



HAL
open science

L'emploi des outils référentiels dans des narrations signées par des enfants sourds

Stéphanie Jacob

► **To cite this version:**

Stéphanie Jacob. L'emploi des outils référentiels dans des narrations signées par des enfants sourds. Silexicales , 2004, Linguistique de la LSF : recherches actuelles, 4. hal-01545610

HAL Id: hal-01545610

<https://hal.science/hal-01545610>

Submitted on 2 Mar 2020

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.

Sillexicales

N°4-2004 Publication de l'U.M.R. 8528 du C.N.R.S. (SILEX) – Université de Lille 3

Linguistique de la LSF : recherches actuelles

Actes du colloque de Villeneuve d'Ascq
(23-24 septembre 2003)

Éditeurs scientifiques :
Anne-Marie Bertonneau
Georgette Dal

L'EMPLOI DES OUTILS RÉFÉRENTIELS DANS DES NARRATIONS SIGNÉES PAR DES ENFANTS SOURDS



Stéphanie Jacob
Université Paris 8, UMR 7023

1. INTRODUCTION

Les recherches menées sur l'acquisition du langage remontent aux travaux de Piaget et Vygotsky, qui ont ainsi défini les différentes étapes du processus d'acquisition du langage. Depuis, les études se sont multipliées dans plusieurs langues, permettant ainsi d'établir l'âge des différentes périodes d'apprentissage. Les recherches ont porté aussi bien sur l'acquisition de la phonologie, du lexique, de la grammaire que sur la grammaire textuelle. Elles ont été translinguistiques, développementales et/ou longitudinales. Certaines de ces études ont aussi porté sur le développement atypique du langage. Dans ces dernières, la langue des signes a une place mineure et ne concerne que des langues comme l'American Sign language (ASL) – c'est-à-dire avec la même histoire politico-linguistique.

Les travaux sur l'acquisition de la langue des signes prennent leur source principalement dans les travaux de W. C. Stokoe, U. Bellugi et S. Fisher. En décrivant linguistiquement l'ASL, W. C. Stokoe va révolutionner le monde des Sourds, mais aussi le monde des linguistes : le monde des Sourds car il légitime la langue des signes, et par conséquent cette dernière prend une nouvelle place dans l'éducation des enfants sourds et dans la mise en place des nouvelles pédagogies ; le monde des linguistes car l'objet d'étude est une langue gestuelle, quadridimensionnelle.

En France, les études sur la Langue des Signes Française portent principalement sur la phonologie, la morphosyntaxe, le lexique et la sémantique lexicale. Concernant les recherches sur l'enfant sourd, nombreuses sont celles dont la thématique a une visée principalement éducative. Elles traitent principalement du rapport de l'enfant sourd avec l'écriture et la lecture. Mais qu'en est-il de l'acquisition de la langue des signes par l'enfant sourd ?

Les recherches en psycholinguistique sont rares. Une description des signes, de l'apprentissage du lexique ne suffit pas à observer comment se développe le langage de l'enfant sourd, comment ce dernier se structure en tant qu'être cohérent et cohésif. Pour cette raison, nous avons décidé de mener une étude sur les compétences narratives des enfants sourds. Plus précisément, à travers l'observation de l'utilisation des outils référentiels dans une narration signée, nous souhaitons mettre en exergue l'évidence inévitable : la langue des signes, comme input linguistique majoritaire, permet aux enfants sourds de développer des compétences narratives similaires à celles des enfants entendants. N'étant qu'aux prémices des analyses, nous aborderons ici principalement l'aspect théorique et méthodologique qui encadre notre recherche.

2. ASPECTS THÉORIQUES

2.1. L'organisation discursive

Nos travaux se basent en grande partie sur ceux de Berman et Slobin (1994), c'est-à-dire sur une approche fonctionnaliste-conceptuelle utilisée dans le cadre de leur projet translinguistique sur le développement des formes et de leurs fonctions dans une narration. Cette approche a pour objectif d'étudier à la fois la façon dont les relations formes / fonctions changent avec l'âge des sujets – approche développementale – et la façon dont des narrateurs racontent les mêmes événements dans des langues différentes – approche translinguistique. Pour notre étude, nous n'avons pas mis en place l'aspect translinguistique dans la mesure où nous établissons les bases de la compétence narrative chez les enfants sourds.

Selon Berman & Slobin (1994), les principaux facteurs qui jouent un rôle important dans les productions narratives et leur développement sont : l'âge des sujets, la langue utilisée avec ses particularités ainsi que la perspective choisie par le narrateur : "cognitive, communicative and linguistic factors interact in a complex fashion in development"¹ (Berman & Slobin (1994 : 15)).

L'organisation discursive repose sur certains principes universels fondamentaux à la cohésion discursive (Halliday & Hasan (1976)). Par exemple, lors d'un récit, le locuteur doit réguler le flot de l'information. Dans un premier temps, il faut marquer le statut de l'information. Toutes les langues permettent de distinguer l'information nouvelle de l'ancienne, par des marquages spécifiques, ce que Chafe (1976) et Givon (1976), entre autres, nomment le degré d'accessibilité (cf. Hickmann (2000 : 86-87)).

En français, les déterminants indéfinis introduisent des référents alors que les déterminants définis, et d'autres formes, maintiennent la référence aux entités connues. En LSF, la première mention d'une entité s'effectue le plus souvent par un signe lexical et est maintenu par un pointage et un regard, une localisation dans l'espace, un proforme, ou un mouvement du buste. Pour une description plus détaillée, cf. Rondal (1986) et Cuxac (2000).

L'organisation discursive se caractérise par le fait de « marquer les plans du discours en fonction du focus de la communication » (cf. Hickmann (2000 : 87)). A savoir qu'il faut choisir quels sont les événements de l'avant-plan (la trame) et ceux de l'arrière-plan (les commentaires). Dans l'avant-plan, les situations doivent être chronologiquement ordonnées, alors qu'à l'arrière-plan il s'agit de l'information secondaire entourant l'avant-plan. Dans le domaine de la perspective, les productions des enfants diffèrent de celles des adultes. Plus les enfants sont jeunes, plus ils les rapportent. Ils sont moins capables cognitivement de changer leur façon de rapporter une situation ou une série de situation. Karmiloff-Smith (1981) parle de « stratégie de sujet thématique ». L'enfant sélectionne un sujet thématique, le personnage principal, la place en position initiale de la phrase et le maintient par le biais de la pronominalisation (Fayol (1985)). Karmiloff-Smith (1979 ; 1981 ; 1987) montre l'émergence de cette stratégie vers 6-7 ans. En revanche, Bamberg (1987) atteste l'existence d'une telle stratégie plus tôt, dès 3 ans et conclut, comme d'autres, que l'enfant de cet âge serait capable d'utiliser les formes indéfinies pour marquer la référence non spécifique et l'information nouvelle, ainsi que les formes définies, les pronoms et l'omission pour l'information connue (Keenan (1974) ; Keenan & Klein (1975)² ; Mac Whinney & Bates (1978)). Néanmoins, ces marques ne sont ancrées que dans le contexte immédiat, où les formes indéfinies, par exemple, peuvent servir à attirer l'information sur un référent présent.

