



HAL
open science

L'écrit Pi Sourd : illusion ou réalité ? Le cas du maintien de la référence dans des textes écrits d'enfants sourds

Stéphanie Gobet

► To cite this version:

Stéphanie Gobet. L'écrit Pi Sourd : illusion ou réalité ? Le cas du maintien de la référence dans des textes écrits d'enfants sourds. Estèle Dupuy; Victor Millogo; Marie-Hélène Lay. La continuité référentielle ou le choix de mots : dans les textes français et anglais, Presses universitaires de Rennes, pp.165-183, 2020, Collection Rivages littérature, 978-2-7535-7902-6. hal-02987833

HAL Id: hal-02987833

<https://hal.science/hal-02987833>

Submitted on 7 Jan 2021

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.

L'ÉCRIT PI SOURD : ILLUSION OU RÉALITÉ ? LE CAS DU MAINTIEN DE LA RÉFÉRENCE DANS DES TEXTES ÉCRITS D'ENFANTS SOURDS

Stéphanie GOBET

INTRODUCTION

L'étude présentée dans cet article porte sur des écrits d'enfants sourds pour qui le français écrit peut être considéré comme langue seconde. Nous focaliserons notre attention sur les moyens linguistiques employés pour maintenir les protagonistes en position de sujet dans des récits narratifs. En analysant le mouvement référentiel, nous souhaitons observer si les écrits des enfants sourds se rapprochent de ce que certains auteurs appellent « l'écriture Pi Sourde », à savoir un écrit empreint de marques linguistiques de la langue des signes ou si elles sont similaires à des écrits d'apprenants L2.

Nous rappelons brièvement que les langues des signes (LS) sont des langues atypiques, avec une modalité visuo-gestuelle. Ce sont des langues de face à face qui n'ont pas de système écrit. Comme le rappelle Garcia (2010 : 31), les sourds n'ont pas l'expérience de l'écrit pour leur propre langue : « L'écrit représente pour eux une langue autre, typologiquement éloigné de la leur. »

Durant de nombreuses années, les relations entre les sourds et le français écrit furent conflictuelles, le français étant considéré comme la langue dominante, que ce soit sous sa forme orale ou écrite (Bertin, 2010). L'écrit, pour la communauté sourde en particulier, a donc souvent été regardé comme le moyen de référence pour la normalisation de la langue française et aussi la langue qu'on évalue et de l'évaluation. Par conséquent, l'écrit, par son apprentissage et sa représentation sociale, est plus à même d'être considéré comme une langue seconde.

La première partie de notre article définira la notion d'écrit et en particulier l'écrit dit Pi sourd. Dans la deuxième partie nous reviendrons sur le texte narratif et l'organisation de l'information. La troisième partie présentera la méthodologie et le protocole choisis pour le recueil des données. La dernière partie sera consacrée à la présentation des résultats.

UNE LANGUE POUR ÉCRIRE

L'accès à l'écrit

Nous vivons dans une société où l'écrit est omniprésent et dont la représentation est tout aussi importante que celle de l'oral¹. Nous vivons et évoluons dans l'écrit, qu'il soit formel ou informel. Il nous permet de verbaliser² notre pensée, de mettre en mots le (notre) monde, de le conceptualiser. Comme pour l'oral, écrire est un acte langagier devenu indispensable pour faire partie de notre société. Avec l'écrit, nous jouons avec la langue, nous la manipulons, nous la façonnons. Il reflète notre rapport à la langue. Toutefois, il y a des différences entre l'oral et l'écrit. Ce dernier est caractérisé par l'absence d'interlocuteur et par conséquent demande d'anticiper les connaissances partagées avec le lecteur.

Les études linguistiques et psycholinguistiques³ montrent des corrélations positives entre le fait de maîtriser préalablement une langue et les habiletés en lecture et écriture. Pour C. Courtin (2000, 2002), la lecture/écriture permet trois types de développement :

- le développement conceptuel : c'est-à-dire l'accès aux concepts, à l'expérience du monde et aux savoirs sur ce monde dont parle l'écrit.
- le développement du savoir au monde : il s'agit de l'ensemble des fonctions exécutives par lesquelles l'apprenant lecteur est à même d'émettre des hypothèses sur le sens d'un texte, de prélever des indices grammaticaux, de produire des inférences.
- l'accès à l'écrit : l'enfant doit pouvoir comprendre que l'écrit est en lien avec la langue et le monde et sa possibilité d'en parler.

Pour les sourds, le français écrit n'est pas une langue naturelle, dans le sens où ils ne peuvent s'appuyer sur leurs connaissances de leur langue orale pour l'apprendre. L'écrit résulte d'un apprentissage dont les méthodes variées se basent sur la modalité audio-orale. Quel paradoxe que d'appliquer de telles méthodes à des apprenants dont la modalité langagière est visuo-gestuelle ! L'écrit est un acte complexe dont l'apprentissage repose principalement sur le feed-back auditif. Les sourds doivent alors apprendre une langue qui est composée à 85 % de phonogrammes, le reste étant des morphogrammes et résidus historiques et étymologiques (Jaffré, 2004). Ils se retrouvent donc face à la double tâche de découvrir le fonctionnement du système écrit mais aussi d'apprendre des mots et des structures qu'ils ne connaissent pas ou du moins qui sont intégrés dans leur lexique mental sous une forme visuelle. La complexité de l'acte écrit, couplé avec la difficulté d'avoir des méthodes d'apprentissage spécifiques au public sourd, a pour conséquence un taux d'illettrisme relativement élevé. Bien que les données à ce sujet ne soient pas nombreuses, le rapport Gillot (1998) fait état d'un taux proche de 80 %. Nous ne débattons pas ici du point concernant les méthodes

1. Par oral, nous entendons tout ce qui est de l'ordre de la voix ou de la langue des signes.

2. La verbalisation est l'acte de dire, que soit avec la voix, les signes, l'écrit.

3. Pour une revue détaillée des différentes études, nous renvoyons le lecteur vers l'article de NIEDERBERGER N. et PRINZ P., 2005, « La connaissance d'une langue des signes peut-elle faciliter l'apprentissage de l'écrit chez l'enfant sourd », *Enfance*, n° 41, p. 285-297, [<http://www.cairn.info/revue-enfance-2005-4-page-285.htm>].

d'apprentissage mais tenons juste à souligner le contexte spécifique dans lequel se trouve la communauté sourde face à l'écrit.

