Description des procédés linguistiques référentiels dans des narrations enfantines en Langue des Signes Française : Maintien et réintroduction des actants.

Stéphanie Gobet

▶ **To cite this version:**

Stéphanie Gobet. Description des procédés linguistiques référentiels dans des narrations enfantines en Langue des Signes Française : Maintien et réintroduction des actants.. Linguistique. Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis, 2007. Français. NNT : . tel-01558460

HAL Id: tel-01558460
https://hal.science/tel-01558460

Submitted on 7 Jul 2017

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

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

UNIVERSITE PARIS 8 – VINCENNES-SAINT-DENIS

U.F.R. : S.AT. SCIENCES DU LANGAGE

N° attribué par la bibliothèque
|__|__|__|__|__|__|__|__|__|__|__|

T H E S E
pour obtenir le grade de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITE PARIS 8

Discipline : Sciences du Langage

présentée et soutenue publiquement

par

GOBET ep.JACOB Stéphanie

le 18 décembre 2007

Description des procédés linguistiques référentiels dans des narrations enfantines en Langue des Signes Française : Maintien et réintroduction des actants.

Volume 1

_____

Sous la direction du Professeur Christian CUXAC

_____

JURY

Mme le Directeur de recherches Elena Pizzuto, CNRS, Rome, Rapporteur

Mr le Directeur de recherches, Christian Hudelot, CNRS, Paris X, Rapporteur

Mme le Directeur de recherches, Maya Hickmann, CNRS, UMR 7023

M. le Professeur PAST Nicolas MEDIN, Université Paris 8

M. le Professeur Christian Cuxac, Université Paris 8

A Jimmy…

A Michel M. pour sa pugnacité…

A tous ceux qui œuvrent au quotidien pour l'élévation des esprits…

A Christophe, sans qui ce travail n'aurait pas aboutit,
A Marine et Faustine,

A Christian et son équipe pour avoir été là.

REMERCIEMENTS

Ce travail s'achève (enfin !!). Durant ces années entremêlées d'enthousiasme et de souffrance, j'ai souvent comparé ce travail à une course d'endurance : savoir réguler - voire retrouver - son souffle pour continuer et pour mieux repartir. Le travail de thèse représente un travail sur soi que seuls ceux qui ont vécu ces moments intenses comprennent. Je pense aussi à tous ces conjoints et conjointes qui avancent à nos côtés, qui supportent nos humeurs et qui malgré tout nous soutiennent…

L'aboutissement de ce travail n'aurait pu voir le jour sans le soutien de nombreuses personnes. Par avance, veuillez excuser tous mes oublis inconscients…Je veux rendre ici hommage à tous ceux qui considèrent qu'il n'y pas qu'une seule langue, qu'il n'y a pas qu'une seule façon de communiquer, qu'on ne peut exister qu'avec les différences des autres.

La langue des signes a toujours été pour moi source d'épanouissement intellectuel mais aussi socio-culturel. Mon parcours universitaire, loin d'être linéaire, devait répondre à cet épanouissement. Pour cela, j'ai été à la rencontre des personnes compétentes pour m'accompagner dans cette voie initiatique.

Je tiens à remercier Mme Ghislaine Haas, de l'Université de Bourgogne, pour avoir fait une entorse à son année sabbatique et avoir accepté de me suivre lors de ma maîtrise. Sans elle, je n'aurais jamais osé me lancer en linguistique alors que je me destinais aux Lettres Modernes. Merci de m'avoir fait découvrir les Sciences du Langage, d'avoir partagé mes premiers pas dans un travail de recherche et de m'avoir poussé à ouvrir mon horizon.

Mon parcours universitaire s'est poursuivi à l'Université Lyon2, où j'ai eu l'honneur de travailler avec Mme Harriet Jisa. Alors que mes connaissances en linguistiques étaient des plus basiques, Harriet Jisa a accepté de me suivre durant mon DEA. Les cours suivis, les professeurs rencontrés et le travail de recherche mené par l'équipe du laboratoire Dynamique du Langage m'ont conforté dans mes choix. Merci à Harriet Jisa pour sa grande compétence et son exigence.

Merci aussi de m'avoir indiqué le chemin du doctorat. J'ai une pensée particulière pour Mme Bouvet qui a accepté de me guider lors des mes premiers pas pour les analyses de corpus.

Afin de poursuivre ma démarche concernant les enfants sourds et leur langue des signes, et sur les conseils de Harriet Jisa, je suis allée frapper à la porte de Christian Cuxac. Comme l'a souvent répété Ivani Fusellier, Christian est le maître et l'ingénieur de cette entreprise. Malgré les centaines de kilomètres qui me séparent de Paris, Christian a toujours su répondre à mes doutes sur ma capacité à mener à bout ce travail. Son enthousiasme pour les langues de signes, ses réflexions – visionnaires – et son regard sur les langues ont été fédérateurs dans mon cheminement intellectuel.

Par le biais de Christian Cuxac, j'ai intégré l'Université Paris 8 et ainsi pu rencontrer et échanger avec des personnes remarquables : Merci à Clive Perdue, qui m'a forcée à aller au bout de moi-même, merci à Marzena Watorek, pour sa gentillesse, et pour m'avoir permis de suivre les dernières réunions du Projet APN.

Un grand remerciement à Maya Hickmann, pour sa patience, ses conseils avisés et son soutien.

L'université Paris 8, ce sont aussi des rencontres inoubliables avec d'autres étudiants. La richesse des réflexions et des discussions durant les séminaires de Clive Perdue et de Christian Cuxac ont été d'intenses moments d'apprentissages.

Je tiens à remercier chaleureusement toutes celles qui ont cru en moi, et qui ont su trouver les bons mots au bon moment : à Brigitte Garcia pour ses encouragements, à Leïla Boutora pour son partage d'expérience, à Sandrine Burgat, Clarine Tranchant, Nathalie Monteillard, Véronique Geoffroy, à Elise Leroy.

Un grand merci à ces deux mamans qui ont rejoint le clan du 11 août : Ivani Fusellier et Marie-Anne Sallandre. Leur fidèle présence, leur enthousiasme pour les langues des signes, leur gentillesse m'ont beaucoup apporté lors de l'élaboration de ce travail.

Tous mes remerciements et mes pensées vont aussi à Jimmy Leix, pour avoir accepté de travailler avec moi, pour m'avoir épaulée dans la lourde tâche que représentent les transcriptions. Chaque page de ce travail est emprunte de notre collaboration mais aussi de son absence…

Un grand merci à Sandrine Schwartz qui a partagé avec moi les pires comme les meilleurs moments vécus durant cette thèse, merci pour son humour décapant…

Merci à tous ceux qui m'ont accueillie, qui m'ont suivie dans ce projet fou.

Merci à Michel Moureau pour avoir été mon professeur de langue des signes à l'association Culture et Langue des Signes Ferdinand Berthier à Louhans puis mon président dans cette même association.

Ivani Fusellier compare souvent l’aboutissement de la thèse à un accouchement. Cette comparaison résonne doublement en moi : en parallèle de ce travail, deux petits bouts de choux ont vu le jour : Marine et Faustine, qui ont été mes bulles d’air.

Je tiens à remercier amoureusement Christophe sans qui ce travail ne se serait jamais réalisé. Son soutien sans faille, son écoute, son calme, son appui typographique, son assistance à toutes heures ont porté ce travail. Les mots ne sont pas suffisant pour exprimer son influence sur ce travail : MERCI

Je tiens à remercier mes parents pour m’avoir inculqué l’amour du travail, la liberté de vivre et la liberté de penser. Merci à eux pour nous avoir appris à vivre avec la différence. Merci à mes beaux-parents pour avoir fait « les nounous » et assurer la « logistique familiale » !!.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS **3**

TABLE DES MATIÈRES **6**

TABLE DES PHOTOS **12**

TABLE DES IMAGES **20**

TABLE DES TABLEAUX **21**

TABLE DES GRAPHIQUES **23**

LISTE DES ABRÉVIATIONS **27**

INTRODUCTION GÉNÉRALE **28**

PARTIE I : **32**

ENCADREMENTS THEORIQUES A LA RECHERCHE **32**

CHAPITRE 1 : L'ENFANT SOURD **32**

1. APERÇU DES POSTULATS PSYCHOLOGIQUES SUR L'ENFANT SOURD 33
1.1.Bref aperçu historique *33*
1.2. La psychologie de l'enfant sourd : la mutité, le handicap de la surdité *34*
1.3. La parole vocale comme instrument fondamental pour la communication *37*
1.4. La considération de la langue des signes *39*
2. L'ENFANT SOURD ET LA LOI : L'ÉVOLUTION DU CONTEXTE LÉGISLATIF 41
2. 1. Le pouvoir des associations *41*
2.2. Rétrospective des lois *44*
2.2.1. les lois handicapantes pour la LSF 44
2.2.2. La reconnaissance politique de la LSF 46
3. L'ACQUISITION DE LA LANGUE DES SIGNES PAR L'ENFANT SOURD 49
3.1. L'entrée dans la communication *49*
3.2. Le babillage manuel *50*
3.3. Les premiers signes linguistiques *51*
3.4. L'acquisition de la phonologie *52*
3.5. L'acquisition des formes verbales *53*
4. LA LANGUE DES SIGNES INHÉRENTE À L'ENFANT SOURD 54
4.1. Les recherches de Goldin-Meadow *55*
4.1.1. Les enfants observés 55
4.1.2. Les analyses syntaxiques 56
4.1.3. Les analyses sémantiques 58
4.2. L'enfant comme sujet parlant : l'expérimentation de Bouvet *61*
4.2.1. Présentation de l'expérimentation 61

4.2.2. Résultats de la recherche 63

CONCLUSION **65**

CHAPITRE 2 : LA LANGUE DES SIGNES FRANÇAISE : DESCRIPTION LINGUISTIQUE **66**

1. LA THÉORIE DE L'ICONICITÉ : OBSERVATIONS GÉNÉRALES 67
1.1. L'iconicité: Aperçu général *68*
1.2. Le processus d'iconicisation *69*
2. LA BIFURCATION DES VISÉES 71
Figure 1 : Schéma synthètique du modèle de Cuxac, selon Sallandre (2003 : 78) 72
2.1. La visée illustrative : « un poisson gros comme ça ! » *72*
2.1.1 Les structures de grande iconicité (SGI) 72
2.1.2. Les opérations de transferts 73
2.2. La Visée non illustrative : « dire sans donner à voir » *74*
2.3. Les différents rapports entre les visées *75*
2.3.1 Au niveau cognitif 75
2.3.2. Sur le plan fonctionnel 75
2.3.3. Au niveau formel 77
3. LES DIFFÉRENTS TYPES D'ICONICITÉ 78
3.1 L'iconicité d'image *78*
3.2. L'iconicité diagrammatique *78*
3.3. L'iconicité dégénérée (ou dégradée) *79*
4. LANGUE DES SIGNES ET THÉORIE DE L'ICONICITÉ : DESCRIPTION DES STRUCTURES ET ÉLÉMENTS LINGUISTIQUES PERTINENTS 79
4.1. Les différents types de transferts *79*
4. 2. Les trois grandes catégories de transferts *81*
4.2.1. Les transferts de taille et/ou de forme 81
4.2.2. Les Transferts Situationnels 83
4.2.3. Les Transferts Personnels 84
4.3. Les autres catégories *88*
4.3.1. Les stéréotypes de transferts 88
4.3.2. Le semi-transfert personnel 89
4.3.3. Le discours rapporté en langue des signes 90
4.3.4. TP dr gest 90
4.3.5. TP dr GI 91
4.3.6. TP dr std 92
4.3.7. Double transfert classique 92
4.4. La multilinéarité des paramètres *93*
4.4.1.Les signes standards 94
4.4.2. L'iconicité des signes standards : l'iconicité dégénérée 95
4.4.3. La mimique faciale 97
4.4.4. Le Regard 100
4.4.5. Le mouvement 101

CONCLUSION : **102**

CHAPITRE 3 : LA CONSTRUCTION DE LA RÉFÉRENCE EN LANGUE DES SIGNES 103

1. LA CONSTRUCTION NARRATIVE : PRÉAMBULE 103
1.1. Le récit comme type discursif *103*
1.2. Principes généraux d'organisation discursive *104*
1.2.1. Des chercheurs précurseurs : Labov & Valetsky 105
1.2.2. L'approche fonctionnaliste 106
1.2.3. Les travaux de Berman & Slobin 108
2. L'ORGANISATION DE L'INFORMATION 109
2.1.Généralités *109*
2.2. « La quaestio » *111*
2.3. L'introduction, le maintien et la réintroduction des participants *113*
3. L'ESPACE COMME ESPACE PRIVILÉGIÉ DE LA COHÉRENCE NARRATIVE 115
3.1. Le récit narratif en langue des signes : comme au cinéma… *115*
3.2. La notion d'espace en langue des signes *117*
3.2.1. Espace topographique ou syntaxique ? 118
3.2.2. L'espace selon Liddel 120
3.3. L'espace dans la théorie de l'iconicité ou comment organiser la construction référentielle *121*
3.3.1. La référence temporelle 122
3.4. L'espace chez les enfants sourds *126*
4. LA VALEUR RÉFÉRENTIELLE DES UNITÉS COMPLEXES : LES PROFORMES 129
4.1. Les profomes : aperçu de la notion *129*
4.2.Valeurs des proformes *131*
5. L'ORGANISATION DE L'INFORMATION EN LSF : DES PREMIÈRES RECHERCHES 133
5.2. Maintien et changement en LSF *134*
5.3.Quelques recherches internationales sur la compétence narrative d'enfants sourds *137*
5.3.1.Les recherches de Loew (1984) et Klima & Bellugi (1988-1993) 137
5.3.2. Vercaingne-Ménard, Godard & Labelle (2001) 139
5.3.3.Morgan 141
5.3.3.1.la référence en British Sign Language (BSL) 141
5.3.3.2. Etude sur la compétence narrative 143

CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE 145

1. L'ART ET LA MANIÈRE D'ÉTABLIR UN CORPUS 145
1.1. Préambule *145*
1.2. En quête d'un support orignal…. : « Frog, where are you ? » *146*
1.3. « Frog, where are you ? » : les limites du support *148*
2. LE PROTOCOLE APN 149
2.1. Description du projet APN *149*
2.2. La narration du projet APN *150*
2.3. Le choix de « Reskio » *152*
2.4. La consigne *153*
3. PRÉSENTATION DU CORPUS 154
3.1. Les enfants *154*

3.2. Présentation des écoles ... *155*
3.3. Présentation des sujets ... *157*
3.4. Matériel utilisé ... *158*
3.5. Les limites du corpus ... *159*
3.5.1. L'élaboration du corpus ... 159
3.5.2. Le recueil des informations ... 160
4. TRANSCRIPTION DU CORPUS ... 161
4.1. Préliminaires à la transcription ... *161*
4.2. La transcription « qualitative » ... *162*
4.2.1. Transcrire la Langue des Signes ... 162
4.2.2. La complexité de la transcription ... 163
4.2.3. Les systèmes d'écriture monolinéaires ... 164
4.2.4. Les systèmes de transcriptions en partitions ... 165
4.2.5 Les éditeurs multimédias ... 166
4.3. Les transcriptions sous Excel ... *167*
4.3.1. Présentation des grilles de Sallandre et Fusellier ... 167
4.3.2. La grille choisie pour cette étude ... 170
4.3.2.1. La segmentation en clauses ... 170
4.3.2.2. Présentation de notre grille de transcription, sous format Excel ... 172

PARTIE II : ANALYSES DE CORPUS ... **177**

CHAPITRE 1 : LA CONTINUITÉ THÉMATIQUE ... **177**

1. INTRODUCTION ... 177
2. LES SÉQUENCES ... 179
2.1. Le codage des séquences ... *183*
2.1.1. Episode 1 ... 183
2.1.2. Episode 2 ... 183
2.1.3. Episode 3 ... 184
2.1.4. Episode 4 ... 184
2.1.5. Episode 4' ... 184
2.1.6. Episode 5 ... 185
2.2 .Nombre de séquences mentionnées ... *185*
2.2.1. Les épisodes ... 185
2.2.2. Les séquences ... 186

CONCLUSION : ... **192**

CHAPITRE 2 : LA RÉFÉRENCE AUX PARTICIPANTS EN POSITION D'ACTANT: MAINTIEN ET CHANGEMENT. ... **194**

1. PRÉSENTATION GÉNÉRALE DES RÉCITS ... 194
1.1. Durée de récits en minutes/secondes ... *194*
1.2. Longueur des récits en clauses ... *196*
2. INTRODUCTION DES RÉFÉRENTS ... 197
2.1. Introduction du référent Chien ... *199*
2.2. Introduction du référent Enfant ... *200*

2.3. Discussion *201*
3. LA REPRISE DES RÉFÉRENTS 201
3.1. Maintien des protagonistes *204*
3.1.1.Observation globale 204
3.1.2.Les formes employées pour le maintien 204
3.2. Réintroduction des référents *205*
3.2.2. Les formes employées pour la réintroduction 207

CONCLUSION : **208**

CHAPITRE 3 : MAINTIEN ET REPRISE DES RÉFÉRENTS : STRUCTURES ET STRATÉGIES **209**

1. MAINTIEN DU RÉFÉRENT *CHIEN* 209
1.1. Les signes standards *210*
1.1.1. Emploi du signe standard[CHIEN] ou d'un nom-signe 211
1.1.2. Maintien par ellipse du sujet 213
1.2. Les transferts personnels *218*
1.2.1. Moyenne de TP 218
1.2.2. Fréquence des TP par épisodes 218
1.2.3. Les items en transferts personnels 219
1.3. Les autres types de transferts *225*
1.3.1. Les Transferts situationnels 226
1.3.2. Les semi TP 229
1.3.3. Les tp dr gest 234
1.3.4. Les TP Dr Std 238
1.3.5. Double Transferts 241
1.3.6. Les stéréotypes de TP 244
1.3.7. Les pointages 248
2. MAINTIEN DU RÉFÉRENT *ENFANT* 249
2.1. Préambule *249*
2.2. Répartition des signes standards par épisodes *252*
2.2.1. Les signes standards 253
2.2.2. Les occurrences de signes standards 254
2.2.2.1. La lexicalisation par le signe standard 254
2.2.2.2. Les différents emplois des signes standards 256
2.2.2.3. La référence par ellipse 256
2.3.Transferts Personnels *258*
2.3.1.La fréquence des TP dans les épisodes 258
2.3.2. La fréquence des TP dans les récits 258
2.3.3. Les items en TP 260
2.4. Les Transferts situationnels *268*
2.4.1. Sujets 7 (9.8 ans) et 8 (10.5 ans) 269
2.4.2. La configuration des proformes selon les entités 271
2.5. Les Tp Semi *275*
2.6. Les TP dr gest *280*
2.7. Les Tp dr std *283*
2.8. Les DT *287*

2.9. Les Tp dr Gi *290*

CONCLUSION : **292**

3. RÉINTRODUCTION DES PROTAGONISTES 293
3.1. Observations Générales *293*
3.2. Les signes standards *294*
3.2.1. les noms-signes 296
3.2.2. le signe standard + Les noms-signes 299
3.3. Les pointages *300*
3.4. Les structures de grande iconicité *303*

CONCLUSION : **305**

CONCLUSION GÉNÉRALE **307**

1. LE RÉCIT NARRATIF 308
2. LA THÉORIE DE L'ICONICITÉ 310

TABLE DES PHOTOS

Photo n°1 : transfert de forme 82

Photo n°2 : Transfert de taille 82

Photo n°3 : Transfert situationnel 84

Photo n°4 : Transfert personnel 86

Photo n°5 : Stéréotype de transfert personnel 88

Photo n°6 : Semi-transfert personnel 89

Photo n°7 : TP dr gest 91

Photo n°8 : TP dr GI 91

Photo n° 9 : TP dr std 92

Photo n°10 : DT 92

Photos n°11 : exemples de proformes différentes pour la forme « barrière » (Sallandre, 2003 : 83) 130

Photo n°12 : S9, « il ‘arrive pas à l’attraper » 171

Photo n°13 : signe standard [IDEE] 213

Photos n°14: signes [AVOIR FROID], S2 214

Photos n°15: signes [SENTIR],S8 214

Photos n°16: signes [AVOIR MAL], S9 214

Photos n°17: signes [ETRE D’ACCORD], S3 214

Photo n°18 et 19: signes standards [IMPOSSIBLE] 215

Photo n°20 : signe [MARCHER] S2 215

Photo n°21 : signe [MARCHER], S6 215

Photo n°22 : signe [TOMBER], S2 216

Photo n°23 : signe [TOMBER], S6 216

Photo n°24, signe [GLISSER], S9 216

Photo n°25 : signe [GLISSER], S6 216

Photo n°26 : signe [GLISSER], S10 217

Photos n°27 : Transferts personnels du procès « marcher » , S3 220

Photos n°28 : Transferts personnels du procès « marcher »,S6 221

Photos n°29 : Transferts personnels du procès « marcher », S9 221

Photo n°30 : S8, TP « patiner” 222

Photo n°31 : S8, TP « patiner » 222

Photo n°32 : S 9 TP “patiner” 222

Photo n°33 : [PATIN] 223

Photo n°35 : S6, « attrape » 224

Photo n°36: S4, TP « bouder » 224

Photo n°37 : S7, TP “bouder” 224

Photo n°38: S4, TP «prendre l’échelle » 225

Photo n°39: S6, TP «prendre l’échelle 225

Photo n°40: signe standard [TOMBER] par S2 227

Photo n°41 : signe standard [TOMBER] PAR S3 227

Photo n°42: TS « Tomber » par S9 228

Photo n°43 : S5 : « il voit », semi TP 230

Photo n°44: S8 « il voit » : semi TP 230

Photo n°45: S9 « il voit » :semi TP 231

Photo n°46 : S6, « apercevoir », semi tp 231

Photo n°47: S7, « apercevoir », semi tp 232

Photo n°48 : S9 , « apercevoir », semi tp 232

Photo n°49 : S6, « il appelle », semi tp 233

Photo n°50 : S9 : « il appelle », semi tp 233

Photo n°51 : S7, semi-TP« il a mal » 233

Photo n°52 : S9, semi-TP « il a mal » 234

Photo n°53 : S3, TP Dr Gest « non » 235

Photo n°54: S3, Tp Dr Gest « viens » 236

Photo n°55 : S5, Tp Dr Gest « Viens » 236

Photo n°56 : S5, TP dr gest « là » 236

Photo n°57 : S5, TP dr gest « j'ai froid » 237

Photo n°58 : S7, Tp dr gest, « c'est trop grand » 237

Photos n°59 et 60 : S7 et S8 : « Tp Dr Gest « C'est bon » 238

Photos n°61et 62 : Sujets 3 et5, Tp Dr Std « c'est [IMPOSSIBLE] 240

Photos n°63 et 64 : S2 et S9, Tp Dr Std « [CA VA] » 241

Photos n°65, 66 et 67: S3, S6 et S10 : DT « mettre dans le patin » 243

Photo n°68: S3, DT « il prend de l'herbe » 243

Photos n°69 et 70 : S7 et S9 , DT « Il est coincé sur le toit ». 243

Photos n°71, 72 et 73 : S3, S6 et S9 : Tp Stéréotypés « il réfléchit » 245

Photo n°74: S4, Tp Stéréotypés « il a une idée » 245

Photo n°75 : S9 ; TP Stéréotypé « aïe ! » 246

Photo n°76 : S9, Tp Stéréotypé « Ouf ! » 246

Photo n°77: S9, Tp Stéréotypé « c'est super ! » 247

Photo n°78: S9, Tp stéréotypé « j'ai mal (au dos) » 247

Photo n°79: S2, pointage..... 248

Photo n°80 : S2, auto pointage..... 249

Photo n°81 : S4 : [GARCON]..... 255

Photo n°82: S6 : [CHEVEUX] 255

Photo n°83: S8 : [DAME]..... 255

Photo n°84 : S3 : TP « j'enfile le patin » 261

Photo n°85: S4 : TP « j'enfile le patin » 261

Photo n°86 : S6 : TP « j'enfile le patin » 261

Photo n°87 : S8 : TP « j'enfile le patin » 261

Photo n°88 : S4, TP « je patine » 262

Photo n°89 : S7, TP « je patine » 263

Photo n°90: S10, TP « je patine » 263

Photo n°91 : S2, TP « j'ai froid »..... 264

Photo n°92 : S7, TP "j'ai froid" 264

Photo n°93 : S4, TP « j'ai froid..... 264

Photo n°94 : S4, Tp « je bois » 265

Photo n°95 : S7, Tp « je bois » 265

Photo n°96: S9, Tp « je bois » 265

Photo n°97 : S3, TP « je le tire (le chien) » 266

Photo n°98: S7, TP « je le tire (le chien) » 266

Photo n°99 : S8, TP « je le tire (le chien) » 266

Photo n°100 : S9, TP « je le tire (le chien) » 267

Photo n°101 : S8 « je prends le blouson » 267

Photo n°102 : S9 « je prends le blouson » 267

Photo n°103 : S10 « je prends le blouson » 268

Photo n°104 : S7, TS « tomber sous l'eau » 270

Photo n°105 : S7, TS « tomber sur le sol » 270

Photo n°106 : S8 : TS « tomber sur le sol » 271

Photo n°107 : S8, Ts « tomber dans l'eau » 271

Photo n°108 : S4, std « tomber » 272

Photo n°109 : S4, ts "tomber" 272

Photo n°110 : S6 ; proforme pour Reskio « marcher » 272

Photo n°112 : S7, proforme pour le personnage « enfant », « marcher » 273

Photo n°113 : S7, proforme pour Reskio « marcher » 273

Photo n°114 : S8, proforme pour le personnage « enfant » 274

Photo n°115 : S8, proforme pour Reskio 274

Photo n°116 : S9, proforme pour le personnage «Reskio » , « marcher » 274

Photo n°117 : S9, proforme pour le personnage «Enfant » , « marcher 274

Photo n°118 : S3, Tp semi « avoir froid » 277

Photo n°119 : S4, Tp semi «avoir froid » 277

Photo n°120 : S9, Tp semi « avoir froid » 277

Photo n°121 : S7, tp semi « se moquer » 278

Photo n°122 : S9 : Tp semi, « se moquer » 278

Photo n°123 : S6, tp semi « apercevoir », pour le personnage de l'enfant 278

Photo n°124 : S6, tp semi « apercevoir », pour Reskio 279

Photo n°125 : S9, Tp semi « appeler », pour le personnage de Reskio 279

Photo n°126 : S9 : , Tp semi « appeler », pour le personnage de l'enfant 280

Photo n°127 : S3 : Tp dr gest « au revoir » 281

Photo n°128: S4 : Tp dr gest « au-revoir » 282

Photo n°129 : S7, tp dr gest « tu veux quoi ? » 282

Photo n°130 : S9 : « attends ! » 282

Photo n°131 : S6, tp dr sdt « impossible » 285

Photo n°132 : S8, tp dr std "impossible" 285

Photo n°133 : S9, tp dr std « impossible" 286

Photo n°134 : S5, tp dr std « attends » 286

Photo n°135 : S6, tp dr std "ok!" 287

Photo n°136 : S9, tp dr std « s'il te plaît » 287

Photo n°137 : S3, DT « enlever l'herbe » 288

Photo n°138 : S3, DT « enlever l'herbe » 288

Photo n°139 : S3, DT « enlever l'herbe » 289

Photo n°140 : S3, DT « enlever l'herbe » 289

Photo n°141 : S3, DT « enlever l'herbe » 289

Photo n°142 : S3, DT « enlever l'herbe » 289

Photo n°143 : S3, Dt « mettre du sable 290

Photo n°144 : S7, Dt « mettre du sable » 290

Photo n°145: S7 : « aplatir le sable » 290

Photo n°146 : S8, Tp dr GI, « appeler au secours » 291

Photo n°147 : S9, Tp dr GI, exclamation « ahh ! » 291

Photo n°148: S10, Tp dr GI « regarde ! » 292

Photo n°149 : Décomposition du nom-signe du personnage Chien attribué par le Sujet 3 296

Photo n°150 : Nom-signe du personnage Chien attribué par le Sujet 6 297

Photo n°151 : Décomposition du nom –signe du personnage du chien attribué par le sujet 7 ... 297

Photo n°152 : Nom-signe du personnage Chien attribué par le Sujet 8 297

Photo n°153 : Nom-signe (« Cheveux ») attribué au personnage de l'enfant par le sujet 6 298

Photo n°154 : Nom-signe (« Casquette ») attribué au personnage de l'enfant par le sujet 7 298

Photo n°155 : Nom-signe (« Pi Casquette ») attribué au personnage de l'enfant par le sujet 10 299

Photos n°156 : Signe standard + Nom signe pour réintroduire le personnage du chien en position d'actant, par le sujet 6 299

Photos n°157 : Signe standard + Nom signe pour réintroduire le personnage du chien en position d'actant, par le sujet 7 300

Photos n°158 : Signe standard + Nom signe pour réintroduire le personnage de l'enfant en position d'actant, par le sujet 8 300

Photo n°159 : « Pointage + signe [CHIEN] » : réintroduction du personnage secondaire par le sujet 2 301

Photo n°160 : « Pointage + signe [CHIEN] » : réintroduction du personnage secondaire par le sujet 7 301

Photo n°161 : Pointage référant au personnage de l'enfant, par le sujet 6. 302

Photo n°162 : Autopointage pour réintroduire le personnage du chien en position d'actant, par le sujet 3 302

Photo n°163 : Autopointage pour réintroduire le personnage du chien en position d'actant, par le sujet 10 302

Photo n°164 : Autopointage pour réintroduire le personnage de l'enfant en position d'actant, par le sujet 6 302

Photo n°165 : Exemple de TP « donner à » pour la réintroduction du personnage enfant, Sujet 10 304

Photo n°166 : « semi tp » « elle a chaud », réintroduction du personnage « enfant » par le sujet 8 304

Photo n°167 : Tp dr gest « dommage ! », réintroduction du personnage « chien » par le sujet 9 304

TABLE DES IMAGES

Image n°1: Signe [ARBITRE] : IVT, 213 : 9 76

Image n°2 : « garçon » 95

Image n°3 : « ville » 95

Image n°4 : « pied » 95

Image n°5 : [ELEPHANT] 96

Image n°6 : exemple de verbe directionnel, (IVT, tome 1, 1998 : 159) 119

Image n°7 : les verbes de déplacements et les mimiques faciales 119

Image n°8 : Ligne de temps en LSF 123

Images n°9,10,11,12,13 : Axe sagittal en LSF 123

Image n°14 : Introduction du renard 134

Image n°15 : maintien du renard par TP 134

Image n°16 : maintien des pêcheurs par TP 135

Image n°17 : réintroduction du renard par un TP 135

Image n°18 : réintroduction des pêcheurs par TP 136

Image n°19 : Dessin d'une enfant de 3 ans 315

Image n°20 : Dessin d'une enfant de 4 ans 315

Image n°21 : Dessin d'une enfant de 5 ans 315

TABLE DES TABLEAUX

Tableau n°1 : Récapitulatif des principales étapes lors du processus d'acquisition d'une LS 50

Tableau n°2 : Description des enfants étudiés par Goldin-Meadow & coll. 56

Tableau n°3 : Tableau récapitulatif des principales relations sémantiques observées chez l'enfant sourd « isolé » 58

Tableau n°4 : Variables pour le choix des sujets 155

Tableau n°5 : Présentation par âge des sujets 158

Tableau n°6 : exemple de grille Excel par Fusellier 168

Tableau n°7 : exemple de grille Excel par Sallandre 170

Tableau n°8 : Exemple de la grille de transcription 174

Tableau n°9 : Partie de la grille présentant les catégories liées au regard 175

Tableau n°10 : synthèse des éléments indispensables à la compréhension de l'histoire 182

Tableau n°11 : Comptage des séquences par épisode 182

Tableau n°12 : mention globale des séquences par épisodes 185

Tableau n°13 : Durée en minutes/secondes des récits 195

Tableau n°14 : Introduction des référents par les sujets. 198

Tableau n°15 : Introduction du protagoniste « Chien » par les sujets 199

Tableau n°16 : N° de la clause introduisant le protagoniste « enfant » 200

Tableau n°17 : Introduction du protagoniste « Enfant » par les sujets 200

Tableau n°18 : Grille récapitulative des formes employées pour la reprise des protagonistes 202

Tableau n°19 : Formes employées par tous les sujets lors de la reprise des protagonistes 203

Tableau n°20 : Répartition par sujet , en pourcentage, des formes relevées pour maintenir le protagoniste Reskio, en position d'actant 209

Tableau n°21 : fréquence (en %) des signes standards pour la fonction de maintien de l'actant « chien » 210

Tableau n°22 : Nombre de mention du signe [CHIEN] en signe standard, pour les clauses en fonction de maintien du personnage Reskio 211

Tableau n°23 : fréquence (en %) des transferts personnels pour la fonction de maintien de l'actant « chien » 219

Tableau n°24 : Fréquence du TP « MARCHER » par sujet 220

Tableau n°25 : répartition des TS pour la fonction de maintien de Reskio en position d'actant 226

Tableau n°26: Répartition des items identifiés sous la forme d'un TP Dr Std 240

Tableau n°27 : Répartition des items identifiés sous la forme d'un DT 242

Tableau n°28 : Répartition des stéréotypes de transfert par récit, pour le maintien du personnage Reskio en position d'actant 244

Tableau n°29 : Répartition des items donnés sous la forme de stéréotypes de transferts 245

Tableau n°30 : Nombre de pointages par récit pour la fonction de maintien du personnage Reskio en position d'actant 248

Tableau n°31 : Pourcentage du nombre de formes employées pour le maintien du personnage « Enfant » en position d'actant 250

Tableau n°32 : Comparaison (en pourcentage) de nombre de maintien selon le personnage 251

Tableau n°33 : fréquence (en %) des signes standards pour la fonction de maintien de l'actant « enfant » 252

Tableau n°34 : fréquence (en %) des transferts personnels pour la fonction de maintien de l'actant « enfant » 258

Tableau n°35 : Répartition des signes standards par sujet et par protagoniste pour la fonction de réintroduction des actants 295

Tableau n°36 : Nombre de pointages pour la réintroduction des personnages en position d'actant 300

Tableau n°37 : Fréquence des SGI utilisées pour réintroduire les protagonistes en position d'actant 303

Tableau n°38 : Exemple de schémas d'énoncés 308

TABLE DES GRAPHIQUES

Graphique n°1: les différents espaces narratifs selon Morgan (1998) 142

Graphique n°2: Nombre de séquences mentionnées dans l'épisode 1 186

Graphique n°3: Nombre de séquences mentionnées dans l'épisode 2 187

Graphique n°4 : Nombre de séquences mentionnées dans l'épisode 3 187

Graphique n°5 : Nombre de séquences mentionnées dans l'épisode 4 187

Graphique n°6 : Nombre de séquences mentionnées dans l'épisode 4' 188

Graphique n°7 : Nombre de séquences mentionnées dans l'épisode 5 188

Graphique n°8 : Comparaison du nombre de séquences par épisode chez les sujets 1 et 2 188

Graphique n°9 : Comparaison du nombre de séquences par épisode chez les sujets 3 et 4 190

Graphique n°10 : Comparaison du nombre de séquences par épisode chez les sujets 3-4-5 et 6 190

Graphique n°11 : Comparaison du nombre de séquences par épisode chez les sujets 7-8-9 et 10 191

Graphique n°12 : Durée (en mn) des récits par sujet 195

Graphique n°13 : Moyenne du temps (en mn/s) effectué par clause pour chaque sujet 196

Graphique n°14 : Nombre de clauses par sujet 196

Graphique n°15 : Rapport Clause/temps par sujet. 197

Graphique n°16 :Pourcentage des formes employées pour la fonction de maintien des protagonistes, pour chaque sujet 204

Graphique n°17: Pourcentage des différentes formes employées pour la fonction de maintien des protagonistes en position d'actant 204

Graphique n°18 : Pourcentage de signes standards et de transferts personnels pour la fonction de maintien des protagonistes en position d'actant. 205

Graphique n°19 : Comparaison, en pourcentage, du nombre de maintien et de réintroduction pour les deux personnages en position d'actant 206

Graphique n°20 : Pourcentage des formes employées pour la fonction de réintroduction des protagonistes, pour chaque sujet 206

Graphique n°21: Pourcentage des différentes formes employées pour la fonction de réintroduction des protagonistes en position d'actant. 207

Graphique n°22 : Pourcentage de mentions de signes standards pour le maintien du « chien » en position d'actant 210

Graphique n°23 : Pourcentage de mentions en transferts personnels pour le maintien du « chien » en position d'actant 218

Graphique n°24 : Récapitulatif des type de procès les plus fréquents dans le corpus 220

Graphique n°25 : Répartition des Transferts Situationnels par sujet, pour le maintien du personnage Reskio en position d'actant 226

Graphique n°26: Comparaison de la présence de l'occurrence « tomber » sous la forme de STD et TS pour la fonction de maintien du personnage Reskio en position d'actant 227

Graphique n°27 : Répartition de semi Tp par sujet, pour le maintien du personnage Reskio en position d'actant 230

Graphique n°28 : Répartition, en pourcentage, des Tp Dr Gest par sujet, pour le maintien du personnage Reskio en position d'actant 235

Graphique n°29 : Répartition, en pourcentage, des Tp Dr Std par sujet, pour le maintien du personnage Reskio en position d'actant. 239

Graphique n°30: Répartition, en pourcentage, des DT par sujet, pour le maintien du personnage Reskio en position d'actant 242

Graphique n°31 : Rapport du nombre (en pourcentage) de Ma Chien / Ma Enfant dans les récits des sujets 251

Graphique n°32: Répartition, en pourcentage, des Signes Standards par sujet, pour le maintien du personnage de l'enfant position d'actant 253

Graphique n°33 : Comparaison, en pourcentage, des Signes Standards par sujet, pour le maintien des deux protagonistes ne position d'actant 254

Graphique n°34 : Fréquence des TP, en pourcentage, par sujet, pour le maintien du personnage « Enfant », en position d'actant 259

Graphique n°35 : Comparatif de la présence de TP pour maintenir le personnage de Reskio et le personnage de l'enfant, en position d'actant..... 259

Graphique n°36 : Répartition, en pourcentage, de TS pour le maintien du personnage de l'enfant en position d'actant. 269

Graphique n°37 : Répartition, en pourcentage, des Tp semi par récit. 275

Graphique n°38 : Comparaison de la fréquence des semi-tp, par sujet, pour le maintien respectif des protagonistes en position d'actant 276

Graphique n°39 : Répartition des Tp dr gest, par sujet, pour le maintien du personnage de l'enfant en position d'actant..... 280

Graphique n°40 : Comparaison, en pourcentage, du nombre de Tp dr gest pour maintenir les personnages de Reskio et de l'enfant, en position d'actant 281

Graphique n°41 : Répartition des Tp dr std, par sujet, pour le maintien du personnage de l'enfant en position d'actant 283

Graphique n°42 : Comparaison, en pourcentage, du nombre de Tp dr std pour maintenir les personnages de Reskio et de l'enfant, en position d'actant 283

Graphique n°43 : Répartition, en pourcentage, des Doubles Transferts, pour le personnage de l'enfant en position d'actant..... 288

Graphique n°44 : Répartition, en pourcentage, des Tp dr GI, pour le personnage de l'enfant en position..... 291

d'actant..... 291

Graphique n°45 : Récapitulatif des formes employées pour maintenir le personnage de l'enfant en position d'actant 292

Graphique n°46 : Comparaison, en pourcentage, du nombre de réintroduction pour les deux personnages, en fonction des sujets 293

Graphique n°47: Fréquence des signes standards dans les récits pour la réintroduction des protagonistes en position d'actant..... 294

Graphique n°49 : Comparaison, en pourcentage, du nombre de SGI et de STD dans les récits des enfants 312

TABLE DES FIGURES

Figure 1 : Schéma synthètique du modèle de Cuxac, selon Sallandre (2003 :78)…….72

LISTE DES ABREVIATIONS

Les Principaux sigles :

- LS : Langue des signes
- LSF : Langue des Signes Française
- ASL : American Sign Language
- LIBRAS : Langue des Signes Brésilienne
- LSQ : Langue des Signes Québécoise
- LV : Langue vocale
- SGI : Structure de grande iconicité
- GI : Grande iconicité
- MA : Maintien
- REINTRO : Réintroduction

Les Catégories de la LSF :

- TTF : Transfert de taille ou de forme
- TS : Transfert situationnel
- TP CL : Transfert personnel classique
- TP loupe : Transfert personnel avec effet de loupe
- TP Stéréo : Stéréotype de transfert personnel
- TP dr gest : Discours rapporté en transfert personnel avec gestualité coverbale
- TP dr GI : Discours rapporté en transfert personnel avec unité en grande iconicité
- TP dr std :Discours rapporté en transfert personnel et signe standard
- TP semi : Semi transfert personnel
- TP pseudo : Pseudo-transfert personnel
- DTCL : Double transfert classique
- DT semi : Semi-double transfert
- DT dr : Discours rapporté en double transert
- Std : Signe standard
- Poi : Pointage

INTRODUCTION GENERALE

Cette thèse s'intéresse aux procédures référentielles linguistiques choisies par les enfants sourds dans des narrations produites en Langue des Signes Française. L'observation de l'utilisation de ces procédures s'est réalisée selon une trajectoire développementale, avec des enfants d'âges différents, mais qui ont tous la LSF comme langue principale.
Deux variables constituent donc ce travail : le récit et l'enfant sourd.

Pour mener à bien ce travail de recherche, nous nous sommes fortement inspirés des travaux acquisitionnistes d'une part, et de la théorie de l'iconicité de Christian Cuxac, d'autre part.

De nombreux auteurs (Fayol, 1983, 1985, Berman & Slobin, 1994, …) ont mené d'importants travaux sur le développement du langage oral, mais essentiellement à partir de langues vocales. Cette thèse représente donc une tentative pour mettre en évidence le manque de travaux similaires en langue des signes.

Les sujets de cette étude ont entre 5 ans et 12 ans. La sélection des tranches d'âges d'enfants s'explique par le souci de couvrir l'ensemble de la période pendant laquelle la compétence narrative se développe, en particulier avec l'émergence de constructions complexes.

Le travail de cette recherche s'appuie sur un type textuel particulier : le récit narratif. Ce choix a été guidé par un nombre incommensurable d'études dont le récit est l'objet d'analyses privilégiées. Ce cadre a aussi été préféré pour pouvoir, par la suite, s'inscrire dans des recherches translinguistiques et ainsi pouvoir émettre des comparaisons entre nos résultats et ceux de la littérature existante. De plus, selon de nombreux auteurs (Mandler & Johnston, 1977 ; Stein & Glenn, 1979 ; Kail & Hickmann, 1992 ; Berman & Slobin, 1994 ; Kern, 1997) la narration est le type textuel le plus précocément acquis. Cette précocité, selon Fayol (1983) est à mettre sur le compte de l'isomorphisme entre la structure du récit et la séquentialité des évènements à rapporter. Le récit paraissait le support le plus approprié par rapport aux objectifs que nous nous fixions. Du reste, la familiarité de ce support était important afin que tous les enfants puissent avoir accès à la même tâche discursive.

Notre étude se révèle être transversale dans la mesure où différents modèles se rencontrent : des modèles d'analyses linguistiques lors de l'analyse des productions pour une

langue donnée et des modèles de psychologie cognitive pour expliquer l'activité cognitive mobilisée par l'acquisition.

Cependant, notre démarche s'inscrit dans une approche linguistique fonctionnaliste. Seule cette approche permet d'analyser les productions en prenant en compte la dimension communicationnelle, la dimension communivcative et la dimension linguistique.

L'observation des procédures linguistiques référentielles s'est réalisée auprès d'une population que les chercheurs en acquisition méconnaissent : les enfants sourds. Le rapport des enfants sourds à la langue est souvent l'objet de discussion et est le fondement de leur histoire. C'est parce que les sourds n'avaient pas la parole vocale que leur liberté d'expression par leur langue naturelle a été réprimée durant de nombreux siècles. Nous ne reviendrons pas sur la partie historique mais durant des siècles, la langue vocale n'a été vue et pensée que comme la seule langue linguistiquement légitime, tant pour la communication que pour l'apprentissage.

L'objectif sous-jacent de notre thèse est de « prouver », une nouvelle fois, que la LSF est LA langue de l'enfant – en devenir d'adulte – sourd. Nous rejoignons B. Virole qui s'insurge contre l'idée commune que le retard de l'acquisition du langage est inhérent à la personne même de l'enfant sourd.

En décrivant les structures linguistiques déployées par les enfants dans un contexte discursif particulier, nous souhaitons montrer les différentes étapes de l'acquisition d'une langue des signes, et ainsi montrer que le processus est le même que celui de l'enfant entendant. Les langues des signes assurent toutes les fonctions remplies par les autres langues naturelles. La différence avec les langues vocales réside dans leur modalité, puisque l'une a une modalité audio-phonatoire et l'autre une modalité visuo-gestuelle.

Afin de décrire la langue des signes et notamment comment s'exprime la référence actancielle en langue des signes, notre réflexion repose sur la théorie de l'iconicité de Christian Cuxac.

Ce modèle prend sa source dans l'hypothèse sémiogénétique où l'iconicité est considérée comme principe organisateur. Ce modèle propose une bifurcation des visées entre deux types de structures : les structures de grande iconicité (SGI), *« traces structurales d'une visée illustrative de l'expérience sensible, qui donne à voir tout en disant, d'autre part des signes standards, sans visée illustrative qui disent » (Sallandre, 2003).*

Les deux visées coexistent par un va-et-vient constant. Ce continuum entre les deux visées est récurrent chez les locuteurs sourds adultes. Mais qu'en est-il pour les enfants sourds, dont la langue des signes est en cours de construction ? Cette thèse tentera de répondre à cette

interrogation en décrivant la langue des signes en situation. Dans la continuité des travaux menés par Cuxac (2000), Sallandre (2003) et Fusellier (2004), nous tenterons de décrire la LSF pratiquée par les enfants sourds, comme langue principale et d'apporter des éléments supplémentaires à la problématique acquisitionniste à propos du langage et de la cognition.

L'objectif principal de cette thèse est de valider le modèle sémiogénétique de Cuxac (1996, 200) en observant l'efficacité pragmatique de ces langues gestuelles.

Notre analyse est avant une analyse descriptive et quantitative qui s'articule en deux parties subdivisées en chapitres.

La première partie présente le cadre théorique qui entoure cette recherche :

- Le premier chapitre est consacré à l'enfant sourd afin de mieux connaître son histoire, de comprendre pourquoi il n'a pu bénéficier du même apprentissage que l'enfant entendant. Pour cela, nous retraçons brièvement le contexte psychologique dans lequel il a évolué ainsi que le contexte législatif qui réglemente les établissements qui accueillent des enfants sourds. Nous exposerons, aussi, dans ce chapitre, les différentes étapes de l'acquisition d'une langue des signes par des enfants, de la naissance à 3 ans. Ce chapitre a pour objectif que les lecteurs aprrenent à mieux connaître celui qui n'est souvent regardé que comme un enfant handicapé, alors qu'il est avant tout un être parlant.
- Le deuxième et le troisième chapitres abordent la théorie de l'iconicité et décrivent les différentes structures qui se déploient dans le cadre d'une référence actancielle.
- Le quatrième chapitre expose la méthodolgie mise en place, à savoir quel protocole a été choisi et quelle type de transcription a été élaborée.

La deuxième partie est consacrée aux analyses. Dans le corpus, seules les procédures référentielles aux actants ont été observées. En regardant comment les enfants sourds maintenaient et réintroduisaient les protagonistes en position d'actant, nous avons souhaité mettre en avant les structures linguistiques privilégiées pour le mouvement référentiel dans des narrations.

- Le premier chapitre présente des résultats sur la continuité thématique, à savoir si les enfants distinguent les épisodes les uns des autres, quels sont les épisodes qui sont les plus prégnants.

Le deuxième chapitre expose les différentes structures utilisées par les enfants pour le maintien respectif des personnages en position d'actant. Le même travail d'analyse est réalisé pour la réintroduction des personnages.

PARTIE I :

ENCADREMENTS THEORIQUES A LA RECHERCHE

Chapitre 1 : L'enfant sourd

« Regarder l'enfant sourd, c'est lui reconnaître, au-delà de son apparence, son statut de sujet parlant à part entière, en comprenant que ça ne peut pas être, dans les modalités de notre langage de personne entendante, qu'il accède à la communication verbale. » (Bouvet,1982 : 63)

Notre étude porte sur le mouvement référentiel dans des récits narratifs signés en Langue des Signes Française (LSF) par des enfants sourds. Le rapport de l'enfant sourd avec son langage est complexe. Cette complexité est liée à l'histoire qui a marqué son développement langagier. Pour certains enfants sourds, la relation avec la langue de signes est loin d'être naturelle. Comme nous le verrons avec la présentation des sujets, le rapport des enfants à la langue des signes est très hétérogène et dépend soit du choix éducatif fait par les parents, soit du choix pédagogique selon l'environnement scolaire dans lequel l'enfant évolue. Le réseau médical influence aussi fortement la position des parents face à la langue des signes….

Si nous avons souhaité présenter qui est l'enfant sourd et comment il a été regardé, c'est pour mieux cerner la problématique liée au thème de cette recherche, à savoir la relation de l'enfant sourd avec Sa langue. La langue des signes est pour certains enfants sourds langue première et/ou langue maternelle alors que pour d'autres la question d'une langue principale se pose pleinement.

1. Aperçu des postulats psychologiques sur l'enfant sourd

1.1.Bref aperçu historique

Nous aborderons dans cette partie principalement les postulats français, la langue des signes française ayant subi une répression qui a particulièrement affecté son statut de Langue pendant plus d'un siècle.

L'enfant sourd a fait l'objet de nombreuses réflexions, qu'elles soient psychologiques, neurologiques, pédagogiques, linguistiques, etc… Il a été, malgré lui, au cœur de dissidences entre manualistes[1] et oralistes[2], notamment à la suite de l'ouverture de l'école créée par l'Abbé de l'Epée. Ce dernier a été le premier à préconiser une éducation de masse des enfants sourds : si les enfants sourds étaient regroupés dans un même lieu éducatif, ils pourraient développer une langue des signes et s'inscrirent ainsi dans une communauté linguistique. La politique pédagogique mise en place par de l'Epée et ses successeurs fut controversée par ceux qui estimaient que seule la parole vocale avait droit de cité. Nous ne traiterons pas en détail de cette période de répression de la langue des signes, laissant le lecteur se documenter dans des ouvrages dont c'est le thème principal[3]. Cette farouche opposition entre les manualistes et les oralistes a notamment conduit à l'interdiction en 1880, faisant suite au Congrès de Milan, de la langue des signes française. A partir de ce moment, les enfants sourds ont suivi une éducation oraliste. Le principal objectif était l'enseignement de la parole vocale, comme préalable à l'ensemble de tous les autres savoirs. Les gestes étaient à bannir car ils étaient censés retarder le développement des enfants et seule la parole vocale pouvait en quelque sorte réparer, voir **soigner[4],** les enfants sourds.

Le retour de la langue des signes dans certains établissements scolaires se fit presque un siècle après le fameux Congrès de Milan. Cependant, les séquelles de ce congrès ont fortement marqué la population sourde et entendante. A la suite de ce congrès, la surdité est perçue avant tout comme un handicap physique et mental.

---

[1] Manualisme : philosophie et méthodes éducatives visant à faire acquérir la pratique de la langue des signes à l'enfant sourd (Rondal & al., 1986 : 207

[2] L'oralisme est une philosophie et des méthodes éducatives qui visent à faire acquérir la pratique de la langue vocale à l'enfant sourd. (Rondal & al, 1986 : 207)

[3] Cf. Bernard, 1999 ; Cuxac, 1983 ; Lane 1991, Grémion 1991.

[4] Souligné par nous

Pendant longtemps, l'enfant sourd a été perçu – et c'est malheureusement encore le cas – comme un enfant ayant un déficit, tant mental que physique, et ce toujours par rapport à l'enfant entendant. Certains textes contemporains d'étudiants[5] parlent encore de la surdité comme d'un **fléau**[6], sans même évoquer la langue des signes. Cette perception de la surdité perdure encore aujourd'hui, puisque l'enfant sourd est vu, par beaucoup, comme quelqu'un à rééduquer et non comme un être parlant.

1.2. La psychologie de l'enfant sourd : la mutité, le handicap de la surdité

L'avis médical a été prépondérant dans l'histoire des sourds, puisque la surdité était considérée comme une maladie à guérir. Pendant de nombreux siècles, la surdité et la mutité ont paru être liées comme deux symptômes d'une même pathologie. Et longtemps après, et même encore aujourd'hui, la terminologie employée était *« sourds et muets »*, terminologie qui traduit la confusion entre la langue, le langage et la voix. La mutité est le syndrôme qu'il faut soigner. Les séances de ré-éducation étaient alors considérées comme un « remède ». Dans cette perspective, une « pédagogie spécialisée » a été mise en place. Par exemple, la démutisation avait pour objectif de rendre les enfants « parlants » !
Colin (1978), Herren (1971) et Oléron (1950) témoignent de cette position. Herren (1971) est représentatif de la pensée sur le « petit sourd » (comme il l'appelle). Selon lui, la surdité sévère ou profonde, a comme première conséquence la mutité :

« Quand de tels enfants se présentent entre trois et six ans, sans avoir bénéficié d'un entraînement préscolaire dans les établissements qui vont les instruire, leur situation à l'égard du langage est celle d'une table rase » (1971 : 23)

Tout est à construire chez l'enfant sourd, y compris le « rétablissement » de son caractère. En effet, la surdité aurait aussi comme conséquence des troubles affectifs, sociaux et cognitifs (1971 : 44-45) et participerait à la détérioration de la vie familiale, les parents ne pouvant communiquer avec leur enfant. En ce sens, Colin (1978) rejoint Herren. En effet, il considère que la surdité a pour conséquence trois handicaps :

---

[5] httt : //www.e-monsite.com
[6] souligné par nous

- handicap verbal : la surdité est un handicap à la communication car la parole ne saurait être que vocale. Colin considère la parole comme un instrument qui permet d'accéder au langage:

« (…) le langage comprend un répertoire (le vocabulaire) des règles de correspondance (entre les éléments de ce vocabulaire et l'objet qu'ils désignent) et des règles de combinaisons (entre ces éléments). Ces règles permettent une mise en œuvre de la langue conforme aux usages et son utilisation comme instrument d'expression et de communication efficace […] La parole n'est qu'une modalité d'expression du langage, celui-ci correspond à un ensemble de savoirs et d'habileté » (1978 :3)

- handicap social et affectif : le sourd n'ayant pas de moyen de communication, il s'isole de la société. Colin parle même de « vie marginale » des sourds (1978 : 4) :

« Le sourd est privé de moyens naturels de communication, c'est-à-dire d'éléments favorables à la socialisation…. C'est à partir de là (entre autres éléments) que l'on peut expliquer que certains enfants sourds soient affectivement perturbés »(1978 : 5)

Oléron (1950), quant à lui, insiste sur le rôle de l'éducation dans le développement et le rétablissement des troubles affectifs :

« Le développement de la personnalité dépend aussi, on ne saurait le négliger, de l'éducation.[…] C'est au défaut de cette expérience indirecte que l'on peut attribuer certains traits fréquemment signalés chez le jeune enfant […] certains traits peuvent bien être la conséquence de l'éducation elle-même, comme la docilité, la suggestibilité…. Il n'y a en ceci rien d'irréductible, puisque ce que l'éducation fait, si elle le fait, elle peut sinon le défaire, du moins le mieux faire » (1950 : 50-51)

- handicap intellectuel : la surdité rend difficile l'acquisition des connaissances, en particulier l'acquisition des connaissances abstraites. Pour Colin, les enfants sourds ont un retard de développement, *« une croissance mentale plus lente » (1978 : 5)*

Herren signale aussi que l'enfant sourd, même avec une éducation intensive à la langue vocale, reste un enfant en retard au regard des capacités intellectuelles discursives des enfants entendants.

Cette conception de l'enfant sourd était déjà très répandue aux 18ème et 19ème siècles, conséquence logique de l'hégémonie oraliste. L'enfant sourd devait être rééduqué le plus précocément (Herren, 1971).

La prééminence du langage vocal sur le langage gestuel[7] est un argument ancien. Selon Aristote, le langage vocal était le seul moyen possible d'exprimer la pensée. Rien n'était plus apte et plus précis que la parole, élément indispensable du langage. Cette attitude restrictive reléguait toutes les autres formes de langage dans le règne animal. Par l'affirmation de l'hégémonie de la parole vocale, la rééducation vocale s'est imposée comme le remède tant pour la parole que pour les relations sociales de l'enfant sourd.

Selon Herren (1971), les enfants ayant une surdité profonde n'ont pas de langage verbal, il faut le leur reconstituer tant sur le plan mental que sur le plan physique. En se basant sur le développement du langage de l'enfant entendant et notamment sur la période de 0-4 ans pour promouvoir l'éducation précoce, il faut, selon lui, donner à l'enfant sourd ce que l'enfant entendant acquiert naturellement à savoir :

- lui faire prendre conscience du monde sonore
- maintenir le prélangage vocal afin que ce dernier ne s'éteigne pas
- « veiller à ce que le développement psychomoteur ne pâtisse pas du manque des afférences acoustiques »
- lui donner la notion de communication vocale et le besoin de s'exprimer vocalement.

La période d' « âge critique », pendant laquelle se développe le langage, avait déjà été évoquée par Oléron :

« L'éducation préscolaire comme toute éducation d'ailleurs, repose sur des bases que précise la psychologie du développement. Il existe pour chaque activité un moment favorable et c'est à ce moment qu'il convient de l'exercer. Si ce moment favorable est passé l'occasion sera perdue et il faudra de longs efforts pour réaliser par des manières artificielles ce qui aurait pu l'être plus tôt en s'appuyant sur la nature, il en est ainsi, par exemple, pour la voix. » (1950 : 39).

Même si ces auteurs reconnaissent l'existence d'un « langage gestuel », seule la parole vocale est apte à transmettre le savoir et à assurer une communication sociale. Les parents sont

[7] Nous reprenons ici le terme « langage gestuel » présent dans les ouvrages de Colin (1978), Herren (1971) et Oléron (1950), la dénomination « langue des signes » étant absente.

un élément fondamental dans la transmission de la parole vocale et donc des savoirs, au point qu'Oléron leur impute un éventuel échec :

« Les difficultés sont assez considérables pour qu'on les ait considérées pendant des siècles comme impossible à surmonter. Si l'on rencontre un sourd-muet dont la voix est peu intelligible et qui ne réussit pas à lire sur les lèvres, malgré des années passées à l'école, le principe , n'est pas pour autant à condamner. […] La période scientifique de la méthode orale est encore de courte durée et des progrès sont encore à attendre avec l'aide des techniques modernes.[…] le sourd-muet lui-même et son entourage sont souvent à l'origine de cet échec. [...] *Si la famille ne s'efforce pas de faire parler l'enfant, si le sourd-muet fuit le contact des entendants pour se réfugier au milieu des sourds qui s'entretiennent uniquement par gestes, à quoi bon tous les efforts dépensés par les maître ! » (1950 : 97-98)*

Dans toutes ces conceptions, on retrouve une confusion concernant les notions de « parole » et de « voix », la parole ne pouvant être que vocale et la voix étant le seul instrument possible à la communication humaine

1.3. La parole vocale comme instrument fondamental pour la communication

Comme nous l'avons déjà souligné plus haut, la psychologie de l'enfant sourd repose le déficit de langage, à savoir que seul le langage vocal permet la communication. Selon les auteurs cités plus haut, la communication est le remède à l'équilibre social, affectif et intellectuel des enfants sourds.

Colin (1978) considère le langage comme un instrument d'expression et de communication efficace dont la parole est la manifestation (1978 : 3). L'enfant sourd, tant qu'il ne maîtrise pas la parole vocale, n'est pas considéré comme sujet parlant :

« Le langage comprend un répertoire (le vocabulaire), des règles de correspondance (entre les éléments de ce vocabulaire et l'objet qu'ils désignent) et des règles de combinaison (entre ces éléments). Ces règles permettent une mise en œuvre de la langue conforme aux usages et son utilisation comme instrument d'expression et de communication efficace » (Colin, 1978 : 3)

Mais pour « se rendre à la parole », l'enfant doit apprendre à faire « fonctionner » son appareil phonatoire à partir de la démutisation :

« Comment peut être réalisée la démutisation ? La parole est constituée par un ensemble d'éléments ou phonèmes qui se combinent pour former les mots dont est composée la langue. Ces éléments comparables aux briques avec lesquelles est construit un édifice, ou plutôt aux notes d'une mélodie sont produits par la coopération de plusieurs organisations […] Pour produire ces phonèmes, il faut donc faire prendre à chacun des organes intéressés la position ou le mouvement requis. C'est en apprenant au sourd-muet à faire cela qu'on lui rendra la parole. La commande de ces divers appareils dépend de la volonté » (Oléron, 1950 : 88)

L'enfant sourd a la lourde responsabilité des conséquences de sa déficience sur sa communication sociale ! Imputer les échecs verbaux, voire comportementaux, à l'enfant sourd ou à sa famille est depuis longtemps une façon de légitimer les échecs de la psychopédagogie….

Les conceptions psychologiques sur l'enfant sourd ont trop souvent été restreintes à son « manque » de langage vocal et à la nécessité de le rééduquer. Cette vision, ou peut-être devrions-nous dire ce déni, de l'enfant sourd lui a valu des étiquettes comme « enfant caractériel » ! Mais comment un enfant, frustré dans ce qu'il a de plus intime, à savoir le langage, peut-il s'épanouir ? Comment peut-il entretenir une relation harmonieuse avec son entourage si ce dernier lui renvoie une image de non-entendant ? Comme le soulignait Bernard Mottez, *« à s'obstiner contre les déficiences, on augmente le handicap »*. L'enfant est avant tout regardé comme un petit être handicapé, incapable de communiquer. Mais comment l'enfant sourd peut-il devenir un sujet parlant si l'on renie sa langue – et par conséquence sa culture – pour lui en imposer une autre ? L'enfant sourd a longtemps été vu comme un handicapé par rapport à l'enfant entendant. Mottez définit la surdité comme un style de vie et non comme un handicap. La surdité induit un nouvel ordre de fait culturel et linguistique :

« Etre sourd n'est pas pour eux une blessure ou quelque chose qui relèverait d'un soudain moins être. Il n'y a pas les « entendants » et les « entendants moins » au bas de l'échelle de laquelle ils seraient situés. Il n'y a pas de continuum mais une différence de nature : les différences sont de l'ordre du style de vie et non une affaire de hiérarchie en décibels » (Mottez, 1976).

La psychologie (Colin, 1978, Herren, 1971, Oléron, 1950), avant la reconnaissance linguistique de la Langue des Signes Française, a participé à faire taire le geste et à rendre responsable la LSF du syndrome de la mutité ainsi que l'échec de son traitement.