Le marquage du statut de l'information n'est pas requis dans un discours qui repose sur une connaissance mutuelle. Entre 6 et 11 ans, l'absence de connaissances partagées incite les enfants à produire plus de formes indéfinies pour l'introduction des personnages principaux. Une série de recherches (Hickmann, Kail & Roland (1995) ; Kail & Hickmann (1992) ; Kail & Sanchez (1997)) a montré le développement tardif de la capacité à utiliser les marques d'information nouvelle en l'absence de connaissance partagée. Globalement, dès 6 ans, les enfants emploient des pronoms lorsqu'il y a coréférence avec l'énoncé précédent, sauf lorsqu'ils commencent un nouvel épisode. Cependant, à partir de 9 ans, et en l'absence de connaissance mutuelle, on trouve plus de pronoms. La continuité référentielle devient le principe dominant de l'organisation discursive dès 11 ans.

C'est principalement sur ce point que nous travaillons. Nous voudrions voir comment les enfants sourds introduisent le personnage principal et comment ils le maintiennent en position sujet, à savoir s'ils utilisent un signe standard, un pointage, si le regard accompagne ce pointage, si l'espace de signation est maîtrisé, si il y a ou non emploi d'un proforme, d'un transfert, et au cas où il y aurait transfert, quel type de transfert.

Par ailleurs, les narrations des enfants diffèrent de celles des adultes, dans le sens où les fonctions des différentes formes linguistiques disponibles dans leur langue ne sont pas complètement automatisées (et doublement dans le cas des enfants sourds dont la langue des signes n'est pas la langue principale). Dans une perspective développementale, l'enfant va acquérir de nouvelles formes mais aussi comprendre les fonctions qu'elles remplissent. Puis, il va apprendre à les employer dans un discours et ainsi se construire en tant que narrateur cohérent. Le narrateur doit non seulement encoder les événements mais aussi les relier les uns aux autres et cela en fonction d'une trame narrative globale. L'enfant apprenti-narrateur doit donc maîtriser le système morpho-syntaxique de sa langue, mais aussi savoir l'utiliser dans un discours – la narration pour notre étude – afin de représenter une construction hiérarchisée et cohérente des événements et ainsi dépasser le stade de la juxtaposition d'événements.

Un des derniers points que nous prenons en compte concerne les facteurs communicatifs. Selon l'âge, "[...] they cannot fully assess the listener's point of view" (Berman & Slobin (1994 : 15))³. Tout narrateur se doit de construire et de tenir à jour sa représentation de l'état de connaissance de son interlocuteur. Nombreuses sont les recherches qui ont montré que les jeunes enfants ont tendance à oublier les informations nécessaires à leurs interlocuteurs, ou alors à sur-marquer les informations (par exemple, par la répétition de la nominalisation). "Only proficient speaker, and narrators, tell as much as necessary and no more, adhering to the Gricean maxims of relevance and informativity" (Berman & Slobin (1994 : 609))⁴.

Dans la production d'une narration, le locuteur doit réaliser une continuité autour d'un thème précis, produire un texte cohérent. Pour cela, il utilise les formes linguistiques disponibles dans une langue, la LSF pour nous. Néanmoins, la compétence narrative ne se réduit pas qu'à cela. Aux contraintes linguistiques et narratives s'ajoutent les contraintes communicationnelles qui sont liées aux conditions générales de la communication, elles-mêmes liées aux capacités cognitives du locuteur et de son interlocuteur :

La communication ne saurait être regardée comme une simple transmission d'information. Elle est une forme éminente d'interaction entre les individus. Elle doit cette importance au fait qu'elle est assurée de manière centrale par la langue [...] qui sert dans la communication à la réalisation des intentions du locuteur (Bange & Kern (1996 : 1)).

¹ « les facteurs cognitifs, communicatifs et linguistiques interagissent de manière complexe dans le développement. »

² cf. Hickmann (2003).

³ « [...] ils ne sont pas encore en mesure d'accéder complètement au point de vue du locuteur. »

⁴ « Seulement des locuteurs et des narrateurs compétents, rapportent ce qui est nécessaire et pas plus, adhérant de ce fait, aux maximes gricéennes de pertinence et d'informativité. »

Le locuteur doit donc orienter son discours en fonction de l'interlocuteur, il doit tenir à jour sa représentation cognitive et s'adapter à l'état de connaissance et à la capacité de mémoire et d'inférence de l'interlocuteur.

2.2. Cohérence et cohésion

L'idée d'étudier la cohérence dans des narrations d'enfants sourds nous est venue à la suite des lectures des différents travaux effectués par C. Yoshinga-Itano et L. Snyder. En 1985, elles ont observé la cohésion dans les textes de 49 enfants sourds sévères ou profonds, de 10 à 15 ans. Elles ont constaté une préférence pour la répétition d'items lexicaux, soit une coréférence nominale, au détriment d'une exploitation quasi-nulle de la coréférence pronominale. Les enfants feraient plus attention à la grammaticalité au niveau de la phrase elle-même plutôt qu'au niveau du texte lui-même. Signalons toutefois que ces travaux concernaient des narrations écrites...

La cohérence est caractérisée par les propriétés structurelles du schéma narratif – certains comme Aplebee (1978)⁵ ou encore Berman & Slobin (1994) parlent de « grammaires d'histoire ». A travers leurs recherches, ces auteurs ont montré que les enfants et les adultes « s'appuient sur une représentation cognitive du schéma narratif lors de tâches impliquant la production spontanée, le rappel ou la compréhension d'histoires » (Hickmann (2000 : 98)).

Selon Charolles (1978), étudier la cohérence implique d'observer le système des règles intériorisées chez tous les membres d'une communauté linguistique. Ce système de base constitue la compétence textuelle des sujets.

La narration, type monologique, se compose de plusieurs propositions ordonnées de manière hiérarchique afin de former un tout cohérent. A ce propos, M. Fayol la définit comme « un tout composé d'une suite d'énoncés concaténés organisée autour d'un thème précis » (Fayol (1985 : 15)).