De plus, le rapport à une langue source est particulier dans la communauté sourde. Environ 90 % des enfants sourds sont nés de parents entendants, avec une hétérogénéité importante quant au choix de la langue des signes comme langue familiale. Pour autant, l'enfant n'est pas dénué de ses capacités langagières et cognitives :

Cet enfant qui n'entend pas, qui ne sait pas à quoi peut servir de parler, et dont, à plus forte raison, l'expression de l'imaginaire ne passe pas par l'oral, est amené dès son plus jeune âge à développer des activités métalinguistiques sur des usages qu'il n'a pas encore maîtrisés, qui ne renvoient perceptivement à aucune forme signifiante, et dont il n'a pas la moindre idée qu'ils puissent être porteurs de sens. (Cuxac, 2003 : 10)

Les études sur la création et le développement des langues des signes primaires (ou *home-signs*) [Goldin-Meadow, 2003 ; Fusellier-Souza, 2001, 2006] démontrent que les personnes sourdes vivant dans un environnement exclusivement entendant mettent en œuvre des stratégies communicationnelles fondées sur le processus d'iconicisation, à savoir l'expérience perceptivo-pratique.

Mais même dans le cas des enfants sourds nés de parents sourds, la langue a un statut unique. Comme le rappellent Cuxac et Pizutto (2010) :

les langues des signes sont des langues dont la transmission n'est jamais assurée par des conditions habituelles d'apprentissage langagier, en famille, par le biais de locuteurs natifs, qui caractérisent l'acquisition naturelle de n'importe quelle langue vocale comme L1 [...]. Des conditions presque naturelles d'apprentissage ne sont garanties que pour un groupe très restreint [...] mais même dans ce cas, les conditions ne sont pas complètement comparables à celles qui régissent l'acquisition spontanée d'une LV puisque les parents de ces enfants sont le plus souvent des signeurs « non natifs ». (2010 : 39)

L'écriture Pi sourde

Dans les années 1970, Charrow et Fletcher (1974) ont comparé des écrits d'enfants sourds nés de parents entendants et d'enfants sourds nés de parents sourds, dont la moyenne d'âge est de 17 ans et 9 mois. Les résultats de cette étude montrent que les deux groupes présentent le même type d'erreur. Pour les auteurs, l'écrit des sourds s'apparenterait à un dialecte qui leur est propre qu'ils nomment le *Deaf English* (transposé en français : l'écrit Pi⁴ sourd) :

4. « Pi », en langue des signes, est un geste de la main (paume vers l'extérieur, doigts fermés) que les sourds emploient pour signaler un fait, une action spécifique à la communauté sourde.

Cet anglais Sourd semble parfois se « figer » ou se « cristalliser » (comme dans les langues pidgin) chez les étudiants sourds. [...] La variété des formes grammaticales – conformes et non conformes – employée par les étudiants sourds est similaire au pidgin observé chez des locuteurs pidgin en langue orale⁵. (Charrow, 1975 : 141. Notre traduction)

Lacerte (1989), dans une étude similaire, conclut également que l'écrit des personnes sourdes forme un système propre à la communauté sourde. Les erreurs relevées sont de type syntaxique avec l'absence de mots, des confusions ou des erreurs dans l'ordre des mots. Elle constate aussi des erreurs morphologiques telles que des confusions entre le mode et le temps verbal, des confusions au niveau des déterminants et l'absence fréquente du clitique sujet. En ce qui concerne le lexique, les erreurs se situent au niveau du choix des verbes.

Selon elle, ce système serait régi par des règles qui illustreraient leur culture. Les personnes sourdes encoderaient l'information différemment des personnes entendant, d'où la notion d'écriture Pi sourde. Toutefois, Nadeau et Machabée (1998) ont constaté que certaines erreurs relevées dans les écrits sourds sont semblables à celles que l'on peut observer dans des écrits d'apprenants L2. Elles ont mené une étude contrastive dans laquelle elles notent que les deux groupes omettent des prépositions, ou en rajoutent ou réalisent des choix non appropriés :

- (1) il est côté l'arbre (scripteur sourd)
je travaille manœuvre (scripteur L2) [Nadeau et Machabée, 1998]

Comment expliquer que des enfants qui n'ont pas la langue des signes comme langue principale et pour qui la langue orale résulte d'un apprentissage et non d'une acquisition naturelle, produisent le même type d'erreurs que des apprenants L2 ayant une langue source orale ?

À travers notre étude constituée d'écrits d'enfants sourds, nous souhaitons observer si les formes employées pour maintenir le sujet en position d'actant sont proches de celles observées dans la langue des signes ou si elles s'apparentent à des formes résultant d'une interlangue.

SPÉCIFICITÉS DE LA NARRATION ÉCRITE

Le récit

Le récit constitue un discours planifié qui a recours à la syntaxe pour articuler les relations sémantiques entre les propositions. La planification des contenus demande l'activation et la sélection en mémoire à long terme de ceux à communiquer, à organiser sous la forme d'un plan.

5. *This Deaf English appears to become « frozen » or to « crystallize » (as pidgin languages do) sometimes in the deaf students' teens. [...] The range of grammatical forms – standard and non-standard – used by deaf students appears to parallel the « pidgin continuum » found in the speech of pidgin speakers.*

Le texte narratif, plus spécifiquement, s'organise en une suite de faits détaillés dans l'ordre chronologique (Berman, et Slobin, 1994 ; Hickmann, 2003). Pour notre étude, le type narratif que nous avons demandé sollicite l'organisation de souvenirs. Le locuteur doit par conséquent s'investir dans sa narration ce qui peut produire des récits orientés vers l'agent.

La narration est un type discursif connu de tous les enfants, présent dans l'univers enfantin sous différentes formes et dont le schéma est familier au locuteur. Bien qu'il y ait une connaissance préalable de sa construction, son développement se réalise progressivement.

Fayol (1985) a exposé que les récits écrits, induits, d'enfants de 6-8 ans sont équivalents au niveau de l'organisation discursive, de récits oraux d'enfants âgés de 5 ans. Un développement de l'organisation discursive s'effectuerait entre 6 et 10 ans. Les faits restent juxtaposés mais progressivement l'enfant introduit des liens chronologico-causaux ainsi que des événements inattendus. L'intégration de la complication intervient vers l'âge de 9 ans. Les histoires deviennent de plus en plus cohérentes. L'enchaînement des séquences définies par le schéma narratif (but, plan, action, obstacles, résultats, évaluations) [Kail et Fayol, 2000] est compris et maîtrisé bien que des différences interindividuelles considérables peuvent être attestées.