« Les descriptions cliniques des troubles mentaux chez les sourds n'ont été souvent que le recueil d'observations extérieures aboutissant à une caractérologie fortement imprégnée de préjugés psychologiques (…). » (Virole, 2000, 255)

1.4. La considération de la langue des signes

Bien que reconnaissant l'existence d'un langage gestuel, les psychologues cités plus haut insistent sur l'influence néfaste du geste, tant du point de vue du développement pycho-affectif que de l'apprentissage de la langue vocale. Rappelons que Colin considère que :

« toute langue est artificielle mais par défaut d'usage elle est considérablement plus artificielle pour l'enfant sourd que pour l'enfant entendant. Il lui manque l'intensité de la pratique qui peut seule conférer l'équivalent du naturel » (Colin, 1978 : 3)

Et plus loin de préciser : *« Les sourds ont tendance à vivre dans un milieu fermé : le nombre de groupes, d'associations est très élevé, l'utilisation du langage gestuel ne favorise pas l'insertion sociale parmi les entendants » (Colin, 1978 : 4)*

Colin reproche à la langue gestuelle son absence de termes grammaticaux, un vocabulaire ambigü, une syntaxe instable. Ces reproches font écho à ceux que l'on retrouve lors du congrès de Milan (1880)! La langue des signes est donc un frein aux acquisitions :

« Il y a donc presque nécessairement interférence de la mimique sur la langue apprise (avec les limitations de la pensée qu'elle impose). Les schèmes linguistiques sont donc troublés par les habitudes d'expressions antérieures.[….] Toutefois, le besoin de communication est intense : l'accès à la langue sera d'autant plus facile que les méthodes utilisées orienteront le besoin de communication vers la langue elle-même en ne tenant aucun compte de la mimique de l'enfant » (Colin, 1978 : 17)

Contrairement à Colin (1978) et à Herren (1971), Oléron, dans les années 1980, reviendra sur ses positions quant au statut des langues des signes :

« L'enseignement précoce d'un système gestuel à l'enfant a l'avantage de lui assurer dès les premiers mois, les bases d'une communication naturelle avec l'entourage. […] il lui permet également de saisir le langage sous ses aspects utiles et gratifiants, ce qui est une condition favorable à des progrès ultérieurs même à l'égard de la langue orale et écrite » (Oléron, 1983 : 38).

Toutefois, il ne s'agit que d'une reconnaissance d'un système gestuel et non de la langue des signes qu'il ne considère pas comme un système linguistique autonome :

« On ne peut en conclure que le langage gestuel constitue une langue autonome (la langue des signes) indépendante de la langue des entendants et présentant un niveau de développement linguistique comparable […] le système gestuel des sourds contemporains n'est en rien autonome » (Oléron, 1983 : 37)

A force de regarder l'enfant sourd comme un «non-entendant », les psychologues ont nié son existence en tant que sujet parlant. Les travaux cités plus haut sont le reflet d'un courant contre lequel beaucoup de sourds ont milité. Il ne s'agissait pas d'interdire la parole vocale mais de rétablir la légitimité pédagogique, entre autre, de la langue des signes.

Les positions radicales de Colin (1978), Herren (1971) et Oléron (1950) sont l'expression de ce que Millet (2004 : 64) nomme « le conflit linguistique » :

« Les langues – et donc, bien sûr, la LSF en particulier – génèrent souvent des représentations construites sur un socle comparatif en terme de valorisation/dévalorisation. Quand deux langues sont en présence, il est rare qu'elles soient pensées comme égales, elles seront différenciées par l'attribution, par les locuteurs – et les non locuteurs ! – de valeurs et de fonctionnalités distinctes, selon des facteurs sociaux, économiques et culturels. » (2004 : 64).

Aujourd'hui la langue des signes est désormais reconnue comme langue à part entière et elle est inscrite dans les lois éducatives. La psychologie de l'enfant couvre plusieurs domaines (cf. Virole, 1996) dont la psycholinguistique. On ne parle plus de langage gestuel mais de langue des signes et l'enfant sourd est regardé comme un enfant parlant en LSF. L'existence d'une culture Sourde dont la langue est le pilier central est reconnue (Millet, 2004 ; Mottez, 1986; Virole, 1996). Toutefois, comme le remarque Millet (2004 : 69), la langue des signes, au regard des entendants, n'a pas encore atteint le même statut que la langue française. La langue des signes est admise mais pas utilisée. Certains la trouvent trop complexe – alors qu'il y a quelques

années encore elle était considérée comme trop simple !!! - et certains parents ne l'utilisent que pour effectuer la transition avec la langue vocale. Pourtant, la langue des signes est la langue privilégiée de l'enfant sourd qui lui permet de se construire en tant que sujet parlant.

Le niveau de langue des signes est très disparate en fonction de l'environnement socio-éducatif dans lequel grandit l'enfant sourd. L'Histoire des sourds marque notre présent et influence encore le choix des parents mais aussi des écoles.

2. L'enfant sourd et la loi : l'évolution du contexte législatif

2. 1. Le pouvoir des associations

La reconnaissance des sourds en tant qu'Homme ne s'est réalisée que lorsque la langue des signes a été reconnue comme Langue. Rappelons que cette reconnaissance, en France, a été longue et douloureuse. Cent ans après le congrès de Milan, la France reste très en retard en ce qui concerne l'enfant sourd. Porter un regard autre que médical sur ce sujet parlant est le fruit de différents mouvements qui se sont constitués. L'article de Patrice Dalle (2003) résume de façon exhaustive le long processus de reconnaissance culturelle, sociale et politique de la langue des signes, due principalement aux mouvements associatifs. Composés de sourds, de parents, d'éducateurs, ces groupes revendiquaient le respect de l'identité de l'enfant sourd, l'accès à la langue des signes comme langue première, la reconnaissance d'une culture sourde et d'une scolarité bilingue (Dalle, 2003 : 36).

En 1971 a lieu à Paris le 6ème Congrès de la Fédération Mondiale des Sourds. La présence des interprètes américains et suédois fait prendre conscience de la possibilité d'une traduction simultanée en langue des signes. De cette façon, sourds et entendants assistent et participent de façon égale aux différentes interventions du congrès.

Au sortir de ce congrès, quelques enseignants et quelques sourds souhaitent mettre en application ce qu'ils ont appris lors de ce congrès, à savoir la mise en application de la langue des signes dans l'enseignement destiné aux enfants sourds. Mais la Langue des Signes Française n'est pas reconnue et les sourds se sentent isolés. Afin que cet état de fait change, l'Union Nationale pour l'Intégration Sociale des Déficients Auditifs (UNISDA) se constitue en 1973. Cet organisme a pour objectif de représenter auprès des ministères l'ensemble des organisations des sourds, devenus sourds et parents d'enfants sourds afin d'obtenir le droit de participer pleinement

à l'éducation et à l'enseignement des sourds en proposant leurs propres solutions. C'est notamment à l'UNISDA que l'on doit, en 1975, le premier journal télévisé hebdomadaire traduit en langue des signes.

La même année, à Washington aux Etats-Unis, lors du Congrès de la Fédération Mondiale des Sourds, les français découvrent que la langue des signes a droit de cité. Ils sont frappés par le développement social et intellectuel de la communauté sourde, par les interprètes professionnels et les chercheurs qui les soutiennent. Tous militent pour l'emploi de la langue des signes dans les écoles.

A partir de ce moment, des associations privées vont se développer. Ces nouvelles associations ont pour principal objectif de diffuser la Langue des Signes et la culture sourde. Les associations comme IVT (« International Visual Theater ») et l'ALSF (« Académie de la Langue des Signes Française ») deviennent de véritables centres d'action pour la reconnaissance de la LSF et son enseignement. En 1980, à Dourdan, l'ALSF organise le premier congrès des professeurs de LSF. Ce congrès réunit des sourds français, belges et suisses ayant une expérience de l'enseignement de la langue des signes. Ce congrès permettra notamment des échanges sur les méthodes pédagogiques.

Politiquement, la question de la langue des signes fait débat comme en témoignent ces deux déclarations :

- *« Le langage des signes est soit un langage mimique, soit un langage analytique qui reconstitue les mots à partir d'un alphabet dactylologique. La méthode audio-orale, malgré les difficultés de son enseignement, permet l'acquisition du langage oral, de la lecture et de l'écriture »* (déclaration de Monsieur A. Savary, Ministre de l'Education Nationale, 19 janvier 1982)[8]

- *« La langue des signes est une langue à part entière possédant son vocabulaire et sa structure propres (…). L'éducation bilingue a donné lieu à des résultats très positifs. Elle a notamment montré qu'elle ne compromet pas la démutisation (…). L'éducation bilingue laisse également intact le libre choix des familles qui est évidemment indispensable puisque c'est d'abord avec la famille que l'enfant doit communiquer (…). Tout est donc mis en œuvre pour que les sourds participent de plus en plus à l'élaboration et à la diffusion des moyens de communication qui leur sont propres.*

Dans cette perspective, la langue des signes prend sa véritable dimension qui déborde largement le cadre scolaire. » (déclaration de N. Questiaux, Ministre de la Solidarité nationale, 22 mai 1982)[9].

Parallèlement au débat politique et sans avoir le soutien de l'Education Nationale, en septembre 1984, l'association 2LPE (« Deux Langues Pour une Education ») ouvre des classes bilingues. Fondée en 1979, cette association a pour objectif la promotion de l'enseignement bilingue pour les enfants sourds et la diffusion de la LSF auprès des parents d'enfants sourds et des professionnels de l'école.

Les enfants sont intégrés dans des écoles ordinaires. Dans les classes, la langue des signes est la langue d'enseignement et la langue à enseigner. Le français, langue à enseigner, est présent sous ses diverses formes (images, écrits). L'équipe pédagogique est composée de professionnels entendants maîtrisant la LSF et de professionnels sourd. Les programmes appliqués sont ceux définis par l'Education Nationale, seule la pédagogie diffère.

Cependant, les gouvernements successifs ne suivent pas ce modèle de scolarisation qui selon eux n'est pas compatible avec la conception de l'intégration mise en place :

« Je vois très difficilement comment pourrait se réaliser une politique d'intégration scolaire qui reposerait simultanément sur l'utilisation du langage et sur celle des signes » (Chevènement, 1985)[10].

L'association 2LPE continue alors d'ouvrir d'autres classes en septembre 1985, dont celles de Champs-sur-Marne (77) qui officient toujours et dans lesquelles nous avons pu filmer des enfants lors de l'élaboration de notre corpus.

En 1986, une marche est organisée dans Paris, réunissant plus de 5000 sourds, vêtus de gants blancs. Leur mot d'ordre est la reconnaissance de la LSF.

Deux ans plus tard, suite à une « Résolution du Parlement européen sur les langages gestuels à l'usage des sourds », une directive demande :

- *« que soit soumise au Conseil une proposition visant à la reconnaissance officielle dans chaque Etat membre du langage gestuel employé par des sourds ;*

---

[8] In Vivre ensemble, n°11, avril 1986 : 9, cité par Dalle, op. Cité
[9] ibid
[10] In Vivre ensemble, n°6, février 1985 : 28, cité par Dalle (2003 : 38)

- *aux Etats membres de développer l'intégration gestuelle, la traduction des émissions télévisées et l'enseignement du langage gestuel aux entendants* »[11]

2.2. Rétrospective des lois

2.2.1. Les lois handicapantes pour la LSF

En France, en 1987, de nouvelles circulaires (n°87-273 et 87-08 du 7-9-1987) traduisent les désaccords et ambiguïtés face à la place de la langue des signes dans des pédagogies spécialisées. Cette circulaire concerne l'organisation pédagogique des établissements publics, nationaux, locaux et des établissements privés accueillant des enfants et adolescents atteints de surdité sévère ou profonde. La langue des signes n'est pensée que comme « éventuelle » alors que la démutisation est donnée comme fondamentale :

« La pédagogie adaptée aux enfants sourds se trouve donc confrontée à deux impératifs d'égale importance. Le premier est celui d'une communication efficace et par conséquent du choix d'une stratégie qui fasse une place suffisante au canal visuel et, éventuellement, à la langue des signes. Le second nécessite que ce choix n'entrave pas, mais au contraire favorise l'apprentissage et l'utilisation efficace de la langue française orale et écrite dans la communication spontanée et pour l'enseignement des différentes disciplines scolaires (…)

Dans la pratique, le choix existe entre une méthode bilingue et une méthode orale modernisée. En ce qui concerne la première, il ne saurait être question de remplacer des méthodes oralistes, qui n'aboutiraient pas à de réelles possibilités de communication pour les enfants, par le bilinguisme d'adolescents qui seraient inadaptés à accroître leur culture en raison de leur incapacité à lire le français. Le bilinguisme doit conserver une place primordiale au français parlé et écrit.

La démutisation et l'apprentissage du langage par tous les enfants sourds sont donc plus que jamais des impératifs pédagogiques absolus. »[12]

Pour la première fois, dans le décret de 1988 (n°88-423 du 22 avril 1988), le handicap visuel est distingué du handicap auditif au niveau de la prise en charge. Cependant, la langue des signes reste «éventuelle » :

---

[11] Parlement européen, document de séance A2-302/87, 19 février 1988. Cité par Dalle, 2003 : 39)
[12] Cité par Dalle (2003 : 40-4)

« Divers moyens de communication peuvent être mis en œuvre dont certains particulièrement fiables. Il s'agit d'une part, de la langue des signes française (LSF) qui constitue un outil de communication à part entière, et, d'autre part, des méthodes d'acquisition du langage oral parmi lesquels on relève le langage parlé complèté. »

Ainsi, la LSF devient un outil de communication et le LPC une méthode d'acquisition du langage oral.

Notons toutefois que ce décret a le mérite d'éclaircir la fonction des personnes sourdes dans les établissements :

« Art. 6 - Les établissements peuvent s'attacher le concours de personnes sourdes disposant des qualifications professionnelles prévues au présent article ou de celle d'aide médico-psychologique. Leur activité peut s'étendre, au-delà du champ d'exercice normal de cette qualification, à des actions concernant l'acquisition et le développement de la communication gestuelle »

Cette loi a notamment permis l'embauche d'éducateurs sourds remplissant les fonctions d'enseignants et donc l'accès, pour certains enfants sourds, à la langue des signes.

Un texte de loi aurait pu mettre fin aux querelles des oralistes et des gestualistes. L'article 33 de la loi n°91-73 du 18 janvier 1991 reconnaît la liberté de choix entre une communication bilingue et une communication orale dans le domaine de l'éducation :

« Art. 33 - Dans l'éducation des jeunes sourds, la liberté de choix entre une communication bilingue –langue des signes et français – et une communication orale est de droit ».

Cependant, cette loi ne fut jamais suivie de décrets d'application allant dans ce sens.

Le décret n°92-1132 du 8 octobre 1992 garantit l'application de la loi grâce à une série de dispositions réglementaires que les pouvoirs publics ont le souci d'intégrer dans une politique générale concernant les enfants, les adolescents et jeunes adultes atteints de surdité. Une nouvelle circulaire, datant du 25 mars 1993, sur les modes de communication reconnus dans l'éducation des jeunes sourds, viendra préciser que le choix du mode de communication sera révisable et fera partie du projet individuel d'éducation :

« La communication bilingue se caractérise par l'apprentissage et l'utilisation de la langue des signes française en association au français. Elle inclut la communication orale (langage, parole, lecture labiale), élément essentiel d'une bonne acquisition de la langue française (parlée, lue, écrite), d'un accès à la culture, d'une insertion sociale et professionnelle réussie. »

Toutefois, l'application de cette loi est difficile au niveau des structures :

« En ce qui concerne la communication bilingue, ce choix sera, dans un premier temps, conditionné par la possibilité d'organisation des structures d'accueil et d'enseignement prévoyant des équipes pédagogiques bilingues à la compétence reconnue. »[13]

De plus, les établissements, dans leur projet éducatif doivent préciser :

« - la place réservée à l'appropriation de chacun des deux modes de communication (orale et gestuelle) et les méthodes utilisées pour atteindre cet objectif ;

- *le temps réservé à l'enseignement de chacune des deux langues en tenant compte des orientations ou des programmes officiels et de la nécessité de séquences de renforcement ;*
- *les modalités d'utilisation et le rôle de chacune des deux langues dans les temps scolaires, éducatifs et familiaux »*

2.2.2. La reconnaissance politique de la LSF

A la fin de l'année 1997, le Premier Ministre L. Jospin commande un rapport afin d'éclairer les réflexions gouvernementales pour une meilleure intégration des sourds dans la société. Cette tâche fut confiée à D. Gillot, députée du Val-d'Oise. Son rapport, publié en 1998, fut intitulé *« Le droit des Sourds, 115 propositions »*. Ce rapport défend le développement du bilinguisme et souhaite introduire la langue des signes dans les programmes des collèges et lycées pour entendants en tant que langue vivante optionnelle jusqu'au baccalauréat, option mise en place en 2001. Cependant, ce rapport ne propose pas de solutions concrètes pour l'enseignement des langues des signes.

[13] Cité par Dalle (2003 : 43)

Ce rapport a, toutefois, eu le mérite de repenser la question de la reconnaissance de la langue des signes :

« Le 5 mai 1999, rencontrant une délégation menée par la FNSF[14], un conseiller du ministère de la Culture et de la Communication se déclarait favorable à l'inscription de la LS dans le cadre de la charte européenne des langues régionales et minoritaires. Il reconnaissait par ailleurs que les blocages de la part du ministère de l'Education nationale provenaient en grande partie de l'absence de l'écrit dans la LS, ce qui n'en faisait pas une véritable langue. » Dalle (2003 : 45)

En novembre 2001, lors d'une interview dans l'émission « L'œil et la main », qui fête sa 200ème émission, J. Lang, alors ministre de l'Education Nationale, déclare :

« La langue des signes doit être reconnue comme une langue à part entière et comme telle, faire l'objet d'un référentiel. Un comité spécialisé y travaille. Par ailleurs, elle fera l'objet d'évaluation de compétences, des maîtres et des élèves. Je crois qu'il ne peut y avoir de reconnaissance à moitié : ou bien on accorde plein de droit de cité à la langue des signes dans notre système d'éducation, et à ce moment-là il faut prendre les mesures nécessaires, techniques, scientifiques, intellectuelles. C'est ce que j'ai demandé.(…) »[15]

Ce référentiel existe aujourd'hui et permet de donner un cadre aux différentes structures existantes et notamment d'évaluer la compétence en langue des signes des enseignants.

En 2002, l'Education Nationale reconnaît officiellement l'existence de la langue des signes dans le système scolaire.

Récemment, en 2005, un « Projet de loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » a été voté (n°2005-102 du 11 février 2005) confirmant la reconnaissance de la langue des signes et son choix dans la scolarité de l'enfant :

« Art. L. 112-2-2. - Dans l'éducation et le parcours scolaire des jeunes sourds, la liberté de choix entre une communication bilingue, langue des signes et langue française, et une communication en langue française est de droit. Un décret en Conseil d'Etat fixe, d'une part, les conditions d'exercice de ce choix pour les jeunes sourds et leurs familles, d'autre part, les

[14] FNSF : Fédération Nationale des Sourds de France
[15] In Dalle, 2003 : 46

dispositions à prendre par les établissements et services où est assurée l'éducation des jeunes sourds pour garantir l'application de ce choix. »

« Article 75 : Section 3 bis
« L'enseignement de la langue des signes
« Art. L. 312-9-1. - La langue des signes française est reconnue comme une langue à part entière. Tout élève concerné doit pouvoir recevoir un enseignement de la langue des signes française. Le Conseil supérieur de l'éducation veille à favoriser son enseignement. Il est tenu régulièrement informé des conditions de son évaluation. Elle peut être choisie comme épreuve optionnelle aux examens et concours, y compris ceux de la formation professionnelle. Sa diffusion dans l'administration est facilitée. »

Contrairement à 1991, le Ministère de l'Education Nationale se préoccupe de l'application de la loi 2005 : un « comité d'experts » a été nommé en 2006

Cependant, malgré l'avancée législative concernant la reconnaissance de la langue des signes, la situation actuelle est marquée par une mise en place très hétérogène. La pratique et la fonction de la LS varie en fonction des établissements (Dalle, 2003 : 49). Certains, dits « oralistes », n'ont jamais recours à la langue des signes, d'autres établissements n'emploient cette dernière que comme un outil de communication et seulement dans des activités extrascolaires, d'autres l'utilisent parfois comme langue enseignée, mais c'est le niveau en LSF des enseignants – entendants – qui fait défaut, ou alors elle se substitue à l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère. En fait, il y a moins d'une dizaine de structures scolaires où la langue des signes est la langue de communication, langue d'enseignement et langue à enseignée. Ces écoles sont pour la plupart des écoles élémentaires, la place de la langue des signes en collège et en lycée restant un phénomène isolé : *« il y a une grande latitude, chaque service pouvant établir ses propres modalités. » (Dalle, 2003 : 49)*

Comme l'avait déjà souligné Cuxac en 1994, la LSF est en pleine expansion, en particulier dans les universités. Le nombre d'associations donnant des cours de LSF a augmenté et les stagiaires sont aussi bien des parents entendants, que des professionnels travaillant auprès des enfants sourds. Les universités ouvrent leur porte aux sourds et à la langue des signes par le biais de diplômes universitaires.

3. L'acquisition de la langue des signes par l'enfant sourd

Parallèlement, les recherches linguistiques sur les langues des signes se sont développées, que ce soit avec des locuteurs adultes ou enfants. Au niveau international, une des recherches pionnières, consacrées aux enfants sourds, fut celle de Goldin-Meadow qui mis en avant le « homesigns » ou « système gestuel spontané » tandis qu'en France ce fut celle de Bouvet qui, par son expérimentaion en classe, posa la langue des signes française comme langue principale de l'enfant sourd, que ses parents soient entendants ou sourds. Le principal intérêt de ces études est le regard porté sur la langue des signes des enfants. Cette dernière est donnée comme LA Langue de l'enfant sourd. De nombreuses études – principalement américaines – ont observé le développement de la langue des signes chez des enfants sourds de 0 à 3 ans, réaffirmant ainsi son statut, tant linguistique que psychologique et social, de langue.

3.1. L'entrée dans la communication

Les travaux sur l'acquisition de la langue des signes française[16] sont assez récents et peu nombreux. Cependant, un important travail a déjà été fait aux Etats-Unis. En France, les travaux les plus importants sur l'enfant sourd ont principalement une visée didactique, pédagogique. Ces travaux ont pour thème principal la relation de l'enfant sourd avec les matières scolaires et en particulier avec l'écrit.

Lorsque l'enfant naît sourd dans une famille sourde-signante ou mixte[17], on peut considérer qu'il est dans un contexte comparable à celui de l'enfant entendant qui naît dans un environnement familial oralisant.

L'entrée dans la parole commence dès la naissance[18]. Cette première communication se fait par tous les canaux sensoriels. Cette communication, dite préverbale, s'effectue par un bain de langage dans lequel la parole est aussi bien visuelle, gestuelle que vocale. Les parents sourds auraient tendance à signer sur le corps de leur enfant afin que ce dernier perçoive le paramètre de l'emplacement tout en lui donnant la perception tactile (Bouvet, 1989). Une autre caractéristique

[16] Les principaux chercheurs en linguistique sur l'acquisition du langage sont Blondel & Tuller (2004) dont les travaux portent sur le bilinguisme bimodal et sur la question de la valeur – ou non – linguistique du pointage, Limousin (étudiante en DEA à l'université Paris 8 qui effectue une étude longitudinale) et nous-même.
[17] Dans ce cas, le terme « mixte » renvoie à la mixité (sourd/entendant) du couple de parents.
[18] Nous n'évoquerons pas ici la vie intra-utérine. Cf. Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2003 à ce sujet.

propre à l'interaction parents sourds-enfant est le modelage de la (ou les) main (s) de l'enfant dans la configuration et le mouvement du signe.

Tout comme l'enfant entendant qui grandit avec la langue vocale de ses paires, lorsque la langue des signes est la langue maternelle de l'enfant, l'enfant sourd acquiert sa langue étape par étape que nous pouvons résumer de la façon suivante :

L'acquisition de la langue des signes	
0-2 ans (devenir un être grammatical)	Découverte du langage Babillage 1er mots/signes 1ères combinaisons de signes Eléments phonologiques Langage de situation
2-6 ans (au-delà de la phrase)	Acquisitions tardives Acquisitions morphosyntaxiques Emergence du langage productif Bases grammaticales
6-10 ans	Acquisitions tardives suites Différents types de récits Affinement du langage productif

Tableau n°1 : Récapitulatif des principales étapes lors du processus d'acquisition d'une LS

3.2. Le babillage manuel

La reconnaissance du babil chez l'enfant est important dans la mesure où il s'agit du premier pas de l'enfant, qu'il soit sourd ou entendant, dans la communication verbale. L'observation de l'acquisition du babil chez les enfants sourds est attestée chez la majorité des chercheurs qui travaillent sur l'enfant sourd (Meier, 1992 ; Meier & Willerman, 1995 ; Petitto & Marentette, 1991 ; Pizzuto & Volterra, 2000) : affirmer l'existence d'un babil manuel renforce l'idée que la langue des signes est une langue à part entière avec toutes les caractéristiques

linguistiques que cela suppose et le babil manuel représente les prémices de cette langue chez l'enfants sourd.

Le babil manuel se compose :

- de séquences gestuelles ressemblant aux signes de l'adulte
- de gestes sans valeur référentielle et sémantique
- de mouvements cycliques
- la réalisation des gestes s'effectue dans l'espace de signation
- le babil manuel implique un articulateur proximal (l'épaule ou le coude) et un articulateur distal (les poignets ou les doigts).

Petitto & Marentette (1991) ont observé que le babillage manuel était aussi présent chez les enfants entendants de parents entendants n'ayant aucune connaissance de la langue des signes : les enfants sourds et les enfants entendants produiraient un babil amodal.

Cependant, l'input linguistique reçu par l'enfant affecte la qualité du babillage. Même si la bimodalité est attestée chez les enfants – sourds ou entendants – il apparaît une différence qualitative significative entre les enfants sourds et les enfants entendants. Les enfants sourds produisent plus de babil manuel, de façon plus lente et dans un espace de signation plus restreint. Comme le notent Meier & Wilerman (1995) et Petitto & Marentette (1991), si l'input reçu par l'enfant entendant est oral, il développera une langue vocale (après une période de bimodalité), tandis que l'enfant sourd dont l'input est signé développera une langue des signes. Cependant, la présence du babil manuel est attestée au même moment (vers 7-10 mois) que chez l'enfant entendant. Cette « non-différence » signifie que le babil n'est pas lié au développement des mécanismes artiuclatoires mais est le reflet de mécanismes plus généraux tels que l'input.

3.3. Les premiers signes linguistiques

Les enfants entendants émettent leurs premiers mots entre 10 et 15 mois. Dans les années 1970, les recherches (Schlesinger & Meadow, 1972 ; Mc intire, 1977) sur les premiers signes linguistiques ont supposé une précocité de l'acquisition des premiers signes, vers 7-9 mois, sur les premiers mots. Les études ultérieures (Bonvillian & coll, 1983-1985 ; Newport & Meier, 1986) proposent deux explications :

- soit il y a bien antériorité du « premier mot signé » sur le « premier mot parlé » due à une motricité plus fine en LS. Le cortex visuel se développant avant le cortex

auditif, le feedback visuel permet à l'enfant de reproduire le geste avant même de pouvoir articuler le premier mot.[19]

- soit ce que l'on a observé comme « signes » ne sont en fait que des gestes. Par exemple, pour le geste de pointage, il est difficile de savoir si sa valeur est linguistique ou extra-linguistique. Dès le plus jeune âge, l'enfant – entendant ou sourd – pointe du doigt ![20]

Différentes recherches (Bonvillian, 1990 ; Meier & Newport, 1990) ont identifié les premiers signes vers l'âge de 8 mois[21]. Pour ces chercheurs, tous les enfants, sourds ou entendants, seraient prêts cognitivement et linguistiquement à produire leur premier item lexical vers 8-9 mois mais les difficultés articulatoires associées à la parole ralentissent la production du premier mot pour l'enfant entendant.

D'autres recherches (Pizutto, 1990 ; Blondel, 2004) observent l'émergence de premiers signes vers 10-12 mois, ces chercheurs différenciant le signe du geste co-verbal comme « au-revoir » par exemple. Un signe n'a de valeur linguistique que s'il est produit par l'enfant dans des contextes diversifiés et/ou en l'absence de l'objet référent (Voltera & Caselli, 1985 ; Petitto, 1988). Il faut aussi qu'il soit reconnaissable dans la langue cible.

Vers 13 mois, l'enfant a acquis un vocabulaire expressif d'environ 10 signes. La période des 12 mois est une période charnière puisque l'enfant passe de la communication pré-linguistique (plus pragmatique) à une communication linguistique (plus symbolique). C'est aussi vers cette période qu'apparaissent les signes à valeur référentielle (de même que pour les entendants). Vers 18-20 mois, l'enfant sourd combine deux mots signés.

3.4. L'acquisition de la phonologie

Les différentes études (Mc Intire, 1977 ; Bellugi & coll. 1988) concernant l'acquisition de la phonologie par les enfants sourds se sont surtout focalisées sur les configurations manuelles. Toutes attestent d'un développement similaire à celui des enfants entendants. Il y a 4 stades dans le développement des configurations de la main chez l'enfant sourd :

[19] Certains parents entendants utilisent le lexique de la langue des signes avec leurs enfants entendants. Cette utilisation de la langue des signes chez le tout-petit permet à ce dernier de s'exprimer et être mieux compris de leur entourage en attendant que la parole vocale se mette en place (cf. http://signeavecmoi.com).

[20] A propos de la question du pointage à considérer comme un signe ou un geste chez l'enfant, nous renvoyons le lecteur aux travaux de Blondel & Tuller (2004, et en cours).

- l'opposition du pouce avec le reste de la main
- extension d'un ou plusieurs doigts
- contact du pouce avec le doigt
- configurations plus complexes (comme pour « X » ou « R »)

Comme dans les données du langage enfantin vocal, le langage enfantin signé est marqué par une systématicité des erreurs : les productions de l'enfant sont différentes de celles de l'adulte, mais les phénomènes d'approximation ou de substitutions ne sont pas aléatoires. Conlin (2000) note que l'erreur de configuration est la plus fréquente. Pour résumer et reprendre Conlin (op. cité) :

- L'enfant acquiert les configurations les plus courantes et les plus faciles à articuler.
- Les substitutions de configurations sont contraintes par l'entourage ou par des propriétés phonologiques des deux configurations (comme c'est le cas pour les langues parlées).

3.5. L'acquisition des formes verbales

Les langues des signes comprennent une catégorie de verbes appelés « directionnels »[22]. La trajectoire de l'espace de signation indique qui est l'actant et qui est le patient. Par exemple, pour le verbe [DEMANDER], si l'actant est l'énonciateur, le mouvement des mains s'effectue en direction de la personne à qui la demande est adressée.

Lors des premières phases de l'acquisition de ces verbes, les enfants emploient le signe standard sans le projeter dans l'espace de signation, ou produit des erreurs d'emplacements dans l'espace.

Lorsque les référents sont présents, la maîtrise de ces verbes est attestée vers 3 ans-3 ans et demi (Slobin,2003). Lorsque les référents sont absents, la complexité structurelle de ces verbes entraîne l'utilisation du même emplacement dans l'espace de signation pour plusieurs référents, ou inversement l'utilisation de plusieurs emplacements spatiaux pour un même référent statique (Newport & Meier, 1986).

---

[21] La variation, en fonction du protocole mis en place, se situe entre 6 et 11 mois.
[22] Cf. Chapitre 3.2. pour une définition illustrée des verbes directionnels.

Ces auteurs ont aussi constaté que les enfants produisent de manière séquentielle la direction du mouvement puis la manière au lieu de produire simultanément la direction et la manière. Le système verbal est maîtrisé en compréhension vers 5 ans-5 ans et demi et en production entre 5 et 6 ans (Emmorey, 2002), voire entre 7 et 8 ans pour les formes à multiples morphèmes, selon Newport & Meier (1986).

4. La langue des signes inhérente à l'enfant sourd

Concernant l'acquisition d'une langue des signes par les enfants sourds de parents entendants – dont le choix linguistique n'est pas la langue des signes – il n'existe que très peu d'études sur ce sujet, les plus importantes restant celles menées par Goldin-Meadow. Quand on choisit pour sujet l'enfant sourd et son langage, de nombreux paramètres entrent en jeu dans l'observation de l'acquisition d'une langue : à quel âge a été détectée la surdité, quel est le degré de surdité, dans quel environnement linguistique et éducatif l'enfant grandit, etc…

Lorsqu'un enfant naît sourd profond dans une famille entendante, il est privé au départ d'un apprentissage naturel de la langue vocale de ses parents. De ce fait, il ne bénéficie d'aucun input linguistique extérieur. Mais possédant des facultés cognitives normales, l'enfant manifestera très tôt le besoin de communiquer. Les enfants sourds issus de familles entendantes (sans présence et apprentissage d'une langue des signes), ne pouvant accéder naturellement au langage, sont amenés, en s'appuyant sur la fonction sémiotique, à créer des signes gestuels pour représenter leur pensée. Il ne s'agit plus d'une conduite d'acquisition mais d'une création de langage.

D'un point de vue interne, les activités cognitives développées dans la période du jeu symbolique contribuent partiellement au déclenchement des mécanismes de création. A ce stade, l'enfant dispose d'un secteur d'activités à partir duquel il est capable de transformer le réel par assimilation. D'un point de vue externe, le désir social de communiquer avec autrui déclenchera chez l'enfant sourd une intention sémiotique propre au langage humain. A partir de cette intention, l'enfant communiquera naturellement au moyen de gestes.

4.1. Les recherches de Goldin-Meadow

Goldin Medaow (Goldin Meadow & Feldman, 1975, 1977 ; Feldman, Goldin-Meadow & Gleitman, 1978 ; Goldin-Meadow & Mylander, 1984 ; Goldin-Meadow &Morford, 1985, 1990)[23] a été une des premières chercheurs à observer la manière dont l'enfant sourd de parents entendants, évoluant dans un environnement strictement oraliste, construisait un système linguistique.

4.1.1. Les enfants observés

Ses observations ont débuté en 1972 aux Etats-Unis, époque à laquelle l'éducation oraliste était très répandue. Dix enfants (4 filles et 6 garçons, 9 des enfants étaient appareillés) ont été filmés[24] chez eux, en situation de jeux avec soit un parent, soit avec un des deux chercheurs présents. Aucun des enfants filmés ne connaissait l'American Sign Language (ASL) ou le « Manually Coded English » (MCE)[25]. Le groupe d'enfants filmés était très hétérogène tant par la situation familiale que sociale. Tous les enfants avaient des difficultés avec les méthodes orales.

Les séances d'enregistrement ont duré entre une et deux heures et se sont répétées à intervalle de temps afin d'observer le développement du système gestuel mis en place par l'enfant pour établir une communication linguistique.

[23] Cf. *The resilience of language*, 2003, dans lequel Goldin-Meadow explicite toutes ses recherches sur l'enfant sourd et les « home-signs ».
[24] Les vidéos sont disponibles sur le site http: //www.psypress.com/goldinmeadow.
[25] Le MCE est l'équivalent du français signé.

		Age des enfants	
Noms des enfants	**Nombre de sessions d'observations**	**1°session d'enregistrements**	**2°session d'enregistrements**
Mildred	12	1.4	3.8
Kathy	9	1.5	2.8
Dennis	4	2.2	2.6
Abe	9	2.3	3.9
Donald	11	2.5	4.6
David	8	2.10	3.10
Marvin	6	2.11	4.2
Karen	6	3.1	4.2
Chris	3	3.2	3.6
Tracy	2	4.1	4.3

Tableau n°2 : Description des enfants étudiés par Goldin-Meadow & coll.[26]

L'objectif de la recherche était d'observer si les gestes des enfants étaient structurés et si tel était le cas, quelle était la nature de cette structure.
Une première partie du travail a donc été consacrée à des analyses lexicales et sémantiques et une seconde partie à des analyses syntaxiques et morphologiques.

4.1.2. Les analyses syntaxiques

Avant de commencer son étude longitudinale, Goldin-Meadow & coll. ont établi des critères d'analyse afin de distinguer les gestes à valeur de communication de simples conduites motrices. Les gestes communicatifs sont constitués :

- d'un mouvement dirigé vers une personne, avec accompagnement du regard pour établir et maintenir la communication avec le partenaire,
- le mouvement ne consiste pas en une action directe sur la personne ou l'objet

[26] Cf. Goldin-Meadow, 2003 : 60

De plus, est considéré comme un « geste élémentaire » - équivalent du mot – un geste produit lors d'un mouvement fluide et continu. De même, est considéré comme « phrase gestuelle », l'enchaînement de deux énoncés distincts séparés par une pause ou l'arrêt du mouvement :

« relaxation of the hand after a gesture or series of gestures was taken to signal the end of a string, that is, to demarcate a sentence boundary. » (2003, 67)

Goldin-Meadow (op.cit.) résume de la façon suivante le rôle de ces phrases :

« - The string were used to express the same types of semantic relations as are typically expressed in early child language.

- *The strings were characterized by the same types of structural devices as are typically found in early child language.*
- *The developmental onset of the strings used to express signle propositions and multi-propositions fit well the onset of simple and complex sentences in early child language." (op. cit : 68)*

Lors des analyses lexicales, trois types de gestes ont été identifiés :

- les gestes déictiques qui sont des pointages à valeur nominale ou pronominale
- les gestes iconiques, que Goldin-Meadow considère comme l'équivalent des verbes d'action transitifs et intransitifs
- les marqueurs qui sont des gestes culturellement marqués.

Seuls les deux premiers types de gestes sont identifiés comme éléments lexicaux.

Soulignons qu'à propos de l'iconicité des gestes, Goldin-Meadow considère que l'enfant sourd « isolé » est contraint de produire des gestes iconiques s'il souhaite donner du sens à ses productions gestuelles :

« The deaf children in our study <u>are forced</u>[27] by their social situation to create gestures that are transparent. If they didn't, no one would be able to take any meaning from their gesture" (2003 : 75).

Bien que reconnaissant la présence de l'iconicité dans l'American Sign Language, Goldin-Meadow ne la considère pas comme inhérente à la langue des signes. Si l'iconicité était

[27] Souligné par nous.

posée comme fondatrice des langues des signes, nous supposons que Goldin-Meadow aurait aussi considéré les marqueurs comme des éléments lexicaux puisqu'ils sont l'équivalent des stéréotypes de transfert. Nous verrons dans le chapitre consacré à l'analyse de notre corpus qu'il est très difficile de ne pas prendre en compte ces marqueurs autrement que comme des éléments lexicaux, en particulier dans le récit narratif.

4.1.3. Les analyses sémantiques

Les analyses sémantiques ont montré que les combinaisons de plusieurs gestes formaient des phrases pouvant exprimer différentes relations sémantiques synthétisées dans le tableau suivant :

Principales relations sémantiques			
ACTION		ATTRIBUTS	
TRANSFERT	Action d'un actant sur un agent avec changement de lieu	**DESCRIPTION**	Grandeur, forme, couleur, position d'un objet
TRANSFORMATION	Action d'un actant sur un patient affectant l'état du patient	**SIMILITUDE**	Identification d'une similitude entre deux objets
TRANSPORT	Action d'un actant avec changement de lieu de l'actant	**IDENTIFICATION D'IMAGE**	Identification d'une image représentant un objet
PERFORMANCE	Action d'un actant affectant l'état de l'actant	**LOCALISATION**	Identification d'un objet en fonction de sa localisation
		POSSESSION	Identification de la relation entre un objet et son possesseur

Tableau n°3 : Tableau récapitulatif des principales relations sémantiques observées chez l'enfant sourd « isolé »[28]

Ces relations sémantiques sont produites avec deux gestes au minimum.

Lors de l'analyse syntaxique, Goldin-Meadow a constaté que les gestes, dans les énoncés à deux termes, n'étaient pas produits au hasard mais de façon ordonnée. Les enfants observés construisent plus de phrases de type « patient-action » que de phrases de type « action-patient ».

[28] D'après Lepot-Froment & Clerebaut (1999 : 211-212) et Goldin-Meadow (2003, Chap. 10-11).

De plus, le choix entre un verbe transitif et un verbe intransitif influence la production, en première ou deuxième position, du geste représentant l'agent ou le patient : quand le verbe est transitif le patient est en deuxième position tandis que lorsque le verbe est intransitif, l'agent est en première position :

« (...) that here again the children are not random in their production of gestures for thematic roles (...). All ten of the children are more likely to produce a gesture for the actor (e. g. the eaten cheese) in a sentence about eating than to produce a gesture for the actor (e. g. the eating mouse). (…) Production probability is significantly lower transitive actors than for patients for each of the ten children (Goldin-Meadow & Mylander, 1984)" (2003 : 104).

Et d'ajouter plus loin :

« Many, but not all, of the children produce sentences conforming to the following three ordering patterns (Goldin-Meadow & Feldman, 1977; Goldin-Meadow & Mylander, 1984, 35-6) : (1) festures for patients (e.g., cheese) precede gesture for acts (e.g., eat); (2) gestures for patients (e.g., hat) precede gesture for recipients (e. g., cowboy's head), and (3) gestures for acts (e. g., move-to) precede gestures for recipients (e. g., table).
Importantly, these ordering patterns are not reducible to the discourse status of the semantic elements – if we re-analyse the sentences in terms of wether an element is "new" or "old" to the discourse, we find that most of the children's gesture sentences are "old-old" or "new-new", and that the "old-new" sentences are approximately as frequently as "new-old" sentences. In other words, "new" elements do not consistently occupy the initial position in deaf children's gestures sentences, nor do "old" elements (Goldin-Meadow & Mylander, 1984, 51)." (2003 : 108)

Les observations de cette thématisation des agents et patients, en plus de la production des énoncés équivalents à des enchaînements de deux propositions, ont conduit les auteurs à conclure au caractère syntaxique des énoncés à deux gestes (ou plus) produits par les enfants.

Pour l'analyse de la structure morphologique, les observations n'ont porté que sur les gestes iconiques. Goldin-Meadow et al. (1984) ont observé que les enfants sourds marquaient la différence entre le nom et le verbe : pour les « gestes nominaux », le paramètre configuration est réduit, de même que le paramètre mouvement pour les gestes verbaux :

« (…) they produce gestures composed of a limited set of handshape forms, each standing for a class of objects, and a limited set of motions forms, each standing for a class of actions. (...) The gestures that the deaf children create thus form a simple morphology akin to the morphologies found in all conventional sign language. (...) the fact that the deaf childen in our studies also go through an initial stage in which their gestures are unanalysed amalgams suggests tha this strategy ["start-with-the-whole" strategy] is more basic. It is a strategy that all children bring to language-learning whether or not they are exposed to a conventional language." (2003: 95-96).

Tout au long de leur étude longitudinale, Goldin-Meadow et ses collaborateurs ont analysé les productions gestuelles des enfants sourds « isolés » tout en les comparant avec les productions d'enfants entendants. Cette comparaison a notamment permis d'affirmer la structure linguistique des créations gestuelles spontanées : même si les enfants ne sont pas dans une situation de développement « naturel » du langage, ils créent leur propre langue des signes – primaire certes – dont les caractéristiques structurales linguistiques sont, à la base, similaires à celle d'une langue des signes « conventionnelle » :

« Indeed, all of the structures that we have identified in the deaf children's gesture system can be found in natural language systems have evolved over generations. This is an important result as it indicates the naturalness of these kinds of structure to human communication." (2003 : 225)

Notons que la structure des "homesigns" est maintenue dans les étapes qui suivent la période de la jeune enfance (Morford, Singleton, & Goldin-Meadow, 1993, 1995). Les auteurs ont pu remarquer la stabilisation de formes linguistiques observées environ cinq ans auparavant chez le même sujet, ce qui atteste de la nécessité d'un temps ontogénétique pour le développement de ces formes linguistiques :

« once is not enough : ontogenetic time is required to develop standards of form » (1993 : 709)[29]

La langue des signes est donc la langue de l'enfant sourd! Ce postulat, qui peut paraître pour certain une lapalissade, doit cependant être fréquemment ré-affirmé. L'enfant sourd a besoin d'une langue pour se construire en tant que sujet mais surtout en tant que sujet parlant. La

[29] Cité par Fusellier (2004 : 46)

langue des signes est pour l'enfant sourd sa langue, dont il a besoin pour se développer tant sur le plan affectif, cognitif, social que culturel.

4.2. L'enfant comme sujet parlant : l'expérimentation de Bouvet

La parole est inhérente à l'être humain : elle est produite dans l'attente d'une écoute, voire d'une réponse. Ce n'est pas seulement un moyen de communication et d'information, elle est avant tout relationnelle :

« « aucun dit » ne peut s'interpréter en dehors de son acte d'énonciation qui agit dans l'ordre de la reconnaissance entre des sujets qui se parlent et dont l'existence même est liée à l'émergence de leur propre parole » (Bouvet, 1998).

Parler constitue un pacte de reconnaissance par lequel le sujet existe et se situe.

Pour les entendants, la parole se construit avec l'audition. Cette construction est autant culturelle que communicationnelle. Pour les sourds, l'acte de parole est visuel. Avec les signes, le processus de mise en relation est établi et la langue visuelle permet la mise en place d'un processus de communication linguistique dans lequel les personnes sourdes se placent en sujet parlant, comme les personnes entendantes dans les langues vocales (Bouvet, 1989).

4.2.1. Présentation de l'expérimentation

En septembre 1979, Danielle Bouvet, avec un enseignant sourd, Marie-Thérèse Abbou[30], a mené une expérimentation dans une classe de maternelle accueillant des enfants sourds.

Cette expérimentation est en fait une réalisation pédagogique entreprise dans l'optique d'une éducation bilingue de l'enfant sourd.

A cette époque, la langue des signes française n'est pas reconnue par les pouvoirs publics et les mentalités sont encore sous le joug du Congrès de Milan de 1880 : il n'est pas encore admis qu'une personne sourde fasse partie d'une équipe pédagogique en tant que professeur de langue des signes.

[30] Une troisième enseignante sourde, Cécile Guyounac'h, a participé à l'expérimentation.

L'objectif de cette expérimentation est de donner à l'enfant sourd la langue des signes comme langue principale[31] :

« (…) de faire l'expérience de ce qu'est une langue, grâce à une langue visuelle dans laquelle il ne connaît aucune limitation. » (1989 : 208)

Selon Bouvet, la langue des signes, pour l'enfant sourd, est la seule voie d'accès à la langue vocale :

« L'apprentissage de la langue des signes est donc la base fondamentale de l'appropriation par l'enfant sourd, de la parole vocale, dont l'accès ne peut lui être naturel, mais dont il peut comprendre l'usage s'il manie une langue qu'il appréhende totalement. » (op. cit. : 208).

Le bilinguisme choisi par Bouvet est donc un bilinguisme bimodal « langue des signes/langue vocale et écrite ». Le bilinguisme sourd est un domaine complexe que nous ne développerons pas ici, notre travail ne portant pas sur ce sujet. Signalons juste que le bilinguisme sourd peut aussi être « langue des signes/français écrit ».

L'intérêt de l'expérimentation de Bouvet, bien qu'elle n'ait été menée qu'à mi-temps pour des contraintes matérielles, porte sur la place accordée à la langue des signes. Cette dernière est posée comme une Langue, celle des sourds mais surtout CELLE de l'enfant sourd. De plus, la langue des signes est utilisée non seulement comme langue d'apprentissage mais aussi comme langue d'enseignement, ce qui est nouveau en 1979.

La réalisation pédagogique est conduite par un binôme mixte : une enseignante entendante et une enseignante sourde. La fonction de chaque enseignante et de chaque langue était étudiée et des mises en relation d'une langue à l'autre étaient régulièrement apportées.

La classe est composée de 6 enfants sourds, dont les parents sont entendants : sur les 6 enfants, 5 sont sourds profonds et un a une surdité sévère. 5 des enfants ont 6 ans et 1 a 4 ans ½. Tous les enfants se trouvent dans une situation d'échec grave au niveau de la communication, bien que le dépistage ait été très précoce et qu'il fut suivi d'un appareillage et d'une éducation à la parole vocale entre 9 et 12 mois selon les enfants. Cependant, aucun des enfants n'avait établi, lors de l'expérimentation, une communication verbale avec ses parents.

[31] Bouvet (1989) préfère parler de « langue maternelle », mais la langue des parents étant le français, nous préférons employer la terminologie « langue principale ».

Comme souvent en classe maternelle, l'appropriation du langage s'effectue par le biais des histoires racontées aux enfants à partir de livres illustrés. Comme nous le verrons dans la partie consacrée à la méthodologie, les histoires racontées aux enfants sont un moment privilégié où le plaisir et le jeu sont associés à l'activité pédagogique de transmission et d'appropriation du langage. De plus, l'intérêt de raconter des histoires à ces enfants sourds étaient de les ré-introduire dans un dialogue spontané :

« Nous leur offrons ainsi une parole qui possède toutes les caractéristiques sémantiques du registre particulier de la parole adressée aux enfants. Elle est produite dans le hic et nunc de la situation d'échange, de telle sorte que l'enfant peut déduire le sens de ce qui est dit, à partir de ce qu'il voit. » (Bouvet, op.cit. : 227).

Les histoires, des récits courts et simples, sont racontées dans les deux langues. Chaque histoire est le point de départ de toute une activité à propos de la parole, d'une parole avec des caractéristiques sémantiques et syntaxiques.

4.2.2. Résultats de la recherche

Bouvet remarque que les enfants se sont appropriés plus rapidement les versions en langue des signes que celles en langue vocale, malgré leur précoce éducation à la parole vocale. Toute l'activité métalinguistique des enfants autour des images et de l'histoire se fait en langue des signes.

L'expérimentation de Bouvet a permis aux 6 enfants de rentrer dans chacune des deux langues, chaque langue ayant un rôle distinct : la langue des signes est la langue du « dit », de la communication alors que le français vocal – et encore plus le français écrit – est la langue de l'école et de l'environnement social et familial.

Même si l'objectif premier n'était pas l'appropriation unique de la langue des signes, elle n'en reste pas moins la « clé de voûte » de l'entrée dans la communication, de la construction de soi en tant que sujet parlant. Bouvet remarque d'ailleurs que les enfants ont ainsi pu trouver leur place au sein de l'école :

« Un réel échange s'instaure alors entre les enfants sourds et les enfants entendants, dans le respect des deux langues mises en contact. (…) Il s'agit bien d'une véritable situation d'intégration, c'est-à-dire une situation où l'enfant sourd peut prendre part, dans l'école, à tout

ce qui se dit et se voit, par l'intermédiaire de la langue des signes, langue qui est ressentie comme un trésor… » (op. cit. : 286).

Puis d'ajouter :

« Ces moments d'intégration pouvaient le plus souvent se faire sans interprète, les enfants sourds et entendants ayant appris à se rencontrer dans le respect de leurs langues respectives. » (op.cit. 286).

Les travaux de Bouvet furent critiqués par les oralistes pour lesquels il n'était pas concevable que la langue des signes soit la langue d'apprentissage de la langue vocale. Mais des critiques furent aussi émises par certains militants de l'éducation bilingue sourds qui estimaient que Bouvet accordait trop de place à la langue vocale. D'autres classes bilingues ont été ouvertes par l'association 2LPE (« Deux Langues Pour une Education »)[32]. A la différence du bilinguisme mis en place par Bouvet, il s'agissait de classes menées par des adultes sourds où le français vocal n'était pas enseigné.

La question de savoir si un enfant sourd ne peut acquérir (en milieu scolaire) la langue des signes que par l'intermédiaire d'un adulte sourd est épineuse et suscite de nombreux débats et polémiques. Suffit-il d'être locuteur d'une langue pour être capable de l'enseigner ?….

Pour notre part, nous préférons observer la langue de l'enfant sourd en prenant en compte, non pas la surdité des parents, mais la globalité de l'input linguistique reçu : est-ce que l'enfant sourd grandit et évolue dans un environnement (familial et scolaire) où la langue des signes est principale, c'est-à-dire considérée comme La langue de l'enfant, ou est-ce qu'il évolue dans un environnement où la langue des signes est donnée comme minoritaire, sans pour autant la nier, c'est-à-dire que les adultes entourant l'enfant communiquent avec « les moyens du bord » (français vocal, français signé, dactylologie, lecture labiale.)?

Avec la langue des signes, l'enfant sourd est reconnu comme un être de langage, un être communicant. De nombreux chercheurs (Vercaingne-Ménad, 2002 ; Slobin, 2003) ont montré que la langue des signes, donnée dès le plus jeune âge, permet à l'enfant de développer ses capacités langagières comme celles de l'enfant entendant. Selon Slobin (2002), même un « input

[32] f. Ch. 1-B

imparfait » en langue des signes assure un développement similaire entre enfant sourd de parents entendants et enfants sourds de parents sourds….

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons présenté l'enfant sourd de façon générale, afin de mieux comprendre qui est cet être de parole, privé parfois de parole. La langue des signes est sa langue, quel que soit le niveau de compétences langagières. L'enfant a besoin de communiquer et la langue des signes répond à cette intention sémiotique.

Comme toute langue, la langue des signes est une langue structurée syntaxiquement et sémantiquement. A la différence des langues vocales, elle a comme propriété inhérente à son organisation l'iconicité. Tout notre travail d'analyse repose sur la théorie de l'iconicité développée par Cuxac (1996, 2000) et dont nous décrivons les grands principes dans le chapitre suivant. En nous basant sur la théorie de l'iconicité, nous souhaitons observer, selon une trajectoire développementale, comment se déploient et se développent les différentes structures de grande iconicité dans un récit en langue des signes produit par des enfants sourds. Au-delà de la simple description de procédures référentielles, la question en filigrane de ce travail est celle de la bifurcation des visées dans les langues des signes en cours d'acquisition.

Chapitre 2 : La langue des signes française : description linguistique

« Le langage est dans la nature de l'homme, qui ne l'a pas fabriqué. Nous sommes toujours enclins à cette imagination naïve d'une période originelle où un homme comple se découvrirait, un semblable, également complet, et entre eux, peu à peu, le langage s'élaborerait. C'est là pure fiction. Nous n'atteignons jamais l'homme séparé du langage et nous ne le voyons jamais l'inventant. Nous n'atteignons jamais l'homme réduit à lui-même et s'ingéniant à concevoir l'existence de l'autre. C'est un homme parlant que nous trouvons dans le monde, un homme parlant à un autre homme, et le langage enseigne la définition même de l'homme. » (Benvéniste, 1966 : 259)

A travers ce chapitre, nous essaierons d'expliciter le modèle théorique appliqué à la langue des signes sur lequel nous nous basons pour notre étude. Ce modèle a fait l'objet de recherches exhaustives auxquelles nous renvoyons le lecteur (Cf. Cuxac, 2000, Fusellier, 2004, Sallandre, 2003). Pour cette raison, nous focaliserons notre attention sur la définition des différentes composantes fondamentales de ces modèles.

Ce chapitre est divisé en trois parties :

- Dans un premier temps, nous présenterons de façon générale la théorie de l'iconicité, en nous basant essentiellement sur les principaux travaux de Cuxac.
- La deuxième partie de ce chapitre sera consacrée à une description des structures et des éléments linguistiques pertinents composant et organisant la langue des signes selon le principe de la théorie de l'iconicité.
- Dans la troisième partie, nous tenterons de décrire le fonctionnement de l'espace, organisateur de la référence du récit narratif en langue des signes.

Les langues des signes (LS) font l'objet de nombreuses études depuis que Stokoe (1960) a affirmé leur statut de langue. Admettre cet état de fait est dorénavant acquis. Aujourd'hui, les études sur les LS se diversifient. Elles portent aussi bien sur les structures syntaxico-sémantiques de la langue que sur son développement chez les enfants. Ce n'est plus tant la surdité qui est observée mais une langue pratiquée par des sujets parlants, par une communauté linguistique.

Cependant, il est une description qui reste isolée et en particulier aux recherches francophones : celle qui concerne la théorie de l'iconicité (Cuxac, 1996, 2000). Comme toute théorie, elle suscite des interrogations, des controverses et des approfondissements. Toutefois, cette théorie a mis en avant une spécificité des LS comme langues qui consistent à donner à voir.

Les langues des signes sont composées d'items lexicaux, les signes standards[33], mais pas seulement. Ces derniers ne sont que des éléments de la LS, c'est-à-dire que s'exprimer en LS c'est s'inscrire dans une modalité visuo-gestuelle où différents paramètres interviennent simultanément. Le système linguistique des LS est composé conjointement des signes standards et des structures de grande iconicité (SGI) :

« La langue des signes française ne comporte pas seulement une dimension manuelle, mais aussi plusieurs autres dimensions qui constituent la trame gestuelle au sein de laquelle les signes manuels prennent leur signification » (DGLFLF)

1. La théorie de l'iconicité : observations générales

Notons que jusqu'à une période récente, on ne parlait pas de langue des signes mais plutôt de langage gestuel, niant ainsi son statut linguistique. Parler de Langue des Signes plutôt que de langue gestuelle c'est reconnaître son caractère linguistique, faire référence à sa valeur communicative, verbale. Alors que le geste est un élément co-verbal, signer, c'est dire et parler.

Cette dichotomie entre le geste et le signe a longtemps été au centre des querelles historiques concernant la parole du sourd : sa langue devait-elle être la même que celle des entendants, à savoir la langue vocale, ou le sourd avait-il sa propre langue, constituée de signes iconiques ?

Tout au long de l'histoire des sourds, l'iconicité des langues des signes a longtemps été l'argument favori pour nier la valeur linguistique des LS, l'iconicité étant censée empêcher l'accès à l'abstrait, à la pensée. Or, qui ne pouvait traduire ses pensées, ne pouvait être homme : *« Dieu est le Verbe et le Verbe est Dieu » (St Jean).* Cet adage judéo-chrétien a été le « fer de lance » des défenseurs du courant oraliste qui ne voyaient les gestes que comme éléments pantomimiques, collant à la chose. Les langues gestuelles n'étaient qu'un langage pictural, sans

[33] les signes standards sont les équivalents du mot en langue orale.

structure linguistique propre. Ce fut d'ailleurs l'un des principaux arguments avancé et retenu au Congrès de Milan, en 1880 pour interdire la langue des signes.

En 1960, Stokoe, linguiste américain structuraliste, propose un modèle compositionnel de l'American Sign Language (ASL), qu'il décompose en « kinèmes » et en « chérèmes », respectivement équivalents aux morphèmes et phonèmes des langues vocales : si l'ASL possédait, comme les langues vocales, son propre lexique, sa phonologie, sa morphologie et sa syntaxe, alors il n'y avait plus de doute sur sa valeur linguistique.

En France, la stigmatisation de la langue des signes eut pour conséquence une approche différente de celle des américains pour la reconnaissance de la Langue des Signes comme objet linguistique. Sa description ne se focalise pas seulement sur un domaine linguistique en particulier mais la considère selon une approche globale (pour la revue des travaux sur la LSF, voir Blondel & Tuller, 2000).

La démarche de Cuxac (1985) fut pionnière dans les travaux linguistiques consacrés aux LS. La langue n'est plus observée comme seulement un objet structural mais elle est regardée et analysée à travers ses fonctions et ses structures. La langue des signes n'est plus décrite comme similaire à une langue vocale mais décrite selon une modalité autre (visuo-gestuelle et non audio-phonatoire) qui met en exergue l'iconicité, principe fondateur de la LS.

1.1. L'iconicité[34] : Aperçu général

L'iconicité est une notion qui suscite de nombreuses interrogations. Dans certaines études américaines, elle a souvent été considérée comme une variable non pertinente pour l'analyse de l'ASL : soit elle n'est pas mentionnée (Supalla & Newport, 1978), soit son rôle est accessoire au point qu'il tend à disparaître (Frishberg, 1975 ; Klima & Bellugi, 1977 Stokoe, 1960)[35]. En France, Colin (1978) et Oléron (1972) considèrent que c'est justement le caractère iconique qui constitue la preuve qu'il ne s'agit pas d'un système linguistique.

S'inscrivant dans un courant formel, Friedman (1977) a été une des premiers chercheurs américains à considérer la variable iconique comme principe organisateur de la structure linguistique des langues des signes. Cependant, ce paradigme ne reçut pas, à l'époque, un écho

[34] A propos de l'iconicité dans les langues vocales, nous renvoyons le lecteur à la thèse de Sallandre (2003) qui retrace les différents postulats sur l'iconicité.
[35] Cf, Fusellier (2004) pour une revue des différents points de vue théoriques sur la non-pertinence de l'iconicité.

favorable. Aujourd'hui, la variable iconique est reconsidérée et n'est plus réduite au concept de ressemblance/transparence (cf. Fusellier, 2004, 77-79). Le signe dit iconique n'est pas une re-présentation du réel mais un encodage des saillances perceptives dont il est l'objet.

« C'est le lien de ressemblance direct, plus ou moins étroit, entre la chose du monde, le référent et le signe qui s'y rapporte » (Cuxac, 1996)

Le premier, en France, à poser l'iconicité comme principe fondateur et organisateur de la langue des signes fut Cuxac (1985). Dès ses premières recherches, l'iconicité dans les langues des signes est à prendre comme une notion opératoire et non comme une caractéristique langagière. Elle est intrinsèque à la langue des signes. Tout humain a l'aptitude de la représentation bi et tri-dimensionnelle. Dans les langues des signes, cette aptitude humaine est utilisée à des fins langagières[36].

1.2. Le processus d'iconicisation

Comme le rappellent Fusellier (2004) et Sallandre (2003), la théorie de l'iconicité de Cuxac est un modèle sémiogénétique dont l'objectif est l'observation et la description des structures des LS, ainsi que leur fonctionnement, d'un point de vue synchronique mais aussi diachronique.

Dans son analyse descriptive de 2000, Cuxac se base sur les stratégies employées par l'enfant sourd, vivant exclusivement dans un environnement entendant, pour communiquer avec l'adulte entendant. Ne pouvant bénéficier de modèles langagiers adultes, l'enfant sourd va créer des gestes à des fins pragmatiques sémiotiques. Les travaux de Fusellier (2001, 2003, 2004), se basant sur ceux de Yau (1992), sur les adultes sourds isolés, corroborent cette analyse. Que ce soient les enfants sourds ou les adultes sourds, le besoin de communiquer les entraîne à des créations lexicales.

Ces créations mettent en place plusieurs aptitudes :

- une capacité à catégoriser et à nommer l'absence
- des dispositions à observer et à imiter

[36] Pour une réflexion sur la non contradiction qu'il y a entre les caractéristiques iconiques des langues des signes et le caractère arbitraire des signes linguistiques , cf. l'article de : Cuxac, C. & Sallandre, M-A. (à paraître): "Iconicity and arbitrariness in French Sign Language". In Antinoro-Pizzuto, E., Pietrandrea, P. and

- une intention sémiotique

C'est *« cet ensemble de dispositions conjointement activées dans le cadre du canal sémiologique visuo-gestuel »* que Cuxac a nommé *« processus d'iconicisation »* (Cuxac, 2000 : 27).

A propos de ces signes gestuels communs aux Langues des Signes Primaires (LSP), Cuxac (2000, 2001, 2003) pose deux constats :

1) ces signes sont influencés par la culture environnante
2) quand ils renvoient aux mêmes référents stables, ils possèdent des formes signifiantes semblables d'un individu à l'autre, quelle que soit la culture (Cuxac, 2000 : 22).

A partir de ces constats, qui relèvent de la faculté humaine à catégoriser, Cuxac fait l'hypothèse de l'existence de stabilisations conceptuelles pré-linguistiques ancrées dans l'univers perceptivo-pratique de l'expérience.

Ainsi, afin de répondre à une intention sémiotique, les sourds, quel que soit leur environnement culturel, mettent en place un processus d'iconicisation de l'expérience. Le locuteur va construire du sens pour et avec autrui. Pour le locuteur sourd, la perception étant visuelle, l'information à transmettre sera donnée à voir, par le biais de formes gestuelles :

« La forte ressemblance des formes gestuelles montre qu'un processus d'iconicisation de l'expérience a été mis en œuvre et que ce processus se fonde sur la description de contours de formes et/ou la reprise gestuelle iconique de formes saillantes des référents catégorisés. » (Cuxac, 2000 : 22)

Si l'environnement entendant - familial et social – répond aux sollicitations langagières de l'enfant ou adulte sourd , ce processus peut s'affiner et se structurer en une Langue des Signes Primaire (Fusellier, 2004)[37]

« Ce modèle postule que ce processus initial d'iconicisation a été l'assise fondatrice de toutes les langues des signes » (Fusellier, 2006 : 82)

L'enfant sourd, contrairement à l'adulte, n'est pas en situation de faire le tri sémiologique. Il est dans une perspective communicationnelle d'où découle le processus d'iconicisation, comme l'a souligné Goldin-Meadow (2003) dans ses différents travaux.