Dans tout discours et toute narration, nous pouvons distinguer plusieurs niveaux de structure : un niveau global, la macrostructure, un niveau local, la microstructure – qui rend compte des relations interphrastiques – et un dernier niveau qui se situe dans la proposition elle-même.

La cohérence d'un énoncé doit être conjointement déterminée d'un point de vue local et global. Un texte peut être cohérent au niveau macrostructure sans qu'il le soit au niveau microstructure.

Certains linguistes tels que R. De Beaugrande et W. Dressler (1981) distinguent les notions de cohérence et cohésion. Selon eux, la notion de cohésion se base sur des dépendances grammaticales, soit des procédés linguistiques employés pour lier des éléments successifs qui constituent un texte, tandis que celle de cohérence s'appuie sur une continuité de sens. Pour Charolles (1978 : 14) :

[...] les constituants phrastiques, séquentiels et textuels figurent sous la forme d'une chaîne de représentation sémantique aménagée de telle sorte que soient manifestées leurs relations de connexité. Les règles de cohérence agissent sur la constitution de cette chaîne, les contraintes qu'elles stipulent portent donc sur les traits (logico) sémantiques, c'est-à-dire linguistiques.

Toutefois, il est difficile d'identifier ces deux notions de manière indépendante. La cohérence textuelle est inhérente à la situation d'énonciation :

⁵ cf. Hickmann (2000).

Reference is a semantic relation, in which a meaning is specified through the identification of a referent, the source of identification is the situation, so that the relation of reference is basically an exophoric one (Halliday & Hasan (1976 : 308)).

L'identification du référent est liée à la présupposition, qui exige un fond de savoirs (savoir encyclopédique, expérience partagée) fondamental au processus d'identification. L'encodeur présuppose que le décodeur soit capable de décoder correctement le message, c'est-à-dire en saisir la cohérence en identifiant un segment comme étant coréférentiel à un segment déjà mentionné auparavant. Selon Hickmann (2000 ; 2003), la cohérence fait partie de l'organisation discursive du schéma narratif. Elle renvoie à l'organisation conceptuelle du contenu. Elle peut influencer la nature des moyens linguistiques mis en œuvre pour assurer la cohésion. Celle-ci dépend des différents procédés linguistiques utilisés pour lier les différents intervenants dans le discours. Cependant, J. E. Gombert rappelle que « il est difficile de considérer les phénomènes de cohésion en ignorant les caractéristiques structurales globales des textes au sein desquels ils prennent place » (1990 : 182). En cela J. E. Gombert rejoint M. Bamberg pour qui la cohérence globale est inhérente à la cohésion :

A variety of linguistics elements, within their linguistic and situational context, contribute to the establishment of sequential cohesion, without which global coherence of a whole string of utterance, for instance in the form a story could not exist (Bamberg (1987 : 15))⁶.

La cohérence et la cohésion sont deux éléments d'une même chaîne, l'un n'excluant pas l'autre. Pour un jeune enfant, apprendre à produire une narration tout en respectant la cohérence et la cohésion est un exercice complexe. Ce type d'exercice exige des connaissances tant dans le domaine conceptuel que dans le domaine linguistique, comme le souligne de nouveau Bamberg (1990 : 60) : "through establishing local relationships between propositions as well as through organizing information about characters and events into a globally defined unit"⁷.

Afin de lier les informations de manière cohésive à l'aide d'outils linguistiques, le narrateur doit utiliser des stratégies locales, mais aussi des stratégies globales pour construire une unité thématique cohérente. Il ne doit pas se contenter d'introduire de l'information nouvelle, il faut qu'il l'agence de façon structurée, avec des outils linguistiques appropriés, afin de répondre à sa progression narrative. Tout narrateur doit établir l'identité des personnages au début de sa narration, en le nommant, et/ou en le caractérisant, puis marquer le maintien, la réintroduction ou encore le changement du participant. Ainsi, le narrateur réalise un système de référence personnelle cohérent : « une des conditions cruciales pour réaliser une narration cohérente est d'établir les personnages et maintenir leur continuité à travers les différents lieux, états et événements auxquels ils participent au fur et à mesure que la narration se déroule » (Küntay (1992 : 12))⁸.

2.3. Cohérence et cohésion en Langue des Signes Française

En langue des signes française, la cohérence et la cohésion se manifestent différemment que dans les langues orales. Même si nous pouvons adapter les termes de pronominalisation, d'ellipse, d'anaphores aux langues des signes, ces dernières sont spécifiques par leurs structures de grande iconicité (cf. Cuxac (2000 ; 2003)).

⁶ « une variété d'éléments linguistiques à l'intérieur de leur contexte linguistique et situationnel contribue à l'établissement de la cohésion séquentielle sans laquelle la cohérence globale de tout un ensemble d'énoncés, sous la forme d'une histoire, par exemple, ne pourrait exister. »

⁷ « en établissant des relations locales entre les propositions mais également en organisant les informations concernant les personnages et les événements en une unité globalement définie. »

⁸ Cité et traduit par S. Kern (1997 : 62).

Non seulement notre étude se base sur les travaux de Berman & Slobin (1994), mais pour tout ce qui concerne la LSF, nous nous appuyons sur le modèle de C. Cuxac. Dans la langue des signes française, C. Cuxac distingue d'une part l'iconicité des unités avec visée illustrative et d'autre part l'iconicité des unités hors visée illustrative.

2.3.1. Les structures de grande iconicité

Concernant l'explicitation des définitions, nous renvoyons le lecteur à l'ouvrage très complet de C. Cuxac (2000).

C. Cuxac définit les structures de grande iconicité comme « les traces structurales d'un processus d'iconicisation au service d'une visée iconisatrice, lorsque la dimension du "comme ça" est conservée » (Cuxac (1997b : 206)). Ces structures sont appelées « transferts » (ou levée de perspective, Courtin (2001)) :

Les transferts en tant que structures sont le résultat (et la trace) d'opérations cognitives visant à maximiser les ressemblances formelles entre les constructions référentielles en langue et l'univers psychique de l'expérience perceptivo-pragmatique, en un mot, des structures qui donnent à voir en disant (Cuxac, à paraître).

Il regroupe trois grands types de transfert :

- les transferts de forme et de taille : lieux, objets ou personnes décrits par leur taille ou leur forme.
- les transferts situationnels : déplacement d'un objet ou d'un personnage par rapport à un locatif stable. La scène est comme vue de loin.
- les transferts personnels : prise de rôle avec actant, procès et locatif. Le locuteur-énonciateur s'efface et entre dans la peau du personnage transféré. Il « devient » l'entité dont il parle, il y a incorporation.