Le discours oblige l'auteur à gérer deux contraintes. L'une consiste en l'introduction d'informations nouvelles, en employant des formes lexicales et des systèmes de référence permettant de donner un statut aux informations. L'autre réside dans l'assurance de la continuité entre les éléments préalablement introduits et ceux qui le sont au fur et à mesure du déroulement. Ces contraintes sont notamment indispensables à la cohérence et à la cohésion du discours. Hickmann (2000) souligne que la cohérence renvoie à l'organisation conceptuelle du contenu. Quant à la cohésion d'un texte, elle dépend des différents procédés linguistiques utilisés pour lier les différents éléments intervenant dans le discours. Ces marques favorisent la compréhension du texte.

Les compétences linguistiques nécessaires à la cohérence et à la cohésion apparaissent tardivement. La distinction entre information (mention d'un actant ou d'un événement) nouvelle et ancienne ne débute que vers 7 ans. La maîtrise des fonctions discursives dépend de la maturité cognitive de l'enfant. Ce dernier doit comprendre la situation communicative pour employer les différents procédés linguistiques afin de mettre en relation les éléments successifs de son discours et le structurer (Hickmann, 2000). L'emploi de formes linguistiques dans un texte monologique exige un haut degré d'automatisation des règles grammaticales (Levelt, 1989). Selon Berman et Slobin, (1994), selon l'âge des enfants, ces derniers ne sont pas toujours en mesure d'accéder au point de vue du locuteur. Le narrateur peut alors soit oublier les informations nécessaires soit les sur-marquer ne répondant pas aux maximes gricéennes de pertinence et d'informativité (Berman et Slobin, 1994 : 609).

L'organisation de l'information

Berman et Slobin (1994) rappellent qu'il existe autant d'histoires que de narrateurs puisque chacun présente les événements selon la perspective choisie et les outils linguistiques

disponibles. Toutefois, le narrateur doit connecter les évènements les uns aux autres en fonction d'une trame narrative globale.

Les formes linguistiques utilisées pour l'introduction, le maintien et la réintroduction des référents sont les garantes de la cohésion référentielle, au niveau intra-phrastique et inter-phrastique du discours. Parvenir à la cohésion discursive représente un progrès considérable dans le processus développemental : l'enfant dépasse le stade du *hic et nunc* pour arriver à la production de récits d'expériences passées ou de récits inventés. Ce stade est important car l'enfant ne se fie plus uniquement au contexte immédiat, mais construit son discours en utilisant aussi la connaissance qu'il a de sa langue pour construire un nouveau type de contexte, linguistique cette fois : le co-texte et leco-texte. L'apprenant doit donc découvrir les moyens linguistiques qui lui permettront d'exprimer l'information simultanément dans des phrases grammaticales et dans un discours cohérent. Il lui faut à la fois réguler l'information en trame et arrière-plan discursif (Klein et Perdue, 1997) et établir un équilibre entre les données nouvelles et celles déjà évoquées. Selon Hickmann (2005), un des principes de la cohésion discursive consiste à marquer l'arrière-plan et l'avant-plan du discours, soit le caractère plus ou moins central ou secondaire de l'information en fonction du focus de la communication à différents moments du discours. Dans la narration, l'avant-plan correspond aux évènements principaux, chronologiquement ordonnés, faisant avancer la trame dans le temps, alors que l'arrière-plan correspond à l'information secondaire entourant cet avant-plan.

Il s'agit là d'assurer la continuité thématique (maintien du thème) tout en faisant progresser le récit (par l'introduction de nouveaux thèmes) et en gérant l'alternance entre ces deux aspects du discours. Les compétences cognitives du locuteur sont donc fortement mobilisées : elles déterminent le choix de la perspective adoptée et influencent l'emploi des outils linguistiques.

La répartition de l'information d'un énoncé à l'autre peut s'appuyer sur le contexte extra-linguistique et/ou sur les moyens linguistiques. En l'absence de connaissances partagées, le locuteur doit effectuer deux types de distinctions : différencier explicitement l'information nouvelle de l'ancienne et indiquer le degré d'ancienneté de l'information qui a été introduite. La régulation du flot de l'information s'organise suivant deux principes, le marquage du statut de l'information et le marquage des plans du discours :

Le statut de l'information : l'information peut être plus ou moins présupposée en fonction des connaissances mutuelles. Par exemple, en français, la détermination définie et indéfinie permet de distinguer si l'on réfère à une entité mutuellement connue ou non. Ce marquage est fondamental pour l'introduction des entités, pour leur maintien, pour leur réintroduction, c'est-à-dire pour indiquer leur degré d'accessibilité. Pour Halliday (1979), l'information nouvelle est focale au sens où elle ne peut être récupérée par les informations préalables dans le discours.

Marquage du plan du discours : Pour marquer les plans du discours, diverses procédures (marques temporo-aspectuelles, subordination, ordre des mots) permettent de différencier l'avant-plan de l'arrière-plan. L'avant-plan correspond au « squelette du récit » (Hickmann,

2003), c'est-à-dire aux événements chronologiquement ordonnés. Quant à l'arrière-plan, il correspond aux informations secondaires.

En ce qui concerne la référence aux entités, les langues fournissent toutes des marques du statut de l'information, qui suivent les mêmes principes d'organisation, mais dont la nature est variable selon les langues (par exemple, elles sont soit locales, soit positionnelles, voir Hickmann, 2003). Ainsi, en français, ce marquage s'effectue par des marques locales, grâce à des déterminants, définis ou indéfinis. Généralement, les syntagmes nominaux indéfinis pleins renvoient à des entités dont on ne peut supposer qu'elles sont connues de l'interlocuteur, et les syntagmes nominaux définis à des entités supposées mutuellement connues, outre les noms propres, qui désignent des référents uniques, les syntagmes nominaux (indéfinis ou définis) pleins présentant le plus haut degré de spécificité lexicale.

Une fois les personnages introduits, le narrateur se doit de continuer son discours en y mentionnant des référents successifs. Hormis sa propre représentation des événements, il doit utiliser les procédures linguistiques appropriées pour la prise en compte des connaissances de son interlocuteur. Maintenir ou reprendre des entités déjà mentionnées pose le problème de leur identification par l'interlocuteur. Comme le signalent Lambert et Lenart (2004), le français est une langue riche en ce qui concerne les procédés de reprise et de maintien de la référence. La référence à une entité peut être reprise par un syntagme nominal, un pronom personnel, une anaphore zéro, un pronom relatif et/ou des structures clivées ou disloquées.