Simone, R. (eds.): /Verbal and Signed Languages: Comparing Structures, Constructs and Methodologies/. Berlin: Mouton de Gruyter.

[37] Nous reprenons ici la terminologie employée par Fusellier.

Les travaux de Monteillard (2001), sur une langue des signes employée lors de rencontres internationales, illustre cette capacité à une communication immédiate :

« L'entente sur un vocabulaire commun dans un groupe s'effectue souvent très rapidement, soit sur la base de signes ressentis au départ comme internationaux par la communauté sourde, en raison de leur iconicité (conservation des traits saillants, forme, taille ou fonction des entités […], soit en faisant appel aux expériences communes du groupe. » (Monteillard, 2001 : 106)

2. La Bifurcation des visées

Cuxac (1996, 2000) part de l'hypothèse qu'une bifurcation s'est produite dans les langues des signes à histoire institutionnelle longue, comme la Langue des Signes Française. Cette bifurcation affecte la nature des éléments gestuels utilisés.

L'intention sémiotique est au centre de son modèle. Le locuteur reconstitue de manière imagée une expérience – vécue ou imaginée – perceptivo-pratique. Comme le souligne Cuxac (2000, 2003), toutes les langues permettent ces reconstitutions mais les langues vocales ne font que le dire, avec dans certains cas des ajouts co-verbaux d'ordre gestuel. Les langues signées, quant à elles, ont la possibilité de dire en montrant ou de dire sans montrer, c'est-à-dire que le choix communicationnel s'effectue selon deux visées : la visée illustrative (ou iconicicatrice) et la visée non illustrative :

« L'iconicisation de l'expérience constitue le tronc commun cognitif à partir duquel une bifurcation communicationnelle en deux visées sémiologiques distinctes s'est produite. La première consiste à donner à voir tout en disant, à illustrer, à montrer, à passer dans le domaine sémiologique du comme ça (ça s'est passé comme ça et je te le montre), la seconde consiste à dire sans donner à voir. » (Cuxac, 2003 : 93)

Le modèle de Cuxac peut se schématiser de la façon suivante :

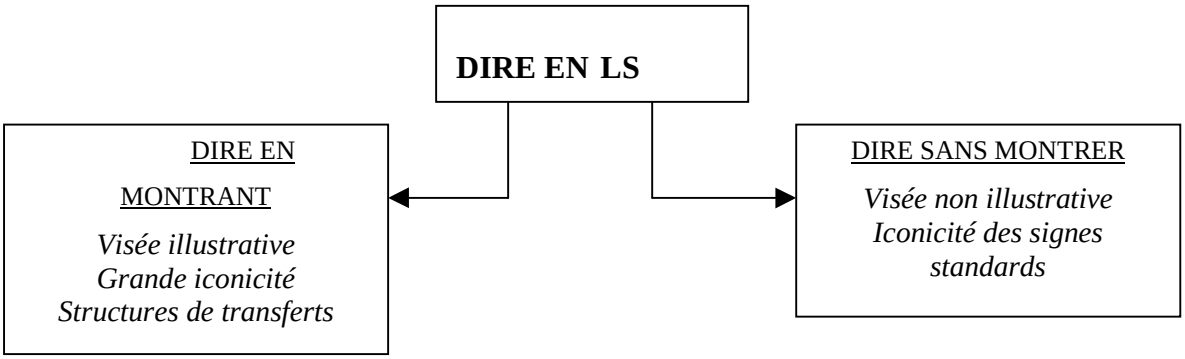


Figure 1 : Schéma synthètique du modèle de Cuxac, selon Sallandre (2003 : 78)

L'adulte, locuteur en langue des signes, a le choix entre deux visées. Ce choix va dépendre d'une certaine maturation. L'enfant n'est pas assez mature pour distinguer les deux visées, alors que l'adulte va utiliser l'une ou l'autre stratégie en fonction de son intention sémiotique. Par exemple, l'étude de Fusellier (2004) a montré que des sourds adultes, ayant une langue des signes émergente utilisaient les deux visées, de façon distincte.

2.1. La visée illustrative : « un poisson gros comme ça ! »

Ce modèle a permis de mettre en avant non seulement les structures de grande iconicité (SGI), mais aussi toutes les structures de transferts.

2.1.1 Les structures de grande iconicité (SGI)

Ces structures sont « *les traces structurales d'un processus d'iconicisation au service d'une visée iconicisatrice, lorsque la dimension du « comme ça » est conservée* » (Cuxac, 1997 : 206).

Dès le début de ses travaux, Cuxac (1997) a mis en avant les structures déployées dans les langues des signes qui permettent l'activation de la dimension du « comme ça ». Les SGI sont principalement présentes dans certaines activités discursives comme le récit (récit de vie, récit

romanesque, récit de films, contes, histoires drôles…) et les descriptions qui exigent la construction de références actancielles, temporelles et spatiales spécifiques (localisations et déplacements d'actants par rapport à des repères fixes, relation tout-partie, descriptions de lieux…) (Cuxac, 2004).

2.1.2. Les opérations de transferts

Lorsque le locuteur entre dans la visée de montrer ou d'illustrer, il anamorphose des expériences extra-linguistiques – imaginaires ou réelles – dans l'univers discursif tridimensionnel appelé « espace de signation »[38] (Cuxac, 2004) :

Ces opérations cognitives[39] sont regroupées en trois grands types de transferts. Nous ne faisons ici que les mentionner, leur description faisant l'objet de la partie 4.2.2. de ce chapitre :

1) les transferts de forme et de taille (TF et TT) : ces structures permettent de représenter la forme et/ou la taille, partielle ou globale, de lieux, objets, et personnages. Il n'y a pas d'actant ni de procès.
2) les transferts situationnels (TS) : ils donnent à voir une action de déplacement d'un actant par rapport à un repère – appelé « locatif » - fixe. (Avec ce type de transferts, on retrouve l'inventaire des proformes de la main.)
3) les transferts personnels (TP) : ces structures, en mettant en jeu tout le corps du locuteur, reproduisent une, voire plusieurs, actions effectuées ou subies par un actant du procès de l'énoncé. (Cuxac, 2004). Le signeur-énonciateur devient le personnage transféré.

Ces structures peuvent se combiner entre elles ce qui donne lieu à des organisations de plus en plus complexes. De nouvelles catégories fonctionnelles émanent de la combinaison entre ces structures (cf Sallandre, 2003), décrites par la suite.

---

[38] Espace de signation : espace concret de réalisation des messages situé devant le signeur.

[39] Actuellement, le terme le plus présent dans la littérature consacrée à la linguistique de la LSF est « Structures de Transfert » . Cette terminologie est devenue courante car il a été plus pratique d'étendre le terme de « transfert » aux structures de grande iconicité, d'où la terminologie « structures de transferts ». A l'origine, les transferts sont des opérations cognitives qui se traduisent par des structures. Aujourd'hui, le terme « transfert » désigne indifféremment les SGI et les opérations.

2.2. La Visée non illustrative : « dire sans donner à voir »

La visée non illustrative (ou hors visée iconicisatrice) constitue l'autre branche de la bifurcation. Elle s'est traduite en diachronie par *« un accroissement considérable des signes standards dégénérés iconiquement et par des relations inter signes à caractéristiques diagrammatiques* » (Cuxac, 2003 : 93).

Cette visée comporte trois grandes données structurales, que nous définissons succintement ci-dessous. Nous reviendrons plus en détail sur ces différents paramètres (cf. ci-dessous 4.4), données structurales fondamentales dans la construction du récit narratif :

1) la compositionalité morphémique-iconique des signes standards (l'iconicité dégénérée, cf. 3.3. ci-dessous)
2) la multilinéarité paramétrique (regard, mimique faciale, pointages, mouvement du corps)
    i. Le regard est le garant de l'interaction communicative et discursive. En langue des signes, *« sans regards partagés, il n'y a pas de communication en signes »* (Cuxac , 2000 : 217).
    De plus, le regard de l'énonciateur-signeur active les structures de grande iconicité et permet d'identifier le genre discursif en cours.
    ii. La mimique faciale exprime différentes valeurs : qualitatives, quantitatives et surtout modales.
    iii. Les pointages (signes manuels avec index ou main plate), accompagnés ou non du regard, introduisent une référence spatiale, temporelle ou actancielle.
    iv. Les mouvements du corps[40] indiquent les changements de thématiques et les frontières de syntagmes.

Chacun de ces paramètres contribue à la construction du sens :

« La multilinéarité d'informations n'est donc pas seulement un moyen d'optimiser la saisie d'un message par le système visuel mais bien un élément fondamental de structure » (Cuxac, 2001 : 22)

3) l'utilisation pertinente de l'espace pour construire des références actancielles, spatiales et temporelles (iconicité diagrammatique, cf. 3.2 ci-dessous)

2.3. Les différents rapports entre les visées

Le dire en Langue des signes ne s'effectue pas uniquement selon une visée, indépendamment de l'autre. Comme le remarque Cuxac (2004: 97), les deux visées peuvent entretenir des relations d'opposition, de complémentarité, voire de recouvrement partiel ou total.

2.3.1 Au niveau cognitif

En partant d'un pari sur la cognition, Cuxac (2004) postule que la bifurcation serait à prendre en compte comme une complémentarité lors du traitement de l'information et non au sens d'opposition. Que ce soit en production ou en compréhension, les zones neurales sollicitées seraient distinctes selon si le transfert a une visée hautement illustrative et une visée illustrative affaiblie par exemple.

2.3.2. Sur le plan fonctionnel

La complémentarité entre les visées s'illustre par un continuum entre les deux branches. La distinction entre topic et focus se fait respectivement par la distinction entre signes standards qui, en position topique, sont des annonciateurs des thèmes discursifs et les structures fortement iconiques qui sont en position de focus (Cuxac, 2003 : 97). Ces rôles respectifs peuvent être assumés par les deux visées en fonction du contexte discursif (lors de définitions par exemple ou lors d'interactions langagières entre sourds étrangers[41]).

Nous avons pu constater lors de l'analyse de notre corpus que nombreuses sont les propositions simples qui commencent par un signe standard suivi d'un transfert. Par exemple, pour « *le chien glisse* », la proposition va être signée de la façon suivante :

---

[40] Dans les mouvements du corps sont inclus les clignements des yeux.
[41] Cf. Monteillard, 2001

[CHIEN] (signe standard, regard vers interlocuteur, pas de mimique) + [GLISSER] (soit en TS avec regard sur le locatif + mimique faciale, soit en TP avec mouvement du corps, regard vers le bas, plissement des yeux).

Cuxac note aussi que certaines structures (les pseudos transferts[42]) peuvent être gouvernées par des visées distinctes. Certains concepts ne semblent pas exister sous une forme standardisée en Langue des Signes Française. A ce moment là, le narrateur donne à voir de façon générique, sans que ni le regard ni la mimique faciale ne soient investis :

« la figurabilité peut être détournée de la visée de donner à voir et devenir un moyen d'atteindre une certaine généricité » (Cuxac, 2003 : 98)

Pour illustrer ces propos, reprenons l'exemple [ARBITRE] donné par Cuxac :

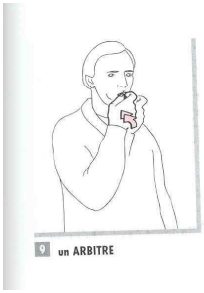


Image n°1: Signe [ARBITRE] : IVT, 213 : 9

Dans ce signe, l'absence d'investissement corporel signale qu'il s'agit d'un signe lexicalisé alors que si le narrateur gonfle les joues et que son regard est en direction d'une personne (localisée spatialement précédemment), il ne s'agira plus seulement de l'arbitre mais de celui « qui donne un coup de sifflet », par exemple.

Comme nous l'avons déjà signalé, les paramètres non manuels (et en particulier le regard) sont les garants de la visée dans laquelle s'inscrit le narrateur-signeur

[42] Pseudo-transfert : action prototypique mise en valeur, en grande iconicité, pour décrire ou présenter des personnages. On a toutes les caractéristiques du transfert personnel mais sans investissement corporel (Sallandre, 2003)

2.3.3. Au niveau formel

Les deux branches de la visée peuvent être complémentaires, il s'agit du recouvrement des visées.

Des signes standards tels que [MAISON], [ARBRE], [AVION], fortement iconiques, peuvent basculer dans la visée illustrative, sans modification de leur forme, à condition qu'ils soient regardés. Cette condition *sine qua non* active le signe en lui faisant perdre sa généricité. Le signe standard [AVION], alors concept général, deviendra « cet avion-là », c'est-à-dire une entité spécifique de la situation énonciative. Dans notre corpus, lorsqu'un enfant signe [CHIEN] [SORTIR] [MAISON] et que son regard porte sur le signe [MAISON], cela signifie *« le chien sort de sa niche »*. Par contre, si le regard est en direction de l'interlocuteur au moment de la production du signe [MAISON], alors il s'agira du terme générique : *le chien sort de la niche.*

A l'inverse de certains signes génériques qui peuvent devenir spécifiques, en situation synchronique, des structures de grande iconicité, en situation diachronique, peuvent se standardiser.

Dans ses travaux de 2000, Cuxac fait l'hypothèse diachronique de standardisation de signes, résultant de structures de transferts déployées dans le cadre de routines[43] (Cuxac, 2003, Fusellier, 2004).

Pour illustrer ses propos, Cuxac (2003 : 100) prend comme exemple le transfert situationnel[44] (TS) suivant : « une personne monte et s'assoit dans un véhicule qui démarre après que la personne se soit assise ».

L'étude des caractéristiques de ce transfert[45] montre l'absence de variations inter individuelles. Par conséquent, il s'agit d'une routine.

Comme le résume Fusellier :

« Cette structure comparée au signe standardisé générique [MONTER, DANS, PRENDRE (un véhicule)] permet de supposer que la forme générique dérive, de façon

[43] Routines : structures complètes de la branche non illustrative qui utilisent des formes/configurations manuelles fortement iconiques. Selon les modèles, ces formes peuvent être des classificateurs ou des proformes (modèle présenté ici) (Cuxac, 2004 : 95).

[44] Transfert situationnel : déplacement d'un objet ou d'un personnage (main dominante) par rapport à un locatif stable (main dominée) (Sallandre, 2003).

[45] Cf. Cuxac (2003, 99-100) pour une description détaillée de ce TS.

diachronique, de la forme spécificatrice de la structure de TS déployée dans le cadre des routines. » (2004 : 87).

3. Les différents types d'iconicité

A travers ses différents travaux, Cuxac (1996, 2000, 2003) a mis en avant l'iconicité des langues des signes.

Dans un premier temps, son analyse descriptive a porté sur l'iconicité d'image, iconicité qui fait actuellement le plus l'objet de recherches actuellement. Il s'agit d'une donnée interne à la visée illustrative (Cf. ci-dessous). Puis affinant son analyse, Cuxac a identifié deux autres types d'iconicité : l'iconicité diagrammatique, qui porte sur l'espace et la relation inter signes standards et l'iconicité dégénérée (ou dégradée), dont l'objet principal est la nature compositionnelle des signes standards. Ces deux types d'iconicité sont deux grandes données structurales de la langue des signes française.

3.1 L'iconicité d'image

Cette iconicité correspond à la visée iconicisatrice et aux structures minimales de grande iconicité en langue des signes française. La visée iconicisatrice consiste à « donner à voir tout en disant », « à passer dans le domaine sémiologique du comme ça ».

L'iconicité d'image a largement été décrite par Cuxac (1996, 2000, 2004), Fusellier-Souza (2004) et Sallandre (2003).

3.2. L'iconicité diagrammatique

L'iconicité diagrammatique consiste en l'utilisation pertinente de l'espace pour marquer les relations sémantiques. Les signes standards peuvent être déplacés dans l'espace de signation à l'aide de reprises anaphoriques (les pointages). L'espace, quant à lui, est activé par le signeur-émetteur :

« L'espace de signation (l'espace de réalisation des messages) devient ainsi assimilable à un diagramme où des références spatiales, temporelles et actancielles vont pouvoir être construites. » (Cuxac, 2004)

3.3. L'iconicité dégénérée (ou dégradée)

Certains signes standards – comme [ARBRE], [AVION], [BOL], [LIVRE]– ont une relation fortement iconique avec leur référent alors que pour d'autres signes, leur dimension iconique ne revêt que quelques uns, ou un seul, de leur paramètres[46] :

«(…) la quasi totalité du vocabulaire standard est, pour au moins un quelconque des paramètres de formation, légitimée iconiquement » (2000 : 139)

Par exemple, pour [SENTIR], le signe va s'effectuer au niveau du nez alors que pour le signe [PENSER], l'emplacement du signe sera au niveau du haut de la tête, sur la tempe. De même, les signes se référant au domaine des sentiments se situent au niveau du cœur.

Ce type d'iconicité, cognitivement non pertinente, relève de la compositionnalité morphémique-iconique du lexique standard :

« l'organisation signifiante du lexique et le caractère moléculaire des signes standards qui relève d'une iconicité économiquement dégradée ou dégénérée » (Cuxac, 2004).

Au fur et à mesure de ce chapitre, nous verrons la pertinence linguistique de l'iconicité dégénérée, en particulier au niveau de l'économie.

4. Langue des signes et théorie de l'iconicité : description des structures et éléments linguistiques pertinents

4.1. Les différents types de transferts

Comme nous l'avons déjà mentionné précédemment, les langues des signes permettent de « montrer », de « donner à voir ». Cette possibilité de dire en montrant place le locuteur-signeur dans la visée illustrative. Cuxac (1997, 2000), puis Sallandre (2003) ont établi les différentes structures de grande iconicité. Cet ensemble de structures a été regroupé en opérations dites de « transferts » :

« 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

[46] Les éléments paramétriques qui rentrent dans la composition des signes sont : la configuration, l'orientation, le mouvement de la ou des mains, l'emplacement et la mimique faciale.

et l'univers psychique de l'expérience perceptivo-pragmatique, en un mot, des structures qui donnent à voir en disant » (Cuxac, 2004 page ??)

Ces opérations cognitives sont regroupées en trois grands types de transferts : les transferts de taille et/ou de forme, les transferts situationnels et les transferts personnels. Ces trois types de transferts représentent la matrice de vingt catégories de transferts, selon les travaux de Sallandre (2003). A l'origine, Cuxac (1985-200) a identifié sept transferts :

I. les transferts de taille et/ou de forme **(TTF)**
II. les transferts situationnels **(TS)**
III. les transferts personnels **(TP)**
IV. les stéréotypes de transfert personnel **(TP stéréotype)**
V. les semi – transferts personnels **(TP semi)**
VI. les pseudo-transferts **(TP pseudo)**
VII. les double transferts **(DT).**

A cette liste, Sallandre (2003) a ajouté :

VIII. les transferts personnels avec une reprise en proforme **(TP profo)**
IX. les transferts personnels avec effet loupe **(TP)**
X. le discours rapporté du locuteur en TP avec utilisation de gestes coverbaux conventionnels **(TP dr gest)**
XI. le discours rapporté en TP avec une main en maintien en proforme de l'entité incarnée **(TP dr gest profo)**
XII. le discours rapporté en TP dans lequel le dire est exprimé au moyen de SGI **(TP dr GI)**
XIII. le discours rapporté du locuteur en TP dans lequel le dire est exprimé en signes standards **(TP dr std)**
XIV. le **TP dr std profo** qui est le même que le TP dr std avec, en plus, une main en maintien de proforme de l'entité incarnée,
XV. le semi-transfert personnel proforme **(TP semi profo)**,
XVI. le double transfert proforme **(DT profo)**

XVII. le double transfert loupe **(DT loupe)**
XVIII. le double semi-transfert **(DT semi)**
XIX. le discours rapporté en DT **(DT dr)**
XX. et le double transfert complet **(DT comp)**.

Pour la définition de toutes ces catégories, nous renvoyons le lecteur au travail très complet de Sallandre (2003). Nous ne décrirons, dans les parties suivantes, que les principales catégories observées pour l'analyse de notre corpus : TTF, TS, TP, TP stéréotype, TP dr gest, TP dr GI, TP dr std, TP semi et DT classique.

4. 2. Les trois grandes catégories de transferts

4.2.1. Les transferts de taille et/ou de forme

Les transferts de taille (TT) ou de forme (TF) sont des structures représentant la taille et/ou la forme, partielle ou globale, de lieux, objets ou encore de personnages.

La représentation de ces tailles et/ou formes s'effectue dans l'espace.

Ces structures sont composées simultanément :

- d'une configuration de la (ou des) main(s) indiquant une forme de base. Ces configurations peuvent référer à des formes telles que : « épais, sphérique, carré, long, plat…. »[47] ;
- d'un mouvement et d'une orientation de la (ou des) main(s) signifiant le déploiement de cette forme dans l'espace.
- La main dominée[48] peut figurer une forme de base à partir de laquelle la forme décrite par la main dominante se déploie (c'est le cas le plus fréquent) (Cuxac, 2000 : 32)

Les transferts de taille et/ou de forme peuvent se substituer au lexique standard. Par exemple, dans un récit, un chien peut être décrit par la forme de ses oreilles, de son museau.

[47] Pour une description détaillée des différentes formes, cf. Cuxac, 2000.
[48] On appelle « main dominante » la main droite d'un locuteur-signeur droitier ou la main gauche d'un locuteur-signeur gaucher. La « main dominée » est la main droite d'une locuteur-signeur gaucher ou la main gauche d'un locuteur-signeur droitier.

Photo n°1[49] : transfert de forme

Dans la photo 1, le locuteur répond à la consigne suivante *: « expliquez votre recette de cuisine préférée. Comment la préparez-vous ? »*. Le locuteur a choisi d'expliquer la recette de la tarte aux pommes. La photo 1 est un exemple de transfert de forme où le signeur marque l'épaisseur de la pâte par la configuration des mains et la mimique faciale..

Photo n°2[50] : Transfert de taille

Cette photo est extraite de l'illustration d'une recette de cake aux olives, la consigne étant la même que pour le locuteur précédent. Il s'agit ici d'un transfert de taille montrant la mesure de lait nécessaire à la recette. Pour marquer cette mesure, le locuteur montre la quantité à verser avec la main dominante alors que la main dominée représente le récipient : « dans le verre, il faut du lait comme ça ».

Comme nous pouvons le constater au regard de ces deux exemples, le transfert de taille et/ou de forme ne s'effectue pas seulement avec les mains : le regard et la mimique faciale sont

[49] Photo extraite du corpus LS Colin, (Cf. Sallandre, 2003)
[50] Photo extraite du corpus LS Colin, cf. Sallandre, 2003

deux composantes essentielles à leur pertinence linguistique, comme nous le verrons respectivement dans les parties 4.4.4 et 4.4.5 de ce chapitre.

4.2.2. Les Transferts Situationnels

« Le locuteur vise à reproduire iconiquement dans l'espace situé devant lui des scènes qui figurent le déplacement spatial d'un actant par rapport à un locatif stable » (Cuxac, 2002 : 43).

Dans les transferts situationnels (TS), pour la plupart des cas, la main dominante effectue l'action alors que la main dominée représente le locatif structurellement obligatoire. Ces locatifs sont les seuls signes auxquels un mouvement n'est pas associé, représentant un ou des traits saillants du référent localisant.

Le mouvement de la main dominante caractérise le déplacement de l'actant, ainsi que sa forme en fonction de sa configuration[51].

Les énoncés de TS se réalisent selon l'ordre suivant :

1- Configuration du locatif par la main dominée
2- Configuration de l'agent par la main dominante
3- Mouvement effectué par la main dominante
4- Emplacement d'arrivée.

Malgré la séquentialité de la résolution de l'énoncé, l'ensemble s'effectue de façon simultanée :

« […] séquentialité et simultanéité entrent dans une relation de complémentarité se justifiant, pour le chercheur, par le principe d'iconicité qui régit ces structures » (Cuxac, 2002 : 45).

[51] Cf. Cuxac (2003 : 43) pour des exemples des différentes configurations de la main dominante et de la main dominée lors des TS.

Photo n°3[52] : Transfert situationnel[53]

Sur la photo 3 illustrant un transfert situationnel, la main dominée du locuteur – qui est gaucher – représente le locatif stable « barrière » alors que la main dominante figure l'agent statique « oiseau » par le biais du proforme « oiseau » : « l'oiseau est posé là, sur la barrière ».

Comme pour les transferts de taille et/ou de forme, les signes ne suffisent pas à la construction d'un TS : les paramètres non-manuels tels que le regard et la mimique faciale sont des éléments linguistiques inhérents à ces structures.

4.2.3. Les Transferts Personnels

« Ces structures reproduisent, en mettant en jeu tout le corps du locuteur, une ou plusieurs actions effectuées ou subies par un actant du procès de l'énoncé […]. Le narrateur « devient », pour ainsi dire, la personne dont il parle, jusqu'à chez certains locuteurs, lui ressembler physiquement. […] les transferts personnels sont à même de véhiculer la totalité du procès. […] Les structures de transfert personnel, considérées en elles-mêmes, « effacent » le sujet de l'énonciation. » (Cuxac, 2002 : 51).

Dans le transfert personnel (TP), le référent peut être animé ou non animé, humain ou non humain. Tous les paramètres, manuels et non –manuels, sont pris en considération.
Courtin (1998) préfère la dénomination de « levée de perspective » à celle de « transfert personnel » car elle définit plus les possibilité cognitives du processus :
«les termes « levée de perspective » permettent un rapprochement avec les processus cognitifs à l'œuvre dans les capacités de prise de perspective perceptuelle ou conceptuelle des théories de l'esprit (…) » (1998 : 24).

[52] Photo extraite du corpus LS Colin, cf. Sallandre, 2003
[53] Dans le corpus LS Colin, les locuteurs doivent effectuer plusieurs types de récits, dont deux de type narratif. L'un de ces deux récits narratifs est l'histoire « Les Oiseaux », histoire imagée par des dessins en noir et blanc (Cf. annexe 1, Sallandre, 2003). Hormis le titre, aucun texte n'accompagne les dessins.

Cette terminologie est intéressante dans la mesure où elle met l'accent sur la prise en compte des changements de points de vue narratifs et l'implication cognitive qui en résulte. Cependant, nous ne faisons que la signaler estimant qu'elle est trop générique par rapport aux différents types de transferts existant.

A propos de la syntaxe d'une langue signée, Courtin explicite le fonctionnement cognitif sous-jacent à cette langue :

« L'expression en langue des signes nécessite la conversion dans l'espace matériel d'une image présente dans l'espace visuel mental (…) et correspondant à l'idée que le locuteur veut exprimer. » (ibid. p.23)

Le locuteur-signeur, lorsqu'il transmet son message en signes, raconte selon sa perspective visuelle. Le récepteur doit donc procéder à une « rotation mentale » de l'image spatiale (sauf dans le cas où la scène est représentée de façon neutre) :

« […] la levée de perspective impliquerait bien plus fréquemment la rotation de l'image mentale. Ainsi, après que le locuteur a pointé la nouvelle perspective à considérer, toute scène linguistique est effectivement levée au niveau de l'expression, jusqu'au nouveau déplacement de la scène vers une autre perspective - on rappelle que cette procédure linguistique a essentiellement pour but de faire contraster des points de vue divers, donc qu'il y aura généralement plusieurs levées successives de la perspective d'élocution. » (ibid. p.44)

La levée de perspective implique autant le destinateur que le destinataire. Que l'on emploie la terminologie de Courtin ou celle de Cuxac (la première relevant plus d'une approche cognitive alors que la seconde est linguistique), le narrateur, avec ces structures, s'efface pour laisser place à l'agent : on passe de la troisième personne à la première personne (c'est le principe du « comme si »), tout en donnant à voir les états ou les pensées de l'agent. La mimique faciale et le regard sont des indicateurs de l'état émotionnel et mental de l'agent.

Photo n°4 : Transfert personnel[54]

Sur la photo 4, la locutrice « est devenue » un cheval (d'où le proforme « U » des deux mains qui est le proforme pour les pattes). Comme nous pouvons l'observer, la mimique faciale et le regard sont ceux du cheval, permettant ainsi à l'interlocuteur d'avoir une compréhension maximale, non seulement de la narration mais aussi de l'état du protagoniste principal qui est le cheval.

Dans les études anglophones – où il n'y a pas de théorie globale sur l'iconicité – des termes généraux tels que « role-shift » (Loew, 1984), « referential shift » (Emmorey & Reilly, 1995) ou encore « constructed action » (Metzger, 1984) sont employés pour signaler la présence d'un transfert.

Ces terminologies sont utilisées lorsque les mots, les actions, les pensées des personnages sont décrits notamment à travers du discours direct. Metzger (1984) souligne que le signeur reporte, avec le « role-shift » ce que quelqu'un dit ou pense. Selon lui, les actions du narrateur ne sont pas une « copie directe » d'une troisième personne mais la construction de ces actions.

Pour Emmorey (2002), le « referential shift » n'est qu'une « technique » narrative :

« A narrative technique that is extremely common in sign language is the use of referential shift or role shift to express direct quotations, as well as to convey actions from a particular point of view. [...] The narrator 'takes on the perspective' of the character during the quotation. In ASL[55], a narrator can also take on the perspective of a character while describing the character's actions (rather than quoting the character's words). When describing the actions of a character, narrators often portray the facial expression, eye gaze, and head movements of the character performing the action then describe. In this sense, the storyteller demonstrates aspects of the action from the attitudinal or affective perspective of that character." (Emmorey, 2002 : 65).

La majorité des études anglophones ne traitent que du "referential shifting", équivalent du transfert personnel, sans mentionner l'existence d'autres types de transferts. Comme nous le verrons dans le chapitre concernant la narration en langue des signes, seuls quelques chercheurs,

[54] La locutrice est en train de raconter l'histoire « Le Cheval » extraite du corpus LS-Colin (Cf. Sallandre, annexe 1, 2003). Comme pour l'histoire « Les Oiseaux », les dessins sont en noirs et blancs et sans texte. Dans cette histoire, le cheval est le protagoniste principal.

[55] ASL : American Sign Language.

comme Gary Morgan par exemple, distinguent « the fixed referential shifted space » du « shifted referential space », mais leurs analyses restent confinées au domaine narratif…

4.3. Les autres catégories

4.3.1. Les stéréotypes de transferts

« Un ensemble de structures formellement semblables aux transferts personnels est constitué de gestes, de postures et de mimiques stéréotypiques culturels inspirés par l'observation de la vie quotidienne (…) » (Cuxac, 2000 : 71)

A la différence des transferts personnels, les stéréotypes de transferts ont pour visée de suggérer, d'évoquer. Ils se situent entre deux bornes interprétatives : une borne descriptive et une borne non descriptive. Dans la borne descriptive, le locuteur montre les attitudes réelles des protagonistes. Dans la borne non descriptive, le locuteur est dans l'ordre du « ça revient à ça » basé sur un savoir commun entre le destinateur et le destinataire. Il est dans l'évocation, la suggestion. Par exemple, quand le narrateur se gratte la tête, cela montre la perplexité de l'actant, ou encore se frotter les mains signifie le contentement, etc… Ce type de transfert est utilisé à des fins de construction d'images métaphoriques (op.cit., 2000 : 161)

Photo n°5[56] : Stéréotype de transfert personnel

La photo n°5 illustre un narrateur employant un TP stéréotype : sans produire de signe standard, le locuteur exprime son état de réflexion non seulement par son attitude corporelle mais aussi par le geste « se gratter la commissure des lèvres », geste stéréotypé, culturellement marqué ici. Nous retrouvons ce type de comportement chez certains entendants.

[56] Photo extraite du corpus LS Colin, cf. Sallandre, 2003

4.3.2. Le semi-transfert personnel

« Les semi-transferts personnels sont des structures qui combinent dans un contexte standard (hors visée iconicisatrice) un procès émis au moyen d'un signe standard et un passage très bref à la grande iconicité ; pendant la durée nécessaire à l'émission du verbe standard, le locuteur devient en effet le personnage transféré, agent ou patient (ou bénéficiaire) du procès. […] En fait le bref passage au « comme ça » ne concerne pas l'action (dite en signes standards) mais le point de vue ou l'état d'esprit du personnage transféré par rapport à l'action accomplie. » (Cuxac, 2000 : 191).

Du point de vue sémantique, le semi-transfert personnel permet, avec l'incursion d'un signe standard dans un discours en grande iconicité, de faire un commentaire sur un acte ou un sentiment du personnage transféré. Ce transfert est linguistiquement économique puisque le procès et la manière dont le procès est réalisé sont effectués simultanément.

Avant le passage en transfert, le personnage transféré est explicitement identifié, soit par son nom soit par un pointage dans l'espace (équivalent à une reprise anaphorique). Le passage en transfert s'effectue alors, le regard est détourné et le corps activé.

Photo n°6[57] : Semi-transfert personnel

Sur la photo n°6, le narrateur est transféré en personnage « vache ». Dans son discours en grande iconicité, cette locutrice va insérer le signe [REGARDER] tout en ayant la mimique faciale du personnage transféré. De plus, son regard est orienté vers un autre protagoniste. La présence de ce semi-transfert accentue l'importance du regard de la vache porté sur l'autre protagoniste.

[57] Photo extraite du corpus LS Colin, cf. Sallandre, 2003, Histoire « Le Cheval »

Les semi-transferts sont des structures très fréquentes et très importantes. Ils sont structurellement économiques, puisqu'ils permettent d'effectuer le procès en même temps que la manières dont il est réalisé. Dans ces structures, les signes standards restent iconiques.

4.3.3. Le discours rapporté en langue des signes

La terminologie employée (les TP dr gest et ses variantes) par Sallandre (2003) permet de signaler, dans un discours d'un personnage transféré, l'insertion d'énoncés en discours rapporté. Il s'agit de « dire » dans du « dire en montrant » (l'acte de dire est complexe et là n'est pas notre propos). Pour cette raison, nous ne disserterons pas sur ce sujet, préférant orienter le lecteur vers des spécialistes tels que Ducrot (1984) par exemple.

Dans sa recherche, Sallandre (2003) a identifié différentes façons de rapporter le discours, en fonctions de ses différentes composantes manuelles. Pour notre part, notre corpus est composé de quelques discours rapportés : TP dr gest, TP dr GI, TP dr std.

4.3.4. TP dr gest

Sallandre (2003) définit le TP dr gest comme le discours rapporté du locuteur en transfert personnel avec l'utilisation des gestes coverbaux conventionnels. Selon elle (2003 : 148), et en prenant appui sur les travaux de Mc Neill (1992) et Gullberg (1998), les gestes coverbaux ne sont pas des signes standards, mais sont compris par les locuteurs d'une culture donnée. Par exemple, la mimique faciale peut, à elle seule, exprimer la douleur ou la peur. La reprise de ces gestes co-verbaux fait du TP dr gest une variante du stéréotype de TP.

Le TP dr gest est *« le cas où un protagoniste en discours rapporté exprime une parole typique des entendants ou une injonction, en général accompagnée d'un geste culturellement codifié » (Sallandre, 2003 : 149*[58]*).*

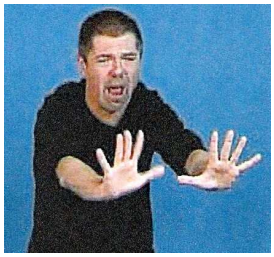


Photo n°7[59] : TP dr gest

Dans cet exemple, le locuteur est en transfert personnel et fait le geste conventionnel d'attendre en direction d'un autre protagoniste. Le geste des deux mains produit par le locuteur n'est pas répertorié comme signe standard dans le dictionnaire de la langue des signes d'IVT mais fait partie d'une culture commune aux entendants et sourds.

4.3.5. TP dr GI

Le TP dr GI correspond au discours rapporté du locuteur, qui est en transfert personnel, dans lequel le dire est exprimé au moyen d'une structure de grande iconicité. A l'intérieur d'un dialogue en transfert personnel, un énoncé est produit au moyen d'un transfert de taille et/ou de forme ou d'un transfert situationnel. Cela produit donc un enchâssement de SGI.

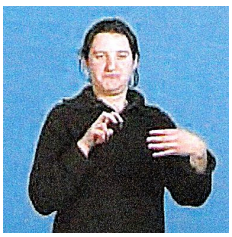


Photo n°8[60] : TP dr GI

Dans cet exemple, la locutrice – en personnage transféré du cheval – réalise avec la main dominée le proforme « barrière » (à analyser comme locatif stable) alors que la main dominante produit le mouvement du saut par dessus la barrière : un transfert situationnel est inclus dans un transfert personnel. Toutefois, comme le rappelle Sallandre (2003 : 151), la mimique faciale et le léger recul du buste signalent que le protagoniste n'est pas en train de faire l'action mais seulement qu'il veut la faire.

[59] Photo extraite du corpus LS Colin, cf. Sallandre, 2003, Histoire « Le Cheval »

4.3.6. TP dr std

A l'inverse du TP dr GI où le dire est exprimé au moyen d'une structure de grande iconicité, dans le TP dr std, le dire (prononcé ou en dialogue intérieur) est exprimé en signes standards.

Photo n° 9[61] : TP dr std

Sur la photo n°9, le locuteur, alors qu'il est en transfert, inclut dans sa structure en grande iconicité le signe standard [bonjour]. La posture de son corps ainsi que la direction de son regard indiquent que le « bonjour » est dit à l'intention d'un autre personnage : il s'agit ici d'une situation de dialogue.

4.3.7. Double transfert classique

Le double transfert correspond à la réalisation simultanée de deux transferts, un locatif de transfert situationnel avec un transfert personnel.

Photo n°10[62] : DT

[60] Photo extraite du corpus LS Colin, cf. Sallandre, 2003, Histoire « Le Cheval »
[61] Photo extraite du corpus LS Colin, cf. Sallandre, 2003, Histoire « Le Cheval »
[62] Photo extraite du corpus LS Colin, cf. Sallandre, 2003, Histoire « Le Cheval »

Dans cet exemple, la locutrice est en transfert personnel du personnage « vache ». Ses deux mains figurent un transfert situationnel par le locatif « barrière ».

Comme nous pouvons le constater au travers de toutes ces catégories, les langues des signes française sont loin d'être des langues linéaires. Ce sont des langues complexes où différents paramètres se combinent simultanément, voire s'enchâssent. Cependant, au regard des exemples donnés et des différents corpus recueillis en langue des signes française (Cuxac, 2000, Fusellier, 2004, Monteillard, 2002, Sallandre, 1999, 2003), on ne peut réduire la langue des signes seulement aux gestes manuels. Des éléments non-manuels sont linguistiquement fondamentaux à sa composition paramétrique. Plusieurs paramètres corporels (sur et autour du corps) sont iconiquement sémantisés.

4.4. La multilinéarité des paramètres

Nous n'expliciterons pas, dans cette partie, tous les paramètres[63] mais seulement ceux qui nous sont apparus comme les plus importants et récurrents lors de notre analyse de corpus. Qu'ils soient manuels ou non, tous les paramètres (les signes, la mimique faciale, le regard, le mouvement, ….) sont fondamentaux dans l'analyse de la langue des signes. On ne peut étudier des récits en langue des signes sans prendre en compte la multilinéarité paramétrique. Tous les paramètres, lorsqu'ils sont activés, sont porteurs de sens (cf. Cuxac, 2000 : pp. 215-260 pour une revue détaillé du sémantisme de chaque paramètre):

- le regard permet l'identification des énoncés dans des genres
- la mimique faciale a une valeur modale
- les signes donnent des informations sur le contenu de l'énoncé
- le hochement du visage garantit la communication partagée entre le locuteur et son interlocuteur
- les mouvements corporels indiquent les changements thématiques et sont les bornes des syntagmes. (Cuxac, 2000 : 256)

[63] Le paramètre est un élément corporel participant à la réalisation des structures.

4.4.1.Les signes standards

Si l'on se réfère au dictionnaire IVT de LSF, les signes standards sont définis ainsi :

« (…) geste du vocabulaire d'une langue des signes qui a un sens très précis parce qu'il est construit avec les règles grammaticales de cette langue »

Le lexique de la LSF est constitué de signes standards qui sont un ensemble d'unités significatives discrètes. Ces signes sont constitués à partir de plusieurs paramètres :

- La configuration de la main (ou forme de la main).
- L'orientation de la main : la main peut être dirigée en six endroits différents (le haut, le bas, la droite, la gauche, vers soi ou vers l'interlocuteur). Pour certains verbes, l'orientation peut différencier le sujet de l'objet.
- L'emplacement du signe : il s'agit de l'endroit où le signe est effectué. Cela peut être sur le corps du signeur ou dans l'espace de signation.
- Le mouvement du signe : il indique la nature du trajet, la direction, la vitesse…
- L'expression du visage : elle n'est pas systématique à tous les signes. L'expression du visage peut, par exemple, différencier deux signes comme [CONTENT] et [MAL AU CŒUR], dont l'emplacement et le mouvement sont les mêmes.

Ces éléments paramétriques, dont le nombre varie en fonction des descriptions, apparaissent simultanément ou peuvent se combiner. Leur fonction est soit sémantique – constitutive de sens, soit syntaxique, pour structurer les différents éléments du discours (DGLF).

Les signes standards peuvent être émis par une seule main (image n°2), la main dominante, soit par les deux mains en mouvement (image n°3), soit par la main dominante par rapport à la main dominée servant de support (image n°4) :

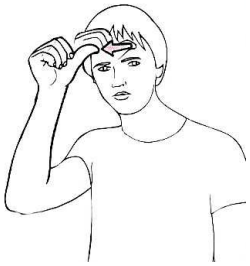


Image n°2 : « garçon »

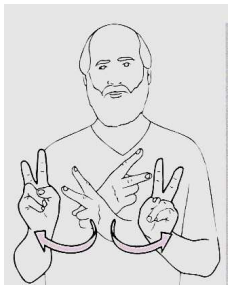


Image n°3 : « ville »

Image n°4 : « pied »[64]

Chaque signe correspond à un emplacement particulier au niveau du corps (avec ou sans contact avec lui) : cela peut être au niveau du visage, du cou ou encore du torse. Le plus souvent, les signes émis au niveau du visage sont produits au moyen d'une seule main alors que les signes émis en position basse s'effectuent avec les deux mains.

4.4.2. L'iconicité des signes standards : l'iconicité dégénérée

Selon Cuxac (1998, 2000), il existe à l'intérieur de chaque signe standard une compositionalité de type morphémique, chaque signe pouvant être comparé à une molécule – par

[64] Images 1, 2 et 3 : extraites du dictionnaire IVT, 1997, Tomes 1 et 2.

sa forme minimale de réalisation - à l'intérieur de laquelle il existerait des atomes de sens. Ces signes sont le résultat d'une évolution des langues des signes basée :

« (…) sur une logique de conservation économique de l'iconicité (par rapport au processus d'iconicisation de l'expérience) allant de paire avec des contraintes d'adaptation optimale à la réception des messages par le système visuel et des contraintes de facilitation articulatoires » (1998 : 93).

L'iconicité n'est pas présente que dans les différentes catégories de transferts :

« (…) les langue des signes ont bien une organisation économique, qui plus est, très sophistiquée, à condition d'intégrer dans l'analyse la dimension de leur iconicité » (2000b : 59).

Comme nous l'avons vu brièvement dans la partie 3.3 consacrée à l'iconicité dégénérée (ou dégradée), les signes standards peuvent être iconiques.

Certains signes standards relèvent d'une « iconicité globale » où tous les paramètres de formation représentent gestuellement la forme référentielle catégorisée. La configuration de la main dominante représente une forme référentielle de base et est associée au mouvement et à l'emplacement.

Image n°5 : [ELEPHANT][65]

Par exemple, pour le signe [ELEPHANT], la forme de la main dominante représente la trompe de l'éléphant simultanément au mouvement de haut en bas de cette dernière. L'emplacement du signe correspond à l'emplacement de la trompe de l'éléphant.

On retrouve cette iconicité globale à travers des signes désignant des objets de la nature ([ARBRE], [SAPIN],…) ou pour des objets du quotidien ([BOL], [TABLE], …) ou encore pour des anthroponymes.

[65] Image extraite du dictionnaire de langue des signes, IVT, Tome 3

Les signes dérivés de l'imitation d'une action ([FAIRE LA VAISSELLE], [ATTRAPER]) relèvent aussi d'une iconicité globale.

Cependant, l'iconicité, dans les signes standards, n'affecte pas toujours tous les paramètres de formation. Pour certains signes, l'iconicité ne concerne qu'un ou deux paramètres. Le paramètre concerné peut être celui de la configuration, comme dans le signe [MAISON] dont la forme référentielle est les pans du toit, ou cela peut être celui de l'emplacement comme pour [CŒUR] ou encore [OEIL]. De même, le mouvement peut avoir à voir iconiquement avec un certain type d'action référentielle, comme pour le signe [CLEF] par exemple.

L'iconicité des signes standards ne relève pas du cognitif –ce n'est pas une donnée cognitivement pertinente – puisque la visée ne consiste pas à donner à voir. Cependant, elle est linguistiquement pertinente en regard de l'économie linguistique à laquelle elle donne lieu (cf. ci-dessus).

4.4.3. La mimique faciale

Les mimiques sont présentes aussi bien chez les personnes entendantes que chez les personnes sourdes. Que ce soit dans la rue, le métro ou en famille, nous pouvons percevoir la tonalité d'un propos entre deux personnes. Les mimiques faciales émotionnelles constituent un langage universel, et sont des manifestations perceptibles, voire compréhensibles par tous. Cependant, chaque mimique, due à une émotion, est propre à notre culture et à notre personnalité :

« […] the facial appearance of at least some emotions, those covered in this book, is indeed universal, althought there are cultural differences in when these expressions are shown" (Ekman & Friesen, 1975 : 23)[66].

Dans les langues des signes, les mimiques faciales jouent un rôle dans le fonctionnement de la langue, dans l'expression de différentes valeurs, qu'elles soient syntaxiques, lexicales ou discursives.

Nous devons la reconnaissance de la mimique faciale comme élément linguistique pertinent aux récentes études francophones (Bouvet, 1996, Cuxac, 1996). Quelques études américaines portent sur la mimique. Elles comparent les compétences de signeurs de l'American

[66] Cité par Bouvet, 1996 : 128.

Sign Language (ASL) et de non signeurs à observer les subtilités des mimiques faciales (Cf. Mc Cullough & Emmorey, 1997, Goldstein & Feldman, 1996). A propos des résultats de ces différentes recherches, Emmorey (2001) conclut :

« Enhancement of face-processing skills appears to be most strongly tied to the ability to discriminate among faces that are very similar (...) and to recognize subtle changes in specific facial features. These skills are most closely tied to recognizing and interpreting linguistic facial expression in ASL. To identify and categorize ASL facial expressions, signers need to recognizing the person. Rather, signers must rely on feature processing of the face in order to identify specific facial expression. […] Thus, it appears that sign language experience enhances face-processing skills that are relevant to interpreting subtle differences in local feature configurations and that must be generalized over individual faces." (2001: 257-258)

Dans la théorie de l'iconicité (Cuxac, 2000, Fusellier, 2004, Sallandre, 2003), la mimique faciale caractérise l'état d'esprit du locuteur-énonciateur ou du personnage transféré. Elle complète et précise les différentes structures en grande iconicité.

Pour Cuxac (2000 : 223) la mimique faciale a principalement trois valeurs : une valeur qualificative, une valeur quantitative/évaluative – ces deux valeurs étant surtout présentes dans les transferts personnels, et une valeur modale :

- **Valeurs qualifiantes** : en transfert personnel, la mimique faciale caractérise l'état du personnage transféré. Ce peut être l'état d'esprit, l'état affectif, l'état mental ou encore l'état physique. L'expression du visage se manifeste indépendamment de l'accompagnement du procès.

  « La mimique faciale caractérise l'état d'esprit d'un protagoniste de l'énoncé, qu'il soit ou non sujet de l'énonciation » (2000 : 223)

- **Valeurs quantifiantes** (en contexte standard) **:** d'un point de vue grammatical, ces mimiques sont semblables aux compléments de manière du français. Elles se réalisent en même temps que l'élément verbal indicateur du procès. La mimique faciale accompagne la réalisation du procès.

  « La mimique faciale caractérise la relation entre un protagoniste de l'énoncé (qu'il soit sujet ou non de l'énonciation) et le procès de l'énoncé » (2000 : 23)

La différence entre la valeur qualificative et la valeur quantitative de la mimique faciale permet la distinction sémantique entre : « d'avoir monté les escaliers il était épuisé » et « il monte l'escalier dans un grand état d'épuisement »[67] par exemple.

- **Valeurs modales** (en contexte standard): la modalité en langue des signes peut être marquée par des signes gestuels et par la mimique faciale :
  « La mimique faciale caractérise le point de vue du sujet de l'énonciation sur la relation entre sujet de l'énoncé et procès de l'énoncé » (ibid, 223)

Cuxac (2000) constate que certaines modalités sont marquées uniquement à partir de ce paramètre qui fonctionne alors comme un marqueur modal non seulement fonctionnel mais aussi formel (Fusellier, 2004 : 276). Ces mimiques peuvent intervenir seules dans la chaîne énonciative ou être associées à des unités gestuelles de type modal ou adverbial.

La mimique faciale est un paramètre linguistique non-manuel présent – mais souvent non étudié – dans toutes les langues gestuelles. Dans son étude portant sur les langues des signes primaires (LSP), Fusellier (2004) a observé le rôle fondamental de la mimique faciale dans l'organisation des LSP. Selon elle, il est un des seuls paramètres à être attesté dans tous les niveaux linguistiques : discursif, fonctionnel et formel. Au niveau discursif, la mimique faciale – qui fonctionne avec le paradigme du regard – participe à la modalisation du discours et permet la distinction plan de l'énoncé vs plan de l'énonciation.

Aux niveaux fonctionnel et formel, ce paradigme est responsable de l'explicitation linguistique de nombreuses valeurs morphémiques de type aspectuel, qualitatif et quantitatif. Fusellier (2004) note aussi que la mimique faciale contribue également à la formation des unités gestuelles stabilisées dans le sens où les valeurs morphémiques peuvent désambiguïser une unité ayant les mêmes segments de formations (comme « proche », « pareil » et « même », par exemple).

[67] Exemples extraits de Cuxac, 2000 : 223

4.4.4. Le Regard

« (…) sans regards partagés, il n'y a pas de communication en signes » (Cuxac, 2000 : 216)

Le regard, dans les langues des signes, est un paramètre déterminant, tant par ses fonctions sémantiques que syntaxiques. Cependant, au regard des différentes études sur les LS, il ne fait pas ou prou l'objet d'études détaillées.

Dans son étude sur le récit, Bouvet (1996) note que le regard a trois fonctions :

- une fonction syntaxique puisqu'il va situer les signes les uns par rapport aux autres dans l'espace de signation
- une fonction lexicale
- et une fonction discursive.

Dans les travaux de Cuxac (2000), nous retrouvons aussi trois grandes valeurs similaires attribuées au regard :

- la direction du regard active et pertinise une portion d'espace
- le regard est créateur de déixis, en particulier dans le cadre des structures de grande iconicité où il a une valeur monstrative du « comme ça »
- le regard marque un changement de référence discursive et permet de distinguer les deux visées lors de la construction du dire. Par exemple, dans notre corpus, le regard de l'interlocuteur nous permet de distinguer le signe standard [GLISSER] du transfert situationnel [GLISSER SUR LA GLACE]. Dans le signe standard [GLISSER], le regard est neutre alors que dans le transfert situationnel, le regard se porte sur la main dominée – représentant le locatif « glace » - alors que la main dominante, par le biais d'un proforme, effectue le geste de « tomber ».

A propos du regard, Cuxac (2000) conclut que, en fonction de sa direction, il aura différentes fonctions :

- lorsqu'il est dirigé vers l'allocutaire, il est le garant du maintien de l'interaction et identifie le sujet énonciateur et le destinataire
- quand il est décroché de l'allocutaire, le regard indique que le sujet responsable de l'énoncé s'efface et cède la place à un sujet énonciateur en transfert personnel

- l'évitement du regard du destinataire indique que l'énonciateur est en transfert personnel
- le regard, porté, en grande iconicité, sur les transferts de taille et/ou de forme et les transferts situationnels authentifie la visée iconicisatrice
- lorsqu'il est dirigé vers une portion d'espace, le regard assigne à différentes portions de l'espace des rôles fonctionnels sémantico-synatxiques. (Cuxac, ibid : 216-223 ; Fusellier, 2004 : 222).

4.4.5. Le mouvement

Nous traiterons dans ce paragraphe du paramètre mouvement de manière globale. Cependant, il n'existe pas qu'un seul mouvement mais plusieurs : le mouvement du corps, le mouvement du visage, le mouvement des mains et des membres supérieurs.

En langue des signes, le paramètre « mouvement » concerne tout le corps. Il participe activement à la construction du sens. C'est un paramètre privilégié du sémantisme des procès sur le plan morphosémantique et sur le plan syntaxico-énonciatif.

A partir des travaux de Thom (1972, 1980) qui a présenté sous forme de graphes un paradigme de morphologies actancielles irréductibles, Cuxac (2000 : 246) a observé une ressemblance entre les graphes de ces morphologies élémentaires et la forme du mouvement des signes verbaux : c'est le cas pour la morphologie de capture[68] ou de bifurcation[69].

De plus, certains verbes, hors contexte, se distinguent selon s'ils sont accomplis par un mouvement simple ou un mouvement répété.

En Langue des signes, l'amplitude moindre du mouvement d'une unité verbale standard peut permettre à cette dernière sa dérivation en nom standard. L'action, qui est ponctuelle, amène à un changement d'état : par exemple l'unité verbale [METTRE SES LUNETTES], avec un changement dans le mouvement, va devenir [LUNETTES].

Comme le soulignent Cuxac (2000 : 249) et Fusellier (2004 : 273), de nombreuses aspectualités peuvent être marquées grammaticalement en langue des signes par différents marqueurs (les signes standards désémantisés, la mimique faciale, le mouvement). Le paramètre mouvement est le principal marqueur iconique pour certains aspects comme par exemple l'aspect répétitif ou l'aspect pré-processuel :

[68] Fermeture d'une configuration qui est au départ ouverte : cf. les verbes [ARRACHER], [PRENDRE]…

- L'aspect répétitif : pour exprimer « je travaille tout le temps », le locuteur signera [MOI] +[TRAVAILLER], répétant plusieurs fois le signe [TRAVAILLER]. Les répétitions sont associées à la mimique faciale. Pour lui conférer la valeur de répétition, le mouvement doit être répété trois fois au minimum.
- L'aspect pré-processuel (« être sur le point de ») : le signe verbal représentant le procès n'est pas effectué dans sa totalité, il est seulement esquissé.Le rythme et l'intensité du mouvement sont aussi des indicateurs des différents types d'aspectualités (Cf. Fusellier, 2004).

Conclusion :

Pour résumer les différents fonctions syntaxico-sémantiques des paramètres présentés ci-dessus, nous reprendrons les propos de celui qui est à l'origine de la théorie de l'iconicité en langue des signes :

« (…) au regard, incombe la rection de l'interaction et l'inscription (identification) des énoncés dans des genres ; à la mimique faciale, pour l'essentiel, les valeurs modales ; aux signes, le contenu de l'énoncé (l'information) ; aux hochements du visage, le contact phatique avec le recteur et la garantie que les propos tenus sont placés sous la responsabilité du point de vue du sujet énonciateur ; enfin, aux mouvements corporels, la rythmique qui permettra de démarquer les changements de thématique et les frontières des syntagmes. » (Cuxac, 2000 : 256).

Tous ces paramètres interagissent et fondent la langue des signes : ils construisent du sens. La grammaire des langues des signes n'est pas linéaire, chacun de ces paramètres s'effectuant simultanément avec un ou plusieurs autres paramètres. Comme nous le verrons dans la partie II, Chapitre 3 consacré à l'analyse, certains de ces paramètres sont précoces dans l'acquisition de la langue des signes (comme le mouvement) alors que d'autres font partie des acquisitions tardives (comme la mimique faciale par exemple), voire très tardives (comme le regard par exemple).

---

[69] Ouverture d'une configuration qui au départ est fermée : cf. les verbes [EMETTRE], [CRIER], [ALLUMER], …

Chapitre 3 : La construction de la référence en langue des signes

« S'ouvrir aux autres disciplines pour étudier la manière dont elles traitent de leur côté des problématiques qui ont à voir avec les nôtres, et braconnner des idées et des concepts. » (Puren, C. 1994 : 190)[70]

Notre étude constitue une description linguistique de l'emploi de certaines formes en langue des signes ayant des fonctions référentielles. Par ce choix du support pour le corpus et la population observée, cette étude s'étend à un cadre transdisciplinaire, au carrefour de la psycholinguistique, de la psychologie cognitive et de la linguistique textuelle. En effet, bien que cette étude ait une visée principalement descriptive, elle aborde des notions concernant le développement des compétences narratives chez les enfants. Pour cette raison, le début de ce chapitre est consacré à définir succintement le récit narratif.

1. La construction narrative : préambule

1.1. Le récit comme type discursif

Depuis nos travaux entrepris en DEA sur la langue des signes chez les enfants sourds, le récit est notre support privilégié pour l'élaboration des corpus et la description des formes et fonctions linguistiques en LSF.

Le récit est un genre présent dans toutes les cultures et les civilisations, sous des formes et supports divers :

« *Innombrables sont les récits du monde. C'est d'abord une variété prodigieuse de genres, eux-mêmes distribués entre des substances différentes, comme si toute matière était bonne à l'homme pour lui confier ses récits : le récit peut être supporté par le langage articulé, oral ou écrit, par l'image fixe ou mobile, par le geste et le mélange ordonné de toutes ces substances ; il est présent dans le mythe, la légende, la fable, le conte, la nouvelle, l'épopée, l'histoire, la tragédie, le drame, la comédie, la pantomime, le tableau peint, le vitrail, le cinéma, les comics, le fait divers, la conversation,. De plus, sous ces formes presque infinies, le récit est présent dans tous les temps, dans tous les lieux, dans toutes les sociétés ; le récit commence avec l'histoire même*

de l'humanité ; il n'y a pas, il n'y a jamais eu nulle part aucun peuple sans récit ; toutes les classes, tous les groupes humains ont leurs récits, et bien souvent ces récits sont goûtés en commun par des hommes de culture différente, voire opposée : le récit se moque de la bonne et mauvaise littérature : internationale, transhistorique, transculturel, le récit est là comme la vie. (Barthes, 1966 : 1).

Le récit a suscité un grand intérêt pour la communauté scientifique (que ce soit en linguistique, en psychologie, en histoire, en sociologie ou encore en philosophie). En ce qui concerne la psycholinguistique, les chercheurs ne se contentent pas d'examiner certaines formes linguistiques, mais prennent en compte le contexte énonciatif : l'influence du contexte sur le choix des formes et leurs fonctions n'est plus à démontrer (cf. Berman & Slobin, 1994, Hickmann, 2003). La prise en compte du contexte énonciatif a pour conséquence de choisir certaines formes linguistiques plutôt que d'autres. Définir une situation de communication nécessite de prendre en compte le contexte, soit les buts communicatifs, l'état de connaissance des participants et le choix de la forme textuelle. Le choix d'un genre discursif a donc un impact sur la mise en texte au niveau des formes linguistiques employées : une histoire vécue n'implique pas les mêmes fonctions et formes linguistiques qu'une histoire fictive. Par exemple, en Langue des Signes Française, la présence de pointage est plus importante dans un récit fictif, avec absence de support, que dans une histoire racontée à partir d'un support présent dans l'environnement des narrateurs. Selon que le locuteur donne une consigne, cherche à convaincre son auditoire ou raconte un récit, il n'emploiera pas les mêmes outils linguistiques. En ce qui concerne le récit, sa caractéristique principale est d'être constitué par un ensemble d'énoncés organisés en un tout cohérent. Les énoncés sont hiérarchisés pour former une unité de sens.

1.2. Principes généraux d'organisation discursive

Le discours narratif, par son universalité, est depuis tout temps l'objet d'observations critiques. Les premiers travaux fondamentaux à la recherche sur le récit s'inscrivent dans un courant sémiotique et littéraire, avec des chercheurs tels Propp (1928)[71], Barthes (1966) et Greimas (1966). Tous ont cherché à élaborer une typologie des récits et s'accordent sur une

[70] Puren, C. (1994) : La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : essai sur l'éclectisme. Paris : Didier.
[71] Propp a surtout étudié la structure des contes.

organisation du récit en une séquence d'évènements suivant des règles d'agencement particulières et des personnages aux fonctions spécifiques. Leurs corpus littéraires ont permis d'établir un schéma canonique représentant une organisation abstraite et générale du récit. Les éléments essentiels à la construction d'une narration sont : un manque initial, le but à accomplir, une série d'actions plus ou moins inattendues – qui constituent l'intrigue – et l'atteinte du but initial. Comme le résume Brémond (1966), toute narration repose sur une alternance entre « amélioration » et « dégradation » - ou un jeu entre équilibre et déséquilibre.

1.2.1. Des chercheurs précurseurs : Labov & Waletsky

En linguistique, et plus spécifiquement en sociolinguistique, les travaux de référence sont ceux menés par Labov et Waletsky (1967), sociolinguistes variationnistes. Leurs recherches concernent la composition interne du récit et prennent en compte l'hétérogénéité de la langue. Ces recherches – princeps – ont montré qu'il existe une variation sociale qui s'exprime dans les variations linguistiques et stylistiques s'observant lors des changements de registre du discours par un même locuteur. Suite à leurs travaux, Labov et Waletsky notent que le récit consiste (au minimum) en deux propositions successives temporellement ordonnées, dont la chronologie correspond à celle des éléments décrits :

« (…) one method of recapitulating past experience by matching a verbal sequence of clauses to the sequence of events wich actually occurred" (1967 : 95).

Selon Labov & Waletsky, le récit comporte une organisation interne et indiscutable. En effet, ils constatent que cette structure se retrouve chez tous les locuteurs, dans toutes les langues et dans tous les types de narration (personnelle ou fictive). Contrairement au courant littéraire et sémiotique, ils abandonnent l'idée d'un schéma triadique (état initial – transformation – état final) privilégiant un schéma quinaire. Dans ce schéma, l'ordre des éléments coïncide avec l'ordre dans lequel ces évènements sont présentés dans le discours. Labov & Waletsky ont mis en place une classification structurale spécifique du récit et valable pour tout locuteur – quelle que soit la langue :

- l'orientation : dans cette partie, le narrateur donne des indications sur le lieu, le temps et les personnages ;

- la complication : elle représente le cœur du récit. Un élément est introduit et il modifie l'état précédent. Selon Fayol (1985), cette phase correspond à l'insertion d'une rupture dans le déroulement logique des faits. C'est grâce à la complication que le texte devient narration ;
- l'évaluation : le narrateur réagit vis-à-vis de sa production ;
- la résolution : elle marque l'achèvement des évènements en apportant des solutions aux complications précédemment rencontrées.
- la coda : il s'agit de la fin du récit. Cette phase finale est facultative. Pour Labov & Waletsky, lorsque cette phase est réalisée, elle ramène la perspective au moment de la parole par opposition au moment des paroles rapportées.