Avec les transferts personnels, le narrateur devient, pour ainsi dire, la personne dont il parle. L'action n'est envisagée que dans le cours de son accomplissement.

Ces trois grands types de transferts sont susceptibles de se combiner entre eux. Ils sont basés « sur une forte sémantisation du corps s'inscrivant dans une multilinéarité de différents paramètres intervenant dans la réalisation de ces structures (regard, mimique faciale, mains et compositionnalité interne de signes, mouvement du corps et visage) » (Sallandre (2003 : 81)).

Bien qu'aucune étude ne porte sur l'acquisition des structures de grande iconicité, nous supposons que ces structures font partie des acquisitions tardives dans la mesure où elles exigent une automatisation de la LSF et sont d'un haut degré d'accessibilité. En effet, le narrateur qui emploie les transferts, et en particulier les transferts personnels, doit, cognitivement, se mettre à la place de, être capable de distinguer l'agent du patient...

2.3.2. Iconicité des signes hors visée illustrative

Cuxac (2003) propose d'analyser ces signes hors visée illustrative en fonction de deux grandes données structurales de la LSF :

- l'utilisation pertinente de l'espace iconisé diagrammatiquement pour marquer les relations sémantiques,
- l'organisation signifiante du lexique et le caractère moléculaire des signes standards qui relève d'une iconicité économiquement « dégradée » ou dégénérée (cf. Sallandre (2003)).

La langue des signes se caractérise aussi par l'utilisation des proformes. Toutefois, en considérant les langues des signes comme miroir cognitif, C. Cuxac désigne le proforme comme le paramètre manuel « configuration » dans les structures de grande iconicité. « Le

proforme est une forme générique mais en contexte, il vise à spécifier une forme particulière, "cette forme-là". Ce sont des opérations cognitives dont le but est de spécifier (décrire, représenter, figurer) la forme » (Sallandre (2003 : 82)).

Le proforme vise à iconiciser une forme et non un objet. La forme dépend de la focalisation du locuteur sur l'objet, c'est à dire de son point de vue.

Pour construire un récit en langue des signes, la narration va et vient entre les différents types de structures de transferts et suit normalement le cours linéaire des événements rapportés. C'est ce que nous allons observer dans notre étude mais dans un premier temps, nous essaierons de répondre à cette question : à quel âge un enfant sourd est-il capable de produire des narrations en utilisant des transferts, et quel type de transfert est acquis en premier ?

Les premières études sur l'acquisition du langage par l'enfant sourd remontent à W. C. Stokoe et U. Bellugi. De nombreuses recherches ont suivi, et ce dans différents pays. La majorité de ces études ont montré un développement similaire de l'acquisition (de 0 à 3-4 ans) d'une langue des signes à une langue orale par des enfants sourds (cf. Jacob (2003)). Mais quand est-il au-delà de 3 ans, lorsque le discours de l'enfant se complique, ne fait plus référence à l'ici et maintenant, qu'il ne s'organise plus autour du « je / tu » mais du « il », lorsque l'enfant doit construire un discours cohérent et tenir compte de son interlocuteur ?

3. LA MÉTHODOLOGIE

Dans l'étude en cours, notre attention se porte en particulier sur les relations formes / fonctions dans le domaine anaphorique. Pour cela, nous avons utilisé des narrations signées. Ce travail s'effectue selon une trajectoire développementale.

Notre objectif principal est d'examiner la façon dont les relations formes / fonctions changent avec l'âge des enfants. Nous travaillons donc avec des enfants d'âges différents, allant de 4 à 14 ans. Nous n'avons pu prendre en compte le niveau scolaire, étant donné que nous avons filmé dans plusieurs établissements ayant des politiques pédagogiques différentes.

Dans un premier temps, nous avons établi un état de l'art concernant l'acquisition du langage par l'enfant sourd. Bien que ce travail concerne des enfants de bas âge, donc des enfants ne rentrant pas dans notre protocole, il nous a paru essentiel de savoir quelles étaient les formes linguistiques acquises précocement et celles tardivement, en préambule à la mise en relation formes / fonctions. Cela nous permet notamment de voir si certaines formes qui sont sensées être acquises, voire automatisées le sont ou pas. Mais cet état de l'art a surtout permis de constater qu'il y avait très peu d'études sur le développement de la compétence narrative en langue des signes et beaucoup d'études sur l'écrit des enfants sourds. De même, nous avons pu observer un nombre important de recherches sur l'acquisition de la langue des signes au niveau lexical, dont les études les plus importantes sont américaines, mais non au niveau cognitif. C'est aussi à partir de ce travail que nous avons formulé nos hypothèses.

Bien que critiquables par le fait qu'ils occultent la multilinéarité des langues des signes ainsi que la visée iconisatrice, les travaux des 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 communicant, d'aborder toutes les matières sans recul.

A l'heure actuelle, en France, les principales recherches concernant l'enfant sourd sont d'ordre didactique. Elles tentent de savoir comment et pourquoi l'enfant sourd éprouve des difficultés lors des actes de lecture et d'écriture, et ce toujours en fonction de la « norme

entendante ». Ne serait-il pas temps de définir avant tout son développement cognitif ? Est-ce parce que l'apprenant sourd doit apprendre le français écrit qu'il encode, décode et produit de l'information comme les entendants... ? Pour qu'il devienne un locuteur compétent, c'est-à-dire qu'il développe un discours compréhensible, sans ambiguïté, il doit savoir employer les formes linguistiques disponibles dans sa langue – la langue des signes bien entendu – mais aussi leur approprier les fonctions adéquates. Ainsi, il développera un discours cohérent et cohésif.

Il ne s'agit plus d'affirmer encore que la langue des signes est une langue, ni de constater que les sourds éprouvent des difficultés lors d'exercices d'écriture spontanée, il faut dorénavant s'intéresser aux structures internes de la langue des signes. Ce sont ces structures qui nous permettront d'élaborer des pédagogies spécifiques pour les apprenants sourds.

Face à ce déficit, nous avons, par conséquent, choisi de travailler sur le développement de la compétence narrative. Ce n'est pas parce qu'un enfant connaît du vocabulaire qu'il est pour autant un bon narrateur. À l'aide des formes linguistiques, il doit apprendre à construire des récits cohérents et cohésifs.