Le choix entre ces formes linguistiques dépend de nombreux facteurs déterminant le degré avec lequel les entités référées peuvent être présupposées dans le discours. L'emploi de la pronominalisation représente un haut niveau de cohésion dans la mesure où il dépend en partie de la macrostructure (entités les plus centrales à la trame) et/ou implique que les référents sont largement présupposés. Si la pronominalisation a donc un statut privilégié dans le maintien de la référence, son utilisation n'est que graduellement maîtrisée que par l'enfant. Comme le rappelle Jisa :

au moins deux types de développement sont impliqués : la maîtrise en production d'une variété de structures pour des fonctions similaires et la maîtrise des conventions textuelles gérant l'utilisation des formes dans un contexte donné. (2004 : 38)

MÉTHODOLOGIE ET PROTOCOLE

L'étude menée, expérimentale, a pour objectif d'analyser un corpus d'écrits d'enfants sourds afin d'identifier les formes linguistiques pour la fonction de maintien de l'actant en position de sujet. À travers les différentes formes identifiées, nous souhaitons relever celles qui se rapprochent de la langue des langues des signes, ou d'une homesigns et celles qui relèvent d'une interlangue. La situation des sourds face à l'écrit, que ce soit au niveau de sa représentation sociale et de son apprentissage, a conduit notre réflexion à analyser les écrits

comme ceux d'une L2. Le niveau en langue des signes des sujets composant notre corpus est très hétérogène mais tous, pratique les signes entre eux (cantine, récréation, internat).

Les sujets

Dans le cadre de cette analyse, nous avons travaillé à partir d'un corpus composé de 20 enfants sourds et 20 enfants entendants⁶.

Sujets	Nombre de sujets	Âges minimal, moyen, maximal
CM1 sourd	10	10,01 > 10,08 > 12,3
CM1 entendant	10	9,7 > 10,1 > 11,2
CM2 sourd	10	10,3 > 11,9 > 13,5
CM2 entendant	10	9,4 > 10,1 > 10,6

Tableau 1 : Répartition des sujets

Comme le présente le tableau 1, les écarts entre les âges, en particulier pour les sourds, peuvent paraître importants. Cet écart s'explique par des enfants qui ont une scolarité avec du retard dû à différents événements (redoublement, changement d'établissement, etc.).

Pour la population sourde retenue, les enfants ont été choisis selon les variables suivantes :

- surdité sévère ou profonde et prélinguale,
- parents entendants non signeurs,
- scolarité dans des établissements spécialisés (Institut des Jeunes sourds et CROP [Centre de rééducation de l'ouïe et de la parole]). Tous ces établissements sont en milieu urbain afin de favoriser l'intégration avec la communauté entendant,
- l'enseignement n'est pas considéré comme bilingue, à savoir que la présence de la langue des signes ne fait pas l'objet d'un enseignement spécifique. Certains encadrants la pratique, d'autres emploient du français signé ou ne s'expriment que par la parole vocale,
- les enfants, bien que considérés comme non signeurs par la famille, s'expriment avec des signes lors des moments comme la récréation ou la cantine. Toutefois ces enfants n'ont pas tout à fait la LSF comme L1, puisqu'ils y ont accès tardivement, ni tout à fait comme une L2, conséquence du statut de leur langue des signes.

Le protocole

Le corpus a été constitué en nous appuyant sur le projet Spencer⁷ (*Developing literacy in different contexts and different languages*) en collaboration avec Harriet Jisa (université

6. Concernant les enfants entendants, le corpus a été recueilli par Anne Viguié qui travaillait sur le même protocole.

7. Projet financé par la fondation Spencer - Chicago, Illinois, USA, responsable scientifique Ruth Berman.

Lumière Lyon 2). Le thème principal de ce projet est l'aspect développemental de la littéracie chez les enfants et les adultes de différents pays. Berman (1986) décrit la littéracie comme la capacité à exploiter les codes du langage écrit pour extraire (en lecture) et encoder (en écriture) de l'information.

Les récits recueillis ont été induits par une vidéo élaborée pour le projet initial, dont le thème est les problèmes relationnels entre les gens. À la suite du visionnage, la consigne était la suivante :

Tu as vu différentes sortes de problème. J'aimerais que tu me racontes un problème (ou une dispute) que tu as eu avec quelqu'un. Ne me rapporte pas ce que tu as vu dans la vidéo mais raconte une histoire personnelle qui t'es arrivée. Tu peux prendre ton temps .

Chaque texte a été segmenté en clauses selon la définition de Berman et Slobin (1986).

Toute unité qui contient un prédicat unifié. Par unifié, nous entendons un prédicat qui exprime une seule situation (activité, événement, état). Le prédicat inclut les verbes fléchis et non fléchis ainsi que des adjectifs prédictifs. En général, les clauses comprennent un seul élément verbal ; toutefois, les infinitifs et les participes qui sont compléments d'un verbe modal ou aspectuel sont inclus à la matrice et considérés comme une seule clause⁸ (Berman et Slobin [1986 : 5], traduit pas nous)

Une fois les phrases segmentées, elles ont été transcrites avec le logiciel Childes et nous avons codé chacune des clauses par la forme linguistique lui correspondant selon les critères de Jisa (2000 : 591-620).

RÉSULTATS DES DONNÉES ET DISCUSSION

Au regard des textes, les principales formes linguistiques pour la fonction de maintien de l'actant en position sujet relevées dans les textes des enfants (entendants et sourds) sont les suivantes (pour les exemples 1 à 7, les formes choisies sont des formes grammaticales) :

- les pronoms personnels avec un emploi conjoint (*ProConj*) :

- (2) on peut se faire punir.
on peut se faire mal⁹. »
 (William¹⁰, entendant, CM2)

8. Any unit that contains a unified predicate. By unified, we mean a predicate that express a single situation (activity, event, state). Predicate include finite and non finite verbs as well as predicate adjective. In general, clauses will be comprised of a single verbal element ; however, infinitives and particles which function as complement of modal or aspectual verbs are included with the matrix verb a single clause.