La présence de nœuds et de dénouements est inhérente à la forme narrative. Revaz (1997) explique que, sans le couple « complication/résolution », on ne peut pas parler de forme narrative même si la succession des actions présente une unité. Pour illustrer son propos, elle cite l'exemple de la recette de cuisine qui se caractérise par une suite chronologique d'actions à effectuer afin de pouvoir passer d'un état initial (les ingrédients sont dissociés) à une situation finale (le plat cuisiné forme un tout achevé). Le passage de la situation initiale à une situation finale se fait sans élément déclencheur :
« (…) en somme ce qui différencie la recette d'un récit c'est bien l'absence totale de perturbation » «(1997 : 178).

Les travaux de Labov & Waletsky ont mis en évidence deux fonctions récurrentes du récit : sa fonction évaluative et sa fonction référentielle. La première correspond à l'attitude du narrateur face aux évènements qu'il rapporte alors que la seconde représente la construction d'unités narratives dont le déroulement temporel correspond aux évènements décrits.

1.2.2. L'approche fonctionnaliste

Comme nous l'avons signalé en préambule de ce chapitre, ce travail se situe dans un cadre transdisciplinaire. Bien que le récit ne soit ici employé que comme un support à la constitution de corpus, le choix du récit, des sujets et de leurs âges respectifs, ou encore de la consigne ont été fortement influencés par l'approche fonctionnaliste de chercheurs tels que Berman & Slobin (1994), Hickmann (2003), Kail & Fayol (2000), Karmiloff-Smith (1981) ou Jisa (1998).

Selon ce type d'approche, le langage est un outil de communication ayant deux caractéristiques fondamentales: la plurifonctionnalité – combinant une fonction de représentation, une fonction de communication et une fonction textuelle – et la dépendance du contexte d'énonciation – contexte extra-linguistique et discursif (Hickmann, 2000, 2003). Ainsi, le langage sert à encoder la réalité sous forme de contenu propositionnel : il désigne et prédique. Mais il sert aussi à communiquer dans un contexte social. Pour comprendre le langage – sa nature, son utilisation, son développement - il est donc essentiel de prendre en compte les besoins des locuteurs dans l'interaction.

Sur le plan développemental, l'approche fonctionnaliste conçoit l'acquisition d'une langue comme faisant intervenir des relations complexes entre formes et fonctions, entre énoncés et contextes, et entre langage et cognition. Dans toutes les langues, une forme donnée peut avoir plusieurs fonctions et inversement une même fonction peut être réalisée par plusieurs formes. Toute langue possède de multiples procédés linguistiques pour transmettre un même message (Halliday, 1975). L'acquisition du langage est donc un processus de mise en relation des formes de la langue et de leurs fonctions qui s'effectue par le bais de la parole en relation avec le contexte d'énonciation (Hickmann, 2000).

Dans les années 1980, les nouveaux courants psycholinguistiques vont pallier le manque d'observation sur l'encodage verbal, sous l'impulsion de la linguistique fonctionnelle. Ces recherches (Givón, 1982, 1984, 1985 ; Halliday & Hasan, 1976 , Silverstein, 1987) analysent les formes linguistiques utilisées pour réaliser des fonctions narratives particulières, telles que la référence aux personnes ou la temporalité (Bamberg, 1987 ; Berman, 1994 ; Hickmann & Liang, 1990 ; Karmiloff-Smith, 1979, 1981). Ce courant, tout en prenant appui sur les travaux concernant les grammaires d'histoires et de récit, observe le fonctionnement des correspondances entre formes et fonctions dans un texte multipropositionnel. La linguistique fonctionnelle a permis d'établir des « paliers » dans l'emploi des fonctions et leurs formes selon le type de discours, les âges des locuteurs et les langues observées. L'approche fonctionnaliste confère une place primordiale au contexte d'énonciation. Cette dépendance est l'une des composantes inhérentes au langage : la fonction d'une forme linguistique est intrinsèque au moment de l'énonciation.

1.2.3. Les travaux de Berman & Slobin

S'inspirant de l'approche fonctionnaliste, des auteurs tels que Berman & Slobin et leurs collaborateurs (1994) ont observé plus précisément l'évolution des fonctions communicatives présentes dans les productions des apprenants et les moyens de communication mis en place en fonction des contenus à exprimer et des interactions entre les différents constituants d'un système linguistique. L'objectif de leur démarche est la description des relations formes-sens-fonctions qu'un apprenant construit lorsqu'il produit un texte. Il ne s'agit pas seulement d'observer les structures linguistiques mais aussi l'organisation des contenus informationnels dans le discours. Ces recherches concernent des enfants de 3 à 10 ans et des adultes, appartenant à différents groupes de langues, permettant d'observer les différents stades du développement et leurs variations d'une langue à l'autre, et ceci à partir d'un même contenu et contexte linguistique.

Berman & Slobin rappellent qu'il existe autant d'histoires que de narrateurs, puisque chacun présente les événements à sa manière, selon la perspective choisie et les outils linguistiques disponibles. Néanmoins, malgré cette grande variabilité, certains principes généraux émergent. Pour l'enfant, la mise en correspondance entre formes linguistiques et fonctions discursives n'est pas automatisée. L'enfant doit acquérir de nouvelles formes mais aussi comprendre leurs utilisations multiples. C'est la construction graduelle d'un système formes-fonctions qui lui permettra de produire des narrations cohérentes. Le narrateur doit connecter les évènements les uns aux autres en fonction d'une trame narrative globale :

> *« (…) the development of linguistic means to connect events and syntactically « package » them into coherent structures – at levels of scene, episode, and overall plot. "Relating events" thus includes all of the verbal means for encoding and employment in narrative." (Berman & Slobin, 1994 : 1-2).*

L'enfant doit donc maîtriser le système de sa langue mais il doit aussi apprendre à l'utiliser dans un discours de façon à hiérarchiser les évènements. De plus, tout au long de la narration, le locuteur se doit de construire et de tenir à jour sa représentation de l'état de connaissance de son interlocuteur. Or, les jeunes enfants ont tendance soit à oublier les informations nécessaires à leur interlocuteur, soit au contraire à sur-marquer les informations :

« Young children tend either to omit information that is necessary to the listener or to overuse available devices. At the phase where children have just gained mastery of a particular system, they tend to use the relevant devices quite redudantly; that is, they have not yet learned what they can leave to the listener to infer. Only proficient speakers, and narrators, tell as much as is necessary and no more, adhering to the Gricean maxims of relevance and informativity. Where children exhibit either of these two patterns, of telling too much or too little, it suggests that they are engaged in monitoring their output more for themselves as speakers/narrators than for the listener. That is, they are not yet constructing and updating what we have termed "a representation of the listener"". (Berman & Slobin, op.cité : 609).

Enfin, les narrations sont influencées par les caractéristiques de la langue utilisée. Selon Slobin (1987, 1990, 1996, 2003, 2006), les expériences sont filtrées au travers des options disponibles dans une langue donnée, invitant les locuteurs à sélectionner certaines informations plutôt que d'autres et à organiser ces informations d'une certaine manière (« thinking for speaking »). Les enfants sont très tôt sensibles au mode d'organisation qui est proposé par leur langue. L'apprentissage des moyens linguistiques va donc différer en fonction des langues étudiées, en fonction de la place et de l'importance des indices linguistiques dans leur langue.

Concernant les corpus, ces recherches ont montré l'importance de travailler sur de larges corpus et dans des situations de discours. Les méthodologies utilisées sont de plus en plus expérimentales : les narrations produites sont de moins en moins spontanées, mais induites par des images fixes ou des films. C'est dans ce cadre que s'inscrit le protocole sur lequel nous avons pris appui pour la constitution de notre corpus, comme nous le verrons dans la partie consacrée à la méthodologie.

2. L'organisation de l'information

2.1.Généralités

Produire un texte narratif, c'est introduire de nouveaux référents, maintenir la référence à ces entités et les réintroduire tout au long de la narration. Cette capacité à réguler ainsi la

référence entre les énoncés du discours se construit progressivement chez l'enfant avec l'acquisition des procédures nécessaires pour l'organisation discursive et le développement cognitif plus général (Karmiloff-Smith, 1981, 1986 ; Hickmann, 1987, 1991 ; Bamberg, 1987 ; Kail & Hickmann, 1992 ; Berman& Slobin, 1994).

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. 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 & Perdue, 1998) et établir un équilibre entre les données nouvelles et celles déjà évoquées. Selon Hickmann (2004), 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. (2004 : 16)*

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 (1967), l'information nouvelle est focale au sens où elle ne peut être récupérée par les informations préalables dans le discours. Quant à Chafe (1976), il associe le statut de l'information donnée à la saillance situationnelle :

« c'est en vertu de propriété de saillance locative et spatiale que certaines informations reçoivent le statut de l'information nouvelle et ancienne ».

- *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.

2.2. « La quaestio »

Selon Klein et Von Stutterheim (1991), tout texte répond à une question globale, appelée « quaestio » : la structure d'un texte produit par un locuteur constitue la réponse à cette question. Cette question générale autour de laquelle est organisé le texte peut être soit explicite soit implicite. Elle est reconstruite à partir des performances des locuteurs. Ce n'est non pas la question en elle-même, mais plutôt l'interprétation que le locuteur en donne dans un contexte précis qui détermine la réponse, c'est-à-dire le texte :

« l'organisation d'un texte long […] est régie par une quaestio, la question générale à laquelle le texte apporte une réponse. […] le déroulement de l'information dans un texte cohérent est contraint, au niveau global comme au niveau local, par la quaestio à laquelle répond le type de discours. La quaestio définit ainsi la structure principale – la trame – du discours. » (Perdue, 1995 : 31-32)

Elle définit ainsi la distribution de l'information entre la structure principale et les structures secondaires ou adjacentes du texte : les énoncés qui répondent directement à la quaestio appartiennent à la trame globale tandis que ceux qui n'ont pas de pertinence directe par rapport à celle-ci font partie de l'arrière-plan. Chaque information doit être introduite, maintenue ou développée en fonction de la quaestio du texte. La quaestio contraint donc l'organisation d'un texte au niveau global, selon la nature de l'ensemble de l'information à donner et en fonction des buts communicatifs du locuteur. Elle est telle un *« relais entre les intentions communicatives du locuteur et leur formulation linguistique. » (Guittard, 1994)*[72].

La quaestio détermine les contraintes pragmatiques non seulement sur la macro-structure du texte mais aussi sur la structure interne des énoncés y répondant. Elle influence donc la distribution de l'information entre le topique et le focus des énoncés de la trame. Le topique est l'ensemble d'alternatives ouvertes par la quaestio, parmi lesquelles une sera spécifiée. Cette spécification relative au topique correspond au focus de l'énoncé :

« (…) le topique d'un énoncé est identifiable par les deux locuteurs et constitue l'entité à propos de laquelle le locuteur veut rajouter de l'information. Si p est identifiable, p peut aussi être maintenu d'énoncé en énoncé et on parlera de mouvement de topique à topique, p peut aussi changer, on parlera alors de changement de topique (…) » (Lenart & Perdue, 2004 : 89).

Tout texte doit répondre à une quaestio et déterminer ainsi la progression de l'information. Cette progression s'élabore par le choix de marqueurs textuels de cohésion tels que les connecteurs, les anaphores, l'ordre des mots, etc… La quaestio permet de relier les intentions communicatives et communicationnelles du locuteur et de leur formulation linguistique. Elle détermine la sélection et la linéarisation de l'information. Ainsi, le locuteur organise différemment les informations à transmettre en fonction du type de texte et des attentes de l'interlocuteur. La quaestio *« permet de rendre compte du processus de production d'un texte cohérent en tant qu'interface entre la conceptualisation et la formulation d'un texte »* (Watorek, 1998 : 7).

[72] Cité par Lenart, (2005).

2.3. L'introduction, le maintien et la réintroduction des participants

La mise en place des participants est fondamentale à la construction de la trame narrative :

« L'énoncé initial assure la mise en relation du texte à venir avec la situation d'énonciation, de là l'occurrence de marques particulières, trace de l'ancrage énonciatif. […] il établit les fondations (…) qui constituent l'origine à laquelle les états ou évènements suivant seront rapportés. » (Fayol, 1997 : 187)

Les travaux de Labov (1972) sur le récit ont montré que dès l'« orientation » initiale du récit, le narrateur fournit des informations spatio-temporelles, ainsi que des informations concernant les entités référées, telles les personnages et leurs activités. 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.

Selon Lambrecht (1981, 1985), les informations nouvelles sont majoritairement introduites grâce à des structures présentationnelles (par exemple existentielles), donc en position post-verbale. Les recherches sur l'acquisition des langues – par l'adulte ou par l'enfant – montrent bien le rôle important de ces structures. Ainsi, Lambert & Lenart (2004) comparent l'acquisition de l'anglais, du français et du polonais L1[73] et l'acquisition du français, de l'anglais et du polonais en L2[74]. Leurs observations portent sur la référence aux entités, à partir d'une même tâche de récit – un dessin animé muet mettant en scène un chien (le personnage principal) et un enfant (le personnage secondaire). Lambert & Lenart observent que dans 9 cas sur 10 (pour le groupe contrôle), le personnage principal est introduit par une structure présentative (« il y a »

[73] L1 : langue première
[74] L2 : langue seconde

ou « c'est l'histoire d'un chien »). Dans tous les cas, le déterminant indéfini présente cette information comme nouvelle.

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 & 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)

Toutes les langues ont des formes linguistiques dont la fonction est la construction de la référence. La modalité visuo-gestuelle permet au narrateur de décrire une scène selon différents points de vue, mais peut aussi choisir de raconter l'histoire, ou une partie de celle-ci, en prenant le rôle d'un ou plusieurs protagonistes. Le « narrateur-protagoniste » s'exprime et agit selon le personnage qu'il transfère. Ce procédé, que l'on retrouve sous la terminologie « referential shift » (Emmorey, 2002) dans la littérature internationale, est maîtrisé tardivement par les enfants. Le « referential shift » permet la cohésion . Pour sa réalisation, le narrateur doit maîtriser l'usage et la valeur linguistique de l'espace. Cet espace va notamment servir pour la référence déictique et anaphorique à l'aide de « pronominal reference operations », c'est-à-dire au moyen de pointages, de verbes directionnels, ainsi que des construction complexes telles que les structures de grande iconicité et les proformes.

3. L'espace comme espace privilégié de la cohérence narrative

L'existence de nombreux procédés de construction de référence reposant sur une exploitation sémantico-syntaxique de l'espace a été constatée dans de nombreuses langues des signes.

Les structures de grande iconicité donnent à voir en disant dans un espace bien particulier. Dans un récit en LSF, le narrateur, lorsqu'il devient un personnage transféré crée des espaces sémantico-syntaxiques dont il a besoin pour la mise en place et le maintien de la cohérence narrative. Les relations entre les éléments sont alors ordonnés spatialement. La cohérence narrative est ainsi donnée à voir…….. L'espace fonctionne comme un support fonctionnel et structural dans lequel des entités, des scènes (statiques ou dynamiques), des schémas actanciels et des événements s'actualisent à partir d'un constant maintien de la figurabilité : lien entre forme et sens (Cuxac : 1998).

3.1. Le récit narratif en langue des signes : comme au cinéma…

A travers leurs études sur les structures de grande iconicité, Cuxac (2000) et Sallandre (2003) ont décrit le récit narratif[75] avec l'iconicité comme principe organisateur du récit.

Dans les récits en langue des signes, l'ensemble de la narration va et vient entre les différents types de structures de transferts et suit chronologiquement les évènements. Alors que les langues vocales font grand usage du discours indirect, les récits racontés en langue des signes recourent essentiellement au discours direct. Cuxac (1998) constate que les signes standards, dans un récit en LS, sont moins utilisés au profit des structures de grande iconicité. Bien qu'étant d'accord avec cette constatation, notre propos est plutôt de dire que les signes standards et les structures de grande iconicité ont des rôles – certes conjoints – mais différents lors de la construction de la trame narrative en LSF (cf. Partie II sur les analyses).

Cuxac (2003) compare le traitement narratif en LSF aux successions de plans caractéristiques du traitement narratif cinématographique :

« (…) les structures minimales linguistiques de la LSF auraient pour analogues : transferts de forme = gros plan avec balayage de la caméra, transferts situationnels = plans séquences, transferts personnels (et changements de rôles) = plans américains (et successions de plans sur les différents acteurs). »

Cette comparaison avec les techniques cinématographiques avait déjà été faite par Sacks :

« Dans la langue des signes… le récit n'est plus linéaire et prosaïque. Ce langage est essentiellement découpé, passe sans cesse de la vue normale au gros plan, puis au plan d'ensemble et de nouveau au gros plan, en incluant même des scènes de zoom arrière et avant, exactement comme travaille un monteur de films….Non seulement la disposition des signes évoque davantage un film monté qu'une narration écrite, mais chaque signeur est placé comme une caméra : le champ de vision et l'angle de vue sont dirigés mais variables. Non seulement le signeur en train de signer, mais aussi le signeur en train d'observer sont conscients en permanence de l'orientation des yeux du signeur vers les signes émis. » (1990 : 155).

Bouvet, dans sa description d'un récit raconté en LSF, a aussi mis en avant le caractère théâtral de la LSF. Dans son étude, la description et l'analyse ont été centrées sur tout le tissu gestuel qui enveloppe les signes, c'est-à-dire les mouvements de la tête, des yeux, les sourcils, la bouche, les joues et le menton :

« (…) nous pouvons dire que si le signeur-narrateur agit bien comme le metteur en scène du discours, il ne se cache pas pour autant tout à fait derrière celle-ci ; à la façon du chœur dans la tragédie grecque, il reste présent sur la scène explicitant le déroulement de l'action verbale par des prises de distance métalinguistiques et phatiques. Il peut parfois même donner son point de vue et devenir alors l'un des énonciateurs qui, sur la scène du discours, se côtoient et se répondent. » (1996 : 150).

A l'opposé de ces considérations, Millet (2006) estime que cette assimilation des structures de la LSF à un caractère théâtral/cinématographique porte préjudice aux langues des signes quant à leur statut de langue :

« L'aboutissement de ce refus de décrire les LS avec les outils de la linguistique se concrétise, à mon sens, lorsque ces langues sont glosées avec des termes relevant de la sémiologie théâtrale ou filmique ou lorsqu'elles sont perçues comme la matérialisation – ou visualisation – d'opérations cognitives (Risler, 2000 ; Cuxac, 2001), ce qui au bout du compte me paraît remettre en cause leur statut de langue » (2006 : 97)

Il ne s'agit pas pour Cuxac de refuser de décrire la LSF avec les outils de la linguistique mais plutôt d'apporter une terminologie répondant à un choix discursif singulier et aux caractéristiques atypiques de cette langue.

---

[75] Sallandre (2003), dans sa thèse, a aussi étudié d'autres types de récit (descriptif, explicatif….).

Les langues des signes sont des langues qui donnent à voir en disant alors que ce n'est pas le cas des langues vocales. Cette caractéristique de donner à voir en disant correspond à des opérations cognitives que Cuxac a regroupé sous le terme de transferts. Selon lui (2003 : 23), la terminologie employée en narratologie conviendrait mais sans rendre compte du choix discursif de donner ou non à voir.

Accorder aux structures de la LSF un caractère cinématographique ne signifie pas nier son statut de langue mais au contraire affirmer la complexité et la richesse d'une intention sémiotique propre à une langue culturellement marquée :

« (…) la possibilité de montrer tout en disant en LSF a donné lieu à des stratégies narratives culturelles propres au monde des sourds se caractérisant a) par une abondance de scripts (Schank & Abelson, 1977), b) où les procès fortement intraséquencés d'une granularité fine (Noyau, 1977) évoquent plus des mouvements de caméra, des changements
d'angles ou de distances de prises de vues que les mouvements intra et inter-phrastiques propres à l'écrit. » (2003 : 23).

3.2. La notion d'espace en langue des signes

La majorité des recherches portant sur les langues des signes ont étudié l'espace et définit son rôle. Toutes s'accordent pour affirmer que l'espace permet l'établissement des relations grammaticales, syntaxiques et sémantiques ainsi que la distribution actancielle des actants.

Courtin (1998 : 23) définit la spatialisation linguistique comme *« le processus par lequel chaque entité, sujet ou objet concret ou abstrait du discours, va être assignée à un emplacement précis de l'espace linguistique auquel elle restera attachée jusqu'à une éventuelle levée de perspective. De cette façon, par simple pointage*[76] *manuel ou visuel ultérieur le signeur renvoie à la représentation mentale de l'entité associée à cet emplacement ».*

L'espace en langue des signes établit les rapports syntaxico-sémantiques en fonction de la disposition spatiale des signes. Les réalisations gestuelles se déploient dans un espace spatio-temporel représenté par une demi-sphère devant le signeur. Cet espace est essentiellement organisé autour du locuteur-signeur en constante interaction avec l'interlocuteur.

[76] Le pointage participe au repérage d'une entité par rapport à une situation d'énonciation mais aussi par rapport aux autres protagonistes, à une prédication locative, temporelle ou notionnelle.

Les divergences entre chercheurs à propos de l'espace en langue des signes concernent surtout son utilisation.

3.2.1. Espace topographique ou syntaxique ?

Les recherches internationales (Klima & Bellugi, 1979 ; Poizner, Klima & Bellugi, 1987 et Vercaingne & Ménard, 1994) distinguent deux types d'espaces : l'espace syntaxique d'une part et l'espace topologique d'autre part.

L'espace syntaxique, ou diagrammatical, serait prédéterminé et contraint par la distribution actancielle. Cette différence entre deux types d'espace serait surtout marquée au niveau des verbes : les verbes d'accord comme [DONNER], [DEMANDER], qui sont des verbes dits directionnels, auraient une utilisation de type syntaxique alors que des verbes exprimant un déplacement d'un objet utiliserait l'espace de façon topologique.

- les verbes directionnels

Les verbes directionnels sont présents dans toutes les langues des signes étudiées à ce jour. Les verbes directionnels incorporent les pronoms personnels :

« (…) en effet, pour ces verbes, le complexe « orientation de la main-direction du mouvement-emplacements de départ et d'arrivée du signe verbal » marque à lui seul les rôles respectifs des différents actants. « A lui seul » signifie que pour tout verbe directionnel et lorsque les protagonistes de l'énoncé et de l'énonciation coïncident, les pointages sont redondants quant à l'indication sémantique des rôles actanciels » (Cuxac, 2000 : 195)

Par exemple, le verbe [DONNER] est un verbe dit « directionnel ». La modification de la direction indique « qui fait quoi » :

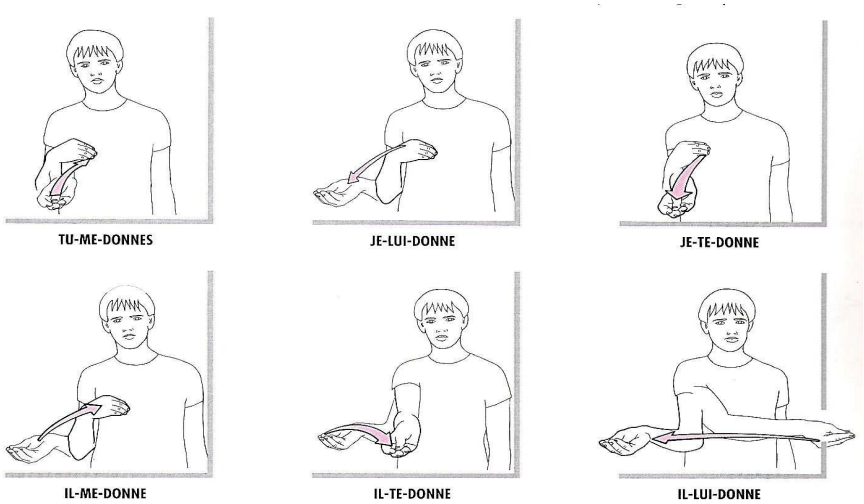


Image n°6 : exemple de verbe directionnel, (IVT, tome 1, 1998 : 159)

Avec les verbes directionnels, la direction du mouvement s'effectue entre deux points d'articulation. La distinction de personne est signalée par le changement d'un (ou des deux) des points d'articulation du verbe (et/ou son orientation dans l'espace). La direction et/ou l'orientation du mouvement indique donc la relation sémantique entre les arguments du verbe.

- Les verbes de déplacements

Avec les verbes de déplacements, l'actant est représenté par un proforme : la configuration de la main est modifiée en fonction de l'entité à représenter (main plate pour une voiture, index levé pour une personne, etc…). De plus, les verbes de déplacements indiquent la manière dont se déroule l'action (lentement, rapidement, etc…), la mimique faciale et le regard donnant sens au mouvement :

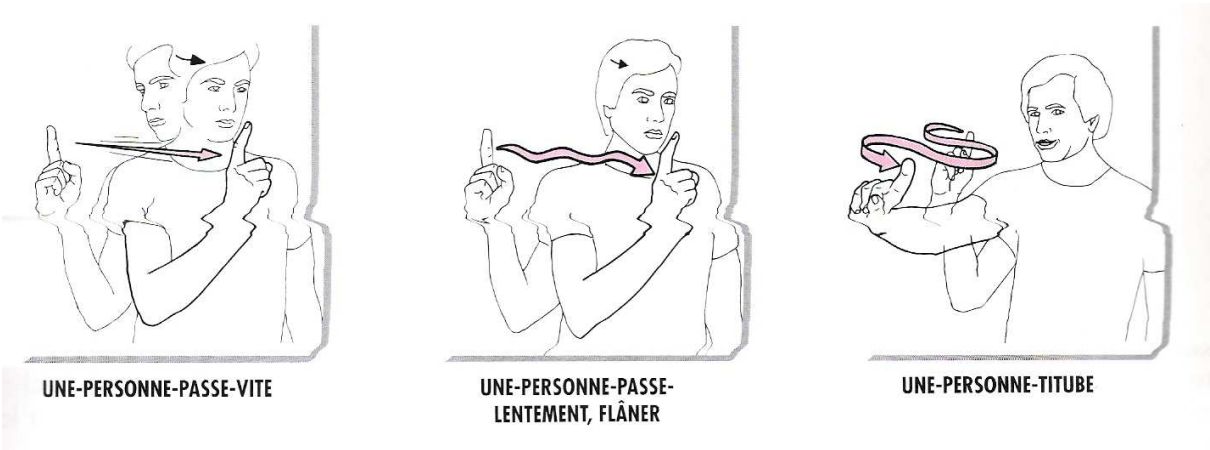


Image n°7 : les verbes de déplacements et les mimiques faciales[77]

3.2.2. L'espace selon Liddel

Pour Liddel (1990), les représentations spatiales sont organisées topographiquement ou motivées sémantiquement. Selon lui, les deux espaces se recoupent. Par exemple, pour exprimer [MONTER SUR L'ARBRE], le signeur aura recours à un transfert situationnel : le proforme/locatif stable [ARBRE] est dans un espace topologique alors que le mouvement/déplacement [SE DEPLACER] utilise l'espace syntaxique. De même, pour les verbes directionnels, la direction est déterminée lexicalement. Par exemple, pour le verbe [DEMANDER], le mouvement du verbe s'effectue en fonction de la place, ainsi que de la hauteur, de l'interlocuteur. Liddel nomme cet espace utilisé pour la construction des relations de localisations entre des entités ou des actions de mouvement « l'espace de représentation ».

Lorsqu'il y a spatialisation d'entités non présentes, Liddel (1990) différencie deux types d'espaces :

- **L'espace de substitution** : il s'agit d'un espace reconstruit à partir de deux espaces donnés dans lequel le signeur se projette. C'est notamment le cas lorsque le narrateur devient le personnage transféré. L'espace du signeur et l'espace du protagoniste ne font qu'un.
- **L'espace symbolique** : le signeur n'intervient pas comme protagoniste. L'espace est construit autour d'entités spatialisées dans l'espace de signation et dont on fait référence au moyen de pointages et de signes non-manuels. Par exemple, par l'intermédiaire du couple regard/pointage, cet espace va permettre de construire des référents spatiaux virtuels servant ensuite de positionnement pour les processus discursifs.

Ces emplacements référentiels sont prépondérants puisque c'est par leur biais que les relations peuvent être explicitées : les entités ne sont en général pas mises en relation directement mais le sont par l'intermédiaire d'espaces qui leur sont attribués.

Liddel (1990) identifie aussi l'espace où les protagonistes sont physiquement présents dans la situation d'énonciation. Dans cet espace - nommé « l'espace réel » - les pronoms personnels exprimés sous la forme de pointage sont considérés comme des unités grammaticales et symboliques mais leur directionnalité est indiquée comme un pointage activant les pôles sémantiques des protagonistes en question dans l'espace réel.

---

[77] IVT, 1998 : 165

L'exploitation de l'espace pour le marquage des relations, qu'elles soient locatives, actancielles, temporelles ou spatio-temporelles est une donnée pertinente dans les langues des signes se déduisant du canal . Les lieux et les rapports spatiaux sont en effet codés par l'usage des marqueurs dans cet espace quadridimensionnel. La théorie de l'iconicité est une des théories qui rend le mieux compte de la pertinence linguistique de l'espace dans le cadre de la construction référentielle. En effet, la position spatiale des signes ainsi que le couple regard/pointage sera la base de la construction référentielle, qu'elle soit temporelle ou actancielle.

3.3. L'espace dans la théorie de l'iconicité ou comment organiser la construction référentielle

L'établissement de la référence aux personnes, entités et évènements, absents ou présents, en langue des signes s'effectue de différentes façons : les signes standards (ce qui correspond à une reprise lexicale que l'on peut analyser alors comme une anaphore fidèle ou infidèle), un pointage dirigé vers un locus spécifique[78] accompagné du regard, ou le regard seul[79]. La position de l'espace ainsi marqué est utilisée pour la référence anaphorique :
« the position in space thus marked can then be used for anaphoric reference to the same referent, re-indexing the locus previously specified via a manual index, gaze direction, or via alterations of verbal forms that are dislocated at the same poition(s) space." (Pizzuto, à paraître, p.3).

Par exemple, comme nous le verrons dans le chapitre consacré à l'analyse de corpus, les enfants qui ont contribué à notre recherche, emploient très fréquemment les signes standards correspondants aux protagonistes pour s'y référer, le pointage et le regard étant des formes trop complexes cognitivement (cela exige de maîtriser simultanément plusieurs paramètres). Bien que la présence, dans notre corpus, de gestes de pointage soit faiblement attestée, nous tenons à souligner leur rôle dans la construction référentielle du discours

Lors de la construction de référence dans l'espace, le pointage partage son rôle formel et fonctionnel avec le paramètre du regard. Le couple regard/pointage attribue à l'espace une

[78] Le référent aura été introduit préalablement dans l'espace de signation.
[79] idem

dimension discursive dans lequel différents locus[80] seront déterminés. Selon Cuxac, le couple regard/pointage a pour principale fonction d'organiser l'espace d'énonciation (situation du discours) et l'espace construit à partir de thèmes (ce dont on parle) :

« Regard et pointages interagissent dans l'espace global de signation combinant espace de l'énonciation et espace de la matière énoncée » (2000 : 282).

A propos de la spatialisation linguistique, Cuxac (2003 : 25) met en avant deux utilisations distinctes : l'une pour la référence temporelle et l'autre pour la référence actancielle.

3.3.1. La référence temporelle

La référence temporelle consiste en un triple fléchage spatial : l'axe sagittal (en particulier pour l'expression du temps en référence avec le temps 0 de l'énonciation), l'axe horizontal (lorsque les relations temporelles sont indépendantes du temps de l'énonciation) et l'axe vertical (qui permet de mesure une taille).

- L'axe sagittal :

Le corps est le marqueur référentiel du moment présent (T°) de l'énonciation. A partir du corps, le locuteur-signeur va pouvoir exprimer différents marquages de temps qui s'effectueront toujours conjointement avec la direction du regard. Pour marquer l'instant présent, l'ici-maintenant, le regard se portera vers le bas alors que pour les repères à venir, la direction du regard sera devant le locuteur. De même, lorsque la direction du regard sera vers le haut ou en arrière, il marquera des repères passé, récent ou lointain. La mimique faciale peut aussi intervenir dans le marquage temporel.

L'expression du temps présente une base d'organisation formelle à partir du corps du locuteur : les temps présent, passé et futur sont situés par rapport à la hauteur de l'épaule du locuteur en allant de l'arrière de la tête jusqu'à l'avant. Le présent est situé devant le corps, le passé derrière l'épaule et l'espace à l'avant est repérable comme le futur :

[80] locus : « *partie de l'espace vers laquelle porte le geste de pointage ou la direction du regard dans la construction d'une référence en contexte discursif » (Engberg-Pedersen, 1993. Cité par Fusellier, 2004 : 221).*

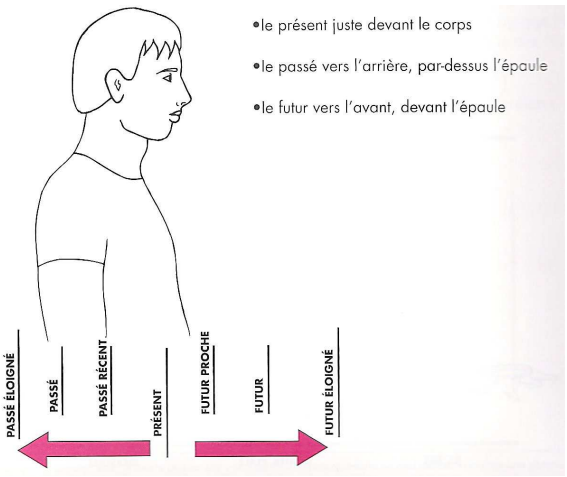
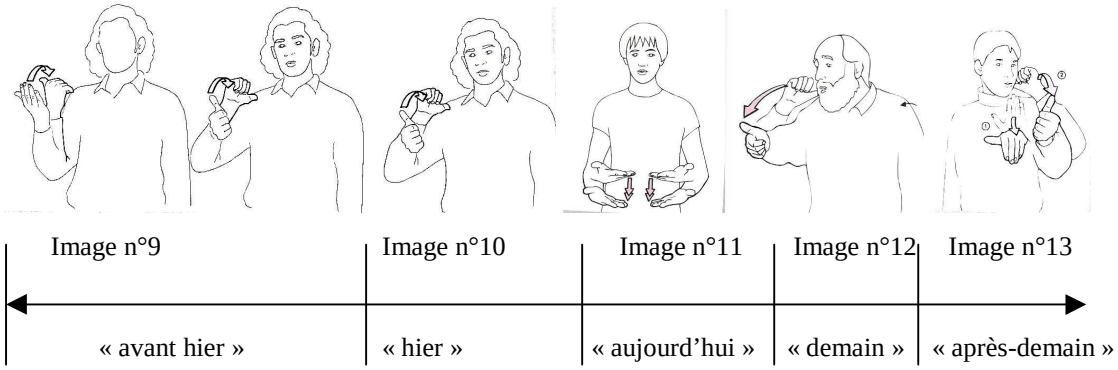


Image n°8 : Ligne de temps en LSF[81]



Images n°9,10,11,12,13 : Axe sagittal en LSF

L'image n°8 représente le temps 0 de la parole. C'est en référence de ce temps que le locuteur va construire sa ligne temporelle. Comme nous pouvons le constater avec les images 9 et 10, l'expression du temps passé se situe à l'arrière alors que le temps futur (images 12 et 13) se situe à l'avant du signeur.

- **L'axe horizontal**

Cet axe permet d'énoncer une date, une heure, un jour….. Ces marqueurs fonctionnent comme des points de référence temporelle qui s'effectuent au moyen des signes standards. Ce point de référence va constituer une borne temporelle référentielle au moyen de la main dominée. Le regard active la portion d'espace où a été effectué le signe standard. Par la suite, le locuteur-signeur utilisera sa main dominante en la positionnant spatialement par rapport à la main

dominée pour créer un ensemble de relations temporelles selon une ligne de temps de l'énoncé. Une fois la ligne de temps mise en place, le locuteur-signeur place par rapport à celle-ci des unités verbales à valeur temporelle associée à la portion d'espace où elles s'inscrivent :

Temps de la construction de la référence

Notons que la direction peut être inversée en fonction du contexte.

3.3.2. Les relations actancielles : le rôle des pointages

- Dans le cadre de l'énonciation

En Langue des Signes Française, les marques de personnes s'effectuent par le couple regard/pointage. Le protagoniste de l'énonciation est identifié par le regard alors que les pointages indiquent les protagonistes de l'énoncé. Dans le cas où les protagonistes de l'énoncé sont physiquement présents dans la situation d'énonciation, les pointages sont dirigés vers eux, quels que soient leur rôle : la forme des pointages est indifférente au rôle sémantique de l'actant pointé.

Les pointages (réalisés le plus souvent avec l'index) indiquent les protagonistes de l'énoncé. Le pointage, lorsqu'il est sur le corps du signeur indique la première personne protagoniste de l'énoncé (« je, me, moi »). Cet « auto-pointage » (Cuxac, 2000 : 193), dans un récit, sera repris à chaque référence de ce protagoniste, qu'il soit agent ou patient des procès. Pour exprimer la deuxième ou troisième personne, c'est la position du référent dans l'espace qui induit la direction du pointage. Ces pointages référentiels peuvent être accompagnés des paramètres de la mimique faciale et du regard. Lorsque le regard et le pointage coïncident, l'allocutaire est aussi le protagoniste de l'énoncé. Quand le regard et le pointage ne coïncident pas, le pointage réfère à un protagoniste de l'énoncé, présent physiquement tandis que le regard marque l'allocutaire, protagoniste de l'énonciation (Cuxac, 2000 : 193).

Comme nous l'avons déjà évoqué avec « l'espace de réalisation » de Liddel (cf. 3.2.2. de ce chapitre), les verbes directionnels, l'orientation et la direction du signe verbal indiquent les rôles des différents protagonistes :

---

[81] Image extraite du dictionnaire IVT, Tome 1 (1997 : 86).

« (…) pour tout verbe directionnel et lorsque les protagonistes de l'énoncé et de l'énonciation coïncident, les pointages sont redondants quant à l'indication sémantique des rôles actanciels » (Cuxac, 2003 : 28).

- **Indépendamment du plan de l'énonciation :**

Si nous reprenons l'exemple des verbes directionnels, c'est la direction des verbes qui assume l'indication des rôles actanciels. La place des actants est variable, le sens étant donné par le verbe.

Pour les signes qui nécessitent un contact avec le corps et ne peuvent donc être placés disjointement dans des espaces différents, le pointage permettra de les reprendre de manière anaphorique. Ces pointages sont des éléments linguistiques qui, non seulement, reprennent les signes standards mais peuvent aussi les déplacer et ainsi leur conférer une portion d'espace sémantisé. Les pointages de reprise peuvent être cataphoriques, anaphoriques ou simultanés :

« (…) les pointages qui permettent de fonder et de construire les relations actancielles en les spatialisant. » (Cuxac, ibid : 28).

Le pointage, en tant qu'unité déictique, participe à l'instanciation de trois domaines référentiels : la personne, le temps et l'espace. Cuxac (2000 : 282-283) attribue au geste de pointage différentes valeurs :

- *les pointages actanciels* : ce sont des marqueurs de personnes (des pronoms). Un actant du procès de l'énoncé est repris spatialement ;
- *les pointages locatifs* : l'élément pointé peut être une partie du corps (le corps subi un pré-codage sémantisé) ;
- *les pointages énumératifs* : la main dominée sert de numéral
- *les pointages anaphoriques* : des signes standards, introduits préalablement, sont repris par un pointage dans un espace défini et définitif.

Fusellier (2004), lors de ses recherches qui portent sur la langue des signes primaires, a observé une présence fréquente et régulière des pointages dans les récits[82] de ses sujets adultes. Deux types de pointages ont notamment été repérés :

- des pointages énumératifs : ce sont des pointages de reprise visant la coordination d'entités référentialisées[83] ;

[82] Les récits sont des récits spontanés sur des moments de leurs vies.

- des pointages de reprise anaphorique d'un signe introduit préalablement dans le discours.

Pour ce dernier type de pointage, Fusellier (2004 : 230-234) a relevé trois valeurs différentes :

- il peut être une reprise discursive à valeur métalinguistique : le pointage sert à valider le propos : « Voilà, c'est ça » , « c'est ça dont je parle » ;
- il peut être une reprise anaphorique avec une valeur de commentaire : le pointage est alors émis en fin d'énoncé et reprend ce qui a été dit. Il a pour but d'apporter un commentaire ou un jugement ;
- il peut être une reprise anaphorique d'un signe émis en lui attribuant ainsi une valeur référentielle : pointage de la main dominante vers un signe réalisé avec la main dominée visant une détermination du signe de type « lui, celui-ci ».

3.4. L'espace chez les enfants sourds

Chez l'enfant sourd, Goldin-Meadow (2003) a observé que le geste de pointage avait plusieurs fonctions :

- l'enfant fait référence à des objets du monde réel dans leur environnement immédiat.
- l'enfant fait pointer un objet concret dans son environnement immédiat pour référer à un objet absent :

« (…) the child can point at a real-word object that looks very much like the absent object to wich they intend to refer.[...]Another technique that the children use is to point at the habitual location of the person or object to wich thet intend to refer. […] Finally, the children can point at an arbitrary space that has been established as standing for the object to wich they intend to refer." (2003 : 73-74).

Pour Goldin-Meadow, l'utilisation fréquente des pointages permet, chez les jeunes enfants, d'exprimer une information qui ne peut être – pour le moment – verbalisée.

« The urge for communicate about non-present objects is strong even in very young children. If ready-made words are not available to talk about the non-her-and-now, children will expand the role of the pointing gesture so that it can do the job." (2003 : 75)

---

[83] Cf. page 229 de la thèse de Fusellier pour une illustration de ce type de pointage.

Nous retrouvons cette utilisation du pointage chez un de nos sujets. En effet, dans notre corpus, l'enfant de 5 ans (Sujet n°2) emploie des pointages pour référer au personnage principal de son récit[84]. Ses pointages anaphoriques s'effectuent en direction de la télé, objet réel de son environnement, et réfèrent au chien, principal protagoniste du dessin animé qu'il a visionné et qu'il doit raconter. La première mention du chien s'effectue par un pointage et ce dernier- toujours effectué dans la direction de la télé- est repris à plusieurs reprises. Le signe standard [CHIEN] est produit pour la première fois en milieu de récit, lors de la réintroduction du référent. Lorsque l'enfant réfère à ce protagoniste, il emploie plus facilement un pointage qu'une autre forme linguistique, tendant ainsi à pallier le linguistique par un élément communicatif extra-linguistique plus accessible.

Pour conclure cette partie, nous reprenons les trois sphères spatiales données par Fusellier (2004) à propos de la pertinence linguistique de l'espace dans la théorie de l'iconicité :

1) *L'espace physique de la situation d'énonciation* qui est un espace de création de références discursives à valeurs lexicales ou spatio-temporelles. Cet espace est notamment utilisé pour des déictiques démonstratifs tels que « ici », « maintenant », « comme ceci »…
2) *L'espace physique périphérique à la situation d'énonciation*. Il s'agit aussi d'un espace de création de référence discursive mais sans référence physique proche, où les référents sont spatialisés de façon contextuelle. Cet espace permet aussi l'instanciation géographique des lieux ou d'actants absents du plan de l'énonciation. Il correspondrait à « là », « celui-là », « celle-là »…
3) *L'espace de signation devant le locuteur*. Les références sont créées dans un espace construit sémantiquement. Dans cet espace, la relation de type focus/topique est exprimée.

La LSF est une langue multi-dimensionnelle, observer un seul paramètre ne saurait être concevable tant tous les paramètres, qu'ils soient manuels ou non, sont conjoints et interdépendants tant au niveau du signifiant que du signifié, tant dans leur production gestuelle que sémantique. Comme nous le verrons dans les chapitres suivants, étudier la langue des signes est un acte complexe, en particulier d'un point de vue narratif. En effet, comme nous avons pu le

[84] Le récit produit par nos sujets est induit par un dessin animé qu'ils ont visionné auparavant.

constater avec la partie consacrée à l’espace, il est difficile de dissocier le plan de l’énonciation du plan de l’énoncé.

4. La valeur référentielle des unités complexes : les proformes

4.1. Les profomes : aperçu de la notion

Comme nous l'avons mentionné précédemment, les différents transferts définis permettent au narrateur de combiner à l'intérieur d'une même narration différentes perspectives, décrivant une histoire à partir de différents points de vue physiques et psychologiques.

Comme le remarque Pizzuto, les structures de grande iconicité, dont la terminologie varie en fonction des langues des signes, sont très répandues dans toutes les langues des signes :
« These forms thus allow deictic-anaphoric refrence operations in a multilinear fashion that appears to be unique of SLS » (Pizzuto, à paraître).

L'analyse de ces structures s'effectue selon que l'iconicité est considérée comme principe organisateur de la langue des signes ou non. Pizzuto se base sur les travaux de Cuxac pour observer la référence anaphorique en langue des signes italienne (LIS). Elle distingue deux catégories principales :

- la première catégorie donnée par Pizzuto correspond aux transferts personnels :

« The first consist primarily of nonmanual units : specific eye-gaze patterns, facial expressions, postural modifications of the shoulders, the head, or the whole trunk may be associated with the sign for a given referent to mark it deictically and/or anaphorically reintroduce it in discourse. »

- la seconde catégorie correspond aux transferts de taille et de forme :

« The second class of HIS[85] combine distinctive gaze signals with highly iconic manual forms wich typically convey information on perceptually salient features of referents they symbolize (e;g; their size and shape and/or situational arrangement or displacement in space)." (Pizzuto, à paraître).

Les différents transferts observés et décrits par Cuxac (2000) et Sallandre (2003) peuvent avoir une fonction anaphorique dans la mesure où ils peuvent reprendre des éléments lexicaux mentionnés auparavant. Cependant, les structures de grande iconicité ne sont pas anaphoriques par définition. Par exemple, dans son corpus, Cuxac (2000) a observé que son interlocuteur

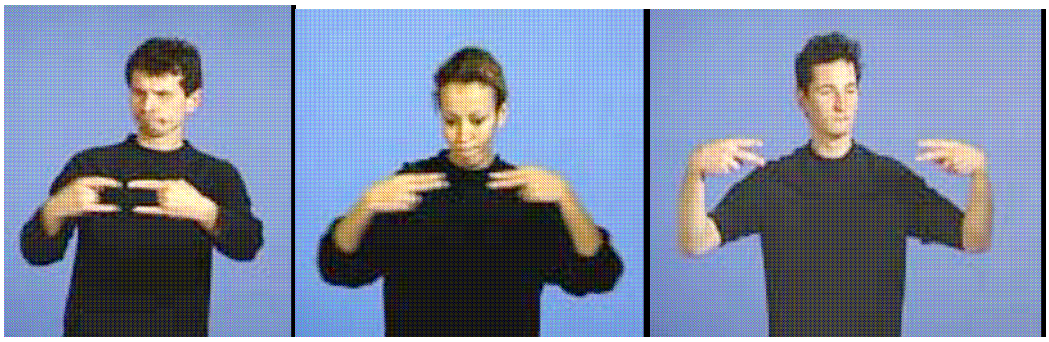
[85] HIS : « Higly Iconic Structures »

employait des transferts lors de l'introduction d'une nouvelle information. De plus, les transferts, lorsqu'ils ont une valeur anaphorique, reprennent des éléments lexicaux mais apportent aussi des informations syntaxico-sémantiques complémentaires sur l'état physique et psychologique du personnage transféré. Les transferts sont multiactanciels et peuvent se traduire par plusieurs phrases.

Une autre catégorie qui peut avoir une valeur anaphorique est les proformes. Les proformes sont des unités manuelles complexes. Sallandre (2003 : 82) les définit ainsi :

« Le proforme[86] *désigne le paramètre manuel « configuration » dans les structures de grande iconicité. Le proforme est une forme générique (ex : forme plate), mais en contexte, il vise à spécifier une forme particulière (« cette forme-là »).*

Elle précise que le proforme vise à iconiciser une forme et non un objet. Par cette iconicisation de la forme, le proforme relève d'une iconicité schématique : le proforme est tel un schéma permettant de rentrer dans l'iconicité imagique. Un proforme peut donc différer selon l'auteur :



Photos n°11 : exemples de proformes différentes pour la forme « barrière » (Sallandre, 2003 : 83)

Les proformes ont souvent été appelés « classificateurs » (« *classifiers* » dans les études internationales). On les retrouve dans toutes les langues des signes (Aikhenvald, 2003). Ce sont des reprises d'objets ou de formes. Selon les auteurs (Cuxac, 2001 ; Millet, 2006, 2003 ; Slobin, 2002), des divergences existent à propos de la notion même de « proforme ». Cuxac inscrit les proformes dans le modèle global de l'iconicité, les restreignant aux structures de grande iconicité. Les proformes sont des configurations qui représentent des formes extra-linguistiques. Ils sont utilisés pour (pro) représenter des formes. Dans le modèle de Cuxac, il s'agit de la représentation d'une forme prototypique. Pour Slobin, les proformes (« *property markers* ») font

référence à des entités déjà mentionnés par le biais d'un signe standard. Quant à Millet, elle distingue d'une part, les proformes manuelles et d'autre part les proformes corporelles :

- *« Les proformes manuelles nous apparaissent donc comme une variation morphologique en discours d'une unité lexicale précise dont le sens général est assumé par la permanence du mouvement. » (2006 : 103)*

- *« Les proformes corporelles sont supportées par le buste, la tête et la mimique faciale : elles rendent explicite un point de vue interne en levant toute ambiguïté sur le personnage exprimant ce point de vue » (2006 : 103)*

La proforme corporelle[87] définie par Millet (2003, 2006) serait une des unités qui compose le transfert personnel, le corps étant l'élément référentiel. Cette conception de « proforme corporelle » est aussi présente chez Morgan & Woll (2003) sous la terminologie « *Body and body part classifiers* » : non seulement les mains sont impliquées mais aussi une partie du corps ou le corps tout entier. Millet (2006) souligne que ces proformes corporelles ont lieu dans des conduites de récits et ont une valeur anaphorique et cataphorique. Nous ne sommes d'accord avec Millet que sur ce dernier point : les proformes ont aussi une valeur anaphorique (ou cataphorique). Mais, selon nous, cette conception de la notion de proforme ne met pas assez en avant la simultanéité des différents paramètres, en particulier selui du regard. Or, nous avons vu précédemment, avec le signe [ARBITRE], que c'est le regard qui va faire passer ce signe de la visée non illsutrative à une visée iconicisatrice. Sans le regard, nous ne savons pas de quel arbitre il s'agit. Nous nous inscrivons donc davantage dans les conceptions de Cuxac et Slobin que de celle de Millet.

4.2. Valeurs des proformes

La fonction des proformes est descriptive et/ou anaphorique. Elles permettent de spécifier, lors de la reprise, les caractéristiques d'un objet, d'un animal ou d'une personne, en fonction de la taille, de la forme, de l'épaisseur, de la matière, de l'orientation, du nombre, de la localisation, du déplacement, et par conséquent de changer de visée.

---

[86] Sallandre emploie le masculin pour la terminologie du proforme car « proforme » renvoie à « pronom » et morphème. Cependant, ce terme peut aussi être employé au féminin si l'on considère qu'il renvoie à « configuration », « reprise de forme ». C'est cette terminologie au masculin que nous emploierons.

Emmorey définit leur valeur anaphorique ainsi :

« Classifiers constructions are used to described th location, th motion, and visual-geometric properties of objects within a scene. The movement and location of the hands in signing-space can schematically represent the motion and location of objects in the world in an isomorphic fashion. Choice of handshape in a classifier construction is based on semantic and visual geometric properties of an object and is also affected by aspects of the action to be described." (2002 :194).

Les proformes peuvent être incorporées dans les formes nominales, adjectivales ou verbales dont ils modifient certains des paramètres (configuration, emplacement, mouvement). A ce propos, Millet (2003, 2006) distingue les proformes corporelles (dont la valeur est uniquement anaphorique ou cataphorique) des spécificateurs de taille et/ou de forme (STF) dont la valeur est adjectivale.

Schembri (2003)[88] a constaté que trois catégories de « *classifiers* » apparaissaient dans la littérature :

- « *handle handshape »* : ce sont des proformes de préhension qui représentent soit la manière dont la main prend un certain type d'objet, soit la forme de l'objet pris ;
- *« entity handshapes »* : ce sont des proformes sémantiques représentant une catégorie d'entités telles que les animaux, les personnes ou les véhicules ;
- *« size and shape specifier (SASS) »* : elles décrivent les caractéristiques visuo-géométriques d'un objet.

Selon Emmorey (2002), la complexité des constructions incluant des proformes rend leur maîtrise relativement tardive, vers 8-9 ans. Leur acquisition, puis leur maîtrise, requiert des capacités cognitives de représentation : l'enfant doit appréhender au niveau de ses mains des entités en fonction de leur caractère animé/non animé, humain/non humain. Il doit pouvoir coordonner les deux mains pour représenter simultanément la figure et le fond, exprimer les déplacements (que ce soit à une main ou deux mains) ainsi que les variations aspectuelles dans un espace multi-dimensionnel.

Dans notre corpus, nous avons noté à plusieurs reprises que lorsque les deux personnages sont repris par une proforme (par exemple : [ils marchent]), il n'y a pas de distinction de

[87] Lorsque nous reprenons le terme de « proforme » donné par un auteur qui l'emploie au féminin, nous maintenons le genre donné par l'auteur.

[88] Cité par N. Niederberger (2004 : 13)

proforme entre les protagonistes, alors que l'un est un animal et l'autre un humain. La coordination de deux proformes en déplacement représente un acte complexe, tant au niveau de la motricité que de la représentation cognitive.

5. L'organisation de l'information en LSF : des premières recherches

5.1. L'introduction en langue des signes française

Il existe très peu d'études sur les compétences narratives des enfants sourds. Les quelques recherches menées sont principalement anglophones (Loew, 1984 ; Klima & Bellugi (1988-1993), Marshark, Mouradian, & Halas, 1994 ; Vercaigne-Ménard, Godard & Labelle, 2001). Ces recherches portent essentiellement sur la localisation dans l'espace des référents, mais n'abordent pas les structures de grande iconicité.

Afin d'établir un travail de référence sur l'introduction des participants, nous avons observé comment l'information nouvelle dans des narrations d'adultes est introduite. Pour cela, nous avons eu recours au corpus LS Colin utilisé par M.A Sallandre (2003) pour ses recherches. Dans ce corpus, 13 locuteurs sourds de naissance ont été filmés. La majorité d'entre eux exercent la profession de professeur de LSF. Ce corpus est composé de récits à partir d'images. Aucun texte n'accompagne les dessins. Nous avons observé comment étaient introduits les personnages dans l'histoire du « Cheval ». Cette histoire présente un protagoniste principal, le cheval. Il apparaît sur toutes les images. Une vache et un oiseau constituent les protagonistes secondaires. Ils occupent des rôles actanciels d'agents adjuvants (Sallandre, 2003).

Dans 11 cas sur 13, le principal protagoniste est introduit par un signe standard. Parmi ces 11 introductions, 9 sont interprétées par une structure présentationnelle : *« c'est l'histoire d'un cheval* ». Pour le protagoniste secondaire – la vache – il est introduit 6 fois par un signe standard, 6 fois par un proforme et 6 fois par un transfert personnel[89]. Parmi ces 6 transferts personnels, 3 d'entre elles positionnent « la vache »dans des structures postverbales (ex : *« il aperçoit une vache »*). Concernant le personnage de « l'oiseau », il est introduit 10 fois par un signe standard, deux fois par un transfert personnel proforme et une fois par un transfert situationnel.

Tout comme pour le français, on observe que le statut des protagonistes dans le récit oriente le choix des modes d'introduction.

[89] Cf, Chapitre 2 pour la définition des différents transferts.

Concernant le récit décrit par Bouvet, son interlocuteur introduit le personnage du renard par une structure proche du double transfert[90], puisqu'il maintient sa main dominée de manière locative (« étendue plate ») et effectue, avec sa main dominante le signe [RENARD] :

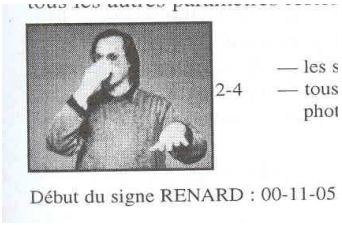


Image n°14 : Introduction du renard[91]

5.2. Maintien et changement en LSF

En langue des signes française, le maintien et le changement de la référence peuvent s'effectuer par des déictiques et diverses structures en grande iconicité. Le marquage du maintien peut s'effectuer par le biais de différents transferts, comme nous pouvons le constater dans les récits produits par les sujets du corpus de Sallandre (2003). En effet, au vu du récit « le Cheval », nous avons pu constater que la majorité des maintiens et des reprises s'effectuaient grâce à des transferts personnels pour la majorité des cas, mais aussi par des transferts personnels proformes, des doubles transferts ou encore des transferts situationnels, cela dépendant de la nature du procès.

Dans le récit de Bouvet, le maintien des protagonistes, que ce soit le renard ou les pêcheurs, s'effectue par des structures de type « transferts personnels » :

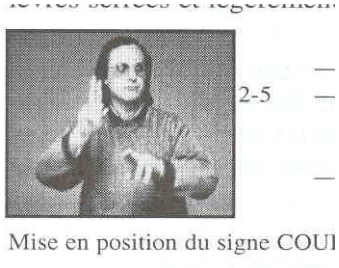


Image n°15 : maintien du renard par TP[92]

[90] Bouvet n'emploie pas la terminologie des transferts. De plus, n'ayant pas accès aux vidéos observées par Bouvet, nous ne pouvons affirmer qu'il s'agisse d'un semi-transfert.
[91] Image extraite de Bouvet, 1996 : 23

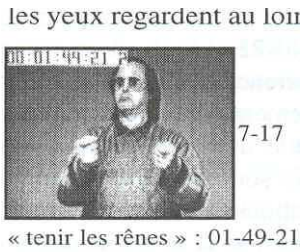


Image n°16 : maintien des pêcheurs par TP[93]

En langue des signes, le changement de référence s'exprime aussi par un changement du regard, un mouvement de la tête ou du corps et une expression faciale caractéristique du personnage spécifié, manifestant ainsi le point de vue du protagoniste.

Toujours d'après le récit de Bouvet, les personnages sont réintroduits à l'aide de structures en grande iconicité, équivalentes d'un transfert personnel pour le renard et pour les pêcheurs :

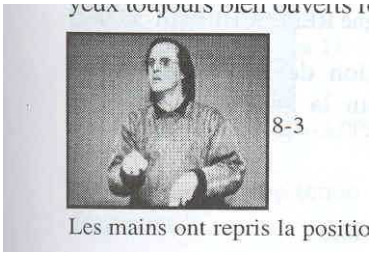
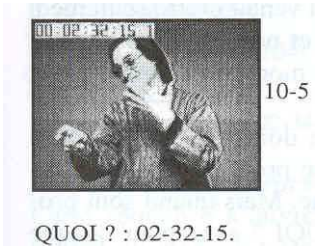


Image n°17 : réintroduction du renard par un TP[94]



[92] Image extraite de Bouvet, 1996 : 24. La terminologie TP a été rajoutée par nous.
[93] Image extraite de Bouvet, 1996 : 67. La terminologie TP a été rajoutée par nous
[94]Image extraite de Bouvet, 1996 : 67. La terminologie TP a été rajoutée par nous

Image n°18 : réintroduction des pêcheurs par TP[95]

[95] Image extraite de Bouvet, 1996 : 81. La terminologie TP a été rajoutée par nous

5.3.Quelques recherches internationales sur la compétence narrative d'enfants sourds

5.3.1.Les recherches de Loew (1984) et Klima & Bellugi (1988-1993)

Loew (1984) et Bellugi (1988-1993) ont travaillé sur la localisation des référents dans l'espace de signation.

Comme beaucoup d'études anglophones, ces recherches ne prennent pas en compte les structures en grande iconicité. Selon ces études, le mouvement référentiel s'effectue par le biais du regard, du mouvement du corps et de la mimique faciale :

« A shift begins when the signer's eye gaze moves away from the adressee and the signer's body shift slightly to one side ; at this point, the signer's takes on some other persona or character. Signers can represent several characters and their interaction in a single discourse : each character will have a characteristic gaze direction and perhaps facial expression or posture. At times, taking on a characteritic expression is enough to signal the start of a role shift"(Taub, 2001:88)

Loew (1980 ; 1984) a été la première à étudier comment les enfants sourds acquièrent la référence en American Sign Language (ASL). Elle s'est aperçue qu'un enfant sourd de trois ans (Jane) exprimait occasionnellement l'émotion des personnages par le bais de la mimique faciale. Cependant, lors de ces expressions, il y a avait confusion entre le narrateur et le protagoniste, puisqu'il n'y avait pas de mouvement du corps ou de changement de regard pour encoder le changement de référence. Ce même enfant, six mois plus tard, marquait le changement de référence par son regard envers l'interlocuteur, mais ne faisait pas de différence entre les référents, puisqu'elle s'y réfère en se tournant du même côté, alors que les protagonistes sont dans des espaces différents. L'espace étant anaphorique, cette acquisition apparaît tardivement chez les enfants.

A 4,4 ans, Jane marque le mouvement référentiel par son regard, mais ne maîtrise par l'association du référent à sa localisation dans l'espace de signation. Par exemple, elle va exprimer, grâce à sa mimique faciale, les différentes émotions des protagonistes, mais va les placer dans le même espace. Cette enfant ne coordonne pas encore le mouvement des yeux avec le mouvement du corps. C'est à 4,9 ans que cette coordination commence à être maîtrisée. Loew note que cette enfant sourde éprouve des difficultés lors de l'utilisation des pronoms à la

première et deuxième personne, notamment parce qu'elle ne fait pas la différence entre le narrateur et les protagonistes. En ne prenant pas en compte l'iconicité comme principe organisateur de la langue des signes, Loew a étudié isolément un paramètre non manuel. Cependant, il aurait été intéressant de savoir à quel paramètre manuel (signe standard ou structure de grande iconicité) le regard est associé.

Dans notre corpus, nous avons filmé une enfant de 4.9 ans (sujet 1). Cette enfant est née de parents sourds et évolue[96] dans un environnement scolaire où la langue des signes est utilisée pour les apprentissages fondamentaux. Dans son récit, son attention se focalise en priorité sur le personnage principal – le chien – qu'elle maintient soit à l'aide de signes standards soit à l'aide de structures de grande iconicité[97]. Les réintroductions se font principalement par un signe standard. Quant au personnage secondaire, le garçon, il est explicitement nommé une seule fois par un signe standard, lors de son introduction. Pour sa réintroduction, cette enfant n'utilise aucun signe standard ni structure de grande iconicité, juxtaposant ainsi le procès du chien avec celui du garçon sans distinction d'actant. La mimique faciale exprimant les émotions du chien sont très présentes, alors que pour le personnage du garçon elles sont moindres.

Nous avons aussi pu constater que les actions des deux personnages étaient situés dans le même espace de signation, sans distinction particulière. Signalons toutefois qu'une tierce personne était présente lors de l'enregistrement et c'est vers cette personne que l'action se situait. Tout comme Loew, nous avons pu observer que l'enfant de notre corpus coordonnait le mouvement des yeux avec le mouvement du corps. En prenant en compte l'iconicité dans notre analyse, nous pouvons mettre en évidence que tous les passages descriptifs s'effectuent en signes standards avec le regard porté vers l'interlocuteur alors qu'une majorité de passages dits d'action sont exprimés à l'aide de structures de grande iconicité avec le regard « hors interlocuteur ». Le regard, dans ce cas, a deux emplois : l'un concerne la prise en compte de l'interlocuteur, l'autre concerne l'activation du sens. Le sujet 1 de notre corpus fait donc la différence entre le narrateur et les protagonistes, mais ne différencie pas explicitement les procès des protagonistes respectifs.