3.1. Le protocole

Des enfants sourds d'âges différents doivent effectuer un récit en signes. Le récit est induit par un dessin animé muet mettant en scène un chien et son maître. Les suites d'actions / d'activités sont familières aux enfants : réveil, habillage, promenade, patinage, quasi-noyade, secours, sont planifiés en fonction de buts dont la réalisation se trouve contrariée par des obstacles : verglas, patin trop grand / trop petit, la glace qui se brise, l'échelle qui est trop courte. Les obstacles jouent un rôle déclencheur initiant une nouvelle séquence.

Les enfants visionnent le film entre deux et trois fois puis viennent le raconter à un interlocuteur qui ne connaît pas le dessin animé.

Sur un total de 24 enfants filmés, 20 ont été retenus. En effet, notre travail porte sur des enfants sourds sévères profonds, sans handicaps associés et dont la surdité est prélinguale. Pour la majorité des enfants dont les parents sont entendants, ils n'ont eu affaire à une langue des signes, ou du moins à ses prémices, que lorsque qu'ils sont entrés à l'école primaire, c'est à dire vers 6-7 ans, voire plus pour certains. Nous ne pouvons considérer cette variable dans notre corpus que partiellement car tous les parents ne nous ont pas fourni les renseignements demandés.

Pour l'étude, 4 variables sont prises en compte :

- enfants de parents entendants en scolarité unilingue (c'est-à-dire avec un enseignant entendant) ;
- enfants de parents sourds en scolarité bilingue (c'est-à-dire avec un enseignant entendant et un intervenant sourd) ;
- enfants de parents entendants en scolarité bilingue ;
- enfants de parents sourds en scolarité unilingue.

La notion de bilinguisme est une notion ténue et ambiguë, surtout lorsqu'elle concerne la LSF. Chacun a tendance à donner sa définition : certains parlent de bilinguisme en langue des signes quand un locuteur maîtrise la LSF et le français écrit, pour d'autres quand la personne sourde maîtrise le français oral et la LSF. Pour notre travail, nous parlons de « scolarité dite bilingue » et de « scolarité dite unilingue ». Nous comprenons par « scolarité dite bilingue » lorsqu'un enfant sourd suit un enseignement effectué par un enseignant entendant (mais s'exprimant en langue des signes) et un enseignant sourd et ce au quotidien. Quant à la « scolarité dite unilingue », il s'agit d'un enseignement effectué seulement par un enseignant entendant (la maîtrise de la LSF variant d'un professeur à un autre). Dans ce type

d'enseignement, nous retrouvons l'enseignement dit « oraliste » où l'enfant apprend uniquement le français par le biais de l'oralisation.

3.2. Hypothèses

Dans la mesure où les différents travaux sur l'acquisition du langage par l'enfant sourd, avec la langue des signes comme langue principale, ont confirmé un développement similaire à celui de l'enfant entendant, nous supposons que le développement cognitif de l'enfant sourd, ayant comme langue principale la LS, sera similaire à celui de l'enfant entendant.

Les études menées auparavant sur la référence aux entités ont montré que les apprenants en langue 1 ont une acquisition tardive des fonctions discursives, et ceci quelle que soit la langue. La plupart des langues marquent explicitement la distinction entre information nouvelle et information ancienne. Or, les enfants ne commencent à marquer cette distinction qu'à partir de 7 ans seulement. Le caractère tardif de la maîtrise des fonctions narratives est souvent expliqué par l'imaturité cognitive de l'enfant. Tant que l'enfant ne comprend pas la situation communicative, il ne peut pas utiliser les moyens linguistiques pour exprimer les fonctions discursives et les utiliser correctement.

Par ailleurs, je suppose une différence de compétence narrative selon que l'enfant suit un enseignement bilingue ou unilingue, et particulièrement concernant l'emploi de la référence anaphorique et des transferts. J'émet l'hypothèse que ces dernières seront plus fréquentes chez des enfants, de 9-10 ans, de parents sourds et suivant une scolarité dite bilingue.

L'acquisition de la référence anaphorique est une acquisition tardive car elle est basée sur une intégration complexe de savoir-faire et de connaissances. En LS, 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. Il s'agit 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. Vers 4-5 ans, l'enfant emploie 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 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.

Dans mon travail, je mènerai aussi une réflexion afin de définir à partir de quel moment les transferts interviennent.

Concernant l'étude développementale, je n'ai pas le même nombre d'enfants selon la catégorie d'âge :

PRÉNOM	DATE DE NAISSANCE	ÂGE	PARENTS	ÉCOLE
Amandine	25/11/97	4,11	Parents sourds	Enseignement bilingue
Joannie	01/07/95	7,6	Parents entendants + frère sourd	Enseignement bilingue
Sylvie	24/03/95	7,10	Parents entendants	Enseignement bilingue
Jean	29/12/94	8	Parents entendants	Enseignement bilingue
Paul	09/04/93	8,1	Parents entendants	Enseignement unilingue
Antoine	09/09/94	8,4	Papa « sourd moyen », mère entendant	Enseignement bilingue
Cyril	25/12/93	8,8	Père entendant, mère sourde	Enseignement oraliste
Fanny	18/02/94	9,1	Parents entendants	Enseignement bilingue
Nicolas	11/01/94	9,2	Parents sourds	Enseignement bilingue
Jules	14/10/92	9,6	Père entendant, mère sourde	Enseignement oraliste
Alexandra	17/03/92	10	Parents entendants	Enseignement unilingue
Sylvain	13/09/94	10,6	Parents sourds	Enseignement bilingue
Alex	18/10/91	10,7	Parents entendants	Enseignement unilingue
Romain	22/04/92	10,11	Parents entendants	Enseignement unilingue
Stéphane	25/04/91	10,11	Parents entendants	Enseignement unilingue
Claire	20/01/91	11,3	Parents entendants	Enseignement unilingue
Marc	19/11/90	11,4	Parents entendants	Enseignement unilingue
Jérôme	02/11/91	11,4	Parents sourds	Enseignement bilingue
Lucie	13/07/88	13,9	Parents sourds	Enseignement unilingue
Sandrine	24/10/87	14,6	Père entendant, mère sourde	Enseignement unilingue

Tableau 1 : présentation du corpus

Comme nous pouvons le constater, parmi les 20 sujets sourds, 5 seulement ont leurs deux parents sourds, 5 ont au moins un des parents (ou frère) sourds. Nous avons donc 10 sujets qui ont la possibilité de s'exprimer en langue des signes dans leur milieu familial. Parmi ses 10 enfants, 6 suivent une scolarité dite « bilingue », 2 une scolarité dite « unilingue » et 2 une scolarité oraliste. Parmi les 10 sujets dont les parents sont entendants, 7 suivent une scolarité dite « unilingue » et 3 une scolarité dite « bilingue ».

Je suis intervenue dans différents établissements : le CROP de Lyon, le Clos Chauveau à Dijon, le CELEM à Paris, l'école Laurent Clerc à Champ sur Marne, et l'Institut Bager afin de recueillir ce corpus.

Des adultes sourds (nous en avons enregistré un seul) doivent être filmés, ils représenteront le système de référence.

Les transcriptions sont des transcriptions par partitions – inspirées fortement de celles de D. Bouvet, C. Cuxac et A. -M. Sallandre – dans lesquelles rentrent en jeu les sourcils, le regard, la main dominante (D), la main dominée (ND), les deux mains (ND), le mouvement de la tête, les joues, la bouche, les yeux, le mouvement du corps, la labialisation, les signes lexicaux, les proformes, les pointages, les transferts personnels et les transferts situationnels. L'histoire est découpée en propositions afin de pouvoir mettre en relief l'élément sujet. La proposition correspond à ce que Slobin et Berman (1986) appellent la clause. Ils la définissent de la façon suivante :

[...] any unit that contains a unified predicate. By unified, we mean a predicate that express a single situation (activity, events, state). Predicate include finite and nonfinite verbs as well as predicate adjectives. In general, clauses will be comprised of a single verbal element; however, infinitives and

particles which function as complements of modal or aspectual verbs are included with the matrix verb as single clause⁹ (1986 : 7).

Les enfants avaient le choix d'être debout ou assis. Beaucoup d'entre eux ont préféré la position assise (peut-être parce que l'on filmait en milieu scolaire).

Chaque transcription est vue et validée par un professeur sourd, en l'occurrence Jimmy Leix qui nous précise quels sont les signes confus, s'il y a transfert ou non, confirme les proformes, et surtout me donne son avis sur la compétence narrative du sujet.

4. ANALYSES

Afin d'avoir quelques éléments comparatifs, nous avons comptabilisé différents paramètres pris en considération dans nos transcriptions et ensuite établir des pourcentages :

	Amandine	Cyril	Antoine
Sourcils	4%	1,4%	13,5%
Regards	28%	25,35%	72,97%
Tête	12%	9,86%	18,92%
Joues	20%	4,23%	12,62%
Bouche	56%	14,08%	45,95%
Mouvement du corps	20%	7,04%	33,3%
Yeux	16%	9,86%	26,13%
Labialisation	16%	33,80%	5,4%
Proforme	40%	5,63%	13,51%
Pointage	0%	1,4%	12,70%
Tp	0%	2,82%	42,34%
Ts	4%	0%	12,70%

Tableau 2 : pourcentage des paramètres pris en compte dans les transcriptions¹⁰

4.1. Introduction et maintien des personnages dans la narration d'Amandine

Le premier récit que nous avons analysé est celui de la plus jeune de nos sujets, Amandine, 4,11 ans. Lors de l'enregistrement, Amandine était accompagnée de son orthophoniste. Cette dernière n'est pas intervenue dans sa narration si ce n'est pour le signe « fin ». Concernant cette vidéo, il nous a été très difficile d'étudier le regard car Amandine regardait son orthophoniste. Il est toujours impressionnant pour des enfants d'être spontanés devant une caméra, notamment quand la narration est induite par un support.

La narration d'Amandine dure 2mn 24s et a été segmentée en 22 clauses.

⁹ « Toute unité qui contient un prédicat unifié. Par unifié, nous entendons un prédicat qui exprime une seule situation (activité, état, événement). Dans les prédicats sont inclus les verbes fléchis et non fléchis ainsi que les adjectifs prädicatifs. En général, les clauses comprennent un seul élément verbal : cependant, les infinitifs et les participes qui sont compléments du verbe modal ou aspectuel sont inclus à la matrice et donc considérés comme formant une seule clause. »

¹⁰ Afin de respecter l'anonymat des enfants, les prénoms ont été changés.

L'analyse de la fonction d'introduction du personnage principal montre qu'Amandine emploie le signe standard [CHIEN] ainsi que la labialisation, ce qui correspond à une forme nominale. Quant au second personnage (un petit garçon), il n'y a aucune forme utilisée, le signe standard [GARÇON] n'est pas employé tout de suite. Amandine, dans la clause 4, effectue le mouvement de tirer (dans le dessin animé, l'enfant tire le chien qui vient de tomber dans de la paille).

	1	2	3	4
Sourcils				
regard				
D				
2				
ND				
tête	▼			
joues				
bouche				
mouvement du corps				
yeux				
labialisation				
signes lexicaux	chien bailler	sonner	chien tomber maison	tirer
proforme				
tp				
ts				

Tableau 3 : transcription d'Amandine : clauses 1 à 4

Cette clause est proche d'un pseudo-transfert car Amandine prend le rôle du petit garçon qui tire le chien, donc on a bien une action prototypique qui est mise en valeur. Néanmoins, par définition, lors du pseudo-transfert personnel, toutes les caractéristiques du transfert sont présentes mais sans investissement personnel. Or Amandine marque l'action de « tirer quelque chose » par une mimique faciale. Cette dernière signale l'effort de tirer par le plissement des yeux. Par ailleurs, elle n'explique pas le changement de personnage, ce qui laisse supposer que c'est toujours le chien qui est agent.

Nous pouvons supposer, avec ce type de narration, qu'Amandine n'utilise pas de la même façon les formes linguistiques selon le statut du personnage. Alors qu'elle mentionne le chien à 6 reprises par son signe standard, elle n'introduit qu'une seule fois le signe standard [GARÇON], à la neuvième clause. L'utilisation de formes linguistiques est plus fréquente pour le personnage principal que pour le personnage secondaire. N'étant pas encore en mesure de produire des discours décontextualisés, Amandine s'en remet aux capacités d'inférence de son interlocuteur. Nous retrouvons ce même phénomène chez des enfants entendants de 5 ans (cf. Kern (1997)).

4.2. Comparaison de l'introduction et du maintien des personnages dans deux récits

Nous avons choisi de présenter ces deux narrations car il s'agit de narrations produites par des enfants de même âge, ayant chacun un parent sourd : l'une est de Cyril et l'autre d'Antoine. Cyril, 8,8 ans, était scolarisé, lors de l'enregistrement, au Clos Chauveau à Dijon dans une classe oraliste. Antoine, 8,4 ans, est scolarisé à l'Institut Bager et son professeur sourd est François Leroux.

Le récit de Cyril dure 3mn et 37s. Il a été segmenté en 71 clauses. Celui d'Antoine dure 5mn 36s et a été segmenté en 113 clauses.

La narration de Cyril s'effectue en français signé. Par exemple, le signe [FAIRE] est introduit à plusieurs reprises (ex : faire froid).

Cyril introduit les deux personnages dès la première clause¹¹ à l'aide des signes standards [CHIEN] et [FILLE]. Il oralise en même temps. Cependant, il maintient par une omission le personnage principal. Durant les 18 clauses suivant la première, le personnage principal n'est pas repris par un signe linguistique spécifique, c'est-à-dire que Cyril se réfère à la connaissance de l'interlocuteur : le chien étant placé en première position, cela suggère qu'il est le personnage principal et agent des procès suivants. Cyril a, toutefois, la volonté de construire une narration où chaque personnage a un rôle précis. Nous avons comptabilisé 8 occurrences pour [CHIEN], contre 5 pour [FILLE]. Pour l'introduction et la réintroduction des personnages, il n'emploie qu'une forme linguistique : le signe standard, de même que pour le maintien, il n'utilise qu'une seule forme, l'ellipse. L'emploi de formes lexicalement explicites, comme le signe standard, permet d'être suffisamment clair pour que le locuteur n'ait plus à réaliser des inférences. Néanmoins, l'ellipse est peut-être le moyen de résoudre les difficultés du narrateur à former un discours décontextualisé.

La narration d'Antoine est fortement marquée par des structures de grande iconicité (42,34% pour Antoine vs 2,82% pour Cyril) et l'emploi de proformes (13,51% pour Antoine vs 5,63% pour Cyril). Antoine introduit les personnages par leur signe standard et les maintient soit par des proformes, soit par des transferts personnels. Il emploie des formes linguistiques plus variées que Cyril. Cependant, nous avons pu constater qu'il ne maîtrise pas encore complètement les transferts. A la clause 34, il utilise un transfert personnel – il prend le rôle du chien – alors que l'agent des actions précédentes était la petite fille. Il ne signale pas par un changement du regard, ni par un mouvement du buste, ni par un pointage le changement de personnage. En général, la majorité des transferts d'Antoine est accompagnée de regards. Le plus souvent, son regard se repose sur la caméra quand il y a un changement de personnage ou d'épisodes. Nous avons aussi remarqué que les deux personnages étaient localisés tous les deux au même endroit, à savoir à droite. L'espace de signation serait-il, dès lors, à considérer comme une acquisition tardive ? Cela nous paraît très vraisemblable dans la mesure où maîtriser l'espace de signation suppose maîtriser le système référentiel, distinguer la nouvelle information de l'ancienne, connaître les différents outils linguistiques pour marquer cette distinction et construire une continuité de sens.

Quand on compare les récits de Cyril et Antoine, en particulier, d'autres caractéristiques sont flagrantes. Les expressions corporelles et faciales sont peu présentes dans le récit de Cyril : seulement environ 7% des clauses de la narration de Cyril sont illustrées par des mouvements du corps alors que cela est présent à 33,3% dans le récit d'Antoine. Cyril raconte une histoire, de signe en signe, sans la montrer mais en la disant (d'où une forte labialisation) alors qu'Antoine la met en scène, la montre. Nous supposons que cette différence est due à l'enseignement dans lequel les enfants évoluaient lors de l'enregistrement. Étant dans une structure oraliste, il est tout à fait prévisible que Cyril oralise sa narration, d'autant plus que l'enregistrement s'est effectué dans l'école. Nous avons, par ailleurs, constaté que lorsque

¹¹ Le garçon de la narration d'Amandine devient une petite fille pour les narrations de Cyril et Antoine.

Cyril éprouvait des difficultés de lexique, il s'exprimait en premier en français oral puis en langue des signes alors qu'Antoine palliait le manque de lexique par une expression gestuelle mimique.

Nous avons ici à faire à deux enfants qui ressentent la même chose : une contradiction interne à travers laquelle se manifeste l'expérience scolaire (donner du vocabulaire) et l'existence de la LSF où les signes standards ne sont pas fondamentaux à la compréhension.

5. CONCLUSION

Nous tenons à rappeler que ces analyses ne sont pas complètes et demandent plus de précisions. Cependant, elles nous laissent supposer qu'un enfant ayant la langue des signes emploie des formes linguistiques variées pour marquer notamment le changement ou la réintroduction d'un personnage. Néanmoins, que ce soit Antoine ou Cyril, tous les deux éprouvent des difficultés à répondre aux trois contraintes (communicationnelles, narratives et linguistiques). Nous notons, toutefois, que les enfants de 8 ans maintiennent davantage une unité thématique d'un bout à l'autre de leurs productions. Ils commencent à respecter les contraintes discursives. En ce qui concerne les fonctions de changement et de maintien, les enfants de 8 ans ont des stratégies similaires à celles employées par l'enfant de 4 ans : ils utilisent des formes plus explicites pour le changement et des formes moins implicites pour le maintien. Mais contrairement à l'enfant de 4 ans, les deux enfants de 8 ans ne choisissent plus seulement le chien comme protagoniste privilégié mais commencent à envisager l'histoire du point de vue du chien et de l'enfant.

Au regard des trois narrations, nous pouvons affirmer que les enfants, ayant la langue des signes comme input linguistique principal, éprouvent moins de difficultés à produire une narration cohérente. L'enfant de 4 ans a conscience que les structures de grande iconicité sont un outil linguistique mais elle ne les maîtrise pas et préfère – pour répondre à la contrainte narrative – employer les signes standards. L'enfant de 8 ans, qui suit un apprentissage en langue des signes, commence à employer ses structures. *A contrario*, l'enfant du même âge, qui suit un enseignement oraliste, n'utilise aucune de ses structures, ce qui crée un énoncé de type français oral, c'est-à-dire linéaire.

Nous tenons à souligner que de nombreux facteurs influencent le choix des expressions linguistiques utilisées, tels que la situation de communication, les habitudes culturelles, les préférences individuelles, etc. Nous ne pouvons pas généraliser nos résultats étant donné le nombre de sujets, mais nous souhaitons juste établir des pré-requis pour des travaux ultérieurs sur l'acquisition du langage par l'enfant sourd, dans une perspective psycholinguistique.

BIBLIOGRAPHIE

- BELLUGI, U., VAN HOEK, K., LILLO-MARTIN, D. & O'GRADY L. (1988), "The acquisition of syntax and space in young deaf signers", in D. Bishop & K. Mogford eds, *Language development in exceptional circumstances*, Edinburgh, Churchill Livingstone, pp. 132-149.
- BERMAN, R. A. (1997), "Developing form / function relations in narrative texts", *Lenguas Modernas* 24, pp. 45-60.
- BERMAN, R. A. & SLOBIN, D. I. (1994), *Different ways of relating events in narrative : a crosslinguistic developmental study*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- CHAFE, W. L. (1972), "Discourse structure and human knowledge", in J. B. Carroll & R. O. Freedle eds, *Language comprehension and the acquisition of knowledge*, Washington, Wiley.
- COURTIN, C. (1998), *Surdité, langue et développement cognitif*, Thèse de Doctorat en Psychologie, Université Paris 5.

- CUXAC, C. (1994), *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.
- (2000), « La langue des signes française », *Faits de Langues* 15-16, Paris, Ophrys.
- (2003), « Iconicité des langues des signes : mode d'emploi », *Cahiers linguistiques Analogiques* 1, pp. 239-263.
- (à paraître), « Phonétique de la LSF : une formalisation problématique », *Silexicales* 4.
- DE BEAUGRANDE, R. & DRESSLER, W. (1981), *Introduction to text linguistics*, Londres, Longman.
- DE WECK, G. (1991), *La cohésion dans les textes d'enfant. Etude du développement des processus anaphoriques*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
- FAYOL, M. (1985), *Le récit et sa construction : une approche de psychologie cognitive*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- GIVON, T. (1979), *On understanding grammar*, New-York, Academic Press.
- GOMBERT, J. E. (1990), *Le développement métalinguistique*, Paris, PUF.
- KAIL, M. & FAYOL, M. (2000), *L'acquisition du langage*, Paris, PUF.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1979), *A functional approach to child language : A study of determiners and reference*, Cambridge, Cambridge University press.
- HALLIDAY, M. A. K. & HASSAN, R. (1976), *Cohesion in English*, London, Longmans.
- HICKMANN, M. (1987), "The pragmatics of reference in child language : some issues in developmental theory", in M. Hickmann ed., *Social and functional approaches to language and thought*, pp. 165-184, Orlando, FL, Academic Press.
- (1995), "Discourse organization and the development of reference to person space, and time", in P. Fletcher et B. Mc Whinney eds, *Handbook of child language*, pp. 194-218, Oxford, Basil Blackwell.
- (1996), "Information status and grounding in children's discourse : a crosslinguistic perspective", in J. Costermans et M. Fayol eds, *Processing interclausal relationship in the production and comprehension of text*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 221-243.
- (1999), "Cohesion and anaphora in children's narratives : a comparison of English, French, German, and Chinese", *Journal of child language* 26, pp. 419-452.
- (à paraître) *Children's discourse : person, space and time accross languages*, pp. 221-243, Cambridge, Cambridge University Press.
- HICKMANN, M., HENDRIKS, H. & ROLAND, F. (1998), « Référence spatiale dans les récits d'enfants », *Langue française* 118, pp. 104-126.
- (1995), « L'organisation référentielle dans les récits d'enfants en fonction des contraintes contextuelles », *Enfance* 2, pp. 215-226.
- HICKMANN, M., HENDRIKS, H., ROLAND, F. & LIANG, J. (1996), "The marking of new information in children's narratives : a comparison of English, French, German, and Mandarin Chinese", *Journal of Child Language* 23, pp. 591-619.
- HICKMANN, M. & SCNEIDER, P. (1993), "Children's ability to restore the referential cohesion of stories", *First Language* 13, pp. 169-202.
- (2000), "Coherence and cohesion anomalies and their effects on children's referent introduction in narrative retell", in M. Perkins et S. York Howards eds, *New directions in language development and disorders*, New York, Kluwer Academic Plenum Publishers, pp. 251-260.
- JACOB, S. (2001), *La cohésion référentielle dans des productions écrites des enfants sourds*, Mémoire de DEA, Université Lumière Lyon 2.
- (2003), « L'acquisition du langage par l'enfant sourd », *Nouvelle Revue AIS* 23.
- KAIL, M. & HICKMANN, M., (1992), "On french children's ability to introduce referents in discourse as a function of mutual knowledge", *First Language* 12, pp. 73-94.
- KERN, S. (1997), *Comment les enfants jonglent avec les contraintes communicationnelles, discursives et linguistiques dans la production d'une narration*, Thèse de Doctorat en Sciences du Langage, Université Lumière Lyon 2.
- KLIMA, E. & BELLUGI, U. (1979), *The Signs of language*, Cambridge, Harvard University Press.

- LILLO-MARTIN, D. (1999), "Modality effects and modularity in language acquisition : The acquisition of American Sign Language", in W. C. Ritchie & T. K. Bhatia eds, *Handbook of child language acquisition*, San Diego, CA : Academic Press, pp. 531-567.
- LILLO-MARTIN, D., MUELLER DE QUADROS, R. & MATHUR G. (1998), *Acquisition of verb agreement in ASL and LIBRAS : A cross linguistic study*, Paper presented at Theoretical Issues in Sign Language Research Meeting, Washington.
- MACWHINNEY, B. & BATES, E. (1978), "Sentential devices form conveying givenness and newness : a cross-cultural developmental study", *Journal of verbal learning and verbal behavior* 17, pp. 539-558.
- RONDAL, J., HENROT, F. & CHARLIER, M. (1986), *Le langage des signes*, Bruxelles, P. Mardaga.
- SALLANDRE, M. A. (2003), *Les unités du discours en Langue des Signes Française : tentative de catégorisation dans le cadre d'une grammaire de l'iconicité*, Thèse de Doctorat en Sciences du langage, Université Paris 8.
- SLOBIN, D. I., HOITING, N., KUNTZE, M., DERT, R., WEINBERG, A., PYERS, J., ANTHONY, M., BIEDERMAN, Y. & THUMANN, H. (2002), "A cognitive functional perspective on the acquisition of « classifiers »", in K. Emmorey ed., *Perspectives on classifiers constructions in sign languages*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- STOKOE, W. C. & VOLTERRA, V. eds, *Proceedings of the Thirst International Symposium on Sign Language Research*, Silver Spring, Linstok press.
- YAU, S. C. (1992), *Création gestuelle et début du langage-crédation de langues gestuelles chez les sourds isolés*, Hong Kong, Langages Croisés.
- YOSHINAGA-ITANO, C. & SNYDER, L. (1985), "Form and meaning in the written language of hearing-impaired children", *The Volta-Review* 87, pp. 75-90.