9. La ponctuation est celle du logiciel *Childes*. Chaque clause est ponctuée par un point.

10. Tous les prénoms ont été changés afin de préserver l'anonymat.

- l'ellipse¹¹ (*Ell*) :

- (3) on peut se faire mal.
et _ aller à l'hôpital.
 (William, entendant, CM2)

- les noms précédés d'un déterminant défini (*DetNom*) :

- (4) ici les pogs les billes et les mikados sont interdit.
 car **les pogs** font mal...
 (Alexandre, sourd, CM2)

- les noms propres (*Name*) :

- (5) mais c'est maxime mon frère.
 qui les ai volers.
maxime s'est excuser.
 (Tony, entendant, CM2)

- les pronoms relatifs (*ProRel*) :

- (6) dans la cour il y an avaient.
qui jouait au foot.
 (Yassine, entendant, CM1)

- les présentatifs (*Pstatif*) :

- (7) il+y+a des disputes méchantes coups de pied des gros mots.
il+y+a des disputes moins méchantes que les gros mots pas de coup de pied.
 (Chloë, entendant, CM2)

- les infinitifs (*Inf*) :

- (8) de se battre.
 parce+que ça ne sert à rien.
 en+plus **se battre** pour des filles n'a pas de sens.
 (Rudy, entendant, CM2)

Nous avons aussi relevé des formes « agrammaticales » telles que :

- les pronoms personnels avec un emploi disjoint (*ProDisj*) :

- (9) avant vacances maman et moi partir à la piscine.
moi apprendre piscine.
 (Anaïs, sourde, CM2)

• l'absence d'élément référentiel (*AbsRft*) [à la différence de l'ellipse, la phrase commence sans aucun élément référentiel. Il nous a donc fallu coder les clauses par rapport aux textes

11. « L'ellipse est un cas d'effacement où l'élément non exprimé est un syntagme récupérable – syntaxiquement ou sémantiquement – à partir du contexte linguistique. » (RIEGEL, PELLAT et RIOUL, 1994 : 111).

manuscripts afin de ne pas confondre cette omission avec une anaphore zéro. Chaque clause qui correspond à une nouvelle phrase manuscrite est indiquée à l'aide du sigle « pham » :

- (10) yoan avec joué yoyo dans la rue.
 annie prende yoyo son yoan.
et _perdu son bonnet
alors _revient à l'école. (pham)
 (Mélanie, sourde, CM2)

- les noms (*Noms*) [il s'agit de tous les noms communs qui ne sont précédés d'aucun déterminant] :

- (11) [...] moi après educteur colère.
 moi après demain matin educteur a donné feuille.
 (Ludivine, sourde, CM2)

Écrits des CMI

Le tableau ci-dessous synthétise les différentes formes identifiées dans les textes des enfants de CM1, entendants et sourds :

Formes linguistiques	Valeurs absolues Écrits entendants	Moyenne Écrits entendants	Valeurs absolues Écrits sourds	Moyenne Écrits sourds
<i>Name</i>	1	4 %	0	0 %
<i>Nom</i>	0	0 %	1	3 %
<i>DefNom</i>	0	0 %	6	16 %
<i>ProConj</i>	15	73 %	5	14 %
<i>ProDisj</i>	0	0 %	1	3 %
<i>Ell</i>	5	22 %	2	5 %
<i>ProRel</i>	1	4 %	0	0 %
<i>AbsRf</i>	0	0 %	21	58 %
<i>Pstatif</i>	0	0 %	0	0 %
<i>Inf</i>	0	0 %	0	0 %
<i>Det</i>	0	0 %	0	0 %

Tableau 2 : Comparaison des outils linguistiques employés par les enfants entendants et sourds en classe de CM1

Comme nous pouvons le constater, les enfants entendants emploient 4 formes différentes pour maintenir la référence en position de sujet. Ce sont principalement des formes pronominales avec une préférence pour les pronoms conjoints (73 %) et les ellipses (22 %). Les formes pronominales, qui sont des formes qui présupposent le plus grand nombre d'informations partagées par le narrateur et le lecteur, sont celles privilégiées par les enfants enten-

dants. Lors d'un examen plus précis de la répartition, il apparaît que l'emploi de ces formes encode les actions qui se succèdent dans le temps :

- (12) cébraïl avait un papier mouillé dans sa main.
 puis **il** la jeter sur quelqu'un.
 (Muhammed, entendant, CM1)

À propos des ellipses, leur emploi se répartit de la manière suivante :

• anaphore zéro avec coordination :

- (13) brice a essayer de prendre le ballon.
mais _ s'en faire exeprai. »
 (Yassine, entendant, CM1)

- (14) chafia ma insulter.
 et **_ a** donné un coup de pied à sévil.
 (Léa, entendant, CM1)

• anaphore avec juxtaposition de deux clauses au moins :

- (15) brice a essayer de prendre le ballon.
 mais **_ s'en** faire exeprai.
_ a taper dans le pied d'ibrahime.
 (Yassine, entendant, CM1)

• anaphore zéro comme adverbiale de but :

- (16) pendant les vacances Cécile et moi nous sommes aller chez mon copain.
pour _ regarder les coquillages.
 (Tony, entendant, CM1)

Ces résultats attestent que les sujets maîtrisent le système référentiel et la diversité des formes linguistiques pour une même fonction. Leur emploi est pertinent et répond aux contraintes de la cohésion textuelle.

Le nom propre a été employé par un seul élève :

- (17) mais c'est maxime mon frère.
 qui les ai volers.
maxime s'est excuser.
 (Tony, entendant, CM1)

Dans ce cas, la première mention du référent est lointaine¹² et incluse dans une forme relative, ce qui représente une complexité cognitive pour l'enfant. Le choix de maintenir le référent par un nom propre atteste de l'attention portée sur la cohérence du texte.

12. Nous considérons comme lointaine une référence lorsqu'il en a été fait mention plusieurs clauses auparavant ou quand la mention précédente est incluse dans une forme complexe ou anaphorique.

Quant aux écrits des enfants sourds, les formes employées pour le maintien du protagoniste en position sujet sont plus diversifiées avec une prédominance pour l'absence d'élément référentiel (58 %), puis un syntagme nominal plein (16 %), quelques pronoms conjoints (14 %), peu d'ellipse (5 %), des pronoms disjoints (3 %) et des noms sans déterminant.

L'absence d'élément référentiel apparaît lorsqu'il y a une succession d'actions, alors que les élèves entendants préfèrent la pronominalisation.

- (18) l'école collègue souvent fait fou.
 _ **joue** football.
 _ **arrête** joue.
 (Mickaël, sourd, CM1)

Dans cet exemple, dès la première clause l'élève n'introduit pas de référent. Il n'en mentionnera aucun tout au long de son texte. Cette variation linguistique pourrait être une (non) forme employée comme équivalente au pronom « on ». Son sens générique suffirait-il dans l'esprit du narrateur à l'omettre en se basant seulement sur les connaissances partagées avec le lecteur ? Toutefois, l'absence de sujet explicite conduit à plusieurs interprétations.