Tout comme Loew, Bellugi et al (1988-1993) ont remarqué que des enfants sourds de trois ans commençaient à signaler le changement de référence par un changement de regard. Ils notent aussi l'utilisation occasionnelle de la mimique faciale. Cependant, ils observent qu'une même mimique peut être employée sans marquer de différences entre les personnages. Ce n'est que vers l'âge de 6 ans que la mimique faciale spécifie un protagoniste. Par ailleurs Bellugi et al.

[96] Au moment de l'enregistrement.

(1988-1993) relèvent que les enfants de 5 ans préfèrent introduire un discours direct par le signe lexical « dire » plutôt que par une structure non-manuelle. Selon Reilly (2000), il s'agit d'une réorganisation linguistique :

« in which affective facial expressions may be reanalysed as part of the marking of referentiel shift, and this pattern follows the genral « hands before faces » developmental sequence » .

Le regard est important car il active le sens des structures en grande iconicité et permet de distinguer ainsi les différents protagonistes mais aussi le point de vue du narrateur et celui des protagonistes.

5.3.2. Vercaingne-Ménard, Godard & Labelle (2001)

Vercaingne-Ménard et al. ont mené une étude comparative entre deux enfants sourds profonds utilisant la langue des signes québecquoise (LSQ). Leurs observations ont porté autant sur la qualité que sur la quantité d'informations données lors de la production d'un récit. Les observations se sont déroulées sur deux temps pour l'enfant A et sur trois temps pour l'enfant B. L'intervalle entre chaque observation est d'un peu plus de un an. L'étude a duré trois ans.

Les enfants sont sourds de parents entendants mais ont déjà une connaissance de la langue des signes québecquoise et les parents prennent des cours de LSQ. De plus, les enfants, avant leur scolarisation, allaient 6 heures par semaine à la rencontre d'adultes sourds et d'enfants sourds. Ils sont scolarisés dans des structures non oralisantes. Au début des observations, les enfants avaient 4,10 ans et 4,11 ans.

La narration demandée aux enfants a été induite par le dessin animé « Félix le Chat ». Concernant le protocole, l'enfant regarde seul le dessin animé puis vient le raconter à un adulte qui ne le connaît pas. Notons, que ce support de protocole – un dessin animé - est proche de celui que nous avons suivi pour notre étude.

L'adulte aide les enfants, dans l'élaboration du récit, par des questions, questions qui n'apparaissent plus lors de la troisième observation. Deux adultes sourds ont été enregistrés, servant de référents pour l'analyse en question.

---

[97] Cf. Chapitre consacré à l'analyse pour plus de détails sur les formes linguistiques employées pour le maintien et la réintroduction des participants.

Lors du premier enregistrement, l'enfant A a produit seulement des séquences d'actions. Les auteurs rapprochent ce type de narration de ce que Sutton-Smith (1975) a décrit pour les enfants âgés de deux ans, c'est-à-dire une association libre, sans liens entre la description et les actions. Selon Sutton-Smith (1975), les histoires des enfants de deux ans n'ont pas de thème central et ne suivent pas, par conséquent, d'organisation séquentielle. Les enfants décrivent des évènements et des personnages, sans qu'il y ait forcément de lien entre les phrases. En revanche, pour le second enfant, la narration est coordonnée autour d'un personnage principal, comme c'est le cas pour la narration du sujet 1 pour notre corpus.

Pour la deuxième série d'observations, soit un peu plus d'un an plus tard, les narrations des enfants sont caractérisées par l'exposition, un élément déclencheur, une action et une résolution. Les auteurs rapprochent leurs observations de celles de McKeough (1984, 1987) pour lequel, les enfants de 4 ans présentent des narrations comportant un schéma narratif. Les liens chronologico-causaux sont présents alors que la résolution constitue encore une difficulté. Un des enfants (enfant A) présente, néanmoins, une structure narrative plus complexe avec une chaîne d'actions. Selon McKeough (1984), cela correspondrait à des narrations d'enfants de 6 ans dans lesquelles l'élément perturbateur déclenche une série d'évènements. Concernant notre sujet 1, sa narration comporte un schéma narratif avec introduction, complication composée de plusieurs actions (le garçon tombe à l'eau, le chien prend une échelle, le garçon n'arrive pas à l'attraper), et résolution (le chien lance son écharpe et le garçon réussit à l'attraper) ainsi qu'une fin (ils rentrent tous les deux, le garçon boit quelque chose et le chien rentre dans sa niche). Cependant, dans cette narration, nous n'avons aucune indication sur le temps (il fait froid, il y a du verglas) ni sur le lieu de la principale complication (le lac qui est gelé). Aucun lien chronologico-causal n'apparaît entre les différentes actions.

Lors du deuxième enregistrement, Vercaingne-Ménard et al. ont constaté que le temps commençait à être maîtrisé, mais par le biais du signe standard [APRES] qui marque le changement de séquence. Ce marquage temporel s'affine lors de la troisième observation puisque l'enfant B introduit la narration par le signe [DEBUT]. Ces connecteurs sont employés sous leur forme standard, les enfants produisant peu de références spatiales.

Cependant, tout au long des trois observations, les auteurs constatent que les personnages sont introduits mais sans présentation, de façon générique plutôt que spécifique. Nous avons pu observer le même phénomène chez le sujet la plus jeune de notre corpus. Le protagoniste

[CHIEN] est introduit par le signe standard [CHIEN] sans spécificité particulière. Chez certains de nos sujets ayant 9-10 ans, le chien, lors de son introduction, est spécifié par le signe standard puis par l'adjectif qualificatif « petit », le regard, à ce moment là, n'étant plus posé sur l'interlocuteur. Cependant, cette observation demande à être affirmée, ou infirmée, ave des récits comptant plus de deux protagonistes. Les personnages de notre histoire étant un chien et un enfant, le risque de confusion est minime !

Vercaingne-Ménard, Godard & Labelle (2001) concluent que les narrations de leurs sujets, à l'âge de 4 ans, correspondent à celles d'enfants entendants de deux ans. Cependant, ils constatent une évolution rapide puisqu'à 6 ans, les narrations comportent deux épisodes complets. Les enfants ne sont autonomes pour raconter l'histoire que dans leur septième année. Les auteurs concluent que le décalage serait du au fait qu'il s'agit d'enfants sourds de parents entendants, n'ayant pas la langue des signes comme input linguistique premier. Pour la narration de notre sujet 1 nous ne constatons pas de différence significative avec les enfants entendants[98] du même âge. A la différence des enfants observés par_Vercaingne-Ménard & al., l'input linguistique principal reçu par le sujet 1 de notre corpus est la langue des signes française.

5.3.3.Morgan

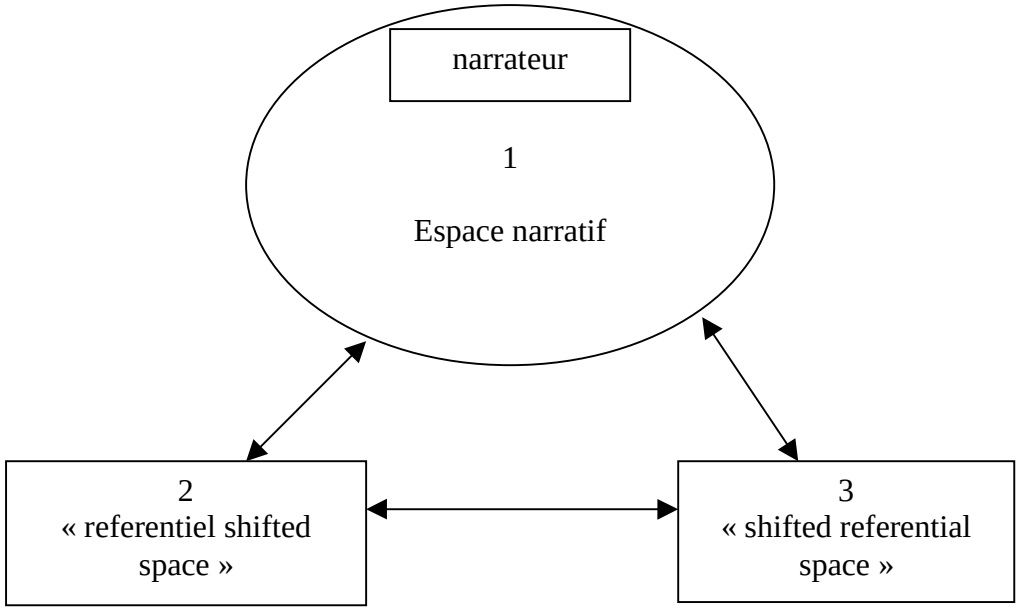
5.3.3.1.la référence en British Sign Language (BSL)

Gary Morgan a étudié le mouvement référentiel chez des enfants et adultes sourds ayant pour langue la langue des signes britannique (BSL). A la différence des auteurs cités précédemment, il observe le mouvement référentiel en prenant en compte deux types de transferts : le « *Fixed Referentiel Space (FRS*) » et le *« Shifted Referential Space* » (SRS). Si nous comparons ces structures avec celles de la théorie de l'iconicité, le FRS serait l'équivalent du transfert situationnel et le SRS celui du transfert personnel. Selon lui, le FRS et le SRS sont deux espaces linguistiques que les adultes emploient dans la narration pour référer aux personnages, décrire le physique d'un personnage ou une scène. Lors de différentes observations (1999, 2002), il note que ces espaces sont utilisés continuellement et que la BSL est une langue simultanée :

[98] Une rapide comparaison a été effectuée avec les résultats des recherches menées dans le cadre du projet APN, dirigé par M. Watorek (Cf. la revue « Langages », n°155, sept. 2005)

« One the advantages of sign languages is that the visual-spatial modality enables the simultaneous presentation of not only more than on piece of information but also the information that these things are happening simultaneously. » (Aarons & Morgan, 2003 : 125).

Morgan (1998) observe que la narration, en langue des signes, s'effectue par un va-et-vient entre les "*fixed referential space*" et les "*shifted referentiel space*". Les FRS caractérisent les personnages, les lieux et les différents statuts et rapports entre les personnages. Ils ont une fonction anaphorique. Quant aux SRS, ils installent le narrateur dans la peau du protagoniste. A juste raison, Morgan souligne que lorsque le narrateur est en SRS, son regard ne porte pas sur l'interlocuteur. Cette position du regard hors interlocuteur est, dans la théorie de l'iconicité, un des éléments inhérents aux structures de grande iconicité. La narration en langue des signes se construit, selon Morgan (2002), selon trois niveaux enchâssés, schématisés de la façon suivante :



Graphique n°1: les différents espaces narratifs selon Morgan (1998)

Les espaces marquent différents types d'informations tout en étant en interaction les uns avec les autres :

- Espace 1 : le narrateur décrit l'information (le regard est porté vers l'interlocuteur). Cet espace est celui des scènes d'exposition, de la première mention des protagonistes. Cet espace est utilisé tout au long de la narration pour s'assurer de

l'intercompréhension entre le narrateur et son interlocuteur et pour apporter de nouvelles informations.

- Espace 2 : le RFS est utilisé pour les scènes d'exposition incluant un espace topographique, le déplacement des référents par le biais de proformes ou de pointages pronominaux vers une localisation. Le regard se porte sur la main en proforme. L'espace interagit avec le SRS (nous retrouvons, dans cette description de Morgan, les principales caractéristiques du transfert situationnel).
- Espace 3 : le SRS est principalement employé lors de dialogue, ou de description d'actions et de pensées des protagonistes. Le regard ne porte pas sur l'interlocuteur mais dans un espace de signation spécifié auparavant. Cette structure s'accompagne de marqueurs non manuels.

5.3.3.2. Etude sur la compétence narrative

Morgan (2002) a observé la compétence narrative de 12 enfants sourds et 2 adultes sourds. Pour son étude, Morgan s'est inspiré des travaux de Bamberg (1987) et de Berman & Slobin (1994). Tous les narreturs sont exposés à la BSL depuis leur enfance (les parents sont soient sourds, soient entendants). Tous les enfants suivent une scolarité bilingue, les parents signant avec leurs enfants. L'âge des enfants varie entre 4,3 ans et 13,4 ans. Les narrations sont induites à partir de l'histoire en images « Frog, where are you ? » (Mayer, 1969). Après familiarisation avec le livre, les enfants racontent l'histoire en BSL à leur professeur sourd. Durant le récit, le livre n'est pas présenté.

Dès ses premières conclusions, Morgan observe que le nombre d'épisodes est différent selon l'âge. Du reste, quel que soit le groupe, les phrases nominales sont principalement utilisées pour introduire ou réintroduire les personnages.

Chez les enfants de 4-6 ans, le maintien du personnage s'effectue par une nominalisation générique. Morgan note toutefois la présence de quelques proformes et de FRS et SRS. L'attention des enfants portent principalement sur la structure de la phrase et non sur les relations interphrastiques. Morgan, avec les enfants de 4-6 ans, observe donc la même étape que celle décrite par Bamberg (1986), étape initiale où les enfants choisissent des formes de référence sans ambiguïté (par exemple une reprise lexicale) lors du maintien ou de la réintroduction du référent. Cette forme de référence est aussi très présente dans notre corpus chez les plus jeunes sujets. Par

exemple, le signe standard « chien » (principal protagoniste) est repris lors du maintien de ce référent.

Chez les enfants de 7-10 ans et de 11-13 ans, Morgan constate aussi un fort emploi de la nominalisation pour maintenir ou réintroduire les référents, ainsi que d'autres formes référentielles comme les proformes ou les SRS et FRS. Les proformes augmenteent avec l'âge (20% pour les enfants de 7-10 ans et 20% chez les 11-13 ans). Alors que les très jeunes sujets utilisent les proformes pour les trois fonctions référentielles, les enfants de 11-13 ans et les adultes n'emploient les proformes que pour la fonction maintien.

Les FRS et SRS ne sont utilisées par les adultes que pour maintenir la référence alors que pour le groupe des 4-6 ans, ces structures servent aussi à introduire les référents ce qui a pour conséquence des ambiguïtés référentielles.

En ce qui concerne notre corpus, nous avons observé que la nominalisation, lors du maintien du référent, diminuait avec l'âge, les structures de grande iconicité étant préférées (la plus employée étant le transfert personnel). Cependant, la majorité des réintroductions –quel que soit l'âge – s'effectue par une reprise du signe lexical correspondant au référent (soit le chien, soit le garçon).

Morgan ne constate pas de différence avec les différentes étapes du développement dans l'organisation des formes référentielles données par Bamberg (1986). L'enfant passe progressivement de la stratégie du sujet thématique à la stratégie anaphorique, passe du niveau de la phrase au niveau textuel et devient ainsi un narrateur compétent.

Ces différentes études s'inspirent toutes de l'approche fonctionnaliste de Berman & Slobin (1994). Toutes ont pour objectif de décrire comment les enfants sourds établissent la référence dans un récit narratif, mais aucune d'entre elles ne prend en compte l'iconicité comme principe organisateur de la langue des signes. Cette non prise en compte de l'iconicité dans l'analyse d'un récit en langue des signes a pour conséquence de focaliser l'attention des chercheurs sur les mécanismes morphosyntaxiques au niveau de la phrase et d'isoler les paramètres non-manuels des paramètres manuels. Parmi les auteurs cités ci-dessus, seul Morgan, en observant le mouvement référentiel à travers des structures comme les SRS et FRS, décrit comment la langue des signe se déploie dans une narration et met ainsi en avant la simultanéité des paramètres manuels avec les paramètres non-manuels.

Chapitre 4 : Méthodologie

Notre réflexion de départ a été induite par la lecture de différents travaux sur la langue des signes. Deux ouvrages ont notamment retenu notre attention. Celui de Danielle Bouvet (1989) a aiguisé notre curiosité concernant les enfants sourds et leur capacité à s'exprimer en langue des signes. Celui de Christian Cuxac (2000) nous a étonné par ses réflexions et ses descriptions linguistiques de la LSF. Ces deux chercheurs ont été les moteurs de notre étude concernant la pratique de la langue des signes par des enfants sourds, c'est-à-dire un comportement linguistique complexe en plein développement.

Ce chapitre, consacré à la présentation de notre cadre méthodologique, se compose de trois parties. La première présente le protocole choisi pour recueillir un corpus qui réponde à nos exigence, ainsi que le matériel utilisé pour la production des narrations, ses avantages mais aussi ses inconvénients. La deuxième partie présente des informations sur les sujets qui ont participé à cette recherche. La troisième et dernière partie est consacrée au cheminement effectué pour arriver à un système de transcription qui réponde à nos besoins d'analyse, à savoir traiter quantitativement et qualitativement les données linguistiques extraites du corpus.

1. L'art et la manière d'établir un corpus

1.1. Préambule

Comme il a été montré dans les chapitres précédents, le travail sur les compétences narratives des enfants sourds implique plusieurs problématiques à prendre en compte lors de la constitution d'un corpus et de son analyse. Notre principale difficulté a été de recueillir un corpus suffisant pour pouvoir établir des bases de réflexion. L'hétérogénéité des degrés de surdité, du contexte familial et pédagogique, des rapports à la langue des signes, a plusieurs fois déstabilisé notre réflexion sur le « comment et pourquoi » constituer un corpus. La constitution d'un corpus est l'élément de base du travail de recherche.

Notre travail de départ a été de rechercher différents travaux portant sur la langue des signes des enfants sourds. Une fois établit notre état de l'art concernant les recherches sur

l'acquisition de la langue des signes (cf. Ch 1 et 2), nous avons enregistré un corpus (que nous souhaitions original), où la langue des signes était présentée comme langue principale de communication entre les sourds. Ce corpus a été constitué afin d'observer le développement discursif de certaines formes de la langue des signes et d'extraire des mécanismes sémantico-synatxiques basés sur la théorie de l'iconicité (Cuxac, 2000). L'analyse descriptive ainsi menée a pour objectif de mettre en évidence des procédés linguistiques et discursifs de construction de références dans le discours. Un seul mécanisme de référence a été observé : la construction de références actancielles. L'objectif n'est pas de généraliser les résultats obtenus mais d'établir une base de réflexions à partir de l'observation de l'emploi de structures de grande iconicité utilisés par des enfants sourds qui leur confèrent des valeurs référentielles dans un contexte narratif.

1.2. En quête d'un support orignal…. : « Frog, where are you ? »

L'élaboration d'un corpus s'insère dans la mise en place d'un protocole. Lors de notre DEA, nous avions pris appui sur un protocole translinguistique crée dans le cadre du Projet Spencer. Le thème principal de ce projet était l'aspect développemental de la littéracie[99] chez les enfants et les adultes. Les sujets devaient encoder et décoder de l'information donnée visuellement. Pour notre part, nous nous intéressions seulement aux enfants[100]. Au fur et à mesure de l'avancement des travaux, les limites de ce protocole sont apparues. Les enfants visionnaient une vidéo, puis devaiet la restituer en langue des signes et par écrit. D'une part, il fallait des sujets maîtrisant l'écrit, ce qui réduisait considérablement le nombre de sujets, puisque nous ne souhaitions observer que des enfants ayant 10-11 ans maximum. D'autre part, la relation des sourds avec le français écrit est complexe : ce qui peut être considéré comme une erreur chez l'enfant entendant ne l'est pas forcément chez l'enfant sourd. La mise en parallèle « langue des signes/ français écrit » s'est avérée complexe, tant les niveaux en langue des signes des différents sujets étaient disparates, ainsi que leur niveau à l'écrit. Ce travail de DEA nous a permis de mesurer combien la constitution d'un corpus était fondamentale pour un travail de recherche performant.

En quête de protocoles originaux, nous nous sommes tourné vers des travaux portant sur l'acquisition des langues vocales. De nombreuses recherches translinguistiques constituaient leur

[99] La littéracie est la capacité à exploiter les codes du langage écrit pour extraire (en lecture) et encoder (en écriture) de l'information (Berman, 1996).

protocole en prenant appui sur le livre « Frog, Where are you ? » (Mayer, 1969). Cette histoire est celle d'un petit garçon et de son chien partis à la recherche de leur grenouille. De nombreuses études translinguistiques sur l'acquisition de la compétence narrative ont travaillé à partir de cette histoire (Berman & Slobin, 1994, Kail & Hickmann, 1992, entre autres). L'intérêt pour ce livret est du à la présence de plusieurs personnages dans diverses situations. Cette richesse implique que le narrateur ne peut se contenter d'une suite d'énoncés mais doit les relier par des stratégies précises. Il doit établir une cohérence épisodique (les personnages et les situations sont regroupés en épisodes ou paragraphes) et une cohérence globale (la narration dans son ensemble). Ainsi l'enfant doit porter son attention tant au niveau macrostructure que microstructure. L'intérêt pour l'histoire, le contexte familier dans lequel évoluent les personnages, l'accessibilité du livre pour les enfants (le livre n'est composé que d'images, sans dialogues) nous a conduit, dans un premier temps, a choisir ce support pour nos observations. Travailler avec une histoire telle que « Frog, where are you ? » a l'avantage de présenter toutes les caractéristiques d'une narration issue de la culture occidentale « typique ». Au début, les deux protagonistes ont un problème, la disparition de la grenouille. Pour résoudre ce problème, ils vont être mêlés à toute une série d'activités qui constituent autant d'épisodes avant la résolution du problème. Les sujets, fréquentant l'école maternelle et primaire, traitent ce genre discursif dans les activités comme la compréhension ou la production verbale des récits, la lecture ou l'expression écrite. Comme le rappelle Bamberg (1987), une histoire est racontée en rapport avec la culture environnante :

« *Story telling is an activity that fallow a well delineated line if development within the mainstream culture » (ibid : 20)*

De plus, ce type de narration implique des interactions entre plusieurs personnages dans des situations très diverses. Les narrateurs se voient donc soumis à la nécessité de représenter des états de choses complexes. Ils doivent verbaliser des unités de sens composées de séquences de plusieurs actions ou états, séquences qui doivent être reliées de façon à constituer un tout significatif, hiérarchisé. En d'autres termes, les sujets doivent réaliser un discours composé de plusieurs propositions constituant des phrases, elles-mêmes regroupées en paragraphes, le tout formant un récit. L'histoire de « Frog » nous paraissait donc être un bon support pour pouvoir examiner le développement de la capacité à établir et à maintenir une continuité thématique par

[100] L'intérêt que nous portons aux enfants sourds remonte aux travaux effectués dans le cadre de notre Maîtrise de Lettres Modernes. Inscrite en option « didactique », nous avons eu la chance de rencontrer un enseignant chercheur

des sujets enfants, mais aussi pour analyser les formes employées pour référer aux participants de l'histoire.

1.3. « Frog, where are you ? » : les limites du support

Après avoir essayé ce protocole avec quelques enfants, il s'est avéré qu'il n'était pas approprié à une observation des structures anaphoriques en langues des signes. Deux essais de protocoles, avec ce support, ont été tentés :

1) Les enfants regardaient le livre avec un adulte puis devaient le raconter à ce même adulte. La présence du support plus la connaissance partagée de l'histoire entre le locuteur et l'interlocuteur ont eu comme conséquence un important emploi des pointages en direction du livre pour référer aux différents personnages. Souhaitant observer la fonction anaphorique des structures de grande iconicité, ce type de protocole ne convenait pas ;
2) Les enfants regardaient le livre avec un adulte puis devaient le raconter à une tierce personne (adulte) qui ne connaissait pas l'histoire. L'emploi des pointages a fortement diminué, mais la présence de plus de deux personnages dans l'histoire entraînait de nombreuses hésitations de la part des jeunes narrateurs.

Le principal inconvénient de l'histoire de « Frog » est lié au prédécoupage de l'histoire en images. Le livret se compose d'images fixes, ce qui a pour conséquence d'induire un prédécoupage de l'histoire selon les images : le locuteur donne, ainsi, une concaténation d'éléments isolés à la place d'un enchaînement de relations logiques entre évènements. De plus, les images fixes donnent souvent lieu à l'encodage verbal d'états et de résultats plutôt qu'à celui d'actions. Ce principal inconvénient a abouti à un manque de structures de grande iconicité, en plus du comportement hésitant des enfants lors de la restitution. Nous avons, par conséquent cherché un nouveau protocole, plus adapté à notre demande. Le choix d'un protocole particulier est fondamental puisqu'il influence fortement les résultats. Notre demande était de faire raconter une histoire aux enfants, mais le choix d'un support narratif ne peut se faire par le hasard. Ce choix doit prendre en compte la population observée ainsi que les résultats souhaités :

---

qui se préoccupait de l'enfant sourd et considérait la langue des signes comme SA langue principale.

« Tell a story from a specific set of picture prompts, demanding greater organizational on the part of the child who was required to set up linguistics referents from the extralinguistic sources and maintain clear reference to them throughout the lenght of the narrative."(Wigglesworth, 1990 : 106)

Les travaux de Hickmann (1991) rejoignent ceux de Wigglesworth, puisqu'elle a montré que le développement de certaines formes linguistiques est favorisé par certains contextes. L'étude de Hickmann porte sur le développement narratif chez des enfants de 4 à 10 ans. Elle emploie deux séries d'images : l'une comprend un personnage principal, alors que dans l'autre, tous les personnages ont la même importance. Selon les récits d'images, les outils linguistiques différent dans leurs formes et leurs fonctions. Hickmann constate un plus grand emploi des pronoms et de l'anaphore zéro pour l'encodage du personnage principal dans des narrations induites par la première série que dans la seconde série d'images.

Ces différents constats nous ont amené à chercher ou à élaborer un support qui induirait l'emploi de structures anaphoriques pertinentes afin d'observer et de décrire le mouvement référentiel en langue des signes.

2. Le Protocole APN

2.1. Description du projet APN

Afin de répondre à notre objectif de recherche, à savoir la description des structures référentielles en langues des signes, nous nous sommes tourné vers un protocole d'un projet existant : le projet APN intitulé « Construction du discours par des apprenants des langues, enfants et adultes »[101], coordonné par Marzena Watorek.

Le projet APN s'inscrit dans un courant de recherches qui étudient l'acquisition par l'enfant et l'adulte de certaines procédures nécessaires lors de productions de discours descriptifs et narratifs. Ce projet s'effectue selon une dynamique interlingue. Le but principal de cette recherche est de comprendre l'interaction entre la capacité à produire des énoncés bien formés et la capacité à organiser entre eux les énoncés pour construire du discours (Rapport final du projet APN 2JE454 : 5).

[101] Le projet APN-CNRS, 2JE454, réunit des équipes françaises (Universités de Paris 8 et Lyon II) et européennes (Université Federico II de Naples – Italie, Université Catholique de Lublin – Pologne, Université de Cambridge –

Pour la mise en place d'outils méthodologiques appropriés, le projet APN s'est inspiré du concept méthodologique de le « tâche verbale complexe » de Levelt (1989). Ce concept permet d'observer le processus de construction du discours, allant de la conceptualisation de la transmission d'information jusqu'à sa formulation dans un texte cohérent. Comme le rappelle Watorek dans le rapport final :

« Tout locuteur face à une tâche communicative doit d'une part faire des choix par rapport à l'information à transmettre en fonction du but communicatif, de son interlocuteur, et linéariser cette information. D'autre part, le locuteur doit encoder cette information grâce aux moyens linguistiques disponibles dans la langue dans laquelle il s'exprime.
L'apprenant, comme tout locuteur, doit mettre en œuvre deux types de capacités faisant appel à deux types de contraintes (…) : (a) contraintes phrastiques, et (b) contraintes régulant l'organisation de l'information dans un texte cohérent. La mise en place d'un texte cohérent et cohésif dépend de l'interaction de ces deux types de contraintes lors du processus de construction du discours. (…) Les contraintes phrastiques (a) dépendent de la structure de la langue à acquérir. L'enfant acquiert parallèlement le savoir-faire pour construire un discours et les moyens linguistiques qui lui permettent la mise en mots des schémas discursifs » (2002 : 10).

C'est notamment ce dernier point qui nous a particulièrement intéressé : quelles structures linguistiques utiliseraient des enfants sourds pour construire une narration cohérente ?

2.2. La narration du projet APN

La narration proposée par le projet APN est induite par un récit de fiction, « Reskio », dessin animé muet. Cette tâche a souvent été employée dans des travaux sur l'acquisition d'une langue : les jeunes enfants ont besoin d'une incitation à parler et les récits de fiction se prêtent mieux que les récits d'expérience personnelle pour le recueil de données. Les études en acquisition d'une langue montrent également que la tâche narrative se caractérise par un coût cognitif relativement élevé pour des jeunes enfants : l'utilisation des moyens linguistiques dont dispose l'enfant est limitée par sa capacité à effectuer la tâche. L'enfant est dans une situation où ses capacités cognitives se développent en parallèle avec ses capacités linguistiques. Si un enfant ne comprend pas la situation communicative dans laquelle il se trouve, il ne pourra pas employer

---

Angleterre, Institut de Psycholinguistique Max-Plank, Pays-Bas et Allemagne). Ce projet s'est déroulé pendant deux ans : 2000/2002

les moyens linguistiques adéquats à l'expression des différentes fonctions discursives. Par exemple, la majorité des langues marquent l'information nouvelle et l'information ancienne. Les enfants ne commencent à marquer cette distinction que vers 7 ans seulement. Cette maîtrise tardive des fonctions discursives s'explique par l'immaturité cognitive de l'enfant. L'adulte, qui apprend une deuxième langue, est dans une situation différente : il dispose des capacités cognitives nécessaires pour accomplir une tâche communicative en interaction. Il doit seulement acquérir la complexité linguistique d'une langue donnée. (Hickmann, 1995, Hickmann et al. 1996, Hickamnn & Hendriks, 1998) L'intérêt de ce protocole est la possibilité d'observer comment cette maîtrise de tâches discursives se développent chez des enfants sourds, en particulier dans une narration.

Lorsqu'un locuteur produit un récit de fiction, il doit choisir un événement global complexe, segmenté en plusieurs évènements

« (…) events are changes of state or loctaion with a clear beginning or end, relevant to the plot, carried out within a delimited space-time-frame" (Berman & Slobin, 1994 : 516).

Selon le principe d'ordre naturel (Clark, 1971), l'ordre des évènements coïncide avec l'ordre dans lequel ceux-ci sont présentés dans le discours. Les évènements doivent être liés les uns aux autres, suivant une hiérarchisation dépendante de la trame narrative globale :

« Multi-propositional discourse is not merely a concatenation (chain) of atomic propositions. Rather, it tends to display a more elaborate hierarchic structure." (Givon, 1984 : 317).

Toute narration se compose de personnages aux statuts et états différents, agissant ou subissant des évènements. Le statut des différents protagonistes ainsi que leurs différents états mentaux et physiques par lesquels ils passent, doivent être marqués. En fonction des différents marquages à effectuer, le narrateur doit, par conséquent, choisir les outils linguistiques appropriés. Le choix des outils linguistiques est très important pour différencier le personnage principal du personnage secondaire, passer d'un épisode à un autre :

« The centrality of different characters in particular episodes influences speaker's referential choices." (Clancy, 1980 : 81)

Comme le résume Watorek (2004 : 134), un locuteur maîtrise la tâche discursive lorsqu'il sait utiliser les deux niveaux de compétence linguistique (phrastique et discursif) en rapport avec

le contexte d'énonciation (situationnel et discursif) qui définit le but communicatif ainsi que le statut de l'interlocuteur, les connaissances (non) partagées, etc…

La production d'un texte narratif implique un double processus opérant dans le domaine conceptuel, d'une part, et dans le domaine linguistique d'autre part :

« (…) throught establishing local relationsship between propositions as well as through organizing information about characters and events into a globally defined unit » (Bamberg, 1990 : 60).

En d'autres termes, le narrateur doit utiliser des stratégies locales (bottom-up ou data driven) pour lier les informations de façon cohésive à l'aide d'outils linguistiques, mais aussi des stratégies globales (top-down ou concept driven), afin de réaliser une unité thématique et/ou une progression narrative qui soit cohérente. Le narrateur doit donc focaliser son attention sur la tâche à effectuer – la tâche narrative pour nous – mais aussi tenir compte des caractéristiques formelles et fonctionnelles de la langue utilisée. Chaque langue est composée d'un large éventail de structures linguistiques. Les caractéristiques de chaque langue influencent la façon dont le locuteur encode un événement et par conséquent comment il construit son récit :

« (…) experiences are filtred (…) througt the set of options provided by the particular language into verbalized events » (Berman & Slobin, 1994 : 9)

De plus, le choix des formes linguistiques est aussi en rapport avec leurs fonctions : les formes les plus accessibles au locuteur sont celles qui sont acquises les premières et les plus rapidement par les enfants, ces formes variant d'une langue à une autre :

« The particular developmental course of discourse cohesion may vary across languages »
(Hickmann, 1991 : 82)

2.3. Le choix de « Reskio »

Ce protocole a l'intérêt d'utiliser un support filmé accessible à tous, quels que soient la langue et l'âge des sujets. Le film est un dessin animé muet, d'une durée d'environ 4 minutes. La tâche du récit de film est une tâche susceptible de fournir des données quantitativement et qualitativement pertinentes. Le dessin animé met en scène Reskio, un chien, et son maître. Ces

deux personnages se livrent à différentes activités[102] courantes, comme le réveil, l'habillement, la promenade, le patinage. La réalisation de ces diverses activités se trouvent contrariée par différents obstacles : les personnes glissent et/ou tombent sur le sol glacé, mettent leurs vêtements à l'envers. Plus dramatiquement, l'activité de patinage est perturbée par la glace qui se brise, entraînant la chute de l'enfant dans l'eau. Grâce à l'intervention du chien, l'enfant est sauvé et tout rentre dans l'ordre : les deux protagonistes rentrent chez eux, sains et saufs.

Ce support renvoie à l'univers enfantin, ce qui lui permet d'être accessible à tous les sujets. La difficulté du choix du support réside aussi dans l'intérêt qu'il suscite auprès des locuteurs. Les plus jeunes enfants peuvent le mémoriser et le réactiver afin de reconstituer l'histoire. Du reste, il requiert un vocabulaire de base, parfois même répétitif.

Notre propos est donc d'observer quelles sont les formes linguistiques employées en langue des signes pour marquer le statut des personnages et quelles sont celles qui sont le plus accessible à l'enfant.

2.4. La consigne

La consigne donnée en langue des signes, aux enfants, étaient : « tu viens de regarder une vidéo. Je ne la connais pas. Peux-tu me la raconter en langue des signes ? »
Les enfants visionnaient la vidéo tous ensemble, une ou plusieurs fois selon l'âge. Puis, ils s'isolaient avec un interlocuteur pour raconter l'histoire. L'interlocuteur était soit l'étudiant-chercheur, soit un enseignant (en particulier pour les enfants les plus petits). La communication avec les enfants s'effectuait en langue des signes. L'interlocuteur avait pour consigne de ne pas intervenir, sauf par des gestes marquant son intérêt.
Les enfants étaient filmés à l'aide d'une petite caméra, sur pieds. L'intérêt d'avoir un matériel sur pied et discret est que l'enfant, au fur et à mesure de sa narration, oublie la caméra et se concentre sur la restitution du récit précédemment vu.

La consigne est un élément important pour la composition des narrations. La consigne donnée ci-dessus peut-être scindée en trois parties :

- *« tu viens de regarder une vidéo »* : le support est ainsi défini et devient la référence pour la production du récit ;

[102] Dans le chapitre consacré à l'analyse de corpus (cf Partie II), les différents épisodes et séquences constituant le dessin animé sont détaillés.

- *« je ne la connais pas »* : l'explicitation de la « non-connaissance » du contenu de la vidéo par l'interlocuteur implique la prise en compte – fondamentale dans le choix des formes et fonctions linguistiques – de cette donnée par le locuteur.
- *« peux-tu me la raconter en langue des signes ?»* : la LSF est placée, dans cette consigne, comme langue principale de communication.

Toutes les informations nécessaires à l'explicitation du contexte énonciatif sont formulées dans la question-consigne. Afin de répondre efficacement à la tâche, les sujets doivent donc utiliser, voire maîtriser, les différentes formes linguistiques ayant des fonctions référentielles et gérer ainsi le mouvement référentiel (introduction, maintien, et changement référentiel). La tâche du locuteur, demandée par ce protocole, répond à ce que Klin et Von Stutterheim nomment la « quaestio ».

3. Présentation du corpus

3.1. Les enfants

Le choix des sujets participant à l'expérimentation est le résultat d'une longue réflexion. L'étude menée a pour objectif, rappelons le, d'établir une base de réflexion quant à l'acquisition de la langue des signes. Au départ, le choix des sujets devait aboutir à une comparaison entre des enfants ayant la langue des signes comme langue principale et des enfants « se débrouillant » avec différents systèmes langagiers ou codes (français signé, LPC, langues des signes…..). La notion de langue principale en langue des signes est ténue tant le rapport des enfants à la LSF est hétérogène et ambigu.

Afin de pouvoir enregistrer un maximum d'enfants sourds, nous avons fait appel à différents établissements scolaires, à qui le projet de thèse avait été au préalable présenté. Les établissements scolaires ont fait le lien entre l'étudiant chercheur et les parents, notamment pour exposer le projet de recherche mais aussi pour savoir quels étaient les enfants répondant aux critères suivants :

Ages	**Surdité**	**Parents**	**Niveau de langue des signes**	**Etablissements**
4 ans à 14 ans	Prélinguale, Sévère ou profonde Aucun handicap associé	Sourds ou entendants, pratiquant la LSF	La LSF : langue principale de communication	Communication en langue des signes (professionnels sourds ou entendants)

Tableau n°4 : Variables pour le choix des sujets

Certains critères étant difficilement vérifiables, nous avons fait confiance aux établissements. Les deux critères les plus litigieux sont : le degré de surdité et le niveau en langue des signes. Seul un couple de parents nous a fourni l'audiogramme de son enfant. Pour les autres parents, nous avons fait le choix de ne pas insister, nous conformant aux dires des responsables pédagogiques des établissements. Concernant le niveau en langue des signes, nous avons pu observer la méthode appliquée par deux établissements et notamment quelle langue était employée pour véhiculer la communication et les différents apprentissages scolaires. Cependant, bien qu'il y ait eu un temps d'observation, certains enfants, lors de la tâche à effectuer, ont utilisé la LSF mais aussi du français vocal. Bien que ces enfants aient été enregistrés, ils n'ont pas été pris en compte dans l'analyse.

A l'exception d'un couple de parents, les autres parents n'ont jamais été rencontrés, la liaison s'effectuant via le/la responsable de l'établissement. A l'exception d'un seul couple de parents, tous ont signé une autorisation pour que nous puissions filmer leurs enfants et que les vidéos ne soient utilisées que dans le cadre de la thèse, sous le format d'images fixes.

3.2. Présentation des écoles

Comme il a été mentionné, le choix des sujets s'est effectué par l'intermédiaire de différents établissements scolaires. Au départ de l'étude, les établissements sollicités étaient : Le Clos Chauveau à Dijon, le Centre de Rééducation de l'Ouïe et de la Parole (CROP) de Lyon, l'établissement Laurent Clerc à Champ sur Marne, l'Institut Baguer, le Centre d'Education du Langage pour Enfants Malentendants (CELEM) à Paris, l'association Institut de Recherche sur

les Implications de la Langue des Signes (IRIS) à Toulouse[103]. Au total, 35 enfants ont été filmés, dont 10 qui ont été retenus pour l'analyse de corpus. Le choix des sujets s'est restreint au fur et à mesure des enregistrements, en fonction des besoins pour l'analyse. Parmi ces 10 enfants, 8 ont été filmés à l'école IRIS de Toulouse, 1 à l'école Laurent Clerc à Champs sur Marne et 1 au CELEM à Paris.

L'objectif du service scolarité de l'école de Toulouse est d'enseigner directement en langue des signes, de l'école maternelle au baccalauréat. Les classes accueillant des enfants sourds sont intégrées dans des écoles publiques de l'Education Nationale. L'enseignement est dispensé par des professionnels bilingues[104] qui maîtrisent la LSF. Ces professionnels, pour la plupart sourds, sont mis à disposition par l'Association IRIS. La LSF est la langue de communication mais aussi celle de l'épanouissement intellectuel pour la conceptualisation[*105*].

A l'école Laurent Clerc, à Champ sur Marne, les enfants sourds sont scolarisés en milieu ordinaire. L'équipe éducative est composée d'enseignants sourds ou entendants, pratiquant la LSF. Lors de l'enregistrement, l'enfant filmé était dans une classe où la Langue des Signes était langue de communication et langue de transmission du savoir. Pour l'école Laurent Clerc :

« La langue des Signes est le ciment culturel destiné à la compréhension du monde et à l'ouverture d'esprit sur lequel se construisent tous les apprentissages, notamment l'apprentissage du français écrit. » (Projet du Service Bilingue Laurent Clerc : 3 : 2006).

Le CELEM a été le premier établissement à nous ouvrir ses portes. Nous avons pu filmer un enfant de 4,11 ans. A l'époque de l'enregistrement, en 2002[106], le CELEM était dirigé par Mme Dumortier[107]. Contrairement aux deux autres établissements cités ci-dessus, nous n'avons pas eu beaucoup d'informations concernant le fonctionnement pédagogique et éducatif. Ce manque d'informations était surtout dû à un manque de temps. Cependant, suite aux observations

[103] Nous tenons à remercier chaleureusement tous ces établissements pour nous avoir ouvert leurs portes et permis la constitution du corpus, mais aussi tous les enfants filmés qui n'apparaissent pas dedans. Nous souhaitons aussi salué tout particulièrement Marie Paul Kellehars et son équipe pédagogique, Mme Dumortier et François Leroux pour nous avoir beaucoup apporté lors de discussions informelles, et pour leur engagement dans la reconnaissance de la langue des signes auprès des adultes mais aussi des enfants.
[104] Le bilinguisme, dans ce cas, correspond à LSF / Français écrit.
[105] Cf. le site : http://membres.lycos.fr/iris/
[106] Les enregistrements se sont étalés sur plus de deux ans, entre 2002 jusqu'à début 2005.
[107] Nous tenons à donner cette information car depuis, la direction de l'établissement a changé. Les informations que nous donnons concernant cet établissement remonte donc à la période pendant laquelle Mme Dumortier exerçait au CELEM.

et discussions avec la direction de l'établissement nous avons pu constater que le projet pédagogique du CELEM était avant tout de favoriser le bilinguisme LSF/ Français écrit, en positionnant la LSF comme langue principale de communication. L'enfant filmé, qui était alors en moyenne section, suivait un enseignement en langue des signes, avec la présence d'un professionnel sourd les après-midi. Bien que cet enfant ait été retenu pour nos analyses, il n'apparaît pas dans le corpus vidéo transmis en annexe, les parents ne souhaitant pas sa diffusion, même dans le cadre interne de la thèse.

3.3. Présentation des sujets

A la fin des enregistrements, 35 enfants avaient été filmés. Les âges variaient entre 3,6 ans et 14,6 ans. Parmi eux, 13 enfants ont soit un parent sourd, soit les deux.
Certains enfants n'ont pas été retenus dans nos analyses pour diverses raisons :

- la langue des signes n'était pas leur langue principale
- certains avaient un handicap associé à la surdité
- certains étaient dans des situations de communication difficile, situations allant au-delà d'un problème de langage…
- certains n'avaient pas compris la consigne
- certains ont été intimidés par la caméra.

Au terme du visionnage de tous les récits, 10 sujets ont été retenus pour la constitution finale de notre corpus :

Sujet	Age (en année et mois)	Parents	Durée du Récit
S1	4.9	Parents sourds	2mn 22s
S2	5	Parents mixtes[108]	2mn 24s
S3	6.9	Parents entendants	3mn 24s
S4	7.8	Parents entendants	3mn 08s
S5	7.9	Parents sourds	3mn 06s
S6	8.6	Parents sourds	2mn 36s
S7	9.8	Parents entendants	2mn 55s
S8	10.5	Parents sourds	3mn 02s
S9	11.2	Parents entendants	5mn 26s
S10	11.6	Parents sourds	3mn 27s

Tableau n°5 : Présentation par âge des sujets

Nous avons choisi d'étudier ces âges car cela permet une observation suivant une trajectoire développementale. Ces âges sont suffisamment proches pour pouvoir observer des récurrences dans l'emploi de certaines structures linguistiques ayant des fonctions référentielles, mais aussi leur déploiement en fonction de l'âge. Bien que le travail présent n'a pas pour prétention de tirer des conclusions sur le cours de l'acquisition en langue des signes, il souligne, néanmoins, le besoin de mener des recherches sur l'acquisition de la langue des signes comme langue principale.

Nous n'avons pas souhaité travailler avec des enfants âgés de moins de 3-4 ans, cette tranche d'âge étant encore trop jeune. De nombreuses études (Berman & Slobin, 1994 ; Renner, 1988) ont montré la difficulté de ces jeunes enfants à se concentrer et à mémoriser l'histoire. Les histoires produites par de très jeunes enfants sont, soit trop courtes, soit inintelligibles.

3.4. Matériel utilisé

Les enregistrements vidéos ont été réalisés par nos soins ou par les enseignants. Quels que soient les interlocuteurs, la consigne était la même pour tous, à savoir de ne pas intervenir

dans le récit, sauf par des marques d'intérêt. Pour les enregistrements, nous n'avions pas d'aide technique ni humaine avec l'emploi d'un matériel personnel. Les corpus ont donc été conçus dans des conditions assez rudimentaires. Le matériel utilisé est un camescope numérique et des cassettes de 60mn. Les enregistrements ont été effectués en LP (Long Player), d'où une qualité des images moindres. Les enregistrements ont été enregistrés sur notre ordinateur afin de pouvoir les travailler avec le logiciel Pinnacle Studio®. Ce logiciel de création vidéo nous a notamment permis d'isoler des images issues des films pour illustrer les différentes analyses mais aussi pour pouvoir observer des mécanismes linguistiques difficilement identifiables lors d'une lecture normale (ce fut le cas notamment pour tous les signes où le regard détermine dans quelle visée le locuteur s'inscrit).

Lors des séances d'enregistrement, le locuteur était face à la caméra, l'interlocuteur étant à coté du matériel. Cette précision est nécessaire, notamment pour l'analyse du regard. Nous rappelons que le regard est un des paramètres fondamentaux à la construction de références. Il permet notamment à l'interlocuteur d'identifier dans quelle visée s'inscrit le locuteur et donc de définir la fonction de l'espace de signation. Le regard pouvait donc se poser sur la caméra ou vers l'interlocuteur. Les indications sur la position de l'interlocuteur durant l'enregistrement sont des données nécessaires pour ne pas produire un contre-sens lors de l'analyse du regard.

3.5. Les limites du corpus

Malgré la qualité du corpus recueilli (par sa diversité d'enfants en particulier) et son caractère princeps, des lacunes sont apparues tout au long de l'élaboration des analyses. Ces lacunes sont importantes à prendre en considération pour des travaux ultérieurs. Les principales limites du corpus résident dans l'élaboration même du corpus et dans le recueil des informations concernant les sujets.

3.5.1. L'élaboration du corpus

Lorsque le choix du support s'est porté sur le dessin animé « Reskio », nous avons décidé de suivre le protocole élaboré pour le projet APN. Toutefois, nous n'avons pas intégré l'équipe du projet APN, le projet arrivant à terme. Le manque de matériel professionnel allié à la difficulté de recueillir des données « en solo » a eu pour conséquence une qualité des

[108] Par « parents mixtes », nous voulons dire que l'un des deux parents est sourd.

enregistrements moindre par rapport à notre souhait initial. Les enfants ont été filmés dans leurs établissements, avec une luminosité dépendant du moment de la journée, de l'époque de l'année ainsi que du lieu de l'enregistrement. De plus, les enfants avaient le choix d'être filmés soit debout, soit assis. Nombre des enfants, en particulier les plus jeunes, ont préféré être assis. Nous supposons que ce choix est dû au contexte scolaire de l'enregistrement. Du fait de la position assise, le visionnage des vidéos laisse apparaître une différence d'utilisation de l'espace entre les narrateurs assis et les narrateurs debout : les narrateurs assis donnent l'impression de produire un récit plus « étriqué », alors que ceux qui sont en position debout utilisent l'espace de manière pertinente.

3.5.2. Le recueil des informations

Lors du recueil de corpus, nous avons pu déplorer un manque d'informations concernant les locuteurs, en particulier sur l'âge et les conditions d'acquisition de la langue des signes. Ces informations, de par leur caractère personnel, ne nous ont pas été communiquées. Ces informations, à manipuler avec la plus grande précaution et discrétion, auraient pu constituer des éléments d'explication pour l'analyse des productions. Nous n'avons pas, volontairement, insisté sur la demande d'informations supplémentaires concernant les locuteurs tant enregistrer des enfants sourds reste une démarche délicate. Lorsque les sujets des corpus sont des enfants, l'enquêteur doit prendre en compte l'hétérogénéité des sujets due à l'âge, à la surdité elle-même, au contexte familial et scolaire. La consigne doit être non seulement accessible à tous mais aussi attrayante. En outre, pour les parents des sujets, l'affect domine l'objectivité même de la recherche. La crainte de s'intéresser d'avantage à l'enfant qu'à sa langue, de le présenter avant tout comme un enfant handicapé plutôt que comme un être parlant stigmatise la position de l'enquêteur. La méfiance éprouvée est certainement un résidu traumatique de l'histoire des sourds et en particulier des choix pédagogiques subis pendant plus d'un siècle….

Le travail de thèse est un travail à long terme. Au moment des enregistrements, la thèse n'est qu'un puzzle en cours de construction. Face aux parents inquiets, nous ne sommes pas encore en mesure de montrer des résultats. Nous ne pouvons qu'expliquer notre objectif, en soulignant combien une recherche doctorale évolue au fur et à mesure de l'avancée des enregistrements et combien ces enregistrements sont une richesse pour la recherche. Toutefois, cette communication partielle sur la thèse reste un frein pour certains parents. De plus, pour notre

travail, ce sont les établissements qui ont fait le lien entre l'enquêteur et les parents, sans qui nous ne puissions évaluer la qualité de l'information donnée au sujet de la recherche en cours. A l'avenir, la recherche sur les enfants sourds devra prendre plus en considération l'inquiétude des parents et réfléchir à la participation de ces derniers dans le recueil de corpus.

4. Transcription du corpus

Le corpus recueilli est un corpus vidéo . Les enfants visionnaient le dessin animé une ou deux fois (selon l'âge des sujets) mais le racontaient une seule fois. Lorsqu'un enfant racontait l'histoire, l'enseignant occupait le reste de la classe, afin qu'il n'y ait pas d'interférence entre les récits. Quelque soit l'établissement où nous avons filmé, les enfants respectaient la consigne scrupuleusement….

4.1. Préliminaires à la transcription

Dès le début du visionnage du corpus, nous avons pu avoir un premier aperçu qualitatif et quantitatif des mécanismes linguistiques (les mécanismes de constructions référentielles pour les protagonistes) que nous souhaitions observer. Suite à ce premier aperçu, notre ligne directrice concernant les analyses s'est affinée : l'introduction des personnages relevait majoritairement de la même forme linguistique, à savoir l'emploi d'un signe standard. Cette première observation nous a donc mené à redéfinir nos centres d'intérêts et à focaliser nos analyses sur les fonctions de maintien et de réintroduction des personnages.

Dans un deuxième temps, nous avons été confronté à un obstacle méthodologique : fallait-il observer toutes les positions – actants et agents – des protagonistes étant donné l'étendue du corpus ? Ce travail de recherche étant princeps, nous avons restreint nos intentions pour n'observer que la position actancielle des protagonistes. La distribution de la position des protagonistes dans un récit fera l'objet de recherches ultérieures, et probablement dans des récits comportant plus de deux personnages.

Le manque de recherches similaires en langue des signes ainsi que la difficulté à comparer avec d'autres données ont aussi contribué à redéfinir nos axes d'observations et à aboutir, pour le travail présent, à un travail de description des formes linguistiques employées pour maintenir et réintroduire les protagonistes en position d'actant.

Dans le futur, nous souhaitons nous associer à des chercheurs en acquisition afin :

- d' établir un corpus original avec un protocole formalisé (comme cela a été lors du Projet LS Colin[109], par exemple) ;
- d'allier l'approche fonctionnaliste à la théorie de l'iconicité, notre parcours universitaire actuel ne nous permettant pas de mener une recherche approfondie en acquisition.

4.2. La transcription « qualitative »

4.2.1. Transcrire la Langue des Signes

Comme il a été déjà souligné dans le chapitre consacré à la « théorie de l'iconicité » (cf. Ch.2), la langue des signes n'est pas une langue linéaire, d'où la difficulté de transcrire linéairement des unités multidimensionnelles et multiparamètriques. Du reste, la langue des signes est une langue sans écriture formalisée. Les sourds, locuteurs de la langue des signes, utilisent généralement la forme écrite de la langue parlée officiellement dans leur pays.:

« Outre leurs spécificités structurelles, les langues des signes (LS) ont celle d'être foncièrement des langues de face-à-face, des langues « orales », au sens où aucune d'entre elles n'a jamais développé de forme écrite. » (Garcia, 2004 : 173).

Depuis des siècles, les langues des signes sont l'objet de « fantasmes » scientifiques qui permettraient à ces langues d'avoir leur propre forme écrite. Les premières entreprises princeps furent celles de Bébian (1825) et de Stokoe (1960). Le premier a mis au point un système « mimographique » à visée de normalisation et d'archivage, tandis que le second a établi un système de notation destiné à illustrer l'existence de la double articulation de la langue des signes, et par conséquent légitimer scientifiquement son statut de langue. Depuis de nombreux systèmes de notation spécifiques ont été élaborés, sans qu'aucun ne soit reconnu comme la « forme écrite » de la LS :

« *Ce dont en fait ne disposent pas les LS, c'est d'une forme écrite au sens où ceci existe pour quelques LV : un système graphique permettant de communiquer par écrit, c'est-à-dire de recevoir et de transmettre directement du sens sans transiter par la forme parlée de la langue » (Garcia, 2006 : 33)*

[109] Cf. Sallandre, 2003. Ce projet a permis de recueillir différents types de récits, mais produits par des adultes.

4.2.2. La complexité de la transcription

Depuis les années 1990, ce n'est pas tant l'absence de « forme écrite » qui questionne les chercheurs mais plutôt le besoin d'illustrer « ce qu'ils ont vu ». Des systèmes de transcriptions s'avèrent nécessaires pour une meilleure lisibilité et diffusion des analyses. La nécessité de garder une trace – linéaire le plus souvent – a conduit les chercheurs à créer des systèmes de transcription. Toutefois, transcrire une langue des signes n'équivaut pas à transcrire une langue vocale, langue possédant une modalité audio-phonatoire. La difficulté de transcription des langues des signes est due à la nature même de ces langues dont la modalité est visuo-gestuelle. Comme le remarque Cuxac (1996), il est déjà complexe de rendre compte sur une surface graphique des structures tridimensionnelles qui comportent des unités discrètes et cela l'est encore plus pour la visée iconicisatrice qui comporte un inventaire d'unités spécifiques non forcément discrètes. Enfin, la langue des signes ne se résume pas à une suite des gestes manuels. Le regard, la mimique faciale, les mouvements du corps sont autant de composantes non manuelles qui possèdent une valeur grammaticale et sont fondamentales à l'interprétation d'un énoncé en langue des signes. Par exemple, la direction du regard va permettre de différencier un signe standard d'un transfert situationnel.

De plus, les langues des signes utilisent l'espace de manière pertinente. Nombre de fonctions grammaticales sont exprimées au moyen de relations spatiales entre des points de référence situés dans un espace à trois dimensions.

Tous ces paramètres sont à prendre en compte lorsqu'un travail de transcription est élaboré : le transcripteur doit pouvoir passer d'une langue complexe multi-dimensionnelle à un support de notation linéaire, sans provoquer de déperdition d'information et de sens.

Selon Miller (1994, 2000)[110], certains critères doivent apparaître dans la mise en place d'un système de transcription :

- respecter la spécificité de la modalité visuo-gestuelle ;
- être lisible, soit limiter les efforts nécessaires à la lecture et à la compréhension du code de notation ;
- utiliser des symboles d'écritures préexistants
- enfin, permettre l'échange de données, donc être informatisable.

[110] Cité Boutora (2003 : 44)

Avant tout, le rôle d'une transcription est de permettre l'analyse des données linguistiques en fonction du niveau d'analyse observé (phonologique, sémantique, syntaxique…).

A ce jour, trois systèmes de transcription co-existent :

- les systèmes d'écriture monolinéaires
- les systèmes dits en partitions
- les éditeurs multimédias associant la vidéo à la transcription

4.2.3. Les systèmes d'écriture monolinéaires

Ces systèmes de transcription, classiques, se fondent sur une décomposition linéaire des signes gestuels en différents paramètres caractéristiques (configuration, orientation, emplacement, mouvement des mains effectuant le signe et la mimique faciale) et l'écriture de leur forme signifiante par l'intermédiaire de symboles. Ces symboles sont soit phonétiques, soit phonologiques. Les systèmes monolinéaires les plus fréquemment cités sont Sign Writting, HamNoSys et D'SIGN.

- **Le système de Stokoe** : En voulant argumenter en faveur de la reconnaissance linguistique de la langue des signes, Stokoe (1960) s'est appuyé sur ce qui constituait l'essence même des langues vocales, la double articulation. Son travail a donc été mené afin de démontrer que les langues des signes étaient doublement articulées. Pour cela, Stokoe a développé le concept de « chérème » comme l'équivalent du phonème. Les chérèmes sont des unités élémentaires visuo-motrices, tout comme les phonèmes sont des unités auditivo-orales. Stokoe distingue trois types de chérèmes : le tabulateur (TAB), le désignateur (DEZ) et le mouvement (SIG). Le TAB indique la position dans l'espace de la configuration de la main et des doigts effectués. Le DEZ décrit la configuration de la main et des doigts, dans une position déterminée et selon un mouvement déterminé. Le SIG désigne le mouvement réalisé par la mains et les doigts. A chaque chérème est attribué plusieurs symboles qui transcrivent les gestes réalisés par les mains et les doigts.

- **Sign Writting** : Ce système, crée en 1974, est l'un des formalismes d'écriture les plus populaires d'écriture des langues des signes. Il consiste en une représentation planaire des mouvements corporels réalisés. Les segments corporels ainsi que les mouvements sont

transcrits en symboles. Ce système a été conçu pour transcrire n'importe quel mouvement. Il propose avant tout une écriture synthétique en intégrant tous les éléments significatifs, tous ceux qui sont « donner à voir » sur la personne qui signe : les paramètres manuels et non manuels comme la mimique faciale ou encore les attitudes corporelles. Ce système est largement utilisé dans les écoles américaines en Italie et commence à s'introduire en France (cf. Aznar & Dalle, 2005 ; Kervajan, 2006 ; Pizzuto, Rossini et Russo, 2006)

- **HamNoSys (Hambourg Notation System)** : ce système, mis au point par une équipe allemande, décrit l'ensemble des phénomènes qui concourent à la réalisation d'un signe. Il s'apparente d'avantage à un API (Alphabet Phonétique International) du geste. Il comporte 180 configurations et près de 500 symboles au total. Le principal inconvénient de ce système réside dans sa représentativité : il ne permet pas de transcrire de manière intéressante et pertinente les structures de grande iconicité. Il vise essentiellement à traduire des énoncés standards composés de signes discrets, sans rendre compte de l'utilisation linguistique de l'espace (rapports spatiaux, mémorisation des emplacements, place du signeur).

- **D'SIGN** : ce système a été crée par Jouison (1996). Il s'articule autour des paramètres d'orientation du regard, de localisation du signe par rapport au corps du locuteur qui occupe une place centrale, de configurations manuelles et de mouvements globaux du corps. A travers son système de transcription, Jouison a tenté de rendre compte à la fois de l'iconicité et de l'utilisation de l'espace. Toutefois, la complexité des nombreux signes rend ce système difficilement accessible.

4.2.4. Les systèmes de transcriptions en partitions

Ces systèmes sont des systèmes multilinéaires qui permettent à la fois une lecture temporelle d'un paramètre (axe horizontal) ou une lecture simultanée (axe vertical). Ils mettent en exergue l'importance de la combinaison des paramètres manuels et non-manuels. Ces systèmes sont intéressants dans la mesure où ils prennent en compte les éléments qui font sens dans les langues de signes. Ils sont aussi économiques car ils rendent possible la transcription

d'un paramètre unique, si celui-ci apparaît pertinent pour la compréhension du sens d'un énoncé, tout en représentant les phénomènes liés à l'utilisation pertinente de l'espace et à l'iconicité.

Les signes ne sont pas transcrits sous des formes symboliques comme dans les systèmes monolinéaires mais sont traduits au moyen de mots de la langue écrite dominante, appelés « gloses ». En langue des signes française, les chercheurs qui ont utilisé ce système de transcription sont Cuxac (1996) et Bouvet (1996). Néanmoins, ces emprunts à la langue écrite ne sont pas sans poser de problème : par exemple, s'agit-il d'une transcription ou d'une traduction ? L'exploitation de la vidéo combinée à ces systèmes s'avère nécessaire pour pallier l'influence de la langue dominante lors de la saisie des gloses.

4.2.5 Les éditeurs multimédias

Avec les éditeurs multimédias (Signstream, Syncwriter, ANVIL, ELAN, LS COLIN)[111] des logiciels ont été crées pour pouvoir associer la vidéo aux annotations. L'intégration de la vidéo facilite le processus de segmentation et d'annotation et assure ainsi une meilleure cohésion et une meilleure transparence des informations retenues. L'avantage de ces éditeurs consiste aussi à rendre les données plus accessibles, tant lors d'un travail de vérification, de comparaison, de stockage ou de recherche d'informations. Avec ces logiciels, l'analyse paramétrique de la simultanéité de l'information perd moins en pertinence qu'avec les systèmes par partition. Néanmoins, ces outils sont contraignants par leur manipulation. C'est d'ailleurs pour cette raison que nous n'avons pas opté pour ce type de transcription. La compréhension et la manipulation de ces systèmes multimédias requièrent des habiletés en informatique que nous ne possédons pas. Bien que la documentation concernant ces éditeurs soit accessible via internet, le temps nécessaire à l'assimilation de toutes les informations nous a fait défaut.

L'éditeur multimédia se rapprochant le plus de notre objectif de système de transcription est celui élaboré lors du projet « LS Colin ». Ce projet a regroupé plusieurs équipes universitaires françaises (Paris 8, Paris 4, Toulouse 3) et CNRS (LIMSI). Le but de ce projet était d'effectuer une recherche croisée de la linguistique et de l'informatique sur le fonctionnement interne de la langue des signes. Un éditeur de partition a été crée afin de visualiser et manipuler des séquences vidéos en LSF ainsi que de réaliser des transcriptions vidéos utiles pour des linguistes et des informaticiens. L'observation de ces différents systèmes nous a conforté dans le choix d'un

[111] Cf. Boutora (2003), Fusellier (2004), Sallandre (2003) pour une synthèse de ces systèmes.

système par partition pour l'observation d'un discours inscrit dans une visée iconicisatrice. Ce système, avec ou sans éditeur multimédia, permet de noter tous les paramètres, manuels et non-manuels, en fonction des besoins d'analyses.

4.3. Les transcriptions sous Excel

Suite à cet aperçu des différents systèmes existants, nous nous sommes penchées sur les choix effectués par Sallandre (2003) et Fusellier (2004). Toutes les deux ont choisi de transcrire leurs données vidéos à l'aide d'une grille Excel.

4.3.1. Présentation des grilles de Sallandre et Fusellier

Lors de leurs travaux de doctorat, Sallandre (2003) et Fusellier (2004) se sont penchées sur les problèmes de transcription lorsque le corpus est composé de séquences vidéos. Toutes les deux résument bien la difficulté et la complexité de trouver un système de transcription en adéquation avec l'objectif de la recherche. Afin de pallier la problématique liée aux différents système de transcription, Sallandre et Fusellier ont opté pour des transcriptions à partir des grilles créées sous le format Excel. L'outil informatique Excel est intéressant dans la mesure où il s'agit d'un outil simple, qui permet un système de transcription par partition. Avec ce système de grille, l'axe horizontal représente le temps et l'axe vertical contient l'ensemble des paramètres linguistiques observés.

Alors que Sallandre a opté pour une grille où apparaissaient toutes les structures de grande iconicité et les signes lexicaux, la grille de Fusellier diffère dans le découpage des catégories linguistiques :

SEQ_03_ corpus_Ivaldo *La rencontre entre Ivaldo et Lucia*

Durée 01 : 31 comportant une transcription de 110 fragments d'unités de sens

FRAG de SEQ03_Iv		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Locuteur		Lucia	.---------.	. .---------.	.---------.	.---------.	.---------.	.---------.	.---------.	.---------.	Ivaldo
Début		0	9	31	36	44	54	68	73	85	88
Fin		6	27	33	42	50	65	72	83	97	93
Total		6	18	2	6	6	11	4	10	12	5
Durée : sec/dixième.sec		0,4	1,2	0,1	0,4	0,4	0,7	0,3	0,7	0,8	0,3
DR		Iv–	E°haut–	Iv———	E° bas–	E°dv—	Iv———	/—–Enqt	Enqt—–/	Iv—	L-------
SIGNES	**SS**	Toi	penser, réfléchir	toi	moi	voir		elle (enqt)	raconter, dire (lui)	toi	moi
	SS (compt)	1	1			1			1		
	LI		1M : mouv. circulaire sur le crâne			1M : mouv. vers les yeux			2M : mouv. devant la bouche		
	Transferts					TP: actant Ivaldo aperçoit Lucia					
	Type de transfert					**STP**					
	Transferts compt)					1					
	GC						alors, comment				
	GC (compt)						1				
Ptg		**MP**		**MP**	**MP**			**MP**		**MP**	**MP**
Ptg (compt)		1		1	1			1		1	1
MF			réflexive	explicative	Hauss des sourcils		interrogative	explicative	_____		assertive
MC							hoch + tête			hoch + tête	
INTERPRET.		*[L]: Tu lui racontes comment nous nous sommes rencontrés?….*								*[I] Je ne….*	

© Fusellier-Souza, 2004

Tableau n°6 : exemple de grille Excel par Fusellier

La grille de Fusellier a été conçue pour pouvoir réaliser un *« déblayage quantitatif des unités de sens déployées dans les Langues des Signes Primaire*[112]*s» (2004 : 129).* Fusellier a complété sa grille au fur et à mesure de l'avancée de ses travaux, en intégrant notamment des nouvelles catégories pour observer plus finement les fonctionnalités de pointages et de transferts. Les types de transfert apparaissent sur l'axe horizontal, alors que pour Sallandre (2003), les structures de grande iconicité sont inscrites sur l'axe vertical. Cette différence de notation au niveau des axes est justifiée par les objectifs de recherche. Pour rappel, l'objectif de la recherche menée par Fusellier était d'établir un état des lieux concernant le fonctionnement du processus d'iconicisation. Pour cela, elle a travaillé sur des aspects fonctionnels et formels à deux niveaux d'analyse :

- Au niveau morphémo-phonétique et morpho-sémantique en analysant des principes d'organisation interne des systèmes linguistiques et les principes de formation des signes gestuels.
- Au niveau sémantico-syntaxique par une analyse descriptive et contrastive des stratégies, des moyens et des procédés sémantico-syntaxiques et pragmatiques mis en œuvre lors de la construction de références actancielles, spatiales et temporelles dans le discours.

[112] Actuellement, la terminologie « Langue des Signes Emergentes » est préférée.

La grille réalisée par Fusellier permet d'aller au-delà de la description des structures de grandes iconicité : par la notation mise en place, Fusellier a pu axer son observation sur les paramètres du regard associés au pointage lors de constructions référentielles.

La recherche menée par Sallandre est antérieure à celle de Fusellier. Dans la lignée des travaux menés par Cuxac (1996, 2000), l'étude de Sallandre résultait de l'étude de faits linguistiques, et plus particulièrement d'une description de la langue des signes française afin de mettre en évidence les particularités qu'engendre la quadridimensionalité du canal visuel :
« L'objectif essentiel est de révéler la richesse linguistique (et cognitive) des SGI, et de prouver qu'elles constituent une part non négligeable des unités de la LSF quantitativement et qualitativement » (2003 : 28).

Dans cette perspective, Sallandre a conçu une grille où les signes lexicaux et les SGI devaient apparaître comme les éléments fondamentaux de la construction. Leur position sur l'axe vertical les place comme les éléments à observer et à comptabiliser. Alors que Fusellier s'intéresse plus à la visée dans laquelle s'inscrit le locuteur lors d'un récit, Sallandre s'intéresse d'avantage à décrire les différents types de transferts employés pour « dire en montrant ».

La base de la recherche oriente la composition et le choix du système de notation. Notre étude se rapprochant de celle de Sallandre par son caractère descriptif, nous avons pris exemple sur ce type de grille.

champ 1		Nom du fichier : Prénom du locuteur : Durée totale du discours : Nombre de signes :			
champ 2	Timer	00'00			
champ 3	N° du signe	0	1	2	3
champ 4	Signes (gloses)	Position neutre	étendue	CHAMPS	FLEURS
champ 5	Etiquetage linéaire	<début>	TTF	Std	Std (spatialisé)
champ 6	Commentaires			signe répété 3 fois : pluriel	
champ 7	TTF		1		
	TS				
	TP classique				
	TP profo				
	TP loupe				
	TP stéréotype				
	TP dr gest				
	TP dr gest profo				
	TP dr GI				
	TP dr std				
	TP dr std profo				
	TP semi				
	TP semi profo				
	TP pseudo				
	DT classique				
	DT profo				
	DT loupe				
	DT semi				
	DT dr				
	DT comp				
	Signe std			1	1
	Pointage				
	Dactylologie				
	Autre	0			
champ 8	Enoncés	Dans une vaste étendue, il y a des champs partout,			

Tableau n°7 : exemple de grille Excel par Sallandre

4.3.2. La grille choisie pour cette étude

4.3.2.1. La segmentation en clauses

La grille choisie pour quantifier nos résultats a changé et évolué au fil de l'avancement de la recherche. Les différentes informations recueillies au cours du visonnage ont été les moteurs de la réalisation de la grille et de ses multiples modifications. L'objectif de départ était d'observer quelles étaient les structures employées pour maintenir et réintroduire les personnages en position d'actant. La grille de départ contenait donc, sur l'axe horizontal, toutes les structures

identifiées par Cuxac(2000) et Sallandre (2003). L'axe vertical donnait des informations sur les énoncés. La problématique liée à la quadridimensionnalité des énoncés émis en langue des signes nous a conduit à suivre le système de segmentation choisi dans le protocole APN, c'est-à-dire de transcrire en « clauses ». La clause est définie par Berman & Slobin (1986) de la façon suivante :

« (…) any unit that contains a unified predicate. By unified, we mean a predicate that expresses a single situation (activity, event, state). Predicates 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 verbs as single clause" (1986 : 7).

En résumé, la « clause » correspond, le plus souvent, à une proposition simple, comprenant un verbe fléchi accompagné de ses arguments. Toutefois, dans certains cas, la proposition peut ne pas contenir de verbe (par exemple : « le garçon pareil »). La transcription en clauses d'énoncés produits en langue des signes a été complexe lorsque les énoncés se réalisaient dans le cadre de la visée illustrative, au moyen des structures de grande iconicité.

Par exemple, le sujet 9, pour exprimer « il n'arrive pas à l'attraper », effectue le geste suivant :

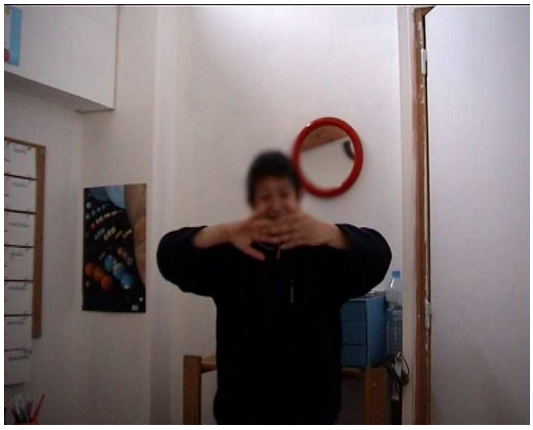


Photo n°12 : S9, « il n'arrive pas à l'attraper »

L'énoncé produit ne peut être «traduit de signe à signe ». Sa signification n'est possible qu'en fonction du contexte dans lequel il est produit, en prenant en compte l'expression faciale et corporelle, la direction du regard, et la position des mains dans l'espace. Ces différents

paramètres, manuels et non manuels, indiquent dans quelle visée le narrateur s'inscrit. Ils permettent aussi de distinguer l'agent du patient.

En langue des signes, un concept exprimé par un seul signe peut requérir, en français, une mise en forme par composition de plusieurs mots. L'inversement est tout aussi exact, puisqu'en langue des signes, un concept peut se réaliser par plusieurs signes alors qu'en français il s'exprime par un seul mot.

4.3.2.2. Présentation de notre grille de transcription, sous format Excel

Notre grille se rapproche de celle adoptée par Sallandre (2003). Nous l'avons constituée avec le logiciel Excel afin de faciliter le comptage des unités. L'axe horizontal représente le temps tandis que l'axe vertical représente tous les paramètres nécessaires à l'analyse des données.
La grille élaborée contient plusieurs lignes auxquelles sont attribuées des informations différentes :

- Le haut de la grille est consacrée à des informations globales de présentation :

Nom du fichier	
Durée	
nombre de clauses	

Le nom du fichier correspond à celui du sujet (par exemple : Sujet 1). La durée est celle du récit.

- Une autre partie de la grille est consacrée à la transcription même des vidéos :

timer		10:12'01		10:12'03
N°de la clause		1		2
Signes		lui	se réveiller	sortir
N°du signe		1	1	1
chien		1		1
enfant				
Commentaires		pointage vers la télé		
énoncés		il se réveille		il sort
introduction		1		
maintien				1
maintien chien				1
maintien enfant				
Réintroduction				
réintroduction chien				
réintroduction enfant				

Dans cette partie de la grille, différentes informations apparaissent :

- Le timer : il s'agit de l'heure à laquelle les sujets ont été filmés. Ce timer (enregistré par le camescope) nous a permis, par la suite, de calculer la durée du récit.

- Le numéro de la clause : Chaque clause a été notée par un nombre numéral afin de pouvoir, par la suite, comparer la longueur des récits en fonction de l'âge

- Le signe : il s'agit avant tout de la glose transcrite. Les gloses sont des mots de la langue écrite qui permettent de traduire les signifiés des signes[113].

- Les lignes « Chien » et « Enfant » permettent en fin de transcription un comptage automatique en tant que protagoniste en position d'actant.

- Le commentaire : cette ligne donne des indications supplémentaires sur la réalisation du signe et/ou sur les paramètres non manuels…

- L'énoncé correspond à la traduction française des énoncés. Les traductions données n'ont pas été validées par des interprètes mais par un enseignant de LSF, Jimmy Leix.

- Les lignes « Introduction », « Maintien » et « Réintroduction » indiquent à quel moment du récit les protagonistes apparaissent comme information nouvelle ou ancienne. Les lignes « Maintien Chien », « Maintien Enfant », « Réintroduction Chien » et « Réintroduction » précisent quel est le protagoniste qui est maintenu ou réintroduit en tant qu'actant. Ces lignes donnent lieu aussi à un comptage automatique en fin de transcription. Le code couleur a été mis en place surtout par confort de lisibilité.

[113] Cf. Dubuisson et Lacerte (1996 : 127) et Sallandre (2003 : 105)

- La fin de la grille sert pour l'étiquetage des catégories et aussi pour le comptage final. Au départ, toutes les catégories identifiées par Marie-Anne Sallandre ont été inscrites. Au fur et à mesure des analyses, certaines catégories ont été supprimées car n'apparaissant pas. Chaque catégorie a été décomposée en sous-catégorie afin de noter pour quelle fonction elle était utilisée. Par exemple, lorsque le protagoniste Chien était maintenu par un signe standard, la ligne « Signe Standard » était comptabilisée ainsi que les lignes « STD MA » et « std ma chien ».

-

Signes standard				1	1
STD MA				1	
std ma chien				1	
std ma garçon					
std ma e					
STD REINTRO					
std reintro chien					
std reintro garçon					
TTF					
TTF MA					
ttf ma chien					
ttf ma garçon					
ttf ma e					
TTF REINTRO					
ttf reintro chien					
ttf reintro garçon					
TS					
TS MA					
ts ma chien					
ts ma garçon					
ts ma e					
TS REINTRO					
ts reintro chien					
ts reintro garçon					
TP Classique		1			
TPCL MA					
tpcl ma chien					
tpcl ma garçon					
tpcl ma e					
TPCL REINTRO					
Tpcl reintro chien					
Tpcl reintro garçon					

Tableau n°8 : Exemple de la grille de transcription

Les différentes catégories sont notées « 1 » dans la case appropriée afin d'avoir la somme automatique .

A la fin de la grille, nous avons transcrits des données concernant la labialisation et le regard. Ces données n'ont été exploitées qu'à titre d'indication supplémentaire. Il nous paraissait important de noter toutes les directions du regard pour plus de transparence dans l'analyse des données. Cependant, étudier le regard chez les enfants sourds nécessiterait que l'on y consacre une étude plus approfondie et dont ce serait le thème principal.

labialisation	
LA MA	
LA REINTRO	
oralisation	
mf	
reg caméra	
REG CAM MA	
REG CAM REINTRO	
reg rft	
REG RFT MA	
REG REFT REINTRO	
reg hc	
REG HC MA	
REG HC REINTRO	

Tableau n°9 : Partie de la grille présentant les catégories liées au regard

La notation « reg caméra » signifie que le regard porte sur la caméra. La notation « reg rft » indique que le regard porte sur le protagoniste auquel le narrateur réfère. Ce regard est alors posé dans un endroit précis de l'espace de signation. La notation « reg hc » correspond au regard du narrateur qui se pose dans l'espace de signation sans qu'il réfère pour autant à un autre protagoniste. Ce peut être, par exemple, le regard du personnage transféré qui réfléchit ou qui voit l'échelle.

Dans la grille de transcription mise en place, les doutes sur une catégorie, le sens d'une glose, ou encore sur l'identification du référent étaient notés par « ? ». Cette notation permet au chercheur mais aussi au lecteur de visualiser les ambiguïtés et de ne pas les comptabiliser.

Le travail de transcription est un travail long et fastidieux, notamment en ce qui concerne la maîtrise des outils informatiques. Toutefois, même si nous reconnaissons certaines lacunes à notre grille, elle nous apparaît satisfaisante pour ce premier travail d'analyses de corpus vidéo. Ce travail de transcription n'aurait pu aboutir à ce résultat sans la présence de Jimmy Leix à nos côtés pour le visionnage des vidéos, pour la traduction des énoncés et l'observation fine des SGI. Sa qualité d'enseignant de LSF, son investissement personnel et professionnel pour la

reconnaissance de la langue des signes, sa gentillesse et sa disponibilité ont permis que ce travail, si souvent hésitant, puisse voir le jour.

PARTIE II : ANALYSES DE CORPUS

CHAPITRE 1 : LA CONTINUITE THEMATIQUE

« Tous les traits qu'on impute à la langue des signes pour la déprécier sont ceux qu'on a traditionnellement attribués aux langues minoritaires orales pour leur refuser le statut de langage. La confondre d'autre part avec la communication non verbale et le langage du corps, équivaut à lui refuser également le statut de langue. Elle est verbale. Elle utilise simplement d'autres canaux que le langage oral, elle le fait avec la même économie. La confusion langue des signes et communication non verbale ou langage du corps a sa source dans l'expérience que font les entendants de son apprentissage et dans le fait que les sourds peuvent recourir aux « gestes » pour se faire comprendre des entendants » (Mottez,255 : 2006)

Cette thèse se propose d'étudier, selon une trajectoire développementale, l'acquisition par l'enfant sourd de procédures, en particulier les structures de grande iconicité (SGI), nécessaires à la construction de la narration. Peu d'études s'intéressent au processus d'acquisition des SGI par les enfants sourds signants. Le but principal de cette recherche est donc de mieux comprendre comment les enfants utilisent les SGI afin de produire des énoncés bien formés et leur capacité à organiser entre eux les énoncés pour construire du discours.

1. Introduction

Lorsqu'un locuteur-signeur produit une narration, il rapporte, dans une langue particulière, et autour d'un thème, un événement, ou une série d'événements, expérimenté par un personnage (réel ou fictif) dans un cadre temporel et spatial spécifique. La narration se compose d'un certain nombre de séquences qui tournent autour de la résolution d'un problème. Le narrateur doit donc faire progresser, après l'avoir établie, l'unité thématique tout au long des épisodes. Cette progression s'effectue par l'intermédiaire d'outils linguistiques disponibles. De nombreuses « grammaires de récit » ont établi les constituants du récit et leurs interrelations (Mandler & Johnson, 1977 ; Rumelhart ;1975, Stein & Glenn, 1979 ; Van Dijk, 1977). Mlalgré quelques divergences, tous ont mis en avant une structure interne au récit, composée d'une exposition et d'épisodes. L'exposition a pour fonction d'introduire les personnages, le temps et le lieu de l'action. Les épisodes se subdivisent en quatre éléments :

1) un événement déclencheur qui représente le problème à résoudre

2) une tentative : le protagoniste agit en fonction d'un objectif fixé
3) une conséquence découlant de l'action entreprise
4) une réaction, représentant une réaction cognitive ou émotionnelle du protagoniste à la conséquence.

Les études sur les « grammaires de récit » sont intéressantes dans la mesure où elles mettent en avant l'existence :

« (…) d'une représentation interne idéalisée des parties du récit canonique et des relations entre ces parties dont les récepteurs se servent comme guide de la compréhension devant l'encodage, et comme mécanisme de récupération au moment du rappel. » (Mandler & Johnson, 1984 : 185)

Le rôle du narrateur est d'établir une trame narrative globale, d'encoder les différents éléments de la trame ainsi que leurs relations de la façon la plus explicite possible. Les différentes études sur les productions des enfants (Applebee, 1978 ; Berman & Slobin, 994 ; Bronckart & Schneuwly, 1991 ; Kern, 1997) montrent une progression dans le développement narratif. Différentes études (expériences de rappel, résumé de textes narratifs) ont montré un développement précoce du schéma narratif (Kintsh, 1977 ; Mandler & Johnson, 1977). Comme le signale Gombert (1990 : 1991), les recherches en production indiquent l'existence chez les sujets *« d'une représentation prélinguistique de l'organisation générale, commune à tous les récits »*. Il apparaît un développement clair du schéma narratif entre 4 et 12 ans qui correspondrait à une hiérarchisation des composantes en même temps qu'à un développement langagier. Les différents travaux de Glein & Stein (1980) et de Peterson & Mc Cabe (1983) montrent que les productions des plus jeunes enfants consistent en une succession d'événements juxtaposés, sans lien avec la trame narrative globale, sans organisation en épisodes. Ces productions comportent souvent un grand nombre de descriptions. Au fur et à mesure, le nombre de constituants mentionnés va augmenter et les enfants vont établir un fil conducteur entre eux. Le récit devient organisé et les éléments sont hiérarchiquement ordonnés (Espéret,1984, Epéret & Gaonac'h, 1985 ; Kern, 1997).

Cette partie a pour objectif d'observer la capacité des sujets à réaliser une continuité thématique en fonction de leur âge. Pour cela, nous allons, dans un premier temps, étudier les différentes séquences produites par les sujets. Dans un second temps, nous observerons l'éventail des structures linguistiques employées pour le maintien et la réintroduction des protagonistes en

position de sujet grammatical. Nous supposons une diversification et une complexification des outils linguistiques (notamment une augmentation des structures de grande iconicité ainsi que leur affinement) employées lors de la construction de la structure narrative globale, et au niveau développemental.

2. Les séquences

Pour observer la progression de l'unité thématique par nos sujets, nous avons pris appui sur le séquençage du dessin animé « Reskio » de notre protocole (cf. ch. Méthodologie). Ce séquençage a été effectué par Watorek et son équipe lors du projet APN :

	1. Episode
sqce 1	c'est l' hiver
sqce2 sqce 3	R se réveille sort de sa niche (R découvre/marche) verglas
sqce 4	R tombe - glisse
sqce 5	R faire pipi
sqce 6	R ne sait quoi faire - a froid
sqce 7	R cherche-sonne G
sqce 8	R montre G glace / thermo.
sqce 9	G sort et/ou glisse
sqce 10	G envoie R sur le toit de la niche
sqce 11	R est coincé
sqce 12 sqce 13	G tire R R enlève la paille de la bouche
sqce 14	R glisse
sqce 15	R comprend que gelé
sqce 16	G rentre maison
sqce 17	G feuilles sur verglas
sqce 18	G + R ne glissent plus

	2. Episode manteau
sqce 1	R a froid (il fait froid)
sqce 2	R pas content
sqce 3	R demande vêtement
sqce 4	G mettre manteau R
sqce 5	manteau à l'envers
sqce 6	R pas content
sqce 7	R manteau à l'endroit
sqce 8	R content
sqce 9	G mettre écharpe R

	3. Episode R + G font du patin
sqce 1	R + G décider/vouloir patiner
sqce 2	R + G prennent patins
sqce 3	R+ G vont / arrivent lac gelé
sqce 4	une paire pour deux
sqce 5	G commence mettre un patin
sqce 6	R prend / enfile un patin
sqce 7	R patin trop grand pour R
sqce 8	R met paille dedans
sqce 9	R patine
sqce 10	R revient et tombe au bord
sqce 11	R rend patin G
sqce 12	G n'arrive pas à mettre patin
sqce 13	G patin trop petit pour G
sqce 14	G retire paille
sqce 15	G patine

	4. Episode G tombe dans l'eau
sqce1	R voudrait patiner
sqce 2	R ne peut patiner
sqce 3	R boude
sqce 4	R tourne le dos
sqce 5	G appelle R
sqce 6	G veut retourner
sqce 7	G consoler R
sqce 8	la glace n'est pas solide
sqce9	la glace craque
sqce 10	G tombe dans l'eau

	4' Episode Sauvetage
sqce 1	G appelle R au secours
scqe 2	R aperçoit G en difficulté
sqce 3	R embêté
sqce 4	R comment sauver G ?
sqce 5	R essayer de sauver G
sqce 6	R cherche / prend échelle
sqce 7	R tend l'échelle vers G
sqce 8	échelle trop loin de G
sqce 9	R marche sur échelle
sqce 10	R tend la patte
sqce 11	R + échelle trop loin de G
sqce 12	R jette/tend écharpe
sqce 13	G attrappe écharpe
sqce 14	R tire l'écharpe

	5 Episode G se réchauffe
sqce 1	G a froid
sqce 2	R donne/met écharpe à R
sqce 3	G et R rentrent maison
sqce 4	G + couverture
sqce 5	G + bol de thé
sqce 6	G se réchauffe
sqce 7	G fait signe à R
sqce 8	G montre qu'il va bien
sqce 9	R content
sqce 10	R retourne dans sa niche

Le séquençage a été effectué par les chercheurs du projet APN. Ils se sont basés sur le dessin animé lui-même et non sur les productions des enfants. Pour l'épisode1, le séquençage initial ne comporte pas les séquences 10, 11, 12 et 13. Ces épisodes ont été rajoutés par nos soins suite à leur mention chez 7 de nos sujets. Nous ne savons si ces épisodes ont été mentionnés par les enfants entendants. Nous supposons que ce n'est pas le cas puisqu'ils n'apparaissent pas dans la grille de séquençage du départ. Leur mention par des enfants sourds pose la question de la différence de granularité entre les langues des signes et les langues vocales. La notion de granularité a été introduite par Noyau (1997) qui se base sur les travaux de Langacker :

« D'autres dimensions de l'imagerie peuvent être rapidement passées en revue. L'une est le niveau de spécificité auquel un prédicat caractérise une scène. Le paramètre central est ainsi le GRAIN ou la RESOLUTION : un schéma décrit une structure avec une résolution plus faible (un plus gros grain) que ses exemplifications (par exemple, arbre, par rapport à eucalyptus) » : (1991 : 108)

Dans l'épisode 1, l'ajout des séquences 10, 11, 12 et 13 implique une granularité plus fine chez les enfants sourds que chez les chercheurs (du protocole APN) entendants. Il s'agit, pour cette épisode, d'une granularité temporelle : un événement complexe (ici, le fait que l'enfant glisse) peut être segmenté en plusieurs micro-procès (l'action de glissade de l'enfant entraîne un enchaînement d'actions que subit le chien). Dans notre corpus, cette granularité peut être schématisée ainsi :

- « G glisse contre R » est une micro-action
- « G envoie R sur le toit – R est coincé – G tire R – R enlève la paille de sa bouche »

Il serait intéressant, dans un travail ultérieur, de pouvoir comparer plus précisément différentes narrations, et autres types de récit, en langue des signes et en langue vocale, que ce soit chez les enfants ou les adultes, afin de pouvoir observer les différences de granularité existant en fonction des langues et de leur utilisation.

Dans chaque épisode apparaît un, ou plusieurs, éléments indispensables en lien avec le principal problème à résoudre (le sauvetage dans l'épisode 4') :

	Episode 1	**Episode 2**	**Episode 3**	**Épisode 4**	**Épisode 4'**	**Épisode 5**
"Éléments clés"	Verglas/glace	écharpe	patins	L'enfant tombe dans l'eau	Echelle + écharpe	Réaction émotionnelle de l'enfant

Tableau n°10 : synthèse des éléments indispensables à la compréhension de l'histoire

Pour chaque sujet, chaque séquence de chaque épisode a été comptabilisée (sous Excel) en fonction de sa mention explicite ou non dans la narration :

		S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10
	1. Episode										
sqce 1	c'est l' hiver	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0
sqce2	R se réveille sort de sa niche	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0
sqce 3	(R découvre/marche) verglas	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0
sqce 4	R tombe - glisse	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
sqce 5	R faire pipi	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0
sqce 6	R ne sait quoi faire - a froid	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
sqce 7	R cherche-sonne G	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
sqce 8	R montre G glace / thermo.	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1
sqce 9	G sort et/ou glisse	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1
sqce 10	G envoie R sur le toit de la niche	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
sqce 11	R est coincé	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1
sqce 12	G tire R	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0
sqce 13	R enlève la paille de sa bouche	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0
sqce 14	R glisse	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1
sqce 15	R comprend que gelé	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
sqce 16	G rentre maison	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
sqce 17	G feuilles sur verglas	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1
sqce 18	G + R ne glissent plus	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1
	Total	2	6	8	4	7	5	14	9	11	8

Tableau n°11 : Comptage des séquences par épisode

L'analyse quantitative qui en résulte permet de mieux comprendre les compétences des sujets à réaliser une narration cohérente autour d'un problème à résoudre. En effet, le narrateur doit

exposer explicitement le problème posé aux protagonistes et décrire les différentes tentatives qu'ils réalisent pour le résoudre et de quelle façon ils le résolvent.

2.1. Le codage des séquences

2.1.1. Episode 1

L'épisode 1 comporte 18 séquences introduisant le temps, le lieu et les personnages de l'histoire, ainsi que leur statut. Pour la séquence 1 (« c'est l'hiver »), nous l'avons comptabilisée comme positive lorsque le narrateur signait qu'il faisait froid. Par contre, lorsqu'il signait seulement que c'était le matin, la séquence n'était pas comptabilisée. Pour la séquence 2 (« R se réveille et sort de sa niche »), nous avons comptabilisé quand Reskio sort de sa niche **et/ou** se réveille. La présence explicite d'une seule des deux mentions permet de compter positivement la séquence. Pour la séquence 3 (« (R découvre/marche verglas »), le narrateur doit impérativement signaler qu'il y a du verglas (ou de la glace) afin de comprendre pourquoi le chien glisse. Nous n'avons donc pas comptabilisé les séquences où le chien glisse seulement. La séquence 10 où R tombe sur le toit de la niche, a été comptabilisée seulement dans le cas où le narrateur distingue bien l'agent (« G ») du patient (R »). La séquence 17 (« G feuilles sur le verglas »), a été comptabilisée comme positive quand c'est l'enfant qui met du sable (et non des feuilles comme il apparaît dans la grille de séquençage) sur le sol puisque le narrateur verbalise ainsi la résolution du problème. Pour la séquence 18 (« G+R ne glissent plus »), nous avons accepté de compter des séquences où soit le protagoniste, soit le narrateur dit : « ça ne glisse plus », ou « ça va mieux », bien que les agents ne soient pas mentionnés explicitement.

2.1.2. Episode 2

L'épisode 2 est l'épisode le plus court des 5 épisodes : il comporte 9 séquences. L'unité thématique se construit autour du manteau du chien qui est à l'envers et qu'il faut remettre à l'endroit.

Pour la séquence 4 (« G mettre manteau R »), nous n'avons pas fait de distinction entre les agents : chez certains sujets, c'est G qui met le manteau à R., alors que pour d'autres, c'est R. qui met seul son manteau. Quel que soit l'agent, nous avons compté comme positive la séquence où le manteau est mis sur Reskio. Les séquences où le manteau est enfilé par G. sont comptées comme nulles. Nous avons procédé de la même façon pour la séquence 9 (« G mettre écharpe

R ») : l'important est que ce soit R. qui porte l'écharpe autour du son cou. En effet, dans la suite de l'histoire (cf. épisode 4', séquence 12), c'est grâce à l'écharpe que R. va tendre à G. que ce dernier pourra être sauvé.

2.1.3. Episode 3

L'épisode 3 est l'épisode qui compte le plus de séquences (15 au total). Il se situe au cœur de l'histoire, juste avant le principal problème à résoudre (épisode 4' : le sauvetage). Globalement, c'est un des épisodes qui est le plus explicité par les sujets.

Pour les séquences 1 (« R+G décider/vouloir patiner ») et 2 (« R+G prennent patins »), nous les avons comptées comme positives quand un des deux protagonistes seulement était clairement mentionné. Pour cet épisode, nous avons fait attention à ce qu'il n'y ait pas de confusion entre les protagonistes. En effet, au contraire de l'épisode 2, l'inversion des agents, dans l'épisode 3, a une incidence sur le reste de l'histoire et donc sur la cohérence. Par exemple, pour la séquence 7 (« R patin trop grand pour R »), si le sujet mentionnait G. comme agent, alors la séquence est considérée comme nulle.

2.1.4. Episode 4

L'épisode 4, qui compte 10 séquences, constitue les prémisses du principal problème à résoudre (« le sauvetage »). Comme pour l'épisode précédent, il était important que les sujets ne fassent pas de confusion entre les protagonistes et qu'ils mentionnent clairement qui fait quoi : c'est parce que R. boude que G. revient sur ses pas et qu'il tombe sous la glace.

2.1.5. Episode 4'

L'épisode 4' comporte 14 séquences. Il constitue le dernier problème – et le plus important- à résoudre par les protagonistes. Nous avons constaté que c'est l'épisode le plus explicité par nos sujets : 60% (c'est le taux le plus élevé de tous les épisodes) des séquences sont narrées sans ambiguïté. Dans cet épisode, R. est le principal protagoniste. Il doit résoudre le problème du sauvetage de G.

Pour cet épisode aussi, il était important que les sujets explicitent qui sont les agents afin qu'il n'y ait pas de confusion entre le sauveteur (R.) et le sauvé (G.).

Pour les séquences 8 (« échelle top loin de G.) et 11 (« R+ échelle trop loin de G »), nous avons compté comme positives des séquences comme « c'est impossible/ c'est impossible de l'attraper », que ce soit le point de vue du narrateur ou du protagoniste R.

2.1.6. Episode 5

Il s'agit du dernier épisode : le retour à la maison des deux protagonistes. Il comporte 10 séquences dans lesquelles l'agent principal est G.

Pour la séquence 3 (« G et R rentrent à la maison »), les sujets devaient mentionner explicitement les deux protagonistes. Pour la séquence 7 (« G fait signe à R »), nous avons accepté des formulations telles que « il (G) lui dit au-revoir ».

A travers l'observation de la verbalisation des séquences, nous souhaitons montrer à partir de quel âge les enfants sont capables d'organiser une narration en plusieurs épisodes suivant un schéma macro-structurel.

2.2 .Nombre de séquences mentionnées

2.2.1. Les épisodes

Le tableau ci-dessous indique le pourcentage des séquences mentionnées dans chacun des épisodes, tous sujets confondus :

Episode 1	43,57%
Episode 2	41,11%
Episode 3	57,33%
Epsiode 4	30%
Epsiode 4'	60%
Episode 5	46%

Tableau n°12 : mention globale des séquences par épisodes

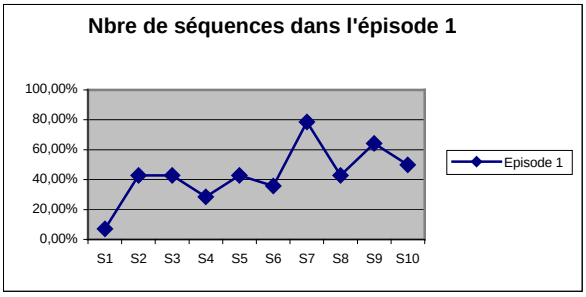
Les résultats de ce tableau montrent quels sont les épisodes les plus développés par les sujets. A travers l'explicitation de certains épisodes plutôt que d'autres, les enfants sélectionnent événements et actions qui leur apparaissent comme les plus importants par rapport à l'histoire qu'ils viennent de regarder et qu'ils doivent raconter. Les deux épisodes les plus développés sont les épisodes 3 et 4' : ils constituent en quelque sorte le noyau autour duquel se construit l'histoire et la relation entre les protagonistes.

Nous supposons que ce résultat est dû au coût élevé de la planification pour une histoire telle que celle visionnée par nos sujets. En effet, le récit « Reskio » comportent plusieurs superstructures à lier entre elles, superstructures qui multiplient les complications. De plus, d'un épisode à un autre, le principal protagoniste peut être soit le chien, soit le garçon. Ces différents facteurs ont pour conséquence un coût élevé de la production ainsi que des risques d'oubli d'informations et d'incohérences.

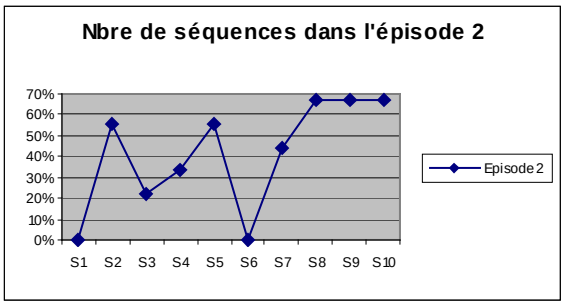
Par exemple, dans l'épisode 1, aucun des sujets ne mentionne la séquence 11 (« R comprend que gelé »). Nous supposons que cette séquence n'apparaît pas importante à leurs yeux dans la mesure où ils ont déjà fait mention de la présence de la glace/verglas dans la séquence 3. Dans l'épisode 3, ce sont les séquences 2 (« R pas content ») et 3 (« R demande vêtement ») qui ne sont jamais verbalisées. Dans la plupart des narrations, la séquence 1 (« R a froid ») s'effectue par le biais d'un transfert personnel, soit classique soit en discours rapporté. Lors de ces transferts, le regard du personnage transféré (le chien) se porte sur le garçon. Nous supposons que ce regard implique la demande du chien vis-à-vis du garçon pour que ce dernier aille chercher le manteau. La difficulté pour attribuer une valeur sémantique à ce regard nous a conduit à ne pas le comptabiliser. Dans l'épisode 4, aucun des sujets ne mentionne les séquences 7 (« G consoler R ») et 8 (« la glace n'est pas solide »).

2.2.2. Les séquences

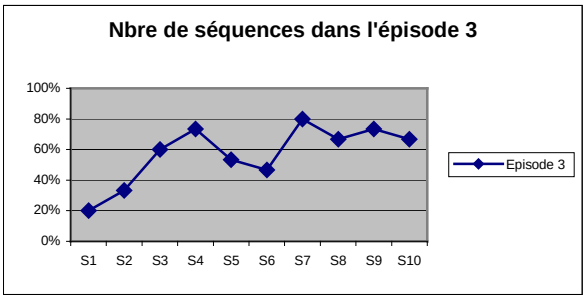
Les tableaux ci-dessous indiquent, en pourcentage, la mention explicite des séquences par sujet pour chaque épisode :



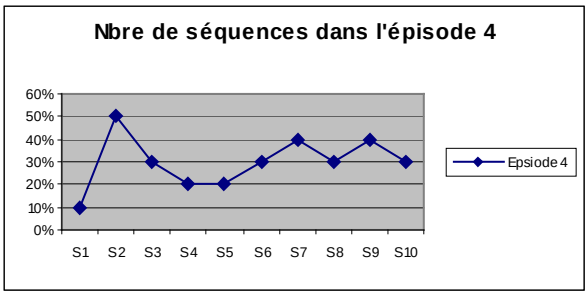
Graphique n°2: Nombre de séquences mentionnées dans l'épisode 1



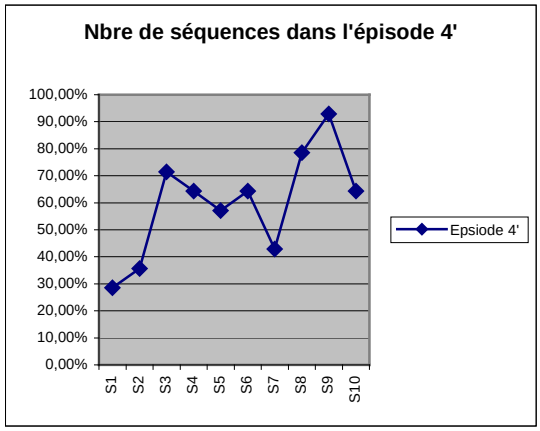
Graphique n°3: Nombre de séquences mentionnées dans l'épisode 2



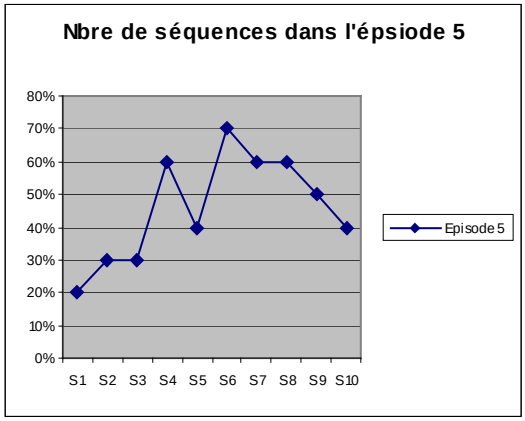
Graphique n°4 : Nombre de séquences mentionnées dans l'épisode 3



Graphique n°5 : Nombre de séquences mentionnées dans l'épisode 4



Graphique n°6 : Nombre de séquences mentionnées dans l'épisode 4'

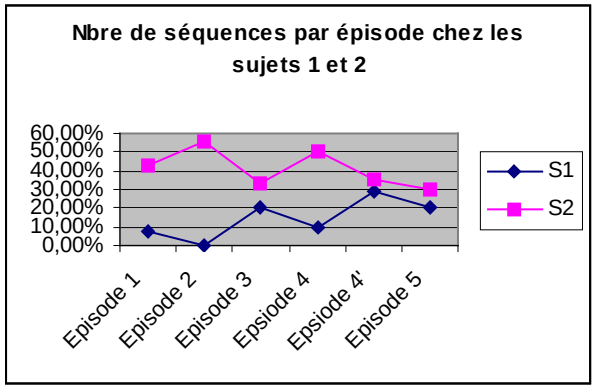


Graphique n°7 : Nombre de séquences mentionnées dans l'épisode 5

Les résultats de ce tableau montrent une augmentation globale, mais non significative, pour chaque épisode, du nombre de séquences explicites en fonction de l'âge.

2.2.2.1. Sujets 1 et 2

A notre grande surprise, nous avons constaté une importante différence entre les sujets 1 et 2, sujets qui ont un mois de différence :



Graphique n°8 : Comparaison du nombre de séquences par épisode chez les sujets 1 et 2

Le sujet 1 (4.11 ans) encode de manière peu explicite les différents épisodes en ne mentionnant que très peu de séquences. Par ailleurs, ce sujet ne fait aucune mention de l'épisode 2.

Une observation approfondie du récit nous a mené aux constats suivants :

- les événements sont juxtaposés les uns après les autres sans les lier, d'où l'omission de certains épisodes,
- les outils qu'il utilise ne sont pas assez explicites. Par exemple, on a pu constater des ambiguïtés au niveau de l'explicitation entre l'agent et la patient.

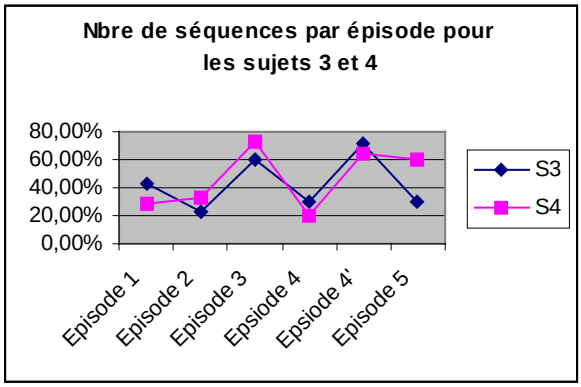
Le sujet 2 (5 ans) mentionne plus de séquences et n'omet aucun épisode. Ce résultat est dû au fait que ce sujet distingue explicitement les différents protagonistes et notamment dans leur position d'agent et patient. Ce sujet, à travers la verbalisation de tous les épisodes, montre une capacité à comprendre l'existence possible de plusieurs problèmes à résoudre dans un même récit. Par conséquent, il doit établir plusieurs trames narratives, les organiser et les hiérarchiser. Cependant, cette capacité est en cours de développement puisque pour certains épisodes, le nombre de séquences mentionnées est faible. Par exemple, pour l'épisode 3 (« R+G font du patin »), le sujet 2 ne verbalise pas le problème du patin qui est trop grand pour Reskio. Il effectue un résumé de l'épisode en mentionnant seulement le souhait des deux protagonistes de vouloir patiner, le fait qu'ils n'ont qu'une paire de patins pour tous les deux. La non-verbalisation des séquences 7 à 14 a pour conséquence un problème de cohérence concernant la continuité de sens : comment G peut-il patiner puisqu'ils n'ont qu'une paire de patins et que R. en a enfilé un ?

De même, pour l'épisode 4', le sujet 2 omet des séquences importantes pour la compréhension : R est embêté, il prend l'échelle, elle est trop loin, il tend l'écharpe et la tire. Le sujet 2 présente les événements les uns après les autres sans établir de liens de cause à effet. De plus, dans cet épisode, ainsi que dans l'épisode 5, l'attention du narrateur se focalise sur un seul sujet (le chien pour l'épisode 4' et le garçon pour l'épisode 5) : le sujet 2 applique la stratégie du sujet thématique (cf. ch 3, Partie I).

Si l'on compare les sujets 1 et 2 avec les autres sujets, on constate une nette augmentation du nombre de séquences mentionnées.

2.2.2.2. Sujets 3 et 4

Pour les sujets 3 et 4, qui ont respectivement 7.8 ans et 7.9 ans, une différence apparaît dans les épisodes 1 et 5 :

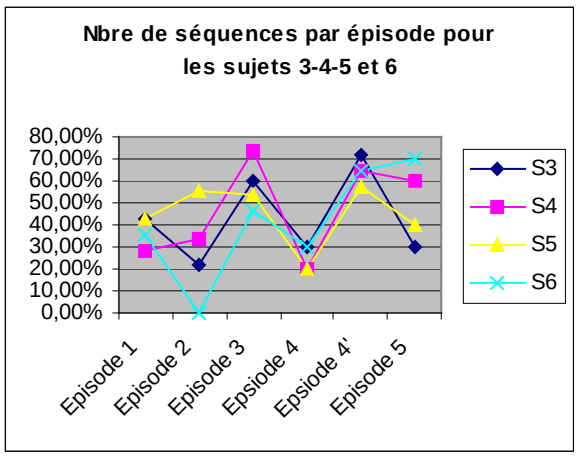


Graphique n°9 : Comparaison du nombre de séquences par épisode chez les sujets 3 et 4

Le sujet 3 mentionne plus de séquences dans l'épisode 3 (42.86%) que le sujet 4 (28.57%) alors que pour l'épisode 5, la tendance s'inverse (30% de mentions pour le sujet 3 contre 60% pour le sujet 4). La différence dans l'épisode 1 est due à la non verbalisation de la résolution du problème (« G met du sable/feuilles pour que ça ne glisse plus ») par le sujet 3. Pour l'épisode 5, le sujet 3 ne mentionne pas le début de la trame narrative correspondante : il n'explicite pas que les protagonistes rentrent chez eux et que G se réchauffe en buvant du thé.

2.2.2.3. Sujets 5 et 6

Pour les sujets 5 (8.6 ans) et 6 (8.10 ans), nous ne constatons pas de progression dans l'explicitation des séquences par rapport aux sujets âgés de 7 ans (sujets 3 et 4), les sujets de 8 ans mentionnant même moins de séquences dans certains épisodes :



Graphique n°10 : Comparaison du nombre de séquences par épisode chez les sujets 3-4-5 et 6

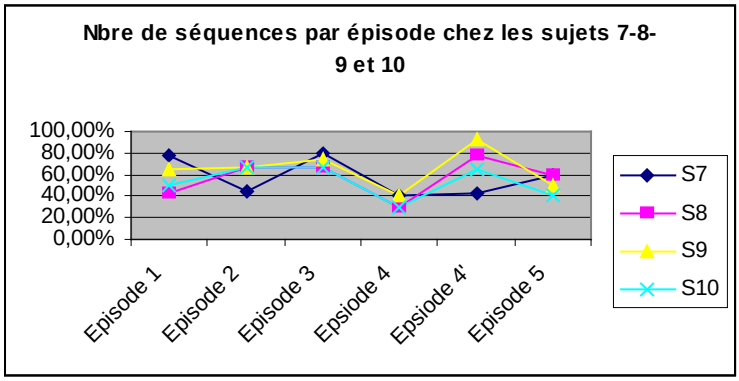
Comme nous l'indique le graphique ci-dessus, le sujet 6 explicite principalement les deux derniers épisodes (épisodes 4' et 5).

Dans l'épisode 1, seul le personnage du chien est introduit, le personnage secondaire, le garçon, n'apparaissant qu'au troisième épisode. La résolution du problème (le sol glissant) n'est pas mentionné. De plus, le sujet 6 ne fait aucune mention de l'épisode 2 (le manteau et l'écharpe) alors que l'élément « écharpe » est présent dans l'épisode 3. Concernant cet épisode, les séquences mentionnées sont moins importantes que pour les sujets 3, 4 et 5. Nous constatons que même les scores obtenus par le sujet 5 sont inférieurs à ceux des sujets 3 et 4, en particulier pour les épisodes 3 et 4'. Ces résultats sont surprenants dans la mesure où c'est vers 7-8 ans que la superstructure du récit est dominante.

Que ce soit pour le sujet 5 ou le sujet 6, l'épisode le plus explicité est celui du sauvetage (épisode 4'), épisode apparaissant comme le noyau principal de l'histoire.

2.2.2.4. Sujets 7, 8, 9 et 10

Dans les narrations des sujets les plus âgés (sujets 6-7-8 et 9), la différence du nombre de séquences mentionnées entre les sujets tend à se réduire :



Graphique n°11 : Comparaison du nombre de séquences par épisode chez les sujets 7-8-9 et 10

Pour certains épisodes, le nombre de séquences mentionnées est identique entre les sujets : par exemple, les sujets 8, 9 et 10 explicitent à 66.66% l'épisode 2. Tous mentionnent les mêmes séquences (« R a froid » / « G mettre manteau à R » / « manteau à l'envers » / « R manteau à l'endroit » / « R content et G mettre écharpe à R »). Comme nous l'indique le graphique n°11 ci-dessus, l'épisode 4 est celui qui est le moins explicite : les principales séquences verbalisées sont lorsque le chien boude et que le garçon tombe à l'eau. Seul le sujet 7 établit la relation de cause à effet en verbalisant que c'est en retournant vers le bord que le garçon tombe sous la glace qui craque. Les sujets 8 et 9 précisent que le chien, lorsqu'il boude, tourne le dos.

Chez les sujets 8, 9 et 10, l'épisode 4' (épisode du sauvetage) est le plus détaillé alors que c'est un des moins clair chez le sujet 7 (42.86% contre 78.57% pour le sujet 8, 92.86% pour le sujet 9 et 64.28% pour le sujet 10). Les trois sujets les plus âgés mentionnent l'état du chien (il est embêté) et les actions qui en résultent (il prend l'échelle, la tend, marche dessus, tend la patte, l'échelle est trop loin, il jette l'écharpe et le tire). Le sujet 7 omet les séquences où le chien marche sur l'échelle et tend la patte.

Dans cet épisode, aucun des sujets, quel que soit l'âge, ne mentionne la séquence 4. Nous supposons que l'explicitation des séquences 3 et 4 (« R embêté » / « Comment sauver G ») pouvait paraître redondante pour les enfants.

Conclusion :

Cette première analyse nous amène à conclure à un développement progressif de la capacité à établir une trame narrative globale et à maintenir une continuité thématique. L'augmentation du nombre de mentions explicites et le développement de certains épisodes plutôt que d'autres nous indiquent quels sont les éléments qui apparaissent comme importants ou non dans l'histoire, aux yeux des narrateurs. Les différentes séquences, dans tous les épisodes, mentionnant l'état interne des personnages sont peu verbalisées : par exemple, pour l'épisode 1, les séquences 6 (« R ne sait quoi faire » « a froid ») et 7 (« R comprend que c'est gelé ») ne sont pas ou peu mentionnées clairement. Il en est de même pour l'épisode 2 pour les séquences où R n'est pas content (séquences 2 et 6).

De même, les séquences où apparaissent les deux protagonistes (quand le chien est agent et le garçon est patient) sont peu explicitées. La mise en relation, par le biais d'un verbe d'action, du référent R avec le référent G demande de marquer l'intentionnalité de la part de l'agent. Ce marquage suppose donc que le signeur doit fournir un travail sur le plan conceptuel : instaurer une relation entre deux états de chose exige leur hiérarchisation. Quels que soient les sujets de notre corpus, la majorité ont des difficultés à verbaliser cette relation entre les deux protagonistes. Par exemple, pour la séquence 5 de l'épisode 4' (« R essaye de sauver G »), aucun de nos sujets ne la mentionne explicitement. De même, dans l'épisode 4, pour la séquence 5 (« G appelle R »), seuls les deux sujets les plus âgés verbalisent cette séquence.

Les séquences où aucun des deux protagonistes n'apparaît ne font pas ou peu l'objet de mentions explicites, l'attention des narrateurs se focalisant sur l'action des personnages. Par exemple, dans l'épisode 4, la séquence 8 (« la glace n'est pas solide ») n'est jamais verbalisée et la séquence 9 (« la glace craque ») ne l'est que par le sujet 7. Il en est de même pour la séquence 4 (« une paire pour deux ») de l'épisode 3, puisque seul le sujet 4 la mentionne.

Pour conclure, nous pouvons affirmer que plus les sujets sont âgés plus l'information narrative est encodée de manière explicite et plus le texte présente une structure narrative plus globale et plus cohérente. L'absence de support partagé à la narration implique le choix d'épisodes et de séquences les plus saillants pour la compréhension globale de l'histoire.

Chapitre 2 : La référence aux participants en position d'actant: maintien et changement.

Cette deuxième partie a pour objectif d'examiner les moyens linguistiques mis en œuvre par les enfants dans la réalisation de la référence aux participants en position de sujet grammatical.

Dans toute narration, le locuteur doit, au début, introduire les participants en les dénommant, puis en les caractérisant de manière plus précise. Une fois les participants d'une histoire introduits, ces derniers doivent être maintenus ou réintroduits en fonction du déroulement des différents événements.

1. Présentation générale des récits

Comme il a été présenté dans la partie méthodologie, les narrations des sujets ont été produites à partir d'un support visuel – un dessin animé – puis transcrites en propositions simples (agent- prédicat – patient).

Les récits ont été quantifiés en fonction de leur durée en minutes/seconde mais aussi en fonction du nombre de clauses. Le présupposé de départ, pour une présentation générale des récits, est qu'en fonction de l'âge, le nombre de clauses devrait augmenter ainsi que la durée, le récit devenant plus détaillé. De plus, nous supposons que le rapport temps/clause diminuera avec l'âge, les sujets ayant une connaissance plus grande du type narratif et de leur langue. Du reste, l'empaquetage syntaxique étant plus important avec l'âge, une des hypothèses concernant la présentation générale des récits est que le rapport clause/temps sera plus important chez les sujets plus âgés. Le rapport clause/temps permet de calculer la moyenne du nombre de clause par seconde alors que le rapport temps/clause donne la durée moyenne des clauses.

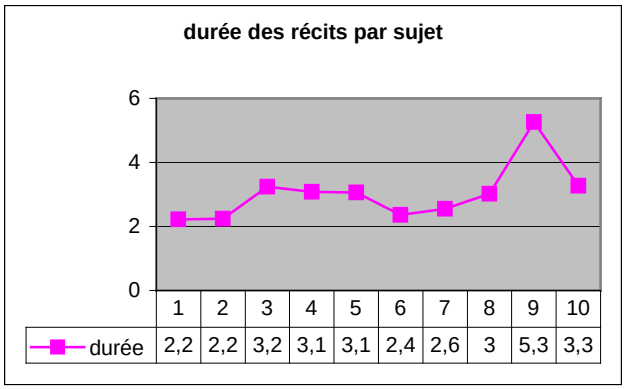
1.1. Durée de récits en minutes/secondes

Le dessin animé qui a servi de support dure environ cinq minutes. Selon l'âge des enfants, les récits correspondant au support durent entre 2 minutes 22 secondes et 5 minutes 26 secondes :

	âge	durée
sujet 1	4,11	2,22
sujet 2	5	2,24
sujet 3	7,8	3,24
sujet 4	7,9	3,08
sujet 5	8,6	3,06
sujet 6	8,10	2,36
sujet 7	9,8	2,55
sujet 8	11,2	3,02
sujet 9	11,4	5,26
sujet 10	12,5	3,27

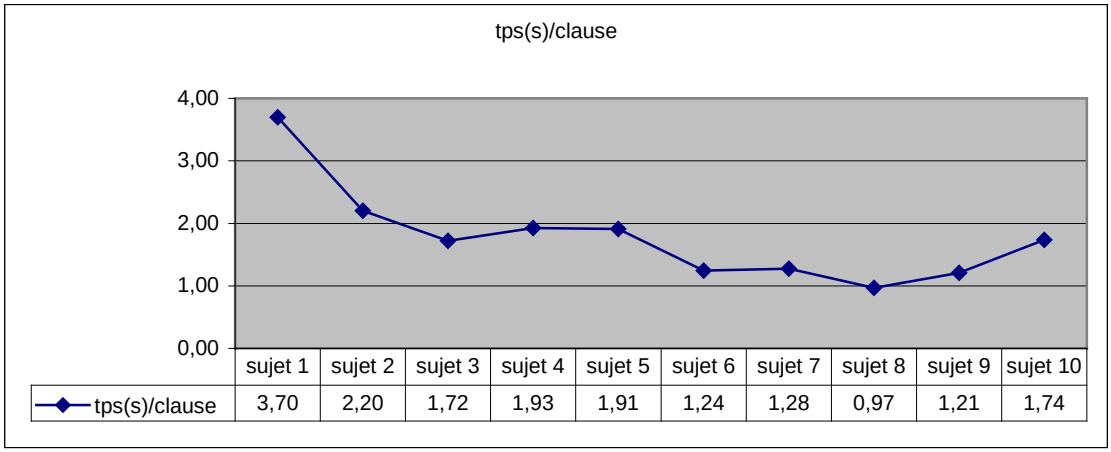
Tableau n°13 : Durée en minutes/secondes des récits

Les récits augmentent globalement en fonction de l'âge (2minutes 22 secondes pour le sujet le plus jeune et 3 minutes et 27 secondes pour le sujet le plus âgé). La durée des récits des enfants de 8,10 ans (sujet 6) et 9,8 ans (sujet 7) diminuent comme le représente le graphique ci-dessous :



Graphique n°12 : Durée (en mn) des récits par sujet

La durée des récits des sujets 6 et 7 est inférieure à celle des sujets 3 (7,8 ans), 4 (7,9 ans) et 5 (8,6 ans). Toutefois, comme nous le verrons par la suite, cette diminution en temps ne correspond pas à une diminution en nombre de clauses (114 clauses pour le sujet 6 et 120 clauses pour le sujet 7). Ces deux sujets produisent donc un récit plus long, en nombre de clauses, et plus court en temps que les sujets plus jeunes. Les sujets plus âgés ont des récits plus longs en temps, mais aussi beaucoup plus long en nombre de clauses. Ces résultats supposent que les sujets les plus jeunes mettent plus de temps à produire des signes :

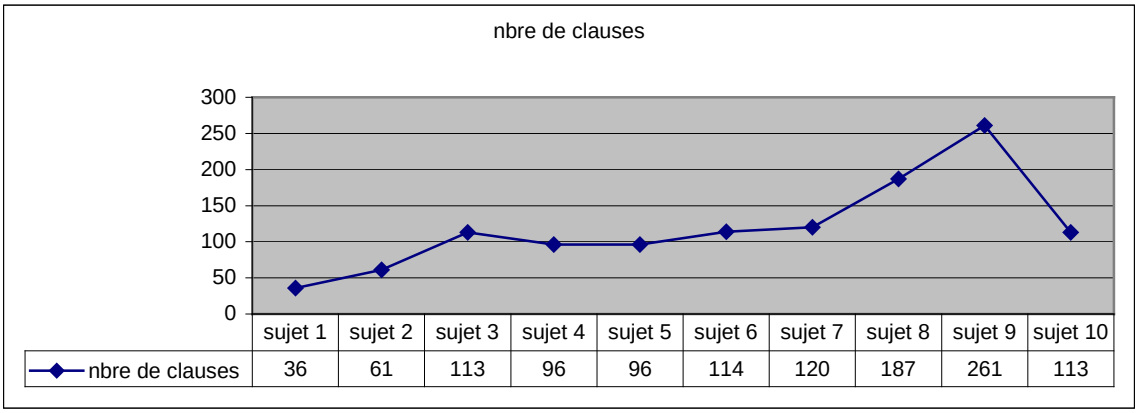


Graphique n°13 : Moyenne du temps (en mn/s) effectué par clause pour chaque sujet

Mesurer précisément le temps réel de chaque signe produit n'est pas possible dans ce travail, mais il serait intéressant d'évaluer non seulement le temps de production des signes mais aussi les temps de pause afin de les comparer en fonction de l'âge. Les résultats obtenus ci-dessus indiquent que la connaissance des moyens linguistiques disponibles dans une langue associée à une meilleure maîtrise du type narratif permet un empaquetage syntaxique plus dense. Plus les sujets sont âgés, plus ils portent leur attention sur l'organisation du récit et moins sur les formes linguistiques à employer.

1.2. Longueur des récits en clauses

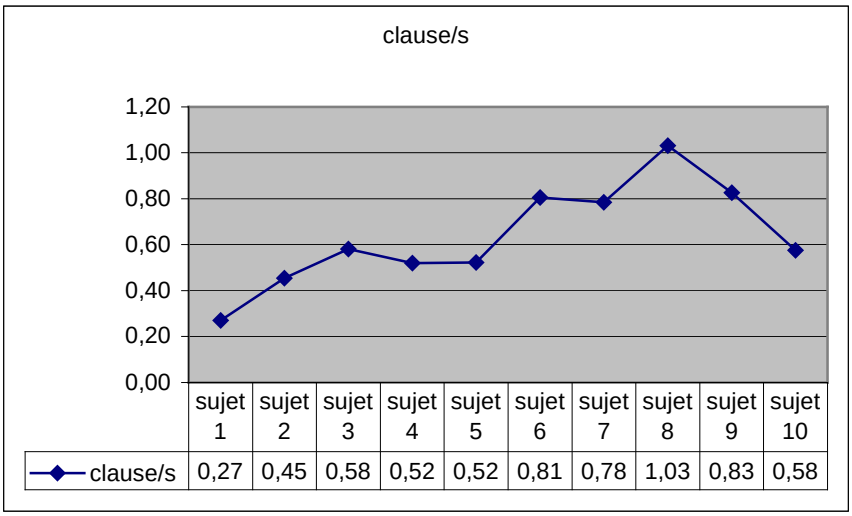
Comme il a été supposé dés le départ, plus les sujets sont âgés, plus le nombre de clauses augmente :



Graphique n°14 : Nombre de clauses par sujet

Le graphique ci-dessus indique une forte augmentation du nombre de clauses : alors que la narration du sujet 1 compte 36 clauses, la narration du sujet le plus âgé en dénombre 113. Ce graphique est le reflet du développement de la compétence narrative : les enfants développent de

plus en plus leur récit, les épisodes, plus nombreux, sont de plus en plus détaillés et complets. Du reste, plus les sujets sont âgés, plus le rapport clause/temps augmente :



	sujet 1	sujet 2	sujet 3	sujet 4	sujet 5	sujet 6	sujet 7	sujet 8	sujet 9	sujet 10
clause/s	0,27	0,45	0,58	0,52	0,52	0,81	0,78	1,03	0,83	0,58

Graphique n°15 : Rapport Clause/temps par sujet.

Ce graphique indique que le nombre d'éléments « clauses » par seconde est croissant en fonction de l'âge. Par exemple, le sujet 8 met, en moyenne, 1 seconde pour signer une clause (1,03) alors que le sujet 1 ne signe qu'environ un quart (0,27) de la clause en 1 seconde. Ce résultat est dû à la maîtrise de la langue mais aussi au contrôle du flux de l'information qui est de mieux en mieux maîtrisé avec l'âge.

2. Introduction des référents

L'introduction des référents n'a pas fait l'objet, dans cette thèse, d'analyses quantitatives et qualitatives aussi développées que pour les fonctions de maintien et de réintroduction. En effet, excepté le sujet 2, tous introduisent les participants par un signe standard ([CHIEN], et [GARCON] ou [FILLE]). Le sujet 2 utilise un pointage vers la télévision pour introduire les deux participants.

Certains sujets, après avoir introduit le signe standard, donnent au personnage un « nom-signe » qui sera repris par la suite lors du maintien ou de la réintroduction du personnage. Le tableau n° 14, ci-dessous, reprend les différentes façons d'introduire les participants :

	Introduction du chien	Sens transcrit	Introduction de l'enfant	Sens transcrit
Sujet 1	**[CHIEN] [BAILLER]**	Le/un chien baille	**[GARCON] [METTRE PATIN]** (clause 1	Le garçon met le patin
Sujet 2	**[LUI] pointage [SE REVEILLER]**	Lui, il se réveille	**[DIRE] [LUI]** pointage (clause 14) (le signe standard **[GARCON]** est introduit à la clause 28)	Il lui dit
Sujet 3	**[CHIEN] [NOM] [OREILLES]**	Le chien s'appelle « oreilles »	**[CHERCHER] [GARCON]** (clause 12)	Il va chercher le garçon
Sujet 4	**[NOM] [CHIEN]**	Le chien s'appelle…	**[LA] pointage [GARCON]** (clause 3)	Là, il y a un garçon…
Sujet 5	**[HISTOIRE] [« nom-signe »]**	C'est l'histoire de « nom-signe » (du chien)	**[GARCON] [D'ACCORD]** (clause 20)	Le garçon est d'accord
Sujet 6	**[CHIEN] [DORMIR]**	Le/un chien dort	**[TITRE] [GARCON] [CHEVEUX] (« nom-signe ») [TOMBER] [GLACE]** (clause 1)	Titre : « le garçon « Cheveux » tombe dans la glace.
Sujet 7	**[PETIT] [CHIEN] [NOM]** [« nom-signe »]	Le petit chien s'apelle …	**[GARCON] [APELLER]** (clause 2)	Le garçon s'appelle…
Sujet 8	**[JOUR] [MATIN] [CHIEN] [SE REVEILLER]**	Un jour,un matin, le/un chien se réveille	**[APPELER] [FILLE]** (clause 33)	Il appelle la fille
Sujet 9	**[MAISON] [PAILLE] [DEDANS] [CHIEN]**	Dans la maison en paille, il y a un chien	**[MAISON] [UN] [HABITER] // [FILLE] [APPELER] [CHEVEUX]** (clause 2)	Dans la maison, une personne habite. La fille s'appelle…
Sujet 10	**[HISTOIRE] [MATIN] [CHIEN] [TOMBER]**	Dans l'histoire, le matin, le/un chien tombe.	**[LUI] (pointage) [CASQUETTE]** (nom-signe) (clause 14)	Lui, c 'est « Casquette »

Tableau n°14 : Introduction des référents par les sujets.

2.1. Introduction du référent Chien

Comme nous pouvons le constater à la lecture du tableau n°14, ci-dessus, les procédures d'introduction sont assez diverses, quel que soit l'âge.

5 enfants sur 10 introduisent le personnage *chien* par une tournure présentative : 3 (sujets 3, 4 et 7) d'entre eux donnent un « nom-signe » au *chien* (tournure nominative), 1 enfant (sujet 5) fusionne dans une même tournure l'ancrage dans le récit(« c'est l'histoire de… ») et la première mention du participant et 1 autre (sujet 9) emploie une tournure de type existentiel (« il y a un chien »). Les 5 autres enfants placent le personnage *le chien* en position topique/sujet, comme nous l'indique le tableau ci-dessous :

		S1	**S2**	**S3**	**S4**	**S5**	**S6**	**S7**	**S8**	**S9**	**S10**
Tournures présentatives	**Tournure nominative**			1	1			1			
	Tournure existentielle									1	
	Histoire de + Nom					1					
	Syntagme préverbal[114]	1	1				1		1		1

Tableau n°15 : Introduction du protagoniste « Chien » par les sujets

Excepté pour le sujet 6 qui mentionne l'enfant avant *le chien*, tous les autres sujets positionnent le protagoniste *chien* comme personnage principal de l'histoire.

Seuls les sujets les plus jeunes (sujets 1 et 2) commencent leur récit par une action du protagoniste *chien* ([CHIEN] [BAILLER] // [LUI] [SE REVEILLER]) sans présentation, que ce soit du personnage ou du contexte spatio-temporel. Les autres sujets (sujets 6,8 et 10) qui introduisent le *chien* dans des structures préverbales, utilisent des formulations qui l'intègrent dans l'ancrage du récit.

[114] Nous n'incluons pas dans cette catégorie les tournures existentielles de type « il y a … » même si effectivement dans ces tournures, la mention est du personnage est postverbale. Seules les tournures, comme « il appelle la fille » par exemple, sont comptées comme « syntagme postverbal ».

2.2. Introduction du référent Enfant

Le personnage *l'enfant* (un garçon ou une fille selon les sujets[115]) est introduit, le plus souvent, assez tardivement dans la narration. Le plus souvent, son introduction correspond au moment où il apparaît à l'écran. En introduisant tardivement le personnage *enfant*, les sujets le placent ainsi en personnage secondaire :

	S1	**S2**	**S3**	**S4**	**S5**	**S6**	**S7**	**S8**	**S9**	**S10**
Total clauses	36	61	113	96	96	114	120	261	187	113
N° de la clause de la 1° mention	18	14	12	3	20	1	2	33	2	14

Tableau n°16 : N° de la clause introduisant le protagoniste « enfant »

L'introduction du protagoniste *enfant* s'effectue par des procédures diverses, puisqu'il apparaît aussi bien en position de topique/sujet que focus :

		S1	**S2**	**S3**	**S4**	**S5**	**S6**	**S7**	**S8**	**S9**	**S10**
Tournures présentatives	**Tournure nominative**							1			1
	Tournure existentielle				1						
	Histoire de + Nom						1				
	Syntagme postverbal		1	1					1		
	Syntagme préverbal	1				1				1	

Tableau n°17 : Introduction du protagoniste « Enfant » par les sujets

[115] Le choix du sexe de l'enfant n'a pas d'incidence sur les formes employées pour son introduction.

4 enfants sur 10 emploient des tournures présentatives. Nous ne constatons pas d'homogénéité dans l'emploi des différentes procédures en fonction de l'âge. A la différence des tournures employées pour le personnage du *chien,* le protagoniste *enfant* est introduit par trois sujets (sujets 2, 3 et 8) dans une tournure postverbale, le positionnant ainsi comme participant. Pour les autres sujets, le marquage de l'*enfant* comme personnage secondaire s'effectue seulement par son introduction qui est ultérieure à celle du *chien*.

Dans 5 cas sur 10, le personnage *enfant* est impliqué dans des actions dont il est soit l'agent (sujets 1 et 5) soit le patient (sujets 2, 3 et 8).

2.3. Discussion

La diversité des formulations indique que les sujets de notre corpus profitent de la latitude que permet la langue des signes pour le positionnement et la hiérarchisation des protagonistes, selon qu'ils sont personnage principal ou secondaire.

Bien que les formulations soient diverses, les outils linguistiques employés pour la mention des référents sont quasiment identiques pour les différents sujets, quel que soit leur âge. Comme nous l'avons déjà signalé au début de cette partie, 9 sujets sur 10 emploient le signe standard [CHIEN] pour la première mention du personnage principal. Pour le personnage secondaire, le signe standard [GARCON] ou [FILLE] est utilisé par 8 sujets. Le sujet 2 introduit implicitement le personnage de l'*enfant* dans la clause n° 14 par un pointage, le signe standard [GARCON] étant signé ultérieurement. Quant au sujet 10, il introduit le personnage secondaire par un pointage suivi du « nom-signe » attribué à *l'enfant*. Les enfants tendent donc à préférer des formes lexicalement explicites. Ils montrent ainsi leur volonté d'introduire les participants de la façon la plus manifeste possible et de rendre leur production compréhensible pour l'interlocuteur. Ce n'est donc pas tant la forme employée en fonction des personnages qui permet de distinguer leur statut mais plutôt leur emplacement dans la narration.

3. La reprise des référents

Les modes de reprise des référents en position d'actant privilégient soit la continuité référentielle (par un maintien simple, élargi[116], ou un maintien par promotion[117]), soit une rupture (par une réintroduction).

[116] Le maintien élargi se caractérise par l'ajout au référent en topique de l'autre référent : « le chien marche. **Ils** glissent sur la glace.».

Dans toute étude portant sur la référence aux participants, les outils référentiels ont des fonctions à différents niveaux d'analyse, tant à un niveau local (phrastique et interphrastique) qu'à un niveau supérieur (épisodes et texte). Maintenir ou réintroduire une entité déjà mentionnée exige qu'elle soit identifiée sans ambiguïté par l'interlocuteur. Cette identification s'opère grâce aux outils linguistiques choisis par le narrateur. Le traitement linguistique diffère en fonction du statut des participants et de la distance de leur dernière mention, les langues tendant à marquer le degré d'accessibilité par des formes plus ou moins explicites. La langue des signes française, pour notre part, offre plusieurs formes : le signe standard, le pointage dans un espace syntaxique prédéterminé, les proformes et l'emploi de différentes structures de grande iconicité.

Pour notre corpus, les formes employées pour maintenir ou réintroduire les participants en position de sujet grammatical sont les suivantes : les signes standards, les TTF, les TS, les TP, les TP Stéréo, les TP dr Standards, les TP dr gest, les TP Semi, les DT classique et les pointages.

La reprise des protagonistes, en position de maintien ou de réintroduction, pose le problème de leur identification par l'interlocuteur. Selon la forme employée, l'identification sera plus ou moins explicite. Dans notre corpus, plus les sujets sont âgés, plus ils varient les formes :

Formes identifiées	***S1***	***S2***	***S3***	***S4***	***S5***	***S6***	***S7***	***S8***	***S9***	***S10***	***Total***
Signes std	15	24	57	36	40	57	35	67	72	37	**440**
TTF						1					**1**
TS	1	1	3	8	8	4	8	12	21	5	**71**
TP	9	13	23	27	22	23	41	62	73	30	**301**
TP Stéréo	1		1	1		2		1	6		**12**
TP dr std	2		4		4	2	7	13	20	3	**55**
TP dr gest		3	5	4	4	1	5	4	14	1	**41**
TP dr GI								1	4	1	**6**
TP semi		2	1	2	32	6	6	7	31	4	**91**
DT classique	1		5			1	7		5	4	**23**
Pointage		8	2			3	3	2	6	15	**39**
Total	**29**	**51**	**101**	**78**	**110**	**100**	**112**	**169**	**252**	**100**	

Tableau n°18 : Grille récapitulative des formes employées pour la reprise des protagonistes

[117] Maintien par promotion : glissement par lequel le référent mentionné en focus est repris en topique : « l'enfant fait glisser **le chien qui** tombe sur le toit »

Les formes les plus employées par tous les sujets sont les signes standards, les transferts situationnels et les transferts personnels, les transferts situationnels représentant cependant un faible pourcentage d'utilisation en comparaison des deux autres formes :

Formes identifiées	***S1***	***S2***	***S3***	***S4***	***S5***	***S6***	***S7***	***S8***	***S9***	***S10***
Signes std	51.72%	47.06%	56.44%	46.15%	36.36%	57%	31.25%	39.64%	28.57%	37%
TS	3.45%	1.96%	2.97%	10.25%	7.27%	4%	7.14%	7.10%	8.33%	5%
TP	31.03%	25.49%	22.77%	34.62%	20%	23%	36.61%	36.68%	28.97%	30%

Tableau n°19 : Formes employées par tous les sujets lors de la reprise des protagonistes

Comme l'indique le tableau ci-dessus, l'emploi des signes standards diminue en fonction de l'âge alors que l'utilisation des transferts personnels connaît peu de variations entre les sujets. Comme nous le verrons ci-dessous, selon que le protagoniste est en position de maintien ou de réintroduction, et selon qu'il s'agit du personnage principal ou secondaire, la variation entre les différentes formes sera plus marquée.

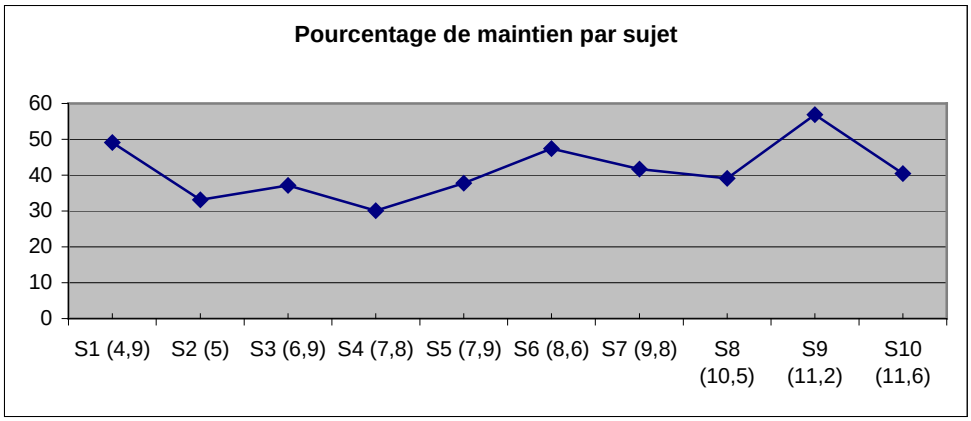
Bien que la présence de transferts situationnels soit attestée chez tous les sujets, leur utilisation reste un phénomène isolé en comparaison de l'emploi des transferts personnels ou des signes standards. Le tableau ci-dessus indique cependant une progression de leurs emplois en fonction de l'âge. Cognitivement et articulatoirement, le transfert situationnel représente une action complexe maîtrisée tardivement par les enfants. En effet, lors de la production d'un transfert situationnel, le narrateur doit représenter – quasi simultanément – un locatif et un déplacement, donc maîtriser la « motricité sémantique » de ses deux mains.

Nous allons maintenant observer les différences de formes employées selon qu'il s'agit d'une reprise en maintien ou en réintroduction et selon que le protagoniste est le chien, personnage principal, ou l'enfant, personnage secondaire.

3.1. Maintien des protagonistes

3.1.1.Observation globale

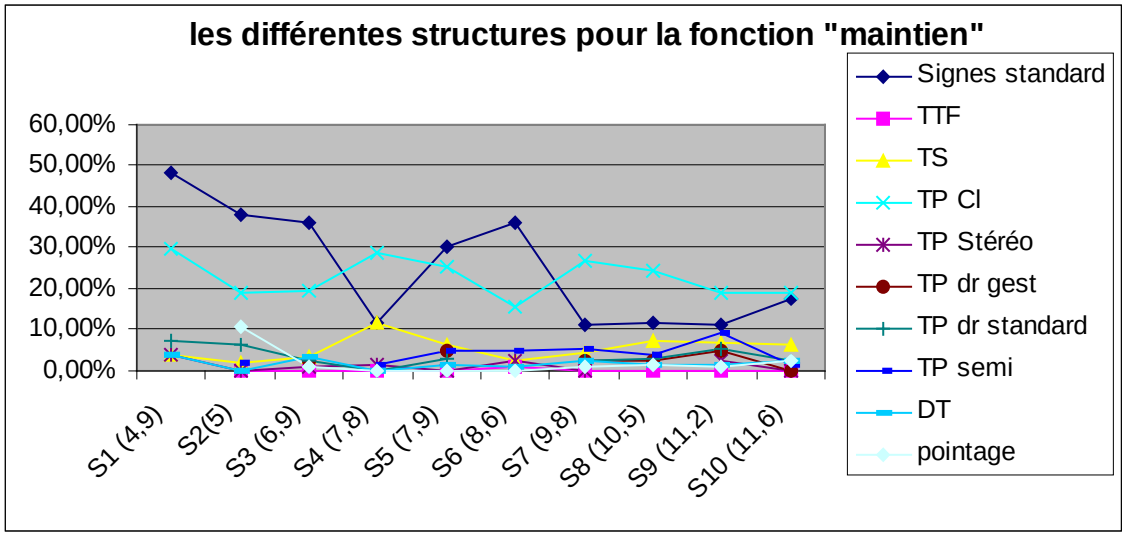
Les signes et structures employés pour le maintien des protagonistes en position d'actant sont les mêmes que ceux cités plus haut. La longueur des narrations étant croissantes avec l'âge, le nombre de signes et des structures l'est aussi, comme l'indique le graphique ci-dessous :



Graphique n°16 :Pourcentage des formes employées pour la fonction de maintien des protagonistes, pour chaque sujet

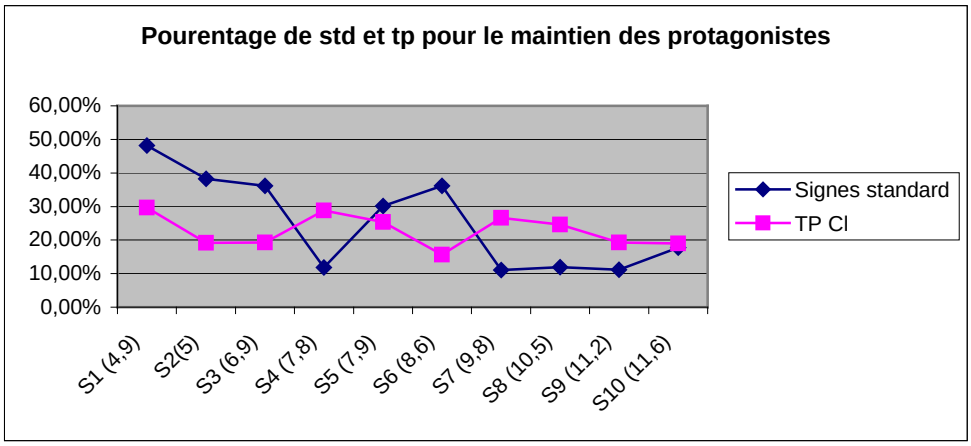
3.1.2.Les formes employées pour le maintien

Les formes les plus employées pour le maintien des protagonistes en position d'actant sont les signes standards et les transferts personnels : en fonction de l'âge, les signes standards diminuent au profit des structures de grande iconicité et plus particulièrement des transferts personnels :



Graphique n°17: Pourcentage des différentes formes employées pour la fonction de maintien des protagonistes en position d'actant

Le graphique n°17 ci-dessus indique que les enfants développent, avec l'âge, des stratégies anaphoriques. Les signes standards sont des formes explicites équivalentes aux reprises lexicales en langues vocales. Les structures de grande iconicité, comme les transferts personnels, sont des formes anaphoriques plus complexes. Comme il a déjà été dit dans le chapitre 2 (Cf. Partie 1) les SGI sont des structures présentes dans la construction de référents spécifiques. Outre le fait qu'elles s'inscrivent dans une visée descriptive de présentation linguistique d'un concept, elles s'inscrivent aussi dans une visée illustrative de scènes énonciatives. Plus les sujets sont âgés, plus ils s'inscrivent dans une visée narrative activée à partir de la construction de référence visant la restitution d'une scène. Tous les sujets de notre corpus manifestent cette capacité à produire des références spécifiques aux moyens des structures de grande iconicité, dont les transferts situationnels et transferts personnels. Plus les sujets sont âgés, moins ils emploient de signes standards :

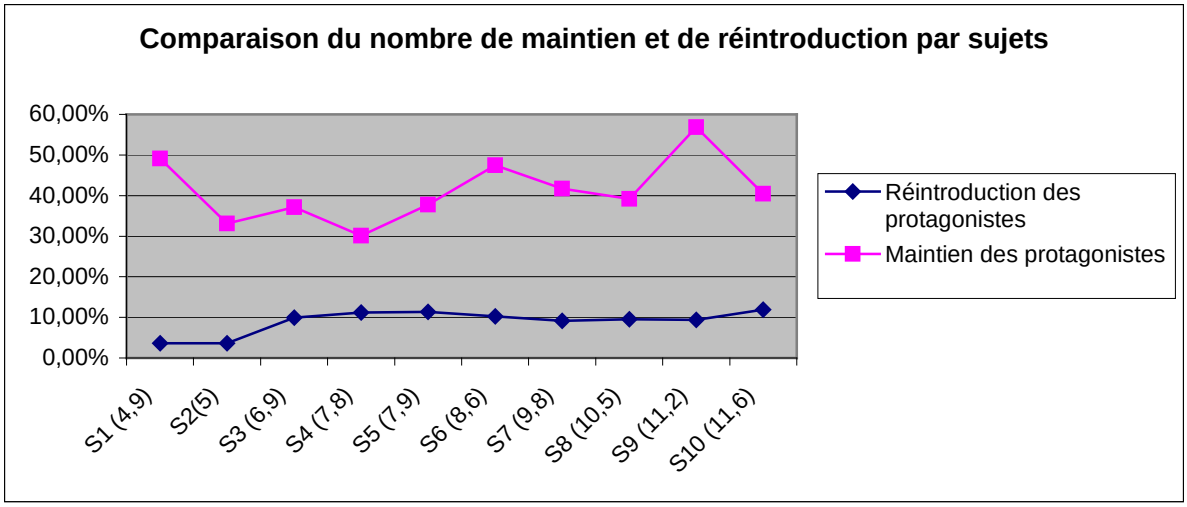


Graphique n°18 : Pourcentage de signes standards et de transferts personnels pour la fonction de maintien des protagonistes en position d'actant.

3.2. Réintroduction des référents

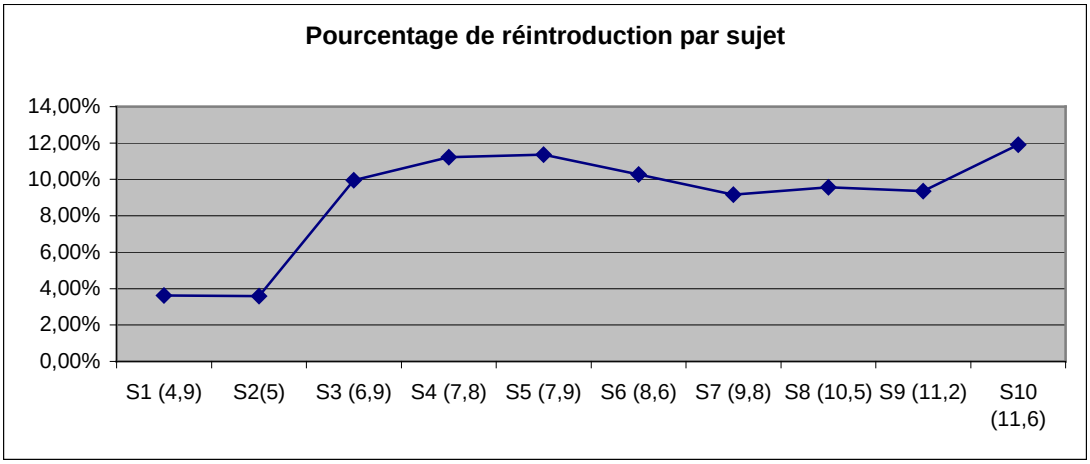
3.2.1. Observation globale

La réintroduction consiste à mentionner de nouveau un personnage introduit au préalable. Un personnage peut être réintroduit dans le discours soit en tant qu'agent, soit en tant que patient. Pour notre part, nous n'avons observé que la réintroduction des deux personnages lorsqu'ils sont en position d'agent.



Graphique n°19 : Comparaison, en pourcentage, du nombre de maintien et de réintroduction pour les deux personnages en position d'actant

Etant donné la structure narrative de l'histoire choisie[118], le nombre de réintroduction des deux personnages (en position d'actant) est moins important que le nombre de maintien.
Bien que le nombre de réintroduction soit peu important, il augmente légèrement en fonction de l'âge :



Graphique n°20 : Pourcentage des formes employées pour la fonction de réintroduction des protagonistes, pour chaque sujet

Une forte augmentation est surtout constatée entre les deux sujets les plus jeunes et les autres. Nous supposons que cette différence est due à la prise en compte des deux personnages dans le récit. Comme les analyses le montreront par la suite, les sujets les plus jeunes focalisent leur récit sur le personnage principal. Toute narration fait vivre des personnages avec des rôles et des statuts différents. Selon la place que les personnages ont dans l'histoire, certains auront

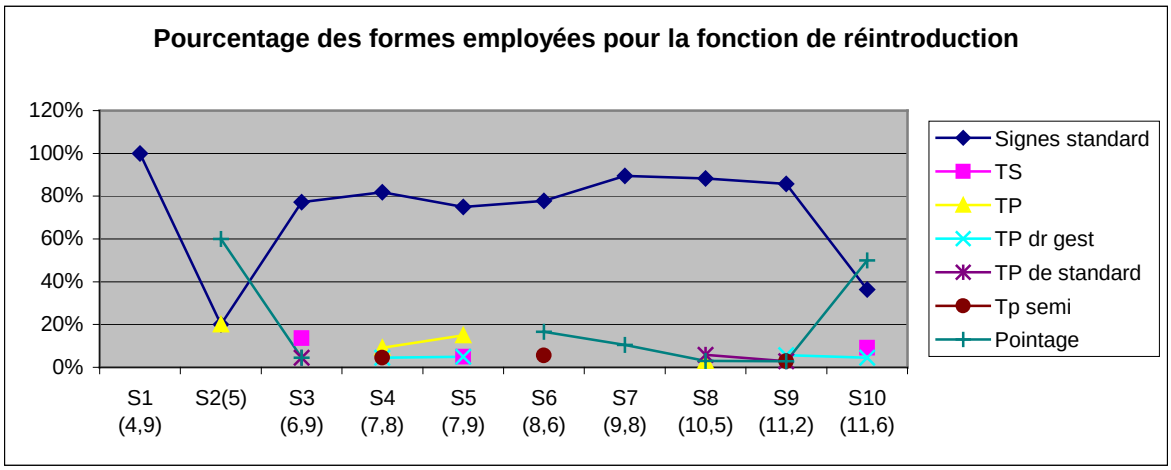
[118] Cf. le découpage en séquences et en épisodes.

plus d'importance pour ce qui est de la trame narrative alors que d'autres resteront davantage en arrière plan.

Le choix des moyens linguistiques fait par le narrateur dépend non seulement du statut des personnages mais aussi de la structuration du récit par épisodes. Clancy (1980) et Bamberg (1987) ont mis en relation les différentes formes de la référence aux personnages avec le besoin construire et de marquer les différentes unités du discours.

3.2.2. Les formes employées pour la réintroduction

Pour maintenir les protagonistes dans leur position d'actant, les apprentis-narrateurs avaient employés 11 formes linguistiques différentes. Pour les réintroduire, ils utilisent 7 formes différentes :



Graphique n°21: Pourcentage des différentes formes employées pour la fonction de réintroduction des protagonistes en position d'actant.

Le graphique ci-dessus indique une forte proportion de signes standards pour référer aux protagonistes dans le cas de leur réintroduction dans le récit en tant qu'actant. Les structures de grande iconicité sont utilisées de façon hétérogène par les enfants. Le détail de leur emploi, dans le chapitre suivant, permettra d'observer dans quel contexte sémiologique ils interviennent. Notons, toutefois, que le pointage est utilisé de façon plus récurrente pour la fonction de réintroduction des personnages en position d'actant.

Le signe standard est une forme explicite qui enlève toute ambiguïté référentielle. Dans le chapitre suivant, les différents emplois des signes standards seront analysés plus finement, afin de voir s'ils correspondent à des changements de séquences ou d'épisodes. En effet, Clancy (1980), Bamberg (1987) et Hinds (1977) s'accordent pour dire que le passage d'un épisode à un autre, d'une séquence à une autre entraîne une augmentation de l'utilisation des formes

explicites. Or, nous avons pu observer que le nombre de mentions des épisodes et des séquences augmentaient avec l'âge. L'observation de l'emploi des différentes formes permettront de montrer comment les enfants sourds, locuteurs de la LSF, marquent les différentes unités du discours, c'est-à-dire quelle est l'influence de la structuration en épisodes d'un récit sur les choix des moyens linguistiques.

Conclusion :

Les observations menées jusqu'à présent ont pour objectif de présenter globalement les premières analyses concernant les outils linguistiques pour les fonctions de maintien et de réintroduction des personnages dans leur position d'actant. Le choix des outils référentiels se détermine en fonction du contexte énonciatif mais aussi en fonction de la langue du locuteur. Dans ce travail, notre propos est d'observer quelles sont les formes linguistiques privilégiées par les enfants sourds lorsqu'ils doivent référer, en langue des signes, à un ou plusieurs personnages. Dans ce chapitre, nous avons pu constaté que non seulement les récits étaient de plus en plus détaillés avec l'âge mais aussi les structures de grande iconicité, tant par leur quantité que leur diversité.

Le chapitre suivant présente les analyses détaillées des choix linguistiques opérés par les enfants lorsqu'ils doivent maintenir et réintroduire les personnages en position d'actant. Les différentes formes linguistiques seront étudiées selon un contexte pragmatique, à savoir que notre regard ne portera pas sur la formation des gestes ou des configurations. Notre propos est avant tout de mettre en évidence les structures référentielles employées par des enfants et selon des âges différents.

Chapitre 3 : Maintien et Reprise des référents : structures et stratégies

L'objectif de cette partie est d'observer le fonctionnement des signes et structures de grande iconicité dans la fonction de maintien du personnage principal, le chien. Pour cela, un travail d'analyse a été effectué pour chaque structure par sujet.

Les analyses sont présentées (ci-dessous) en fonction de la fréquence des formes dans les narrations, avec une attention plus particulière pour les signes standards et les transferts personnels, formes les plus employées par tous les sujets. Les résultats exposés ici portent donc sur des comparaisons systématiques entre des enfants d'âges différents, mais tous ayant la langue des signes française comme input linguistique principal.

1. Maintien du référent *Chien*

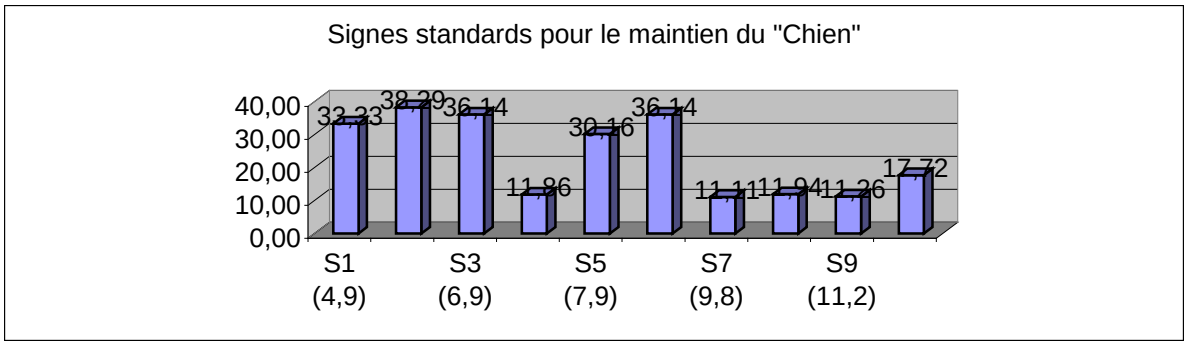
Les différentes formes (11 au total) relevées, dans tout le corpus, pour encoder les fonctions de maintien du référent *chien* sont les suivantes :

MA CHIEN	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	Moyenne
Signes standard	33,3%	38,29%	36,14%	11,86%	30,16%	36,14%	11,11%	11,94%	11,26%	17,72%	23,8%
TTF						1,20%					0,12%
TS	3,70%	2,13%	3,62%	11,86%	6,35%	2,41%	4,44%	7,31%	7,04%	6,33%	5,52%
TP	29,63%	19,13%	20,42%	28,81%	25,39%	14,45%	26,66%	24,63%	19,25%	18,98%	22,74%
TP Stéréo	3,70%		1,21%	1,69%		1,20%			2,35%		1,02%
TP dr GI									1,41%		0,14%
TP dr gest			2,41%		4,76%	1,20%	2,22%	1,49%	4,69%		1,68%
TP de standard	7,41%	4,25%	2,41%		3,17%		2,22%	3,73%	5,16%	2,53%	3,09%
Tp semi		2,13%		1,69%	4,76%	4,82%	5,55%	4,47%	9,39%	1,26%	3,41%
DT Classique	3,70%		2,41%		1,58%	1,20%	2,22%	1,49%	1,41%	2,53%	1,65%
Pointage		10,64%	1,21%				1,11%	1,49%	0,94%	2,53%	1,79%

Tableau n°20 : Répartition par sujet , en pourcentage, des formes relevées pour maintenir le protagoniste Reskio, en position d'actant

1.1. Les signes standards

Globalement, l'emploi des signes standards pour le maintien du protagoniste *chien* en position d'actant diminue en fonction de l'âge, avec cependant des variables individuelles importantes:



Graphique n°22 : Pourcentage de mentions de signes standards pour le maintien du « chien » en position d'actant

Les signes standards sont plus fréquents en début de récit comme on peut le constater avec le tableau ci-dessous :

Episodes	***Fréquence des signes standards (en pourcentage)***
Episode 1	41.25%
Episode 2	4.52%
Episode 3	19.77%
Episode 4	4.52%
Epsiode 4'	22.59%
Episode 5	7.34%

Tableau n°21 : fréquence (en %) des signes standards pour la fonction de maintien de l'actant « chien »

L'épisode 1 est l'épisode qui compte le plus de signes standards pour le maintien du *chien*. Cette épisode est un épisode où le personnage du chien est le plus souvent en position d'actant. Il en est de même pour l'épisode 4', épisode central de l'histoire, où les principales actions sont effectuées par le chien.

L'analyse de l'environnement des clauses lors de l'emploi des signes standards pour la fonction de maintien montre différentes fonctions sémantiques des signes standards : changement de focalisation, passage descriptif, commentaire par rapport à une action, reformulation explicite de l'actant, …

La référence au personnage du *chien* en position d'actant s'effectue soit par le signe standard [CHIEN] ou un nom-signe correspondant, soit par des procés réalisés par le personnage, sans que le signe [CHIEN] ne soit signé :

1.1.1. Emploi du signe standard[CHIEN] ou d'un nom-signe

Les sujets de notre corpus employant le signe standard [CHIEN] ou un « nom-signe » désignant le personnage de Reskio sont peu nombreux par rapport aux items en std pour référer au personnage du *chien*.

Rapport STD/MA [CHIEN]	***S1***	***S2***	***S3***	***S4***	***S5***	***S6***	***S7***	***S8***	***S9***	***S10***
Nombre de clauses en MA - Chien	27	47	83	59	63	83	90	134	213	79
Nombre de mention [CHIEN] ou d'un « nom signe »	2	0	2	1	3	0	2	2	1	4

Tableau n°22 : Nombre de mention du signe [CHIEN] en signe standard, pour les clauses en fonction de maintien du personnage Reskio

L'emploi explicite du signe standard [CHIEN] ou du nom-signe lui correspondant se retrouve dans les clauses suivantes :

i. **lorsque le personnage n'a pas été mentionné depuis plusieurs clauses** :

Par exemple, le sujet 1 emploie le signe standard [CHIEN] à la clause 17. La dernière mention explicite de Reskio est à la clause 1, lorsqu'il a été introduit.

ii. **La mention du personnage « Reskio » intervient après la présentation des protagonistes de l'histoire** :

Par exemple, le sujet 7 utilise le signe standard [CHIEN] à la clause 5 : les clauses précédentes ont pour fonction d'attribuer des « noms-signes » aux personnages et de donner des indications sur le temps et le lieux :

(clause 1) [CHIEN] [PETIT] [APPELER] [DONNER] [« nom-signe »] [VOILA] // (clause 2) [GARCON] [SIGNE] [DONNER] [« nom-signe »] [VOILA] // (clause 3) [DATE] [GLACE] [GLACE] // (clause 4) [MAISON] [PETITE] [CHIEN] [VOILA] // (clause 5) [SE REVEILLER] (mouvement esquissé) [CHIEN] [SE REVEILLER].

Le personnage du chien est présenté dans la première clause puis est repris dans la clause 4 en position de complément. Dans la clause 5, le chien, en position d'actant, est maintenu par un signe standard. Nous supposons que ce maintien est du à sa position de complément lors de la réintroduction dans la clause précédente. Le signe employé peut aussi être un « nom-signe ». Par exemple, le sujet 3, à la clause 2, utilise le « nom-signe » [OREILLES], prénom attribué dans la clause précédente :

(clause 1) [CHIEN] [SIGNE][OREILLES] // (clause 2) [APRES] [MATIN] [QUAND] [OREILLES] [SE REVEILLER].

Une fois le « nom-signe » introduit, le narrateur peut le reprendre sans qu'il y ait d'ambiguïté sur le personnage à qui est attribué ce nom.

iii. **Lorsque le personnage [CHIEN] est réintroduit précédemment par une construction elliptique**

Par exemple, le sujet 8, à la clause 154, emploie le nom-signe [BLOUSON] alors que le personnage du chien a été réintroduit, dans une tournure elliptique à la clause précédente (par le procès [FAIRE]). Dans ce cas, l'emploi du signe standard permet d'expliciter qui est l'actant :

> (Clause 152)[IMPOSSIBLE] [APRES] // (clause 153) « que faire »[119] (TP) // (clause 154) [BLOUSON] [QUE FAIRE].

iv. **Changement de séquences ou d'épisodes**

Par exemple, le sujet 4 utilise le signe [CHIEN] à la clause 40. Cet emploi marque un changement de séquence avec la précédente (le chaussage du patin) :

> (clause 37) [HERBE] « patin » (TTF) « mettre dedans » (TP) // (clause 38) [APRES] [METTRE] (le patin) // (clause 39) [APRES] [REVENIR] [CHIEN]

[119] Lorsque nous transcrivons un signe standard, nous employons les crochets et les majuscules (par exemple [CHIEN] est la transcription du signe standard du chien) et lorsque nous transcrivons des SGI, nous employons des guillemets et des minuscules (par exemple ; « que faire » signifie que le narrateur a signé cette interrogation par une SGI).

1.1.2. Maintien par ellipse du sujet

Dans de nombreuses clauses, le protagoniste est maintenu sans être mentionné explicitement par le signe [CHIEN] ou un nom-signe lui correspondant. Dans ces clauses, il apparaît implicitement à travers son action, ou son état. En français parlé, cela se traduit ainsi :

- « (et) est parti au travail » : ellipse du sujet clitique
- « avant de partir au travail » : ellipse du sujet dans une construction non-finie.[120]

L'attribution des procès, effectués en signe standard, au personnage Reskio a été permise grâce à la juxtaposition d'actions ainsi qu'à la mimique faciale, le regard étant maintenu en direction de l'interlocuteur. Le clignement des yeux marquant le début et la fin des actions. L'utilisation de l'espace est restreinte à l'espace se situant devant le signeur.

Les différentes occurrences dans lesquelles le protagoniste Reskio est maintenu par un signe standard sont des occurrences exprimant des états physiques, mentaux ou des actions :

i. **La « pensée »**

Le signe standard [IDEE] apparaît à 7 reprises dans le corpus. Ces occurrences sont aussi bien présentes chez les jeunes sujets que chez les plus âgés. Nous supposons que les clauses dans lesquelles apparaît le signe [IDEE] sont cognitivement plus faciles à produire en signe standard qu'en transfert personnel, dans la mesure où cela traduit une notion complexe à donner à voir.

Photo n°13 : signe standard [IDEE]

La photo n°13 illustre le sujet 3 : avec sa main dominée, ce sujet effectue le signe [IDEE], le regard se porte vers l'interlocuteur et la mimique faciale est neutre.

[120] Exemples extraits de Jisa (2004 : 35)

ii. **Les verbes de perception et/ou décrivant un état** :

Nous entendons par verbes de perception les verbes comme [AVOIR FROID] (4 occurrences), [SENTIR] (6 occurrences), [AVOIR MAL] (2 occurrences), [ETRE D'ACCORD] (1 occurrence). Ces occurrences apparaissent sous la forme d'un signe standard car elles décrivent un état physique mêlé à une sensation. Le signe [SENTIR] précède généralement les signes [AVOIR FROID] et [AVOIR MAL] : « il sent qu'il a froid » et « il sent qu'il a mal ».

Photos n°14: signes [AVOIR FROID], S2

Photos n°15: signes [SENTIR],S8

Photos n°16: signes [AVOIR MAL], S9

Photos n°17: signes [ETRE D'ACCORD], S3

iii. **Les commentaires :**

L'emploi du signe standard [IMPOSSIBLE] (4 occurrences) signale le commentaire du principal protagoniste par rapport à une action (« impossible de marcher » et « impossible de l'attraper»). Comme pour la notion « d'idée », « l'impossibilité » de faire quelque chose est complexe à donner à voir, d'où l'emploi d'un signe standard, plus explicite.

Photo n°18 et 19: signes standards [IMPOSSIBLE]

iv. **Les procès de l'actant** :

Ils sont signés le plus fréquemment par un signe standard. Ils représentent des actions de type « marcher » (21 occurrences), « tomber » (19 occurrences), « glisser » (10 occurrences)[121]. Lors de l'analyse vidéo, nous avons été confrontées à la difficulté d'identifier ces signes comme soit des signes standards, soit des transferts situationnels. Nombre de ces signes, utilisés pour la fonction de maintien du protagoniste *Reskio*, sont des signes qui se déploient dans l'espace, espace activé par le regard, lorsqu'ils s'inscrivent dans une visée illustrative.

C'est grâce à l'observation du regard du narrateur que nous avons pu établir dans quel cadre discursif se déployaient les signes. Si le regard du narrateur portait sur l'interlocuteur ou la caméra, les signes étaient identifiés comme des signes gestuels – des signes standards – à valeur généralisante. Lorsque le regard portait sur les signes, les signes étaient alors authentifiés comme des structures de transferts, le regard étant le garant de la volonté de montrer. L'importante présence de ces signes standards chez les sujets les plus jeunes indiquent la difficulté à déployer le signe dans un espace de signation activé, simultanément, par le regard. Le regard est un paramètre prépondérant dans l'établissement et l'identification de l'instance discursive.

Photo n°20 : signe [MARCHER] S2

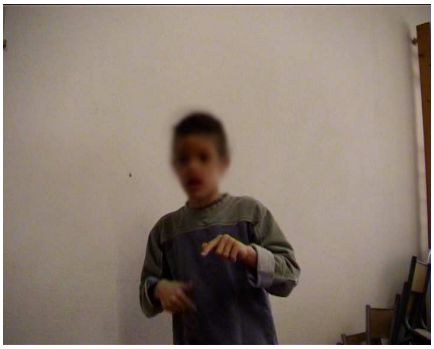


Photo n°21 : signe [MARCHER], S6

[121] Cf. les annexes pour un récapitulatif de tous les procès en signes standards dans la fonction de maintien.

Photo n°22 : signe [TOMBER], S2

Photo n°23 : signe [TOMBER], S6

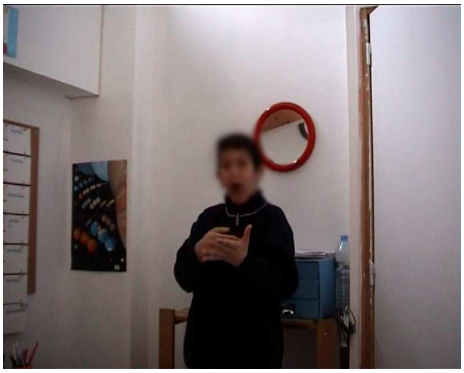


Photo n°24, signe [GLISSER], S9

Photo n°25 : signe [GLISSER], S6

Photo n°26 : signe [GLISSER], S10

Lors de la production de ces signes, considérés comme des signes standards, la mimique faciale est très importante. C'est d'ailleurs grâce à elle que nous avons pu attribuer l'action soit au personnage principal soit au personnage secondaire.

Du reste, au regard des clauses précédant les signes standards, le maintien du protagoniste en position d'actant par l'expression d'un signe gestuel marque un changement d'action du protagoniste. Par exemple, le sujet 1, produit à la clause 13 le signe standard [PRENDRE PATIN]. Cette clause est précédée de plusieurs clauses exprimées au moyens de structures de transfert (TP et DT), toutes ces clauses ayant pour thème commun l'herbe :

(clause 12) « prendre de l'herbe » (DT) // (clause 13) [PRENDRE] [PATIN] // (clause 14) « enfiler ».

L'emploi du signe standard à la clause 13 indique le changement de thématisation. Ainsi, le narrateur ne décrit plus ce qui se passe avec l'herbe dans le patin mais revient à l'action du chien qui veut patiner. Au moment de la clause 13, le regard du narrateur revient sur l'interlocuteur, signalant ainsi le changement.

Ces signes standards sont employés pour marquer une succession d'actions « spatialisées »[122], c'est-à-dire dont les signes s'effectuent par un mouvement dans l'espace de signation (ex : [TOMBER], [MARCHER], [GLISSER], [ATTRAPER], [MONTER]). Ces signes présentent une iconicité globale. Ils dérivent de l'imitation d'une action. L'expression de ces actions, chez les sujets plus âgés, s'effectuent en transferts situationnels (voir ci-dessous) alors que chez les sujets les plus jeunes, elles apparaissent sous la forme d'un signe standard. Ces résultats corroborent ceux observés chez les jeunes enfants entendants qui décrivent successivement les scènes sans les lier entre elles. Ils indiquent aussi une maîtrise tardive de

[122] Nous définissons par « action spatialisée » tous les signes qui ne se produisent pas sur le corps. Ces verbes sont des verbes de déplacement ou de préhension.

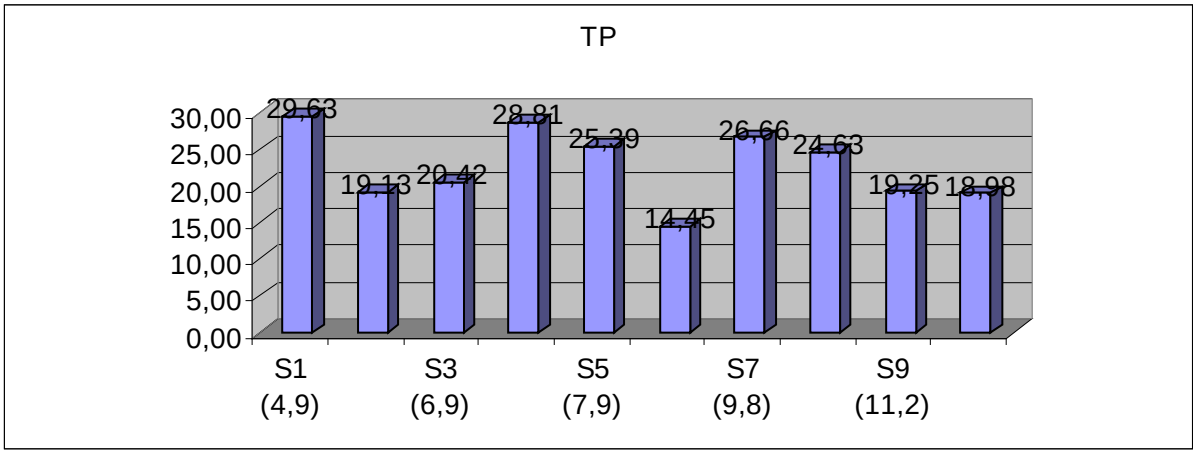
l'espace et du regard comme éléments structurants de type morphémique. Chez les sujets plus âgés, ces mêmes actions seront données à voir par des transferts de personne.

1.2. Les transferts personnels

1.2.1. Moyenne de TP

Dans les récits narratifs, l'emploi des structures de grande iconicité rend explicite un point de vue interne. Elles sont d'une importance capitale pour la cohérence narrative. Avec l'emploi des transferts personnels, les sujets s'inscrivent dans une visée illustrative. Le fait de « dire en montrant » n'est pas forcément un choix « conscient » du narrateur mais relève de la structure de la narration en langue des signes française. La présence – fréquente - de ces structures (cf. ci-dessous) chez tous les sujets, quel que soit leur âge, nous montre que les structures de grande iconicité sont inhérentes à la LSF.

L'emploi des transferts personnels n'est pas régulier et constant chez les sujets du corpus. Malgré une présence très variable des transferts personnels pour le maintien du protagoniste *Reskio*, l'emploi de ces structures de grande iconicité n'en reste pas moins fréquent, quel que soit l'âge des sujets, comme on peut l'observer avec le graphique ci- dessous :



Graphique n°23 : Pourcentage de mentions en transferts personnels pour le maintien du « chien » en position d'actant

La moyenne globale des TP, tout récit confondu, est de 22.735% : seuls 5 récits ont une fréquence de TP plus élevée.

1.2.2. Fréquence des TP par épisodes

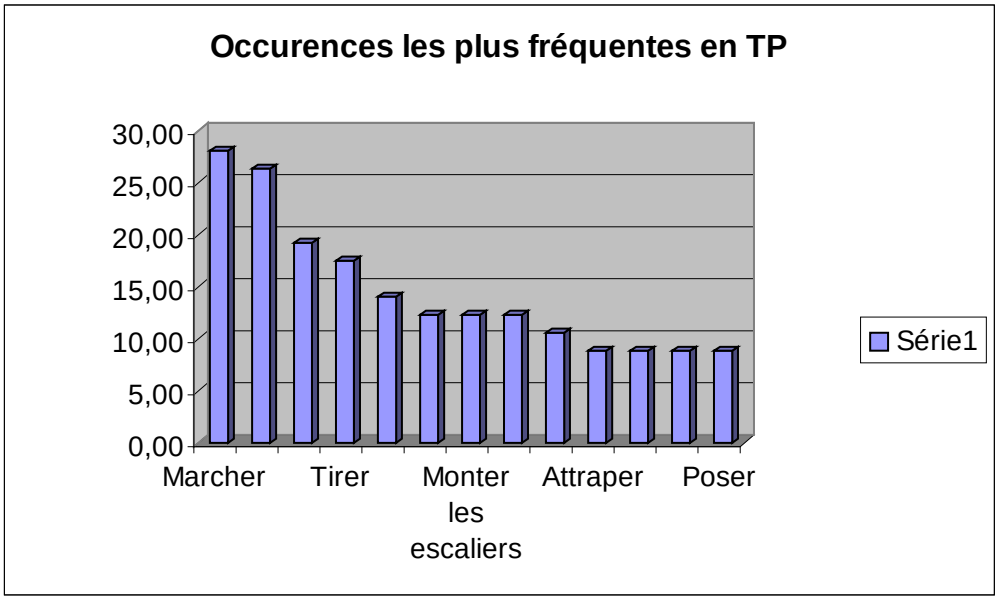
Comme pour les signes standards, les épisodes qui comptent le plus de transferts personnels pour la fonction de maintien du personnage principal, en position d'actant, sont les épisodes 1, 3 et 4'. Alors que pour les signes standards, l'épisode 1 était l'épisode qui comptabilisait le plus de signes, l'épisode 4' est celui où les transferts personnels sont les plus utilisés :

Episodes	***Fréquence des TP (en pourcentage)***
Episode 1	30.53%
Episode 2	5.26%
Episode 3	24.74%
Episode 4	4.21%
Epsiode 4'	33.68%
Episode 5	1.58%

Tableau n°23 : Fréquence (en %) des transferts personnels pour la fonction de maintien de l'actant « chien »

1.2.3. Les items en transferts personnels

Dans le corpus, 57 types de procès en TP ont été identifiés, procès attribués à l'agent *Reskio* par inférence aux clauses précédentes. Parmi ces types de procès, les plus fréquents sont respectivement « marcher », « patiner », « enfiler », « tirer », « tomber », « prendre l'échelle », « monter les escaliers », « bouder », « sonner », « attraper », « voir », se réveiller », « poser » :



Graphique n°24 : Récapitulatif des type de procès les plus fréquents dans le corpus

i. **« marcher »** :

Nous avons pu constater que le procès « marcher » en transfert personnel était croissant en fonction de l'âge des sujets, les sujets les plus jeunes effectuant ce procès par un signe standard :

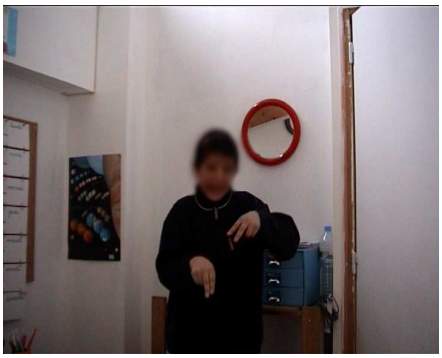
Sujet employant le TP « MARCHER »	**Nombre d'occurrence du STD [MARCHER]**	**Nombre d'occurrence du TP « MARCHER »**
Sujet 1	***0***	***0***
Sujet 2	***2***	***0***
Sujet 3	***6***	***1***
Sujet 4	***0***	***0***
Sujet 5	***5***	***0***
Sujet 6	***6***	***1***
Sujet 7	***0***	***5***
Sujet 8	***2***	***2***
Sujet 9	***1***	***4***
Sujet 10	***0***	***3***

Tableau n°24 : Fréquence du TP « MARCHER » par sujet

Le buste est en mouvement d'avant en arrière, le mouvement étant aussi marqué par un léger balancement des bras d'avant en arrière. Les mains, en proformes, représentent les pattes de Reskio, comme nous pouvons le voir avec les illustrations ci-dessous :

Photos n°27 : Transfert personnel du procès « marcher » , S3

Photos n°28 : Transfert personnel du procès « marcher »,S6



Photos n°29 : Transferts personnels du procès « marcher », S9

Chez tous les sujets, les mains, en proformes, donnent à voir la marche. Le regard ne porte pas vers l'interlocuteur, mais sur le sol pour les sujets 6 et 9, tandis que le sujet 3 porte son regard vers un locus où a été placé auparavant l'enfant. Pour le sujet 3, la bouche est entrouverte et les dents serrées pour marquer l'effort et la difficulté de la marche sur les barreaux de l'échelle. Comme nous pouvons l'observer sur les images ci-dessus, la configuration de la proforme désignant les pattes du chien évoluent en fonction de l'âge. Les sujets les plus jeunes effectuent une proforme avec seulement l'index et le pouce tendus vers le bas, le reste de la main étant fermé.

Ce type de proforme est plus généralement employée pour des jambes d'entités animées humaines. Les sujets les plus âgés, quant à eux, préfèrent employer des proformes où l'index et le majeur sont tendus vers le bas. Ce type de proforme est généralement employé pour représenter des pattes d'entités animées animales. Bien que ce ne soit pas notre objet d'étude, soulignons que plus les enfants sont âgés, plus les configurations employées se précisent et se rapprochent de celles utilisées par les adultes (cf. Cuxac, 2000, pour plus de détails sur les différentes proformes possibles).

ii. **« patiner » :**

Ce transfert personnel est présent chez 9 sujets sur 10 (le sujet 1 a employé le signe standard pour son expression). L'emploi de ce transfert est situé au début de l'épisode 3. A ce

moment de l'histoire, l'identification du protagoniste actant s'effectue sans ambiguïté. Nous supposons que cette position explicite de l'actant facilite l'emploi d'un transfert personnel par les narrateurs, quel que soit leur âge.

Photo n°30 : S4, TP "patiner"

Photo n°31 : S8, TP « patiner »

Photo n°32 : S 9 TP "patiner"

Les sujets les plus âgés marquent le personnage Reskio par la main dominée en proforme de « patte » et la main dominante par un balancement d'avant en arrière pour signifier le fait de patiner. Dans le dessin animé, Reskio patine sur une seule patte. Chez le sujet 1[123], le procès « patiner » s'effectue par un mouvement des jambes d'avant en arrière. Chez les sujets les plus jeunes, nous avons pu constater que certains signes en rapport soit avec l'objet « patin » soit avec

[123] Nous ne pouvons illustrer notre propos n'ayant pas l'autorisation parentale de montrer l'enfant.

le procès «patiner » s'effectuaient directement sur les jambes ou sur les pieds. Par exemple, pour signifier « patin », le sujet 2 effectue le signe directement sur son pied :

Photo n°33 : [PATIN]

Avec l'âge, les enfants vont acquérir progressivement les configurations des formes d'objets, de personnes, d'animaux et pouvoir les insérer dans leur discours. Produire une proforme signifie percevoir les formes les plus saillantes de l'entité à montrer et établir une distinction selon la nature de l'entité à montrer (objet, prédicat,…). Par exemple, le sujet 2 utilise la configuration « main plate verticale » pour l'action de patiner mais ne l'applique pas lorsqu'il s'agit de l'objet « patin ».

iii. **« attraper** »

Les bras et le buste sont en avant. Ce procès, exprimé en TP, est effectué par 5 sujets (Sujets 1, 3, 6, 7 et 9). Ce transfert est employé lorsque Reskio essaye et/ou attrape l'enfant tombé à l'eau.

Photo n°34 : S9, TP « essaye d'attraper »

Photo n°35 : S6, TP « attrape »

iv. **[bouder]** :.

- Ce TP est présent chez 6 sujets (sujets 2, 3, 4, 5, 7 et 9). Dans ce transfert, la mimique faciale ainsi que la posture corporelle sont les deux principaux paramètres nécessaires à sa compréhension.

Photo n°36: S4, TP « bouder »

Photo n°37 : S7, TP “bouder”

v. **[prendre l’échelle]**

- les bras, légèrement pliés, sont en avant, les poings fermés vers le haut. Les narrateurs effectuent l’action de prendre quelque chose de grand. Cette action est simultanément soulignée par la mimique faciale et le regard en hauteur.

Photo n°38: S4, TP «prendre l'échelle »

Photo n°39: S6, TP «prendre l'échelle

Chaque sujet a, auparavant, introduit le signe [ECHELLE] afin de pouvoir ensuite employé un transfert personnel sans ambiguïté.

La présence des TP marque la continuité de la focalisation alors que l'emploi des signes standards marque un changement.

Le succession de transferts personnels (et plus globalement de SGI) permet de lier les évènements et les séquences entre eux, présentant ainsi des micro-scripts

1.3. Les autres types de transferts

Les autres types de transferts présents dans les narrations pour maintenir le personnage Reskio en position d'actant sont : les TS, les TP Semi, les TP dr STD, les TP dr gest , les DT, les TP stéréotypés, TTF.

Ces différentes structures, moins présentes que les transferts personnels, sont croissantes en fonction de l'âge.

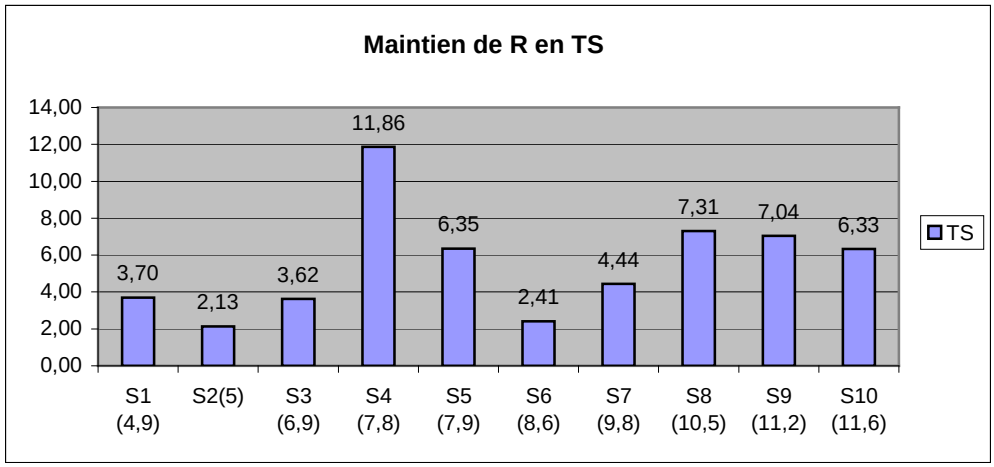
1.3.1. Les Transferts situationnels

Pour maintenir le personnage *Reskio* en position d'actant, 42 transferts situationnels sont employés, répartis de la façon suivante:

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10
Nbre de TS/sujet	1	1	3	7	4	2	4	5	15	5

Tableau n°25 : Répartition des TS pour la fonction de maintien de Reskio en position d'actant

Malgré une variabilité inter-individuelle, le nombre de TS augmente légèrement :

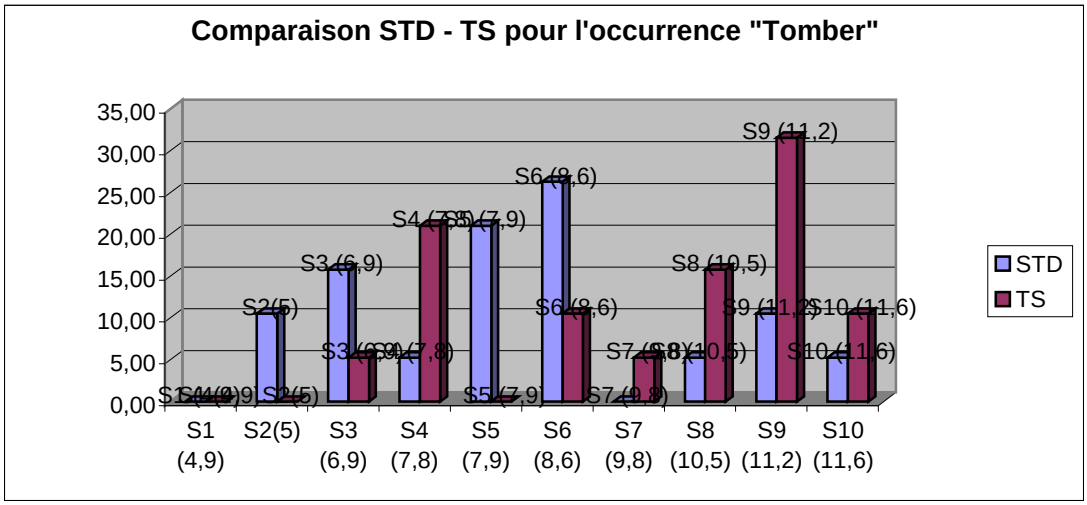


Graphique n°25 : Répartition des Transferts Situationnels par sujet, pour le maintien du personnage Reskio en position d'actant

Ces structures sont surtout employées pour les actions suivantes : « tomber sur » (19 occurrences), « glisser » (4 occurrences mais chez le même sujet), «marcher sur l'échelle » (3 occurrences).

i. **« tomber »**

L'occurrence « tomber », la plus fréquente en TS, apparaît le même nombre de fois en signes standards et en transferts situationnels. Cependant, la fréquence de cette occurrence, pour maintenir Reskio en position d'actant, est plus fréquente sous la forme d'un TS chez les sujets plus âgés et sous la forme d'un signe standard chez les sujets les plus jeunes :



Graphique n°26: Comparaison de la présence de l'occurrence « tomber » sous la forme de STD et TS pour la fonction de maintien du personnage Reskio en position d'actant

Ce tableau reflète le développement de l'acquisition des formes complexes par l'enfant sourd. Plus l'enfant grandit, plus il tendra à utiliser des formes anaphoriques pour référer à un personnage.

Photo n°40: signe standard [TOMBER] par S2

Photo n°41 : signe standard [TOMBER] PAR S3[124]

[124] Pour les photos n° 40 et 41, les images choisies correspondent toutes au même moment du récit, à savoir au début de l'histoire, quand le chien tombe après être sorti de sa niche.

Dans les deux images ci-dessus, les narrateurs utilisent le signe standard pour l'occurrence de « tomber ». Leur regard porte sur l'interlocuteur et non sur leurs mains. Du reste, leur mimique faciale est peu marquée. Le fait de regarder l'interlocuteur durant la réalisation de ce signe indique que la bifurcation entre les visées n'est pas acquise.

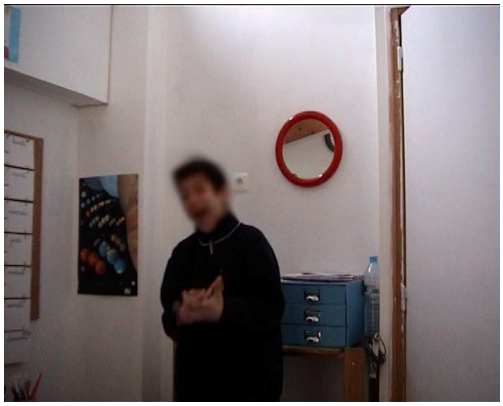


Photo n°42: TS « Tomber » par S9

Contrairement aux images précédentes, n°40 et 41, le narrateur présent sur l'image n°42 a une mimique faciale plus expressive. De plus, son regard ne porte pas sur l'interlocuteur. Les yeux sont fermés, marquant l'amplitude de la chute du personnage sur le sol ainsi que la douleur résultante à cette action.

ii. « glisser »

Pour l'occurrence « glisser », elle n'est présente sous la forme de transferts situationnels que chez un seul narrateur, le sujet 9, qui l'emploie à 4 reprises. L'action de « glisser » apparaît le plus souvent sous la forme d'un signe standard et chez les sujets les plus âgés. Au total, 18 occurrences de « glisser » ont été identifiées, leur répartition par sujet étant la suivante :

- 10 signes standards : 5 occurrences pour le sujet 6, 3 occurrences pour le sujet 9 et 2 occurrences pour le sujet 10.
- 4 transferts personnels : 3 occurrences pour le sujet 7 et 1 occurrence pour le sujet 10
- 4 transferts situationnels : sujet 9

Quelle que soit la forme sous laquelle elle est donnée, l'occurrence « glisser » apparaît principalement chez les sujets les plus âgés. Les sujets les plus jeunes préfèrent employer des termes plus génériques comme « tomber ». Avec l'âge, les enfants vont produire des récits plus détaillés, les épisodes seront plus complets. Les enfants vont donc diversifier leurs items lexicaux qui seront de plus en plus précis. La granularité du récit s'affine : l'occurrence « glisser » peut être considérée comme une « micro-action » de la « macro-action » « tomber ».

La différence entre un signe standard et un transfert situationnel est, pour certains signes, très ténue. Pour l'occurrence « tomber », les paramètres manuels sont les mêmes, que ce soit dans la composition du signe standard ou dans la composition manuelle du TS. La différence se situe au niveau des paramètres non manuels : mouvement plus ample et mimique faciale plus prononcée pour le TS, ainsi que le regard qui ne porte pas sur l'interlocuteur.

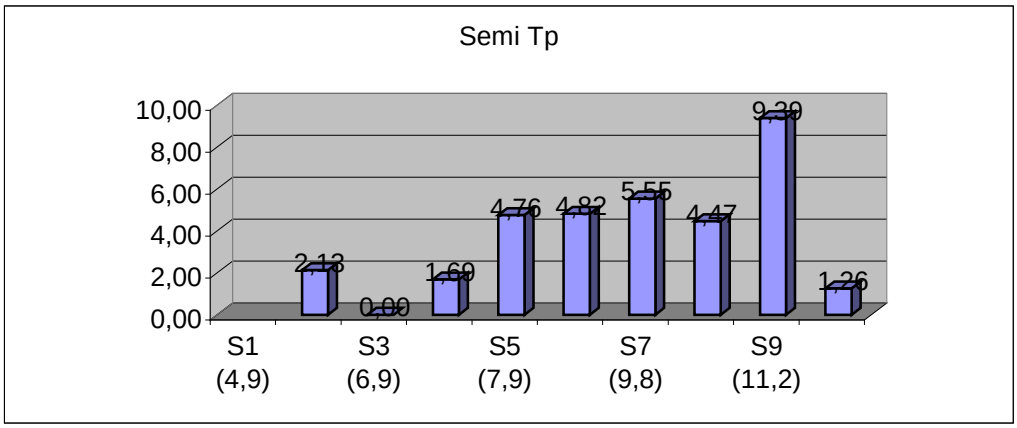
Pour Cuxac (2004), les seuls critères permettant de différencier les signes standards et les transferts sont pragmatiques et sémiotiques et relèvent de la distinction opérée entre visées. La distinction des visées n'est perceptible que lorsque l'on considère la langue dans une contexte pragmatique mettant en œuvre une intentionnalité sémiotique de « donner à voir ». C'est notamment grâce au paramètre du regard que l'on peut distinguer les signes gestuels à valeur généralisante des structures de transferts. L'observation du regard dans les images n°40, 41 et 42 ci-dessus a permis de savoir quelle était l'intentionnalité sémiotique des narrateurs : « dire sans montrer » pour les sujets 2 et 3, et « donner à voir » pour les sujets 8 et 9. Chez les plus jeunes, l'emploi des signes standards permet de désambiguïser l'identification de l'actant par rapport à un procès précis.

Comme le rappelle Fusellier (2006 : 76) :

« Certains signes lexicalisés fortement iconiques peuvent perdre de leur généricité et basculer dans une visée illustrative à condition que ces signes soient activés par le regard. […] un aspect remarquable dans la structure de toutes les LS réside dans le fait qu'à défaut des signes lexicalisés lors de l'expression de contenus informationnels difficiles à transmettre, les locuteurs sourds ont toujours recours à la stratégie productive de «donner à voir », en réactivant le processus d'iconicisation comme une autre branche sémiologique exploitable. »

1.3.2. Les semi TP

Les semi transferts personnels sont moins iconiques dans la mesure où le narrateur inclut un signe standard dans sa volonté de « donner à voir ».
La présence de semi TP est attestée chez les sujets 5, 6, 7, 8, 9 et 10 de la façon suivante :



Graphique n°27 : Répartition de semi Tp par sujet, pour le maintien du personnage Reskio en position d'actant

Les occurrences les plus fréquentes employées sous la forme d'un semi TP sont : « il voit » (5 occurrences), « il aperçoit » (5 occurrences), « il appelle » (4 occurrences), et « il a mal » (4 occurrences).

i. « il voit » :

Photo n°43 : S5 : « il voit », semi TP

Photo n°44: S8 « il voit » : semi TP

Photo n°45: S9 « il voit » :semi TP

Les locuteurs ont « pris le rôle » du chien, la main dominée représentant la proforme « patte » tandis que la main dominante est utilisée pour le signe [VOIR]. La mimique faciale est celle du personnage transféré et le regard se porte dans un locus précisé auparavant, soit la porte d'entrée pour les sujets 5 et 9, soit l'enfant pour le sujet 8. Nous supposons que ce type de transfert est cognitivement trop complexe pour les sujets plus petits : en effet, les narrateurs effectuent deux opérations enchâssées l'une dans l'autre. Les enfants « mixent » les deux visées dont le bénéfice est économique. L'apparition de ce type de transfert intervient, dans notre corpus, vers 8 ans, ce qui correspond à une période où les enfants produisent des récits plus détaillés. Nous avons, d'ailleurs, constaté, que l'item « voir » pour le maintien de Reskio en position d'actant, n'apparaissait pas chez les plus jeunes sujets, sous quelle que forme que ce soit.

ii. « il aperçoit »

Photo n°46 : S6, « apercevoir », semi tp

Photo n°47: S7, « apercevoir », semi tp

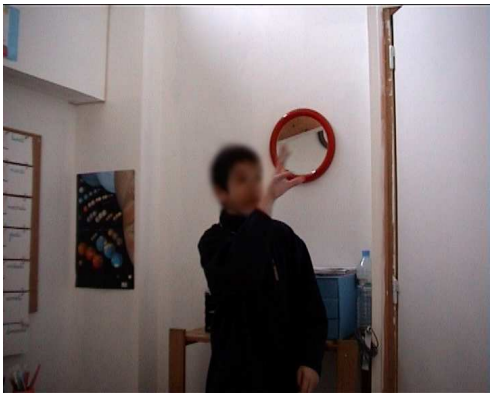


Photo n°48 : S9 , « apercevoir », semi tp

Ces trois images illustrent le semi transfert personnel de l'occurrence « apercevoir ». Les locuteurs ont pris le rôle du chien, dont le regard se porte vers un locus précis : vers l'herbe pour le sujet 6, et vers l'échelle pour les sujets 8 et 9, d'où leur regard en haut. Le buste accompagne la direction du regard, il est légèrement tourné. La main dominante effectue le signe standard [APERCEVOIR].

Comme pour l'occurrence « glisser », le semi-transfert personnel pour « apercevoir » n'apparaît que chez les sujets les plus âgés, les plus jeunes préférant employer un terme plus générique comme « voir ».

iii. « il appelle l'enfant / il l'appelle » :

Bien que le semi transfert personnel « il appelle » ait été dénombré à 4 reprises, il n'apparaît que chez deux narrateurs : le sujet 6 et le sujet 9.

Photo n°49 : S6, « il appelle », semi tp

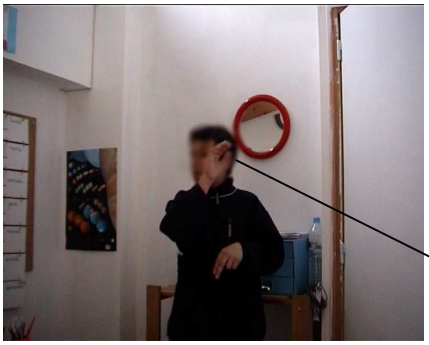


Photo n°50 : S9 : « il appelle », semi tp

Comme pour les semi-transferts personnels précédents, le regard du personnage transféré porte vers un locus précis référant dans les deux cas au personnage de l'enfant. Le buste et la tête sont légèrement tournés vers le locus en question. Le sujet 9 marque explicitement le protagoniste « chien » par la main dominée qui est en proforme « pattes ».

iv. « il a mal » :

L'occurrence « il a mal » apparaît sous la forme d'un semi-transfert personnel à 4 reprises mais seulement chez deux sujets : le sujet 7 et le sujet 9 :

Photo n°51 : S7, semi-TP« il a mal »

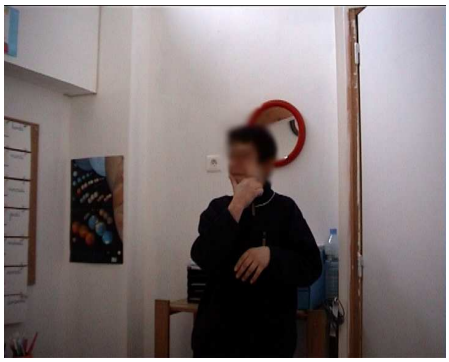


Photo n°52 : S9, semi-TP « il a mal »

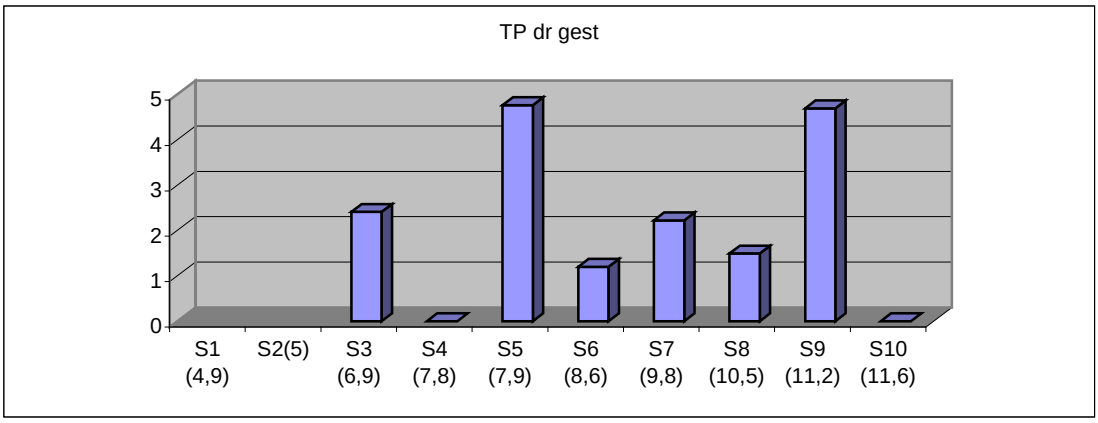
Comme nous pouvons le constater avec les images ci-dessus, le sujet 9 marque le degré de la douleur de façon plus explicite grâce à la mimique faciale. La main dominée des deux narrateurs est dans une configuration similaire pouvant être considérée comme la proforme « patte ». Le signe standard [AVOIR MAL] est réalisé par la main dominante, sans que le regard ne se porte sur l'interlocuteur.

L'emploi des semi-transferts personnels, comme pour les structures de grande iconicité en général, permet aux narrateurs de détailler leur récit tout en étant dans le « dire en montrant ».

1.3.3. Les tp dr gest

Le maintien du personnage, avec ces structures, s'effectue par l'inclusion du discours rapporté. Le personnage – actant - est maintenu, non pas tant par son action, mais par le fait de s'adresser directement au personnage secondaire. La mimique faciale et le regard ont été les deux principaux paramètres pour distinguer quel était le point de vue du narrateur. Avec le TP dr gest, le narrateur « prend le rôle » du personnage Reskio, il s'agit donc d'un point de vue interne. L'emploi de ces structures dans les narrations enfantines reste marginal. En effet, il suppose de la part de l'enfant la maîtrise du discours rapporté et sa capacité à l'inclure dans un récit narratif.

Ces structures ne sont présentes que chez 5 sujets et avec de faibles proportions :



Graphique n°28 : Répartition, en pourcentage, des Tp Dr Gest par sujet, pour le maintien du personnage Reskio en position d'actant

Les occurrences apparaissant sous la formes d'un TP dr gest, pour le maintien du personnage *Reskio*, en position d'actant varient d'un sujet à un autre.

i. « non ! »

Photo n°53 : S3, TP Dr Gest « non »

Le narrateur de l'image ci-dessus inclut dans son discours un TP dr gest afin d'exprimer une exclamation du personnage *Reskio* par rapport à une action. La difficulté d'identification de cette structure de grande iconicité comme un TP Dr Gest réside dans ce que l'on considère ou non comme de la gestualité co-verbale. Ici, la main dominante effectue un mouvement de la main exprimant la négation. Nous n'avons pas considéré ce mouvement comme le signe standard [NON] (ce qui dans le cas contraire nous aurait conduit à identifier cette structure comme un TP Dr Std). En effet, alors que le signe [NON] s'effectue par un seul mouvement de gauche à droite de la main avec index tendu, le mouvement effectué par le sujet 3 est empreint d'une amplitude plus importante et est répété plusieurs fois. Le regard du narrateur en personnage transféré porte

vers un locus référant à l'enfant dans le lac, d'où le regard vers le bas et la mimique faciale marquant l'impossibilité de l'action par le chien.

ii. « viens ! »

Photo n°54: S3, Tp Dr Gest « viens »

Photo n°55 : S5, Tp Dr Gest « Viens »

Comme pour le TP dr gest précédent, le mouvement effectué par la main dominante est répétitif et plus ample dans l'espace que lorsqu'il s'agit du signe standard [VENIR]. La mimique faciale ainsi que le regard du narrateur indique quel est le personnage transféré.

iii. « là ! » : sujet 5

Photo n°56 : S5, TP dr gest « là »

Pour ce TP dr gest, la difficulté a été d'identifier la visée dans laquelle s'inscrivait le pointage à valeur locative : est-ce un simple geste ou un signe ? Le pointage, comme il a été déjà été souligné dans le chapitre consacré à la description de la théorie de l'iconicité, est un élément complexe.

Sur cette image, le pointage fait référence à un lieu imaginaire qui est activé dans l'espace de signation. Les travaux de Liddell (2003) ont notamment mis en avant l'importance du regard lors du pointage : ici, le regard est celui du personnage transféré et est dirigé vers le personnage secondaire.

iv. j'ai froid »

Photo n°57 : S5, TP dr gest « j'ai froid »

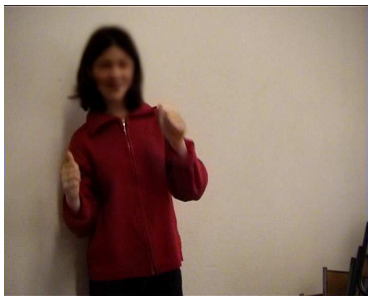
Le mouvement des mains effectué par le narrateur correspond à des gestes coverbaux signifiant le froid. La mimique faciale – le visage crispé par le froid – ainsi que le regard du narrateur indique la visée dans laquelle s'inscrit le locuteur. Le regard est dirigé vers le haut désignant ainsi la place du chien par rapport à l'enfant.

v. « il est trop grand ! »

Photo n°58 : S7, Tp dr gest, « c'est trop grand »

Cette occurrence a une valeur sémantique de commentaire. Les paramètres non manuels comme la mimique faciale et le regard, simultanément aux gestes co-verbaux produits par les deux mains, indiquent que la visée choisie est celle de dire en montrant, et donc qu'il ne s'agit pas d'un commentaire du narrateur. Les deux mains se déploient dans un espace de signation plus important que lorsqu'il s'agit du signe standard [GRAND] et effectuent un mouvement répétitif. Le sujet 7 est en transfert du personnage de Reskio.

vi. **« c'est bon ! »**



Photos n°59 et 60 : S7 et S8 : « Tp Dr Gest « C'est bon »

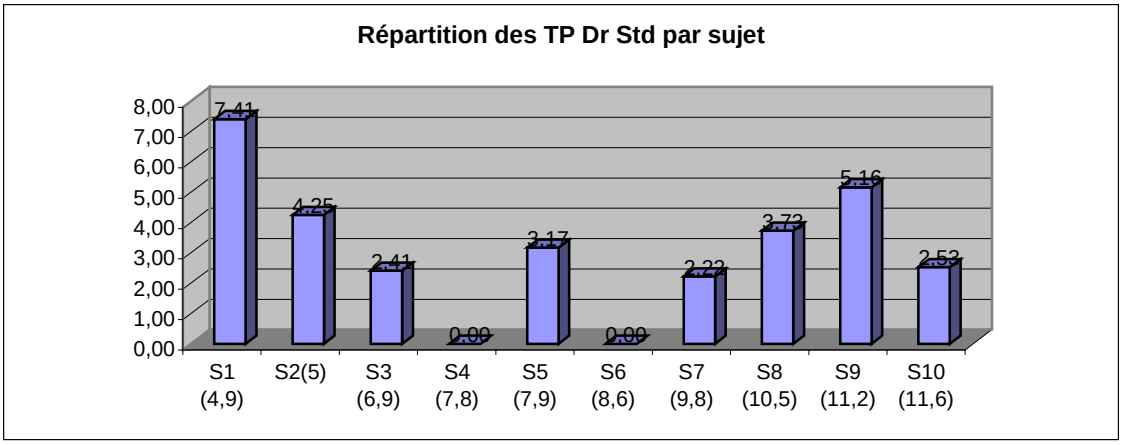
Comme pour l'image précédente, ce type d'occurrence est un commentaire. Le commentaire est celui du personnage transféré, *Reskio*, les mimiques faciales marquant la satisfaction du personnage.

De plus, les regards sont dirigés vers un locus dans l'espace de signation référant au personnage de *l'enfant.*

Les TP dr gest permettent de rapporter un discours selon un point de vue interne. Dans notre corpus, les narrateurs emploient ces structures lors de dialogues entre les personnages ou lorsque le personnage du chien émet un commentaire.Dans certains cas, ces structures, par l'emploi de gestes co-verbaux conventionnels, peuvent être assimilées à des transferts stéréotypés. Par exemple, pour l'image n° 57 (« j'ai froid »), le mouvement des bras croisés sur le buste est une attitude culturellement marquée. C'est donc le contexte énonciatif qui va permettre de distinguer de quelle type de structure de grande iconicité il s'agit.

1.3.4. Les TP Dr Std

Ces structures de grande iconicité sont présentes chez 8 des sujets du corpus. Leur présence se répartit de la façon suivante :



Graphique n°29 : Répartition, en pourcentage, des Tp Dr Std par sujet, pour le maintien du personnage Reskio en position d'actant.

Bien que le graphique ci-dessus suggère une proportion de Tp Dr Std plus importante dans les récits des sujets les plus âgés, leur présence est assez hétérogène et varie d'un individu à un autre.

De même, peu d'items présents sous la forme de ce type de structure de grande iconicité sont semblables d'un sujet à l'autre : sur 28 TP Dr Std, 17 items ont été différents. Seuls deux items sont « fréquemment » employés par un TP Dr Std : « c'est [IMPOSSIBLE][125] » (6 occurrences se répartissant entre les sujets 1, 3, 5, 8 et 9) et « [CA VA] » (4 occurrences, dont 2 pour le sujet 2, et 2 pour le sujet 9). Les autres items identifiés sont :

[125] Etant donné que le TP Dr STd s'inscrit dans la visée illustrative, son sens est donné entre guillemets. L'occurrence donnée entre crochets est le dire qui est donné en signe standard.

Items	**Nombre d'occurrences**	**Sujets**
« je suis [CONTENT] »	3	Sujet 9
« Pour faire [PIPI] »	2	Sujets 8 et 9
« il a une [IDEE] »	1	Sujet 1
« c'est [BIEN] »	1	Sujet 2
« il faut [INVERSER] »	1	Sujet 5
« c'est [BON] »	1	Sujet 7
« tu as [CHAUD] »	1	Sujet 7
« il [FAUT] »	1	Sujet 8
« pour [JOUER] »	1	Sujet 8
« il fait [FROID] »	1	Sujet 9
« [QUE FAIRE] »	1	Sujet 9
« c'est [UTILE] »	1	Sujet 9
« [CA NE VA PAS] »	1	Sujet 9
« il [ESSAYER] »	1	Sujet 10
« il [TOMBE] »	1	Sujet 10

Tableau n°26: Répartition des items identifiés sous la forme d'un TP Dr Std

En raison de la diversité des items, nous n'illustrerons ici que ceux dont la présence est attestée chez deux narrateurs au minimum, à savoir les TP Dr Std « c'est [IMPOSSIBLE] », « [CA VA] ».

i. « c'est [IMPOSSIBLE] » :

Photos n°61et 62 : Sujets 3 et5, Tp Dr Std « c'est [IMPOSSIBLE]

Les locuteurs effectuent le signe standard [IMPOSSIBLE] avec la main dominante alors que la main dominée est en proforme, désignant ainsi le personnage du *chien*. Le regard du sujet

3 porte vers un point de l'espace de signation référant au personnage de l'*enfant*. Le sujet 5 ferme les yeux, marquant ainsi le commentaire du protagoniste *Reskio* sur son action.

ii. « [CA VA] » :

Photos n°63 et 64 : S2 et S9, Tp Dr Std « [CA VA] »

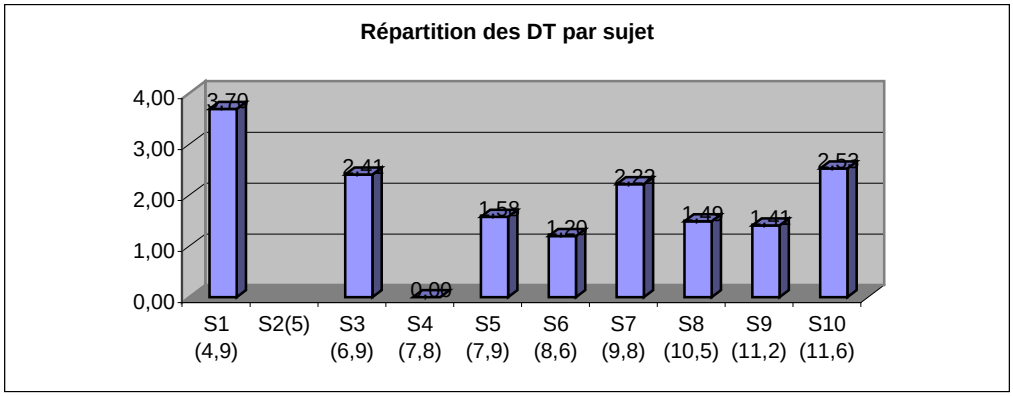
A travers le TP dr std, le narrateur, en personnage transféré du chien, donne son approbation par rapport à un élément (en l'occurrence la mise en place correcte du blouson) qui l'avait contrarié auparavant. L'insertion de ce type de structure de grande iconicité permet au récit d'être plus détaillé, bien que pour le sujet 2 la focalisation se fasse uniquement sur le personnage du chien.

Ces structures de grande iconicité sont surtout employées pour exprimer des états soit physiques soit mentaux et ont la plupart du temps une valeur de commentaire.

1.3.5. Double Transferts

Bien que présents chez 8 sujets sur 10, les doubles transferts sont des structures peu fréquentes dans les récits. Leur emploi suggère de combiner simultanément un locatif stable et un élément en mouvement : le narrateur doit donc donner à voir simultanément un espace statique et un espace « de mouvement ».

Comme le montre le graphique ci-dessous, ce sont surtout les sujets les plus âgés qui ont employé les doubles transferts. Les doubles transferts sont des structures qui sont très fréquentes chez les adultes (cf. Cuxac, 2002 et Salladre, 2003).



Graphique n°30: Répartition, en pourcentage, des DT par sujet, pour le maintien du personnage Reskio en position d'actant

Contrairement à une grande diversité d'items donnés sous la forme de Tp dr STD, les DT apparaissent pour 7 items différents :

Items	Nbre d'items	Sujets
« il la (herbe) met dans le patin »	5	Sujets 3, 5, 6, 9 et 10
« prendre de l'herbe »	2	Sujets 1et 3
« il tombe »	2	Sujets 7 et 9
« il est coincé »	2	Sujets 7 et 9
« il marche sur l'échelle »	1	Sujet 8
« il tombe sur la paille »	1	Sujet 3
« il sonne »	1	Sujet 10

Tableau n°27 : Répartition des items identifiés sous la forme d'un DT

Cuxac (2000 : 63-70) distingue deux types de transfert :

« Un premier type de double transfert permet de représenter une action effectuée en transfert personnel par rapport à un locatif stable […] ce premier type de double transfert me semble plus proche des transferts personnels que des transferts situationnels. Un second type de double transfert a plus d'affinités avec les transferts situationnels, puisqu'il s'agit de représenter des actions de déplacements. » (op. cit. : 63-64)

Bien que les deux types de doubles transferts ont été observés dans notre corpus, le premier type est le plus récurrent :

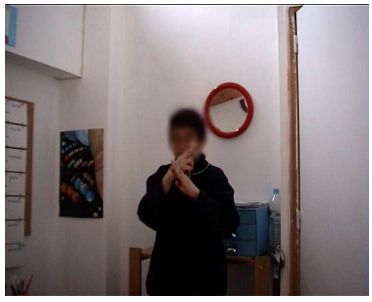
Photos n°65, 66 et 67: S3, S6 et S10 : DT « mettre dans le patin »

Sur les trois images ci-dessus, les narrateurs, en transfert du personnage du chien, mettent l'herbe – main dominée en mouvement – dans le patin – main dominante en proforme du patin. Seul le sujet 10 emploie une proforme avec main fermée pour référer au patin. Les regards sont dirigés vers l'objet « patin », c'est-à-dire la main en proforme (pour les sujets 3 et 6) ou vers l'objet « herbe » pour le sujet 10. La mimique est celle du personnage transféré.

Photo n°68: S3, DT « il prend de l'herbe »

Le sujet 3, ci-dessus, effectue avec la main dominante l'action d'arracher l'herbe, la main dominée étant en proforme de patin.

Les doubles transferts pouvant être regroupés sous le premier type décrit par Cuxac sont identifiés comme tels par la présence de la main dominée en proforme. Dans le second type de DT, les deux mains sont en proformes : la proforme de la main dominante désigne le personnage du chien tandis que la main dominante, par sa proforme, représente le locatif stable :



Photos n°69 et 70 : S7 et S9 , DT « Il est coincé sur le toit ».

Les deux narrateurs, en transfert du personnage *chien*, référent à *Reskio* par une proforme effectuée par la main dominée : la tête du chien est coincée dans le toit de la niche, seules les pattes sont visibles. Le regard sur les mains active la visée illustrative tandis que la mimique faciale est celle du chien.

Dans le corpus vidéo, les deux narrateurs ci-dessus effectuent un mouvement répétitif des deux doigts de la main dominante, après avoir marqué le déplacement du chien tombant sur le toit. Dans les deux cas, la main dominante configure l'action de transfert situationnel. L'emploi des proformes permet d'indiquer la nature du déplacement : le chien est projeté sur le toit où il se retrouve coincé.

Alors que le premier type de double transfert se rapproche du transfert personnel, le deuxième type ressemble aux transferts situationnels, le marquage du déplacement étant plus facile et économique par l'emploi de proforme

1.3.6. Les stéréotypes de TP

Alors que les transferts personnels décrivent ou simulent, les stéréotypes de transfert personnel ont pour visée de suggérer, d'évoquer. La gestualité associée à la mimique faciale amplifie la dimension iconique du donner à voir.

Dans notre corpus, seuls 9 stéréotypes de transferts ont été identifiés dans la fonction de maintien du personnage de *Reskio* en position d'actant. La répartition par récit est la suivante :

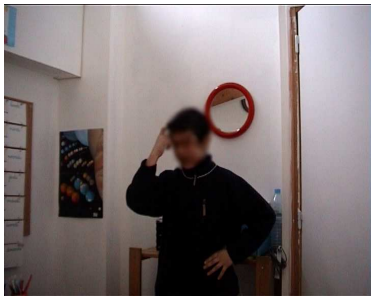
	S1	**S2**	**S3**	**S4**	**S5**	**S6**	**S7**	**S8**	**S9**	**S10**
Nbre *de TP* *Stéréo par récit*	1	0	1	1	0	1	0	0	5	0

Tableau n°28 : Répartition des stéréotypes de transfert par récit, pour le maintien du personnage Reskio en position d'actant

Les stéréotypes de transferts employés par les sujets de notre corpus réfèrent à des items ayant trait à « l'abstrait », c'est-à-dire soit des activités cérébrales, soit à des jugements de valeur, ou un sentiment physique ou encore pour des onomatopées :

	Items	Sujets
Activités cérébrales	*« il a une idée »*	Sujets 1, 4
	« il réfléchit »	Sujets 3, 6 et 9
Jugements de valeur	*« c'est super »*	Sujet 9
Onomatopées	*« ouf ! »*	Sujet 9
	« aïe ! »	Sujet 9
Sentiment physique	*« il mal »*	Sujet 9

Tableau n°29 : Répartition des items donnés sous la forme de stéréotypes de transferts



Photos n°71, 72 et 73 : S3, S6 et S9 : Tp Stéréotypés « il réfléchit »

Ce type de stéréotype de transfert personnel est aussi très fréquent dans le corpus recueilli par Cuxac (2000). Les narrateurs, en transfert du personnage chien, sont perplexes, d'où la position de la main dominante : soit le personnage transféré se gratte la tête (c'est le cas des sujets 3 et 9), soit la main est devant la bouche (le sujet 6). Ces deux positions de la main sont des marques emphatiques pour suggérer l'état dans lequel est le personnage face à une situation complexe. Avec ce type de structure de grande iconicité, ce qui est donné à voir n'est plus seulement descriptif mais relève de l'état interne du personnage transféré.

Photo n°74: S4, Tp Stéréotypés « il a une idée »

Dans cette image, la notion d'idée est signifiée par la main dominante sur la tempe droite. Avec cette SGI, le narrateur, en transfert du personnage *chien*, veut donner à voir plus que le simple fait d'avoir une idée : non seulement le personnage a une idée mais cela représente pour lui un élément salvateur pour la suite, d'où une mimique faciale prononcée .

Pour certains stéréotypes de transfert personnel, la reprise d'attitude fortement marquée par la culture environnante (sourde et entendante) est plus flagrante, comme pour les onomatopées comme ci-dessous :

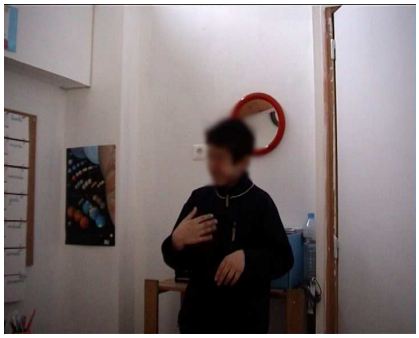


Photo n°75 : S9 ; TP Stéréotypé « aïe ! »

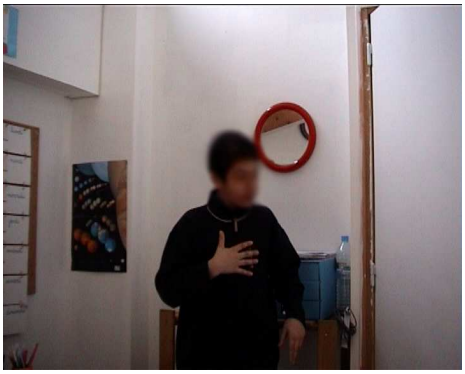


Photo n°76 : S9, Tp Stéréotypé « Ouf ! »

Dans l'image n°75 (« aië ! »), la main dominante effectue un mouvement répétitif de haut en bas, la tête du narrateur-personnage se tournant de droite à gauche. Pour l'onomatopée « ouf ! », la main dominante descend lentement marquant ainsi le soulagement du protagoniste simultanément avec les joues qui se dégonflent au fur et à mesure que la main descend.

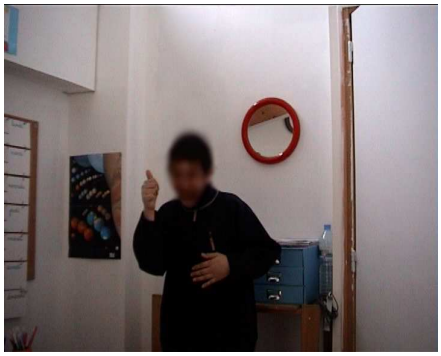


Photo n°77: S9, Tp Stéréotypé « c'est super ! »

Comme pour les onomatopées ci-dessus, le geste effectué par la main dominante est un geste culturellement marqué. Le corps du narrateur, en personnage transféré, est légèrement courbé vers l'avant et la main dominée, posée sur le ventre, amplifie le sentiment de joie éprouvé par le protagoniste.

L'ajout gestuel à la mimique faciale est ce qui va permettre de distinguer le transfert personnel du stéréotype de transfert personnel. Dans l'exemple ci-dessous, l'ajout gestuel effectué par les deux mains crée un effet de surenchère :

Photo n°78: S9, Tp stéréotypé « j'ai mal (au dos) »

La main dominante effectue un mouvement répétitif de haut en bas pour marquer l'amplitude de la douleur – en plus de la mimique faciale - tandis que la main dominée signale quelle partie du corps est douloureuse.

Les stéréotypes de transfert personnel identifiés dans notre corpus corroborent la conclusion de Cuxac à leurs sujets :

« Parmi les stéréotypes de transfert personnel, on distinguera deux grandes catégories : ceux dont on vient de parler, qui suggèrent un état physique ou mental du personnage transféré et qui ont pour origine des images fortement culturalisées, et ceux qui s'inscrivent dans des dialogues rapportées (transférés), basés sur la reprise d'attitudes stéréotypées (postures, mimiques, gestes plus ou moins conventionnalisés…) attestées lors d'interactions dialogiques réelles dans le monde des entendants ou dans le monde des sourds.
Ils indiquent aussi bien des types d'orientation dialogique (borne non descriptive) que des attitudes réelles des protagonistes (borne descriptive).
On parlera à leur propos de stéréotypes d'interaction, moins déroutants que les premiers, dans la mesure où l'écart entre « il l'a fait – le personnage transféré – et il veut dire – l'énonciateur – est moindre, comme par exemple le fait de simuler le geste de serrer la main à quelqu'un pour signifier un bonjour.» (2000 : 77)

1.3.7. Les pointages

Bien que ce ne soient pas des structures de grande iconicité, des pointages ont été observés pour la fonction de maintien de *Reskio* en position d'actant. Au total 12 pointages ont été identifiés :

	S1	**S2**	**S3**	**S4**	**S5**	**S6**	**S7**	**S8**	**S9**	**S10**
Nbre de Pointage	0	6	0	0	0	0	1	2	2	2

Tableau n°30 : Nombre de pointages par récit pour la fonction de maintien du personnage Reskio en position d'actant

Comme le rappelle Cuxac (2000 : 82) :

« Le regard et les pointages interagissent dans l'espace global de signation combinant espace de l'énonciation et espace de la matière énoncée. »

Les différents pointages observés dans notre corpus sont des pointages actanciels. Le sujet 2 est celui qui emploie le plus de pointages pour référer au protagoniste. Sur 6 pointages employés pour la fonction de maintien du protagoniste *Reskio* en position d'actant, quatre sont dirigés vers un élément présent (la télévision) dans l'espace de signation pour référer au protagoniste :

Photo n°79: S2, pointage

Sur l'image ci-dessus, le narrateur indique par son pointage à quel protagoniste il fait référence. Dés le début, cette portion de l'espace désigné par un pointage a été attribuée au personnage du chien. Or, dans cette portion de l'espace se situe la télévision avec laquelle

l'enfant a visionné le dessin animé. Le sujet présuppose une connaissance partagée avec son interlocuteur. A chaque activation de cette portion de l'espace, regard et pointage coïncident.

Le deuxième type de pointage utilisé par ce sujet est l'auto pointage :

Photo n°80 : S2, auto pointage

La difficulté à analyser ce pointage réside dans le regard. Comme le souligne Cuxac (2000), c'est le regard qui fonde la relation d'énonciation entre émetteur et récepteur. L'auto pointage est l'équivalent de la première personne *« je, moi, me »* des autres langues. Le regard doit donc coïncider avec le pointage. Or, dans l'illustration imagée ci-dessus, le regard et le pointage ne coïncident pas, le regard portant vers l'interlocuteur. La suite du récit indique que le pointage est une forme anaphorique pour le chien : *« moi (auto pointage) //là (pointage à valeur locative)//je suis tombé »*.

2. Maintien du référent *Enfant*

2.1. Préambule

Cette partie consacrée aux moyens linguistiques employés pour référer au personnage de l'enfant sera moins détaillée que la précédente. En effet, les formes linguistiques pour référer au personnage secondaire sont similaires à celles employées pour le personnage principal. La différence réside essentiellement dans la quantité de mention, moindre pour le personnage de l'enfant, étant donné son statut de personnage secondaire. Par conséquent, nous ne détaillerons pas tous les items référant à l'enfant, ni les formes linguistiques employées pour cette fonction. Cette partie sera principalement consacrée à comparer les formes employées pour le personnage *Reskio* avec celles qui sont les plus récurrentes.

Le référent *Enfant* est le personnage secondaire de l'histoire *Reskio*. Pour certains enfants, l'enfant représente une fille et pour d'autres un garçon. Nous n'avons pas pris en compte cette confusion, dans la mesure où elle n'a pas d'incidence sur les structures employées en langue des signes, le genre n'étant pas marqué comme dans la langue française.

Le nombre de formes employées (8 au total) pour maintenir le personnage de l'*enfan*t en position d'actant est moindre par rapport à celui employé pour le maintien du personnage principal (11 au total). Les formes utilisées se répartissent de la façon suivante :

Formes	**S1**	**S2**	**S3**	**S4**	**S5**	**S6**	**S7**	**S8**	**S9**	**S10**	**Moyenne**
Signes standards	75%	42.85%	36.36%	27.27%	42.86%	42.86%	12.50%	25.49%	20.63%	37.50%	**36.33%**
TP	25%	42.85%	31.82%	50%	21.43%	35.71%	37.5%	43.14%	39.68%	40.62%	**36.77%**
TS				4.55%	14.28%	7.14%	9.37%	11.76%	7.93%		**5.503%**
TP Semi			4.55%	4.55%		3.57%	3.12%	1.96%	14.28%	3.12%	**3.515%**
TP Dr Gest			16.63%	13.63%		3.57%	9.37%	1.96%	6.35%		**5.151%**
TP Dr Std			4.55%		14.28%	7.14%	12.5%	7.84%	7.93%	3.12%	**5.736%**
DT			9.09%		7.14%		15.62%	5.88%	1.58%	3.12%	**4.243%**
TP Dr Gi								1.96%	1.58%	3.12%	**0.666%**

Tableau n°31 : Pourcentage du nombre de formes employées pour le maintien du personnage « Enfant » en position d'actant

Les formes employées par **tous les sujets** sont les signes standards et les transferts personnels, comme pour le maintien du personnage du chien en position d'actant. La moyenne de leur présence est moindre que celle observée pour le maintien du personnage *Reskio* :

- Signes standards : 36.33% pour le maintien de l'enfant et 23.80% pour le maintien de Reskio.
- TP : 36.77% pour le maintien de l'enfant et 22.74% pour le maintien de Reskio.

L'écart de moyenne entre les deux protagonistes est justifié par une diversification plus importante des formes employées pour le maintien du personnage principal en position d'actant.

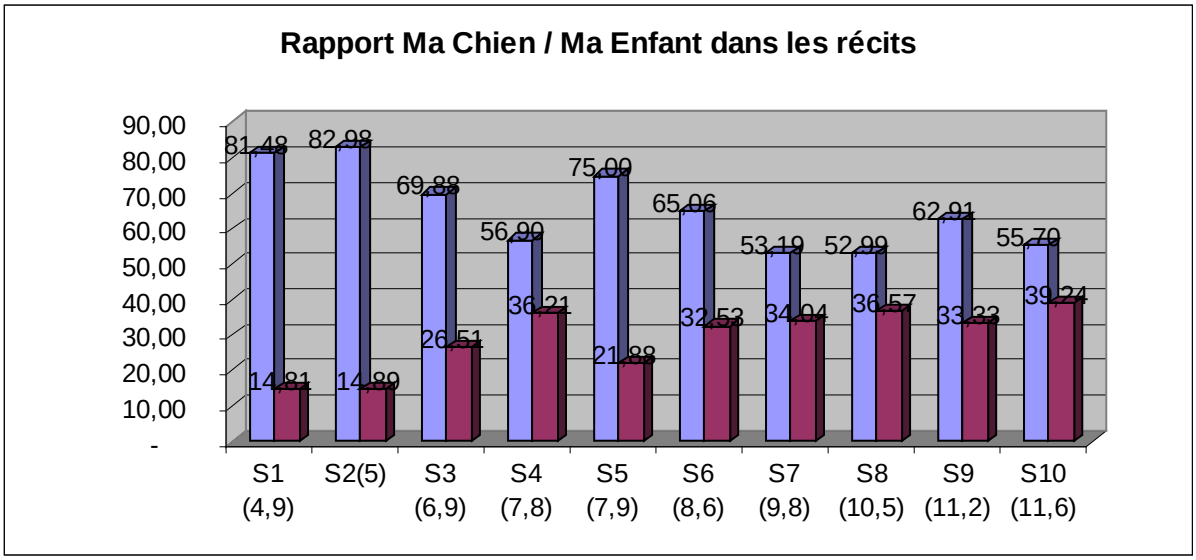
Des structures comme les TTF et TP Stéréo ne sont pas employées pour le maintien du personnage secondaire, de même que peu de pointages sont utilisés comme référent anaphorique du personnage *Enfant*. Le pointage, comme il a déjà été souligné, est une structure anaphorique complexe ayant un haut degré d'accessibilité. Un seul sujet emploie des pointages à valeur sémantique différente (soit des autopointages, soit des pointages spatialisés).

Si nous comparons la moyenne des maintiens pour le personnage du *chien* et celle pour le personnage de l'*enfant*, nous observons logiquement un nombre de maintien plus important pour le principal protagoniste :

	S1	**S2**	**S3**	**S4**	**S5**	**S6**	**S7**	**S8**	**S9**	**S10**	**Moyenne**
Ma Chien	81,48	82,98	69,88	56,90	75,00	65,06	53,19	52,99	62,91	55,70	**62,70**
Ma Enfant	14,81	14,89	26,51	36,21	21,88	32,53	34,04	36,57	33,33	39,24	**31,52**

Tableau n°32 : Comparaison (en pourcentage) de nombre de maintien selon le personnage

Bien que plus important, le nombre de mentions du personnage du *chien* en position de maintien diminue en fonction de l'âge alors que le nombre de mentions du personnage de l' *enfant* augmente : plus les locuteurs sont âgés, plus ils prennent en compte le personnage secondaire.



Graphique n°31 : Rapport du nombre (en pourcentage) de Ma Chien / Ma Enfant dans les récits des sujets

Le tableau n°32 , ainsi que le graphique n°31, montrent la préférence des plus jeunes sujets à focaliser leur attention sur un seul sujet, le personnage principal, c'est-à-dire à choisir la stratégie du sujet thématique. Les plus jeunes enfants focalisent leur attention sur le personnage

du *chien*. Ils construisent leur récit autour de ce personnage central. Plus les sujets sont âgés, plus le personnage secondaire sera présent dans leur récit.

A travers l'analyse détaillée de l'emploi des formes, et de leur fonctionnement dans le récit, nous allons pouvoir observer le comportement des narrateurs face à la position des protagonistes. Les narrateurs différencient-ils explicitement le statut des protagonistes – personnage principal vs personnage secondaire? Si tel est le cas, comment s'effectue cette différenciation de statut ?

2.2. Répartition des signes standards par épisodes

Les signes standards référant au personnage de l'*enfant* en position de maintien sont surtout présents dans le premier épisode, épisode de présentation des personnages et du contexte spatio-temporel. Alors que pour le personnage du chien, le deuxième épisode le plus marqué explicitement par l'emploi de STD était l'épisode 4', le deuxième épisode comptant le plus de signes standards pour le maintien du personnage « enfant » est l'épisode 3. Rappelons que dans cet épisode, les actions sont menées par les deux protagonistes, soit de façon conjointe (par exemple : *« R & G prennent les patins »),* soit de manière séparée (par exemple : *« G met un patin »)* :

Episodes	***Fréquence des signes standards (en pourcentage)***
Episode 1	24,69%
Episode 2	7,41%
Episode 3	20,98%
Episode 4	13,58%
Epsiode 4'	18,52%
Episode 5	12,34%

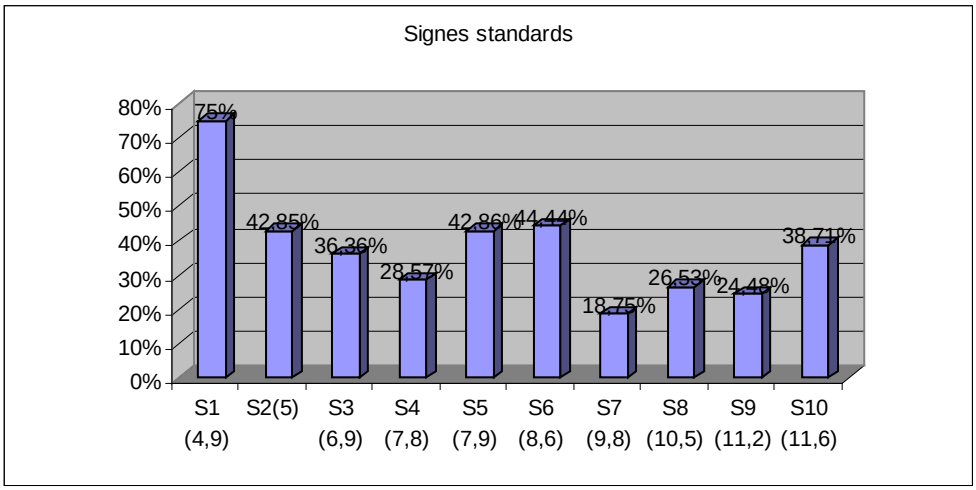
Tableau n°33 : Fréquence (en %) des signes standards pour la fonction de maintien de l'actant « enfant »

Comme le montre le tableau ci-dessus, seul l'épisode 2 est faiblement marqué par l'emploi des signes standards : seul trois sujets emploient des signes standards pour mentionner la présence du personnage de l'*enfan*t en tant qu'actant.

Cependant, plus les enfants sont âgés, plus ils mentionnent les personnages dans les différents épisodes, détaillant ainsi leur récit.

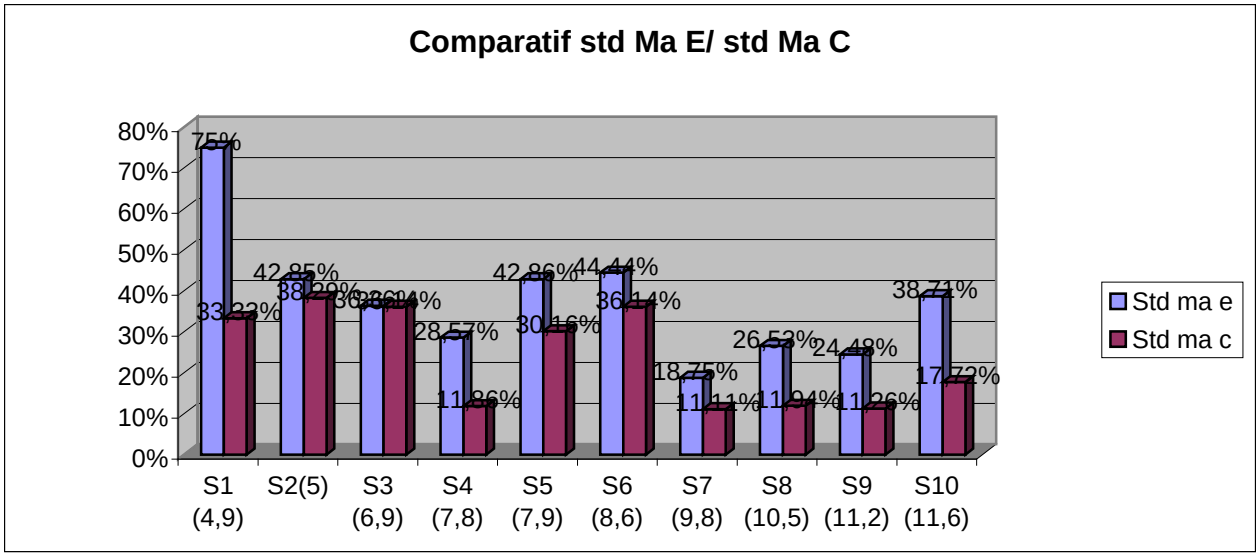
2.2.1. Les signes standards

Bien que l'emploi des signes standards diminue globalement en fonction de l'âge, les résultats divergent d'un sujet à l'autre :



Graphique n°32: Répartition, en pourcentage, des Signes Standards par sujet, pour le maintien du personnage de l'enfant position d'actant

Comme nous pouvons l'observer avec le graphique ci-dessus, les résultats obtenus dans les récits des sujets 2, 5 et 6 sont similaires malgré une différence d'âge. De même, le sujet 7 emploie peu de signes standards pour maintenir le personnage de l'*enfant* en position d'actant alors que le sujet 10 en emploie plus du double. Cette variabilité avait déjà été observée lors du maintien du personnage du *chien* :



Graphique n°33 : Comparaison, en pourcentage, des Signes Standards par sujet, pour le maintien des deux protagonistes ne position d'actant

Excepté pour le sujet 1 qui emploie de façon prononcée le signe standard pour référer au personnage de l'*enfant* en position de maintien, le graphique ci-dessus n'indique pas une diminution progressive de l'emploi des signes standards. Les signes standards sont majoritairement employés pour référer à une action ou un état effectué par l'*enfant*.

Tous récits confondus, 28 occurrences sont employées sous la forme d'un signe standard pour maintenir le personnage de l'enfant en position d'actant. Parmi ces occurrences, seules 3 ([TOMBER], [ALLER], plus les occurrences de type [GARCON], [DAME] ou le nom-signe correspondant à l'enfant) se retrouvent dans plusieurs narrations, les autres occurrences étant spécifiques à un ou deux, voire trois, récits. Concernant le maintien du personnage de Reskio, 42 occurrences avaient été identifiées sous la forme d'un STD. Avec cette différence quantitative dans l'emploi des STD entre les deux personnages, les sujets marquent ainsi la différence de statut entre les protagonistes.

2.2.2. Les occurrences de signes standards

2.2.2.1. La lexicalisation par le signe standard

Les signes standards employés dans les différents épisodes pour référer au protagoniste *enfant* sont majoritairement des signes décrivant une action ou un état. L'emploi du signe standard [ENFANT] ou d'un « nom-signe » n'est pas une forme linguistique fréquente pour référer au personnage secondaire.

Pour maintenir le protagoniste enfant en position d'actant, au total 78 signes standards ont été comptabilisés, parmi les 78 signes standards, 10 signes standards (soit 13,93%) sont les signes [GARCON], [DAME], ou encore [CHEVEUX], ce dernier étant le « nom-signe » attribué au personnage enfant, comme ci-dessous :

Photo n°81 : S4 : [GARCON]

Photo n°82: S6 : [CHEVEUX]

Photo n°83: S8 : [DAME]

A propos du prénom donné au personnage secondaire, les sujets 6 et 8 utilisent le même nom-signe ([CHEVEUX]).

Le sujet 6 emploie ce nom-signe pour introduire du discours indirect : *« Cheveux s'appelle François »* ou pour décrire un état émotionnel ([CHEVEUX] [CONTENT]). Le sujet 8 utilise soit le signe [DAME] (lors d'une clause de présentation : *« la dame s'appelle « cheveux » »* ou lorsque que la position du personnage est trop implicite), soit le signe

[CHEVEUX]. Pour ce dernier cas, il s'agit d'une reformulation de la clause précédente avec l'emploi du nom-signe au lieu de l'emploi du signe [DAME].

2.2.2.2. Les différents emplois des signes standards

- **Changement d'action, de séquences ou d'épisodes**

Le personnage de l'*enfant* est maintenu en position d'actant sous la forme d'un signe standard dans les cas de changement de séquence ou d'épisode. Par exemple, le sujet 2 emploie le signe [GARCON] dans la clause 33 :

« [GARCON][METTRE][PATIN] »

L'emploi du signe standard marque le changement d'action par rapport aux clauses précédentes (l'enfant avait trouvé le lac gelé).

- **Explicitation de la position d'actant**

Le signe standard est aussi employé dans des clauses nécessitant l'explicitation de la position du protagoniste en tant qu'agent. Par exemple, le sujet 4 emploie le signe [GARCON] dans la clause 13 :

« [APRES] [GARCON] [DESCENDRE] [ESCALIER] »

Cette nomination explicite du personnage pallie au manque d'information généré par le manque d'information de la clause précédente. En effet, dans la clause 12, la position des protagonistes en tant qu'agent ou actant est ambiguë. L'emploi du signe standard réhabilite ainsi le statut du protagoniste.

2.2.2.3. La référence par ellipse

La référence au personnage de l'*enfant*, en position d'actant, s'effectue aussi par des constructions elliptiques : le personnage n'est pas mentionné explicitement en tant que tel, mais par son action ou par son état (mental ou physique).

Les items en STD référant à des procès effectués par l'enfant sont relativement nombreux : 24 occurrences différentes expriment une action. Le maintien en position d'actant du protagoniste *Enfant*, sous la forme d'un signe standard, référant à un état ou une action, est plus important (36.25%) que pour le personnage principal (23.73%). L'item le plus employé, sous la forme d'un signe standard, est [TOMBER] (15 occurrences identifiées). Il est employé par 7 des 10 enfants. Il est aussi un de ceux les plus employés, sous la forme d'un STD, lors du maintien du personnage principal, *Reskio*. Les autres occurrences les plus fréquentes sont :

- [ALLER] (6 items), utilisé par 5 enfants,

- [PATINER] (5 items), utilisé par 3 enfants,
- [CHERCHER] (4 items), utilisé par 3 enfants

Les autres items employés sous la forme d'un signe standard ne sont employés que par un ou deux sujets et sont spécifiques à une narration.

Nous retrouvons les mêmes items, sous la forme d'un signe standard, que pour le personnage de *Reskio*. Ceci est du à l'histoire elle-même puisque les protagonistes effectuent les mêmes actions (« patiner », « tomber », « chercher » -les patins pour l'enfant, l'échelle pour le chien). De ce fait, les énoncés dans lesquels apparaissent ces signes standards ont, le plus souvent, la même valeur sémantique que celle observée dans la partie analyse consacrée à la position de maintien de *Reskio.*

- lorsqu'il y a une succession ou un changement d'action ne s'effectuant pas dans le même espace *:*
  - Sujet 3 : « il s'appuie sur la glace » (TP) (clause 86) // [CRIER] (clause 87). Ces deux actions, effectuées dans deux endroits différents de l'espace de signation , exigent que le regard ne porte pas sur le point.

- dans le cadre d'une explicitation d'une action
  - Sujet 3 :« il met le patin qu'il a été cherché » = « il met le patin » (Clause 41) // [CHERCHER] (clause 42)

- dans le cadre d'un commentaire sur une action :
  - Sujet 9 : « la fille essaye, elle n'y arrive pas » « [FILLE] « essayer » (tp cl) // [IMPOSSIBLE] » (Clauses 226 – 227)

- dans le cadre d'une notion abstraite :
  - Sujet 10 : « il a une idée » = [IDEE]

2.3.Transferts Personnels

2.3.1.La fréquence des TP dans les épisodes

Les transferts personnels sont les seules structures de grande iconicité à être employées par tous les enfants lors du maintien du personnage *Enfant* en position d'actant. Alors que les signes standards étaient surtout présents dans l'épisode 1, les TP sont majoritairement présents dans l'épisode 3.

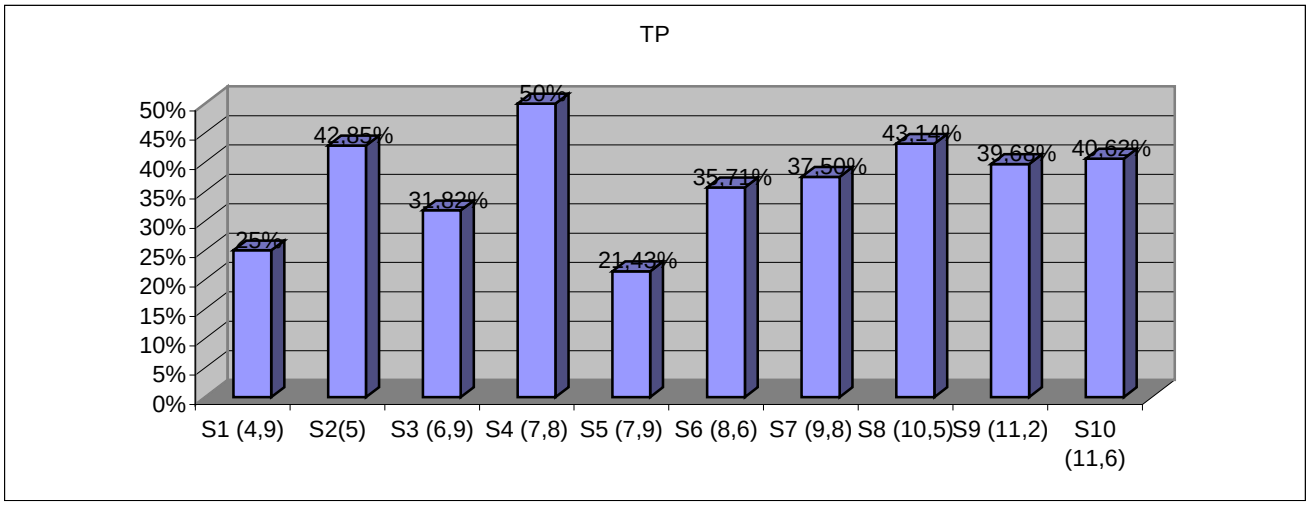
Episodes	***Fréquence des signes standards (en pourcentage)***
Episode 1	15,88%
Episode 2	11,21%
Episode 3	29,90%
Episode 4	6,54%
Epsiode 4'	21,49%
Episode 5	14,95%

Tableau n°34 : Fréquence (en %) des transferts personnels pour la fonction de maintien de l'actant « enfant »

Pour rappel, l'épisode 3 est un des épisodes central – et aussi le plus long - du récit puisqu'à ce moment de l'histoire, les deux protagonistes décident d'aller patiner. Pour cela, ils se rendent vers un lac gelé. C'est l'épisode de « l'essayage des patins » par les deux protagonistes : Reskio enfile un patin. Ce dernier étant trop grand, il met de l'herbe. Il le remet puis va patiner un moment. A son retour sur le bord, c'est l'enfant qui met les patins et par conséquent, enlève l'herbe. La fin de l'épisode 3 se termine lorsque l'enfant patine. Dans cet épisode, les deux protagonistes sont autant en position d'actant l'un que l'autre, ce qui n'est pas le cas dans les autres épisodes.

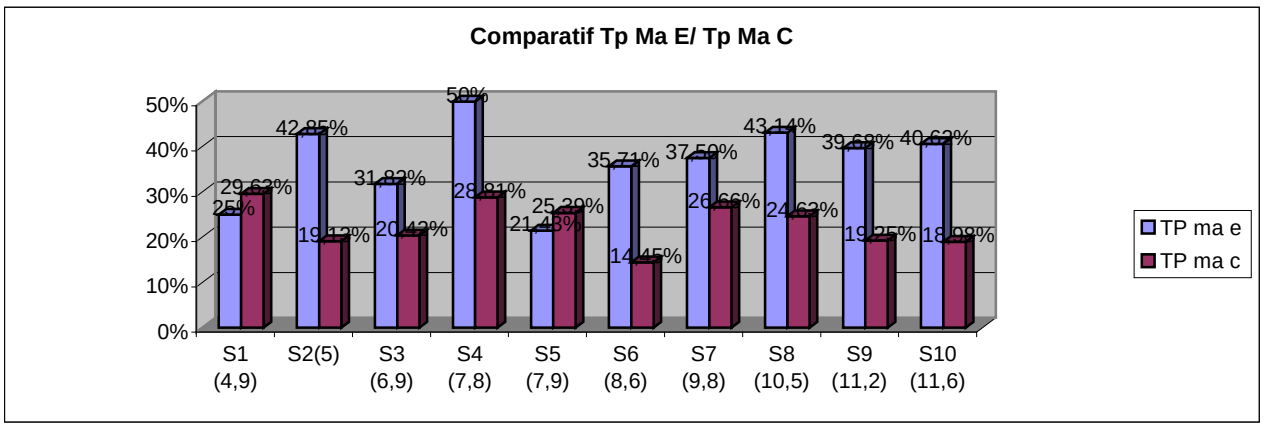
2.3.2. La fréquence des TP dans les récits

Les transferts personnels sont employés, au minimum, une fois dans chaque récit pour maintenir le personnage de l'enfant en position d'actant, comme l'illustre le graphique ci-dessous :



Graphique n°34 : Fréquence des TP, en pourcentage, par sujet, pour le maintien du personnage « Enfant », en position d'actant

La moyenne de TP par récit est de 36.775% : dans 6 des 10 récits, le nombre de TP est au-dessus de cette moyenne. Malgré quelques variabilités inter-individuelles, la fréquence TP est croissante, ce qui n'était pas le cas pour le personnage principal. Comme il a été observé plus haut, le nombre de TP pour maintenir *Reskio* en position d'actant connaissait de grandes variations en fonction des sujets, sans rapport avec leurs âges :



Graphique n°35 : Comparatif de la présence de TP pour maintenir le personnage de Reskio et le personnage de l'enfant, en position d'actant

Nous supposons que la croissance constatée pour l'emploi d'un TP lors du maintien du personnage secondaire en position d'actant est due à une utilisation moindre des autres structures de grande iconicité. Par ailleurs, plus les enfants sont âgés, plus leur récit est détaillé. Le

personnage secondaire apparaît plus souvent et ses actions sont plus précises. Par exemple, le sujet 9 précise que l'enfant enlève sa chaussure, la pose puis enfile le patin :
« je l'enlève » (Cl. 137) // « la pose » (cl. 138) // « j'enfile le patin » (cl. 139)

Cette succession d'actions se manifeste principalement dans les récits des sujets les plus âgés.

Dans le corpus recueilli, 107 transferts personnels ont été identifiés comme référent à une action effectuée par le personnage de l'enfant. Ces 107 occurrences de TP se répartissent sur 44 types d'items différents. Lors de l'analyse des formes pour le maintien du personnage *Reskio* en position d'actant, nous avions constaté que certains items employés par les sujets les plus jeunes sous la forme d'un signe standard, étaient utilisés par les sujets plus âgés sous la forme d'une structure de grande iconicité. Par exemple, l'item [TOMBER] était identifié dans les récits des jeunes enfants comme un signe standard alors qu'il apparaissait sous la forme soit d'un transfert personnel, soit d'un transfert situationnel, dans les récits des sujets les plus âgés. Cette évolution des formes employées pour un même item résultait de la bifurcation de la visée, bifurcation résultant de la maîtrise du regard par le locuteur. Pour le maintien du personnage secondaire, quelques items comme « patiner », « avoir froid », « boire » sont exprimés soit par un signe lexicalisé, soit par un TP, selon les sujets.

Toutefois, la proportion des items utilisés dans le cadre des deux visées pour le maintien du personnage *Reskio* reste faible. D'une part, comme nous l'avons souligné plus haut, les sujets les plus jeunes focalisent moins leur attention sur le personnage secondaire que sur le personnage principal D'autre part, ces mêmes sujets ne détaillent pas autant leur récit que les sujets les plus âgés. Les actions du personnage secondaire sont donc relatées le plus souvent par les sujets les plus âgés qