des configurations comme celles incluses dans 5, S, L, A, G et C en alphabet dactylographique. Au deuxième stade, l'enfant peut produire B, F, au stade 3, I, Y, D, P, 3, V, H et W, et enfin au stade 4, X, R, T, 7, 8, M, N, E. Le phénomène est semblable à ce qui se passe en langue orale, à savoir la substitution de phonèmes plus faciles à articuler à des phonèmes plus complexes, ou encore la suppression de certains phonèmes dans des groupes consonantiques difficiles à prononcer. Par ailleurs, les enfants sourds, tout en respectant la configuration de la main, substituent à la main dominée la main dominante (Marette & Mayberry, 2000).

LES ACQUISITIONS SYNTAXIQUES

Nous aborderons ici un point particulier des acquisitions syntaxiques : la référence pronominale et le pointage, qui correspondent spécifiquement à nos travaux. En langue des signes, la pronominalisation s'effectue par un pointage en direction de la personne ou objet présent. Si les référents sont absents, il faut d'abord les rendre présents symboliquement avant de pouvoir les désigner déictiquement : les référents absents sont introduits séparément au moyen de signes gestuels leur correspondant, puis ils sont localisés, dans l'espace de signation, à un endroit précis. Ils seront ensuite désignés, selon l'énonciation, par un geste de pointage dans la direction de leur location dans l'espace proximal. Ces gestes de désignation assurent la référence anaphorique pronominale. Certains verbes intègrent les pronoms personnels

dans leur réalisation. Ils modifient aussi leur direction de façon à préciser *qui fait quoi à qui*. Selon les données longitudinales de Meier (1982, 1987), de Lillo-Martin, Mueller de Quadros & Marthur (1998) et celles plus récentes de Casey (1999), les acquisitions des verbes directionnels (vers l'âge de deux ans) suivraient plutôt un principe morphologique qu'un principe iconique. Initialement, les enfants sourds produisent des gestes prélinguistiques qu'ils déplacent en fonction des référents. Cela signifie donc que les enfants ont conscience de la fonction référentielle de leurs gestes. Cependant, quand ils produisent des signes linguistiques à valeur déictique, alors à ce moment, les signes sont le plus souvent fléchis. L'enfant ne maîtrise pas la référence discursive bien qu'il la comprenne. Entre 3.0 ans et 3.6 ans, l'enfant sait que certains verbes sont directionnels et a tendance à surgénéraliser, tout comme les enfants entendants surgénéralisent la conjugaison des verbes.

Meier a longtemps étudié l'acquisition des verbes directionnels, afin de savoir si cette acquisition pouvait dépendre en partie du principe d'iconicité pour conclure que l'iconicité *appears to have virtually no impact on the acquisition of ASL* (1985 : 929). Slobin & al (2002) a repris cette question en l'appliquant à l'acquisition des classificateurs⁴. Selon lui, l'iconicité ne joue aucun rôle dans l'acquisition des classificateurs, car l'habilité à représenter des objets par la main ou le saisissement d'objet est commune tant aux signeurs ayant comme langue première une langue des signes qu'aux enfants entendants non exposés à une langue des signes.

3. semble n'avoir quasiment aucun impact sur l'acquisition de l'ASL (American Sign Language).

4. Nous reprenons ici le terme de *classificateur* et non de *proforme*, dans la mesure où D. Slobin emploie le mot *classifier*.

L'acquisition de la référence anaphorique est une acquisition tardive, car elle est basée sur une intégration complexe de savoir-faire et de connaissances. L'apprenant doit désigner les personnes ou objets, c'est-à-dire les reconnaître en tant que référents, puis il doit pouvoir les désigner dans l'espace de signation, garder en mémoire leur localisation afin de pouvoir les représenter, les introduire et les réintroduire tout au long de la conversation. C'est-à-dire que les enfants doivent prendre conscience de la valeur sémantique de l'espace. Il s'agit donc d'un développement complexe tant d'un point de vue linguistique que cognitif qui ne se stabilise pas avant 8-9 ans. Au début, les enfants produisent des énoncés dans lesquels les référents absents sont représentés à chaque fois par leur signe, ce qui crée des énoncés redondants (le même phénomène se passe en langue orale). Vers 4-5 ans, l'enfant commence à employer des gestes pronominaux, bien que le référent ne soit pas correctement placé dans l'espace. Vers 6-7 ans, l'enfant sourd est capable d'utiliser de façon appropriée la référence anaphorique, c'est-à-dire de respecter l'espace de signation, de maintenir les référents absents à un endroit précis tout au long de l'énonciation. Ce n'est que vers 8-9 ans que cette fonction sera stabilisée.

À LA CONQUÊTE DE L'ESPACE

Comme nous venons de le mentionner, l'espace de signation est un élément linguistique majeur dans la construction de la cohérence discursive. Savoir faire référence à un objet ou à une personne dans un espace défini est une acquisition complexe qui intervient après l'acquisition des verbes directionnels ainsi que la maîtrise des référents absents (vers 5 ans).

Les enfants sourds doivent d'abord apprendre à associer un référent à une localisation, puis utiliser plusieurs localisations pour plusieurs référents, accorder les verbes ou les pronoms en fonction des référents et enfin garder en mémoire les différentes localisations attribuées aux différents référents (Bellugi, 1990 : 538).

Vers 3-4 ans, les enfants comprennent que différents référents peuvent être associés à différentes localisations. La difficulté ne réside pas tant dans la compréhension que dans la production. Les principales erreurs constatées portent sur l'accord du verbe, sur l'emploi d'une seule localisation pour plusieurs référents et réciproquement un référent pour plusieurs localisations, les enfants peuvent aussi substituer à un référent absent un référent présent (ex : pointer vers une lampe d'une pièce pour désigner une lampe qui vient d'être cassée.). Vers l'âge de 5 ans, ce type d'erreurs disparaît et vers 6 ans, la maîtrise de l'espace comme outil linguistique commence à se stabiliser. Ces erreurs relèvent plus de la complexité due à la mémorisation spatiale que de problèmes syntaxiques et morphologiques.

Quelques auteurs ont mené des études longitudinales afin d'établir le niveau d'incohérence dans une narration lorsque la localisation n'était pas maîtrisée. Selon Loew (1984) et Bellugi & al. (1988-1993), le problème de l'incohérence narrative serait la conséquence de la difficulté à maîtriser l'espace de signation, mais en corrélation avec le problème du changement de référent. La langue des signes a la particularité d'être une langue multilinéaire, à savoir que le regard et les expressions du visage sont, entre autres, des composantes sémantiques fondamentales. Le changement de référent est signalé, en langue des signes, par le

regard, un mouvement de tête ou du corps et par un changement d'expression faciale.

Reilly (2000) & al (Reilly, McIntire & Anderson, 1994) ont analysé l'étude de l'acquisition du changement référentiel avec un groupe d'enfants, avec pour support protocolaire l'histoire *Three Bears* (*Les trois ours*). Tout comme Loew, l'enfant sourd a très tôt conscience que le changement référentiel s'effectue par le regard (vers 3 ans). C'est seulement vers 3-4 ans, que les apprentis-narrateurs associent, occasionnellement, la mimique faciale au regard, bien qu'une même expression puisse être associée à plusieurs référents. Du reste, ils utilisent en grande quantité le verbe introducteur *dire*. Les enfants sourds, tout comme les enfants entendants, emploient donc plus un marquage lexical que gestuel, qui correspondrait à une réorganisation linguistique dans laquelle l'expression faciale interviendrait de façon secondaire, en guise d'illustration du signe plutôt que comme élément sémantique pertinent. Quelles que soient les études menées sur le développement linguistique dans des narrations signées, aucun des auteurs ne prend en compte la dimension iconique. On sait que la mise en place des points de vue des différents personnages est une acquisition complexe et tardive, mais aucun des auteurs qui travaillent sur l'ASL ou la BSL (*British Sign Language*) ou encore la LSQ (Langue des signes québécoise) ne font intervenir l'acquisition des structures de grande iconicité. Or il nous semble plus qu'important d'aborder ces structures lors d'analyses longitudinales, d'autant plus que nous savons que même des enfants sourds sans langue des signes se créent une langue des signes primaire. Ces créations gestuelles reflètent un processus d'iconicisation de l'expé-

ce (Goldin-Meadow, 1991 ; Yau, 1992 ; Fusellier-Souza, 2001).

Toutes ces études, bien que pour la plupart datées, sont très importantes car elles ont été faites avec des enfants entendants ou sourds, mais dont la langue première est la langue des signes. Les parents stimulent la communication avec leur enfant au moyen de gestes puis de signes. L'enfant peut alors s'éduquer en tant qu'être parlant. Toutefois, peu de chercheurs en psycholinguistique ont continué d'observer les enfants sourds au-delà de 4 ans afin de déterminer le processus du développement cognitif. C'est parce que l'enfant sourd a acquis des formes linguistiques qu'il peut devenir un locuteur compétent. Il existe quelques études sur ce sujet, mais, une fois encore, elles concernent des enfants entre 3,5 et 5 ans. Face à ce déficit, et parce qu'il existe encore trop *d'a priori* sur la langue des signes et notamment les enfants sourds, nous avons décidé de mener une étude sur le développement cognitif de l'enfant sourd entre 4 et 14 ans, avec pour principales variables : enfants sourds de parents sourds et scolarité bilingue versus scolarité unilingue. Notre objectif est d'affirmer l'évidence inévidente, à savoir le besoin fondamental de la langue des signes dans l'entourage, qu'il soit scolaire ou familial, de l'enfant sourd pour un développement cognitif sans déficit. C'est parce que l'enfant sourd a acquis des formes linguistiques qu'il peut devenir un locuteur compétent. Notre objectif est d'examiner l'enfant sourd en tant que narrateur, mais surtout d'observer comment les relations formes linguistiques/fonctions linguistiques évoluent avec l'âge dans une langue donnée. Si l'on se réfère à Berman et Slobin, le développement des productions narratives a trois causes : l'âge des sujets, la langue utilisée ainsi

que la perspective choisie par le narrateur⁵ (Berman & Slobin, 1994 : 15).

Nous adoptons donc une approche fonctionnaliste à savoir que parler une langue, c'est adopter un comportement déterminé par des règles complexes dans une situation de communication particulière. Ces règles correspondent à la mise en correspondance entre la forme d'un énoncé et une situation de communication. Cela signifie par conséquent que la structure linguistique du langage ne suffit pas pour expliquer son fonctionnement et son acquisition. On ne peut passer outre le fait que le langage se développe dans un contexte de communication. Expliquer le langage et son acquisition c'est aussi rechercher le rapport entre la structure des énoncés et le contexte de communication. L'acquisition d'une langue première intègre deux composantes essentielles de la compétence linguistique : la capacité à produire et à comprendre des phrases bien formées (la majorité des travaux sur l'acquisition d'une langue des signes), mais également la capacité à organiser entre eux les énoncés du discours. Les recherches actuelles sur l'organisation discursive s'inscrivent dans une approche fonctionnelle, selon laquelle l'acquisition du langage fait intervenir des relations entre formes et fonctions, entre énoncés et contexte, ainsi qu'entre langage et cognition. Le langage est donc pris comme un instrument de communication plurifonctionnelle : une forme donnée peut avoir plusieurs fonctions, une fonction donnée peut être réalisée par plusieurs formes.

Pour toutes ces raisons, nous avons entrepris une étude sur le développement cognitif de l'enfant sourd. L'objectif principal de ce travail est de montrer comment les enfants apprennent progressivement

à tenir compte des différentes contraintes communicationnelles, discursives et narratives, et la façon dont ils gèrent les contraintes qui en découlent dans la construction d'un récit. Nous cherchons à savoir si les enfants respectent toutes les contraintes. Comment les respectent-ils, quelles sont celles qui sont respectées aux dépens des autres ? Quelles sont les stratégies utilisées pour pallier les difficultés dues aux contraintes ? Pour cela, nous allons observer les différentes formes linguistiques employées dans les narrations, les différentes fonctions de ces formes et ce en fonction de l'âge des sujets, de leur environnement scolaire et familial. Nous chercherons alors les motivations à ces formes, motivations qui peuvent être d'ordre communicationnel, discursif ou linguistique.

- La contrainte communicationnelle : le locuteur adresse un discours cohérent à l'intention d'un interlocuteur particulier. Il faut donc orienter son discours, tenir à jour la représentation cognitive de l'interlocuteur et s'adapter à l'état de connaissance, la capacité de mémoire et d'inférence de ce dernier.

- Les contraintes discursives et narratives : ce sont les contraintes liées à la construction d'un texte d'un genre particulier, la narration en ce qui nous concerne. Il faut constituer une trame narrative globale où il y ait une continuité de sens. Il faut établir une organisation verbale du matériel conceptuel, c'est-à-dire établir les personnages et objets, les états et événements qui interviennent dans la narration et ensuite mettre en relation et/ou interaction les différents participants. Le récit sera structuré en épisodes (intervention des outils référentiels).

- Les contraintes linguistiques : elles dépendent de la langue étudiée. Pour notre étude, nous observons comment les sujets introduisent les participants, comment ils les maintiennent (analyse en particulier de l'iconicité, à savoir quand passe-t-on du processus d'iconicisation à la visée iconicisatrice.)

Pour ce faire, nous avons recueilli des narrations produites par des enfants sourds scolarisés et des adultes sourds, qui représentent le système de référence à atteindre. Les narrations sont induites par un dessin animé muet, incluant deux personnages, un chien et un petit garçon. Les enfants visionnaient deux à trois fois le dessin animé puis venaient, un par un, nous le signer. La consigne était que nous n'avions jamais vu ce dessin animé et donc ils devaient nous le raconter afin que nous nous l'imaginions. Les narrations enregistrées par vidéo sont ensuite découpées en épisode afin d'observer si le schéma narratif est respecté ou non. Une fois le découpage réalisé et comparé en fonction des âges des sujets, les vidéos sont transcrites. Ce travail de transcription – long et laborieux – est essentiel à notre recherche car il nous permet d'évaluer de façon précise les signes, tant au niveau de leur configuration, de leur orientation, ou encore de leur mouvement. Bien que nous ne soyons qu'au début de nos analyses, tout comme Bellugi et. al.

(1988), nous avons observé l'intégration complète des sous-systèmes de référence anaphorique chez des sujets sourds de 7-8 ans dont la langue des signes est la langue première, alors qu'ils ne sont pas maîtrisés chez des sujets en situation scolaire unilingue et dont les parents sont entendants. Cela nous laisse donc supposer un développement cognitif différent entre les enfants sourds ayant comme langue première une langue des signes et les enfants sourds ayant comme langue première une langue orale.

QUELQUES ÉLÉMENTS DE CONCLUSION

Bien que critiquables par le fait qu'ils occultent la multilinéarité des langues des signes ainsi que la visée iconicisatrice, les linguistes en acquisition d'une langue des signes ont permis de mettre en parallèle l'acquisition d'une langue des signes avec l'acquisition d'une langue orale et d'affirmer ainsi un développement semblable aux deux modalités. Il est essentiel que les professionnels de la surdité et les parents entendants d'enfants sourds prennent conscience que la langue des signes est une langue au sens linguistique. Elle permet à l'enfant de devenir un locuteur compétent, de se développer comme un être communiquant, d'aborder toutes les matières sans recul.

Bibliographie

- BAMBERG (M.), *The acquisition of narrative : learning to use language*, Walter de Gruyter & Co, Berlin, 1987.
- BELLUGI (U.), VAN HOEK (K.), LILLO-MARTIN (D.) & O'GRADY (L.), « The acquisition of syntax and space in young deaf signers », BISHOP (D.) & MOGFORD (K.), Eds, *Language development in exceptional circumstances*, Churchill Livingstone, Edinburgh, 1988.
- CUXAC (C.), *Le Langage des sourds*, Payot, Paris, 1993.

5. Cognitive, communicative and linguistic factors interact in a complex fashion in development.

CUXAC (C.), *Acquisition de la langue des signes et du français écrit chez l'enfant sourd*, Communication aux Journées nationales de l'Association française de linguistique appliquée, Paris, 28-30 septembre, 1994.

CUXAC (C.), « La langue des signes française », *Faits de Langues*, Ophrys, Paris, 2000.

DE WECK (G.), *La cohésion dans les textes d'enfant. Étude du développement des processus anaphoriques*, Delachaux & Niestlé, Neuchâtel, 1991.

EMMOREY (K.), *Language, cognition and brain*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

FUSELLIER-SOUZA (I.), « La création gestuelle des individus sourds isolés : de l'édification conceptuelle et linguistique à la sémiogénèse des langues des signes », *AILE* 15, 61-95, 2001.

HALLIDAY (M.A.K.) & HASSAN (R.), *Cohesion in English*, Londres, Longmans, 1976.

KAIL (M.) et FAYOL (M.), *L'acquisition du langage*, Vol. 1 & 2, Puf, Paris, 2000.

KARMILOFF-SMITH (A.), *A functional approach to child language: A study of determiners and reference*, Cambridge University press, Cambridge, 1979.

LEPOT-FROMENT (C.) & CLERBEAUT (N.), *L'enfant sourd: communication et langage*, De Boeck Université, Paris, 1996.

LILLO-MARTIN (D.), « Modality effects and modularity in language acquisition: The acquisition of American Sign Language », W.C. RITCHIE & T.K. BHATIA, (Eds), *Handbook of child language acquisition*, p. 531-567, CA: Academic Press, San Diego, 1999.

LOEW (R.C.), *Roles and reference in American Sign Language: A developmental perspective*, Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota, 1984.

MAYBERRY (R.), « The cognitive development of deaf children: recent insights », F. BOILER & J. GRAFMAN (Eds), *Handbook of neuropsychology*, p. 51-68, Elsevier Science Publishers, 1992.

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

MC INTIRE (M.), « The Acquisition of American sign language configurations », *Sign Language Studies*, 16, 1977, 247-266.

NEWPORT (E.) & MEIER (R.P.), « The Acquisition of American sign language », D. I. SLOBIN, *The Crosslinguistic study of language acquisition* (vol. 1: The data), Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 1985.

PETITTO (L.A.), « Modularity and constraints in early lexical acquisition: evidence from children's early language and gesture », P. BLOOM (Ed), *Language acquisition: core readings*, Harvester Wheatsheaf, New York, 1993.

PETITTO (L.A.) & MARENTETTE (P.), « Babbling in the manual mode: evidence for the ontogeny of language », *Science*, 251, 1991, 1493-1496.

SCHLESINGER (H.S.), « The acquisition of bimodal language », I.M. SCHLESINGER et L. NAMIR (Eds), *Sign Language of the deaf: psychological, linguistic, and sociological perspectives*, Academic Press, New York, 1978.

YAU (S.C.), *Création gestuelle et début du langage-création de langues gestuelles chez les sourds isolés*, Langages Croisés, Hong-Kong, 1992.

N° 1 & 2	juin 1998 (numéro double)	<i>La question des savoirs</i> Dossier coordonné par Isabelle Vinatier
N° 3	septembre 1998	<i>La citoyenneté</i> – Dossier coordonné par Jacques Thullier
N° 4	décembre 1998	<i>Sujet et personne</i> (1 ^{re} partie) Dossier coordonné par Marie-Louise Martinez
N° 5	mars 1999	<i>Sujet et personne</i> (2 ^e partie) Dossier coordonné par Marie-Louise Martinez
N° 6	juin 1999	<i>L'intelligence en débat</i> Dossier coordonné par André Tricot
N° 7	3 ^e trimestre 1999	<i>Institutions et familles</i> Dossier coordonné par Michel Corbillon et J.-M. Lesain-Delabarre
N° 8	4 ^e trimestre 1999 (numéro double)	<i>Marginalisation, Intégration</i> Dossier coordonné par Jacqueline Gateaux-Mennecier et Marie-Claude Mège-Courteix
N° 9	1 ^{er} trimestre 2000	<i>Handicaps et langages</i> Dossier coordonné par Frédéric François et Nathalie Lewi-Dumont
N° 10	2 ^e trimestre 2000	<i>Europe et intégration</i> – Dossier coordonné par Alain Bony
N° 11	3 ^e trimestre 2000	<i>Illettrismes</i> Dossier coordonné par Dominique Barataud et François Boule
N° 12	4 ^e trimestre 2000	<i>L'insertion professionnelle</i> Dossier coordonné par Jacques Thullier et Isabelle Vinatier
N° 13	1 ^{er} trimestre 2001	<i>L'Autoformation</i> Dossier coordonné par Christian Leray et Jeanne-Marie Laurent
N° 14	2 ^e trimestre 2001	<i>Les Enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré</i> Dossier coordonné par André Philip
N° 15	3 ^e trimestre 2001	<i>Loi de 1901 : un siècle d'activités associatives</i> Dossier coordonné par Henri Lafay et Patrice Blougorn
N° 16	4 ^e trimestre 2001	<i>Prévenir la difficulté scolaire</i> Dossier coordonné par Alain Bony
N° 17	1 ^{er} trimestre 2002	<i>Aider les élèves en difficulté à l'école élémentaire</i> Dossier coordonné par Joëlle Pojé et Nicole Mosconi
N° 18	2 ^e trimestre 2002	<i>Art, pédagogie, thérapie</i> Dossier coordonné par Magali Viallefond et Jean-Pierre Klein
N° 19	3 ^e trimestre 2002	<i>Éthique, éducation et handicap</i> Dossier coordonné par Christine Philip et Charles Gardou
N° 20	4 ^e trimestre 2002	<i>L'évaluation institutionnelle</i> Dossier coordonné par Jean-Marc Lesain-Delabarre et Jean-Yves Barreyre
N° 21	1 ^{er} trimestre 2003	<i>Les UPI : les élèves en situation de handicap dans le second degré</i> Dossier coordonné par Christine Magnin de Cagny et Serge Ebersold
N° 22	2 ^e trimestre 2003	<i>Les besoins éducatifs particuliers</i> Dossier coordonné par Jack Sagot et Claudie Rault
N° 23	3 ^e trimestre 2003	<i>Langue des signes française (LSF). Enjeux culturels et pédagogiques</i> Dossier coordonné par Fabrice Bertin et Christian Cuxac

Numéro à paraître pour 2003 :

N° 24	4 ^e trimestre 2003	<i>Décrochage scolaire et descolarisation</i>
-------	-------------------------------	---

Centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée (Cnefei)
58/60, avenue des Landes - 92 150 SURESNES (FRANCE)

Directeur de la publication : Dominique LERCH
ISSN : 1289-0065 - Dépôt légal à parution