- (19) camilla veut jouer.
 _ tape face Mélanie. (pham)
 _ **arrête**.(pham)
 _ **tape** face. (pham)
 (Alexandra, sourde, CM1)

Dans ce texte, nous supposons que le scripteur fait appel aux connaissances partagées, sans prendre en compte les contraintes discursives propres à l'écrit. Pour l'exemple d'Alexandra, le fait d'avoir introduit un référent par un nom propre laisse penser qu'il s'agit de l'unique référent et donc sa mention par la suite apparaît inutile pour le narrateur. En langue des signes, l'espace est un élément linguistiquement pertinent pour établir les relations actanciennes, grâce au couple regard-pointage. Le référent est établi dans un locus déterminé et il sera repris soit par un pointage manuel soit visuel. Est-ce que l'absence de référent ne serait-il pas une forme instable liée à une étape transitoire et ne constituerait-il pas un dialecte idiosyncrasique ?

La deuxième forme linguistique la plus fréquente est le syntagme nominal plein (16 %) :

- (20) les enfants regard on enfant.
les enfants pas joue balle.
les enfants tape garçon.
les enfants pas toire avec mimi-loup.
 (Laura, sourde, CM1)

Dans ce récit, le référent, désigné à l'aide d'un syntagme nominal est employé pour introduire le protagoniste. Ce même syntagme nominal sera repris pour le maintien, entraînant ainsi un sur-marquage de la référence. Les enfants sourds en classe de CM1 n'ont pas encore acquis le système référentiel du français écrit et préfèrent ainsi focaliser leur attention sur

la macrostructure du texte plutôt que sur la microstructure, la stratégie globale étant plus à leur portée que les stratégies locales, complexes par leurs formes qui peuvent avoir différentes fonctions et inversement.

Pour conclure à propos des textes narratifs des CM1, il apparaît une différence importante entre les deux groupes. Alors que les enfants entendants privilégient des formes grammaticales, les outils linguistiques agrammaticaux sont manifestes chez leurs homologues sourds. Les enfants sourds n'ayant pas encore acquis les différentes formes et leurs fonctions préfèrent les stratégies globales afin d'assurer la continuité thématique.

Écrits de CM2

Le tableau ci-dessous récapitule les formes linguistiques attestées dans les écrits des élèves de CM2 (entendants et sourds) :

Formes linguistiques	Moyenne Écrits entendants	Moyenne Écrits sourds
<i>Name</i>	4 %	9 %
<i>Nom</i>	0 %	14 %
<i>DefNom</i>	4 %	4 %
<i>ProConj</i>	79 %	32 %
<i>ProDisj</i>	0 %	4 %
<i>Ell</i>	13 %	18 %
<i>ProRel</i>	4 %	0 %
<i>AbsRfê</i>	0 %	18 %
<i>Pstatif</i>	0 %	0 %
<i>Inf</i>	0 %	0 %
<i>Det</i>	0 %	0 %

Tableau 3 : Comparaison des outils linguistiques employés par les enfants entendants et sourds en classe de CM2

Comme pour les textes des enfants en CM1, quatre formes sont principalement employées par les enfants entendants en classe de CM2 : les pronoms conjoints (79 %), les ellipses (13 %), les syntagmes nominaux pleins définis (4 %) et les noms propres (4 %). La seule différence entre les deux niveaux est que les CM2 n'emploient pas de pronom relatif mais des syntagmes nominaux pleins définis :

- (21) les garçons n'ont pas voulu comme la dernière fois.
alors **les garçons** sont restés sur le bord de la grille.
(Sophie, entendants, CM2)

Cette forme nominale entraîne un sur-marquage de la référence. Nous supposons que l'adverbe « alors » a influé sur la reprise du syntagme nominal, rendant la dernière mention

plus lointaine dans l'esprit du narrateur. L'emploi de la forme explicite est la manifestation de l'attention portée sur la cohérence globale. De plus, les enfants produisent des textes plus longs et plus détaillés. L'apprenant doit alors porter son attention sur la cohérence et la cohésion textuelle.

Pour les pronoms conjoints, aucune forme mal appropriée n'a été observée ce qui nous permet de conclure que les scripteurs, dans l'ensemble, maîtrisent le récit et l'organisation de l'information.

Quant eux enfants sourds, les formes linguistiques sont plus diverses (7 formes différentes contre 4 pour les enfants entendants) : les pronoms conjoints (32 %), les ellipses (18 %), l'absence d'élément référentiel (18 %), les noms (14 %), les noms propres (9 %), les syntagmes nominaux définis (4 %) et les pronoms disjoints (4 %).

Les textes des enfants sourds en CM2 manifestent un développement des formes moins explicites telles que les pronoms conjoints (14 % en CM1 et 32 % en CM2). L'élève sourd porte plus son attention au niveau de la cohérence locale et assure ainsi une continuité thématique moins ambiguë. Toutefois, il subsiste encore des erreurs formelles avec, par exemple, l'emploi de nom sans déterminant :

- (22) mais maman pas vu visage sur mur.
après elle pleure beaucoup.
maman appelle copine.
(Anaïs, sourde, CM2)
- (23) après maîtresse à pas content à haut de la classe.
maîtresse a donné punition à deux filles.
(Ludivine, sourde, CM2)

L'absence de déterminant devant le nom pourrait être considéré comme une marque de la langue source puisqu'en langue des signes, la définitude ne se manifeste pas par un déterminant. Les différents travaux portant sur les écrits sourds attestent aussi de cette absence de déterminant. Toutefois, nous pouvons observer que ce type d'erreurs apparaît dans les textes des apprenants L2 (voir Machabée, 1998). Ce choix de la part des apprenants ne serait-il pas privilégié car c'est un moyen fiable et peu coûteux de coder des fonctions qui assurent la continuité référentielle ?

Il est important de souligner que les résultats attestent d'un développement des formes pronominales entre les CM1 sourds et les CM2 sourds. Les élèves acquièrent progressivement les formes complexes et focalisent leur attention progressivement sur la microstructure.

Discussion

Les données recueillies, bien que ne pouvant être considérées comme significatives car insuffisantes en terme quantitatif, illustrent tout de même un développement selon la maturité cognitive des enfants sourds. Ces derniers pallient certaines difficultés de l'organisation par des stratégies variées dont il est difficile de définir si elles sont influencées par la

langue des signes, même si cette dernière n'est pas leur langue principale. Certaines erreurs peuvent être de type développementale, les facteurs de la langue et de l'âge étant prédominant dans l'acquisition des formes complexes. D'autres erreurs peuvent être dues à la langue des signes. Cette possibilité reste à considérer avec précautions dans la mesure où les études sur les variations (Porquier et Py, 2004) ont montré que les hypothèses de transfert de la langue principale n'étaient pas systématiquement confortées. Du reste, même si la langue des signes reste la langue des sourds d'un point de vue sémiogénétique, elle n'est pas, pour les sujets de notre corpus, ni la langue familiale ni la langue de l'apprentissage. Selon Fusellier (2001), la langue des signes est une langue ontogénétique et ses études ainsi que celles de Goldin-Meadow (2003) attestent que les sourds vivant dans un environnement entendant, développent une langue des signes primaires. Il serait alors nécessaire de considérer certaines erreurs comme des interférences entre les systèmes linguistiques dans le contexte d'apprentissage de la langue écrite. Malheureusement, à ce jour, et parce que nos données ont leur limite, nous ne pouvons affirmer que les erreurs identifiées sont des marques d'interférences entre deux systèmes linguistiques.

Les formes linguistiques observées doivent plutôt être considérées comme la marque d'une compétence provisoire des enfants à un moment donné, ce qui expliquerait la différence et le développement des formes entre les CM1 et les CM2 :

L'erreur cache le progrès. Apprendre c'est toujours prendre le risque de se tromper. L'erreur peut cacher un progrès en cours d'obtention. (Astolfi, 1997 : 23)

Le corpus recueilli demanderait à être analysé en prenant en compte la planification pédagogique mise en place en classe pour l'apprentissage du français. Il paraît, dans ce contexte, difficile de dresser le portrait de l'élève sourd. Notre étude mériterait aussi d'être complétée par un troisième groupe : des enfants sourds ayant la langue des signes comme langue principale et étant scolarisés dans des classes bilingues. Cela permettrait de vérifier si la maîtrise de la langue des signes favorise l'apprentissage du français en tant que L2.

Toutefois, nos résultats rejoignent ceux obtenus par Nadeau et Machabée (1998). Dans leur étude, elles comparent des écrits d'enfants sourds pour qui la langue des signes n'est pas leur langue principale (FS), des écrits d'enfants sourds signeurs natifs (L1) et des écrits L2 produits par des entendants (L2). Elles observent que les erreurs en FS et L2 sont similaires, à savoir l'utilisation d'un nom au lieu d'un verbe, l'omission d'un déterminant ou encore l'absence de pronom sujet, erreurs que nous retrouvons aussi dans notre corpus. Kyle (1981) et Goes (1999)¹³ font état de résultats semblables et en particulier Goes qui a travaillé sur la cohésion et la continuité thématique. L'absence de pronoms pose problème quant à l'identification du référent. Si nous reprenons l'exemple 19, plusieurs interprétations sont possibles : est-ce Camilla la référente de chaque clause ou Mélanie peut-elle être promue sujet

13. Voir l'article de GUARIONELLO *et al.* (2008) pour une synthèse des travaux de KYLE (1981) et GOES (1999).

de la clause suivante. Le contexte n'apportant aucune information significative, la continuité thématique est rompue influant sur la compréhension du texte produit.

Pour conclure, les analyses obtenues montrent une différence entre les écrits entendants et sourds avec un développement des formes complexes plus important chez les enfants sourds. Toutefois, les erreurs identifiées sont souvent sources de rupture thématique et par conséquent les textes peuvent être considérés comme incohérents. De notre réflexion, il ressort que l'écrit, pour les enfants sourds, représente une difficulté supplémentaire. Son apprentissage se base sur celui d'une langue naturelle qui découle d'une langue orale qui n'est pas la leur. Il devient fondamental de réfléchir à cet apprentissage comme celui d'une L2 afin d'éveiller les consciences pédagogiques et de réfléchir à de nouvelles remédiations entre l'enseignant et l'apprenant.

BIBLIOGRAPHIE

- ASTOLFI J.-P., 1997, *L'erreur, un outil pour enseigner*, Issy-les-Moulineaux, ESF.
- BERMAN R., 1986, « A crosslinguistic perspective : morphology/syntax », in P. FLETCHER et M. GARMAN (dir.), *Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- BERMAN R., 1988, « Ontheabilitytorelateeventsinnarrative », *Discourse Processes*, n° 11, vol. 4, p. 469-497.
- BERMAN R. et SLOBIN D. (dir.), 1994, *Different ways of relating events innarrative: a cross-linguistic developmental study*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- BERTIN F., 2010, *Les Sourds, une minorité invisible*, Paris, Autrement.
- BLONDEL M. et TULLER L. (dir.), 2000, *Langage et surdité*, Recherches Linguistiques de Vincennes, n° 29, Presse universitaires de Vincennes.
- CHAFE W., 1976, « Giveness, contrastiveness, definiteness, subjects, topics and pointof-view », in C. N. LI (dir.), *Subjectand Topic*, New York, Academic Press, p. 25-55.
- CHAFE W., 1994, *Discourse, Consciousness and Time. The Flow and Displacement of Conscious Experience in Speaking and Writing*, Chicago, University Press of Chicago.
- CHAROLLES M., 1987, « Contraintes pesant sur la configuration des chaînes de référence comportant un nom propre », *Travaux du Centre de recherches sémiologique de Neuchâtel*, n° 53, p. 29-55.
- CHAROLLES M., 1995, « Cohésion, cohérence et pertinence du discours », *Travaux de linguistique*, n° 29, Louvain, Duculot.
- CHARROW V., 1975, « A psycholinguistic analysis of "Deaf English" », *Sign Language Studies*, n° 7, p. 139-150.
- CHARROW V. et FLETCHER D. J., 1974, « English as the second language of deaf children. », *Developmental Psychology*, n° 10, p. 463-470.

- COURTIN C., 1998, *Surdité, langues des signes et développement cognitif*, thèse de doctorat en psychologie cognitive, Paris, université Paris 5.
- COURTIN C., 2000, « Sign language and cognitive flexibility », *Current Psychology – Letters: Behavior, Brain & Cognition*, n° 1, vol. 3, p. 23-34.
- COURTIN C., 2002, « Le développement de la conceptualisation chez l'enfant sourd », Actes « Conceptualisation et surdité », *Nouvelle Revue AIS*, n° 17, p. 181-195.
- CUXAC C., 1993, « Iconicité des langues des signes », *Faits de Langue*, n° 1, p. 47-56.
- CUXAC C., 1998, « Construction de références en Langue des Signes Française. Les voies de l'iconicité », *Sémiotiques*, n° 15, Paris, Didier Érudition, CNRS-Inalff, p. 85-105.
- CUXAC C., 2003, « Langue et langage, un apport critique de la Langue des Signes Française », in C. CUXAC (dir.), *Langue Française – La langue des signes : statut institutionnel et linguistique*, n° 137, Paris, p. 3-11.
- CUXAC C., 2000, *La Langue des Signes Française ; les Voies de l'Iconicité*, bibliothèque de Faits de Langues, n° 15-16, Paris, Ophrys.
- CUXAC C. et PIZZUTO E., 2010, « Émergence, normes et variation en langues des signes : vers une redéfinition conceptuelle », *Langage et Société*, n° 131, p. 37-53.
- DAIGLE D. et DUBUISSON C. (dir.), 1998, « Que peut-on conclure des recherches portant sur l'écriture ? », in D. DAIGLE et C. DUBUISSON, *Lecture, Écriture et Surdité : visions actuelles et nouvelles perspectives*, Montréal, Les Éditions Logiques, p. 131-151.
- FAYOL M., 1985, *Le récit et sa construction. Une approche de la psychologie cognitive*. Neuchâtel/Paris, Delachaux et Niestlé.
- FAYOL M., 2000, « Comprendre et produire des textes écrits : l'exemple du récit », in M. KAIL et M. FAYOL (dir.), *L'acquisition du langage*, vol. 2, Paris, Presses universitaires de France, p. 183-213.
- FUSELLIER-SOUZA I., 2001, « La création gestuelle des individus sourds isolés. De l'édification conceptuelle et linguistique à la sémiogénèse des langues des signes », *AILE (Acquisition et interaction en langue étrangère)*, n° 15, Paris, p. 61-96.
- FUSELLIER-SOUZA I., 2006, « Processus de création et de stabilisation lexicale en Langues des Signes (LS) à partir d'une approche sémiogénétique », *GLOTTOPOL, Revue de sociolinguistique en ligne*, n° 7, Rouen, p. 72-95.
- GARCIA B., 2010, *Sourds, surdité et langue(s) des signes et épistémologie des sciences du langage*, Habilitation à diriger des recherches, Paris, université Paris 8.
- GARCIA B. et PERINI M., 2010/1, « Normes en jeu et jeu des normes dans les deux langues en présence chez les sourds locuteurs de la LSF », *Langage et Société*, n° 31, p. 75 à 93.
- GUARINELLO A. C. et al., 2008, « Anaphoric reference strategies used in written language of deaf teenagers », *American annals of the deaf*, n° 152, vol. 5, p. 450-458.
- GOLDIN-MEADOW S., 2003, « The resilience of language », in B. BEACHLEY, A. BROWN et F. CONLIN (dir.), *Proceedings of the 27th Annual Boston University Conference on Language Development*, Somerville, Cascadilla Press, p. 1-25.
- HALLIDAY M., 1979, « Development of texture in child language », in T. MYERS (dir.), *The development of conversation and discourse*, Edimburgh, Edimburgh University Press.

- HICKMANN M., 1987, « The pragmatic of reference in child language : some issues in developmental theory », in M. HICKMANN (dir.), *Social and functional approaches to language and thought*, Orlando, Academic Press Inc., p. 165-184.
- HICKMANN M., 2000, « Le développement de l'organisation discursive », in M. KAIL et M. FAYOL (dir.), *L'acquisition du langage*, vol. 2, Paris, Presses universitaires de France, p. 83-115.
- HICKMANN M., 2003, *Children's discourse : person, space and time across languages*. Cambridge, Cambridge University Press.
- HICKMANN M., 2006, « Le développement de la cohésion dans la narration orale chez l'enfant : perspectives inter-langue », *Cahiers d'acquisition du langage et pathologie*, n° 24 : *La cohésion chez l'enfant*, p. 13-31.
- JACOB S., 2001, *Le mouvement référentiel dans des narrations produites par des enfants sourds*, Mémoire de DEA, Lyon, université Lumière Lyon 2.
- JACOB S., 2003, « L'acquisition du langage et le développement cognitif de l'enfant sourd », *Colloque silexicales, linguistiques de la LSF : recherches actuelles*, Lille, p. 185-200.
- JACOB S., 2003, « L'acquisition du langage par l'enfant sourd », *Nouvelle Revue AIS*, n° 23, p. 31-41.
- JAFFRÉ J.-P., 2004, « Peut-on parler de sémiographie optimale ? » *Lidil*, n° 30, p. 11-25.
- JISA H., 2000, « Increasing cohesion in narratives: a developmental study of maintaining and reintroducing subjects in French », *Linguistics*, n° 38, p. 591-620.
- JISA H., 2004, « Augmenter la cohésion dans des textes naratifs : une étude développementale du maintien et de la réintroduction des sujets grammaticaux », *Cahiers d'acquisition du langage et pathologie*, n° 24 : *La cohésion chez l'enfant*, p. 33-35
- KLEIN W. et PERDUE C., 1997, « The Basic Variety (or : Couldn't natural languages be much simpler ?) », *Second Language Research*, n° 4, p. 301-348.
- LACERTE L., 1988, *La Langue des signes québécoise (LSQ) et le français : difficultés à l'écrit chez la personne sourde*, Mémoire de maîtrise en linguistique, Montréal, université du Québec à Montréal, département de linguistique.
- LAMBERT M. et LENART E., 2004, « Construction du discours par des enfants et des apprenants adultes », *Langages*, n° 55, p. 14-32.
- LEVELET W., 1989, *Speaking. From Intention to Articulation*. Cambridge, Mass, The MIT Press.
- NADEAU M. et MACHABÉE D., 1998, « Dans quelles mesures les erreurs des sourds sont comparables à celles des entendants ? », in C. DUBUISSON et D. DAIGLE (dir.), *Lecture, écriture et surdité*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1998, p. 169-194.
- NIEDERBERGER N. et BERTHOUD-PAPANDRROPOULOU I., 2004, « Utilisation des pronoms personnels en français écrits par des enfants sourds bilingues. », *Lidil*, n° 30, p. 27-38.
- NIEDERBERGER N. et PRINZ P., 2005, « La connaissance d'une langue des signes peut-elle faciliter l'apprentissage de l'écrit chez l'enfant sourd ? », *Enfance*, n° 41, p. 285-299.

- PORQUIER R. et PY B., 2004, *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Essais du Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français, Paris, Didier.
- SLOBIN D. *et al.*, 2002, « A cognitive/functional perspective on the acquisition of "classifiers" », in K. EMMOREY (dir.), *Perspective on Classifier Constructions in Sign Languages*. Lawrence Erlbaum Assoc., p. 271-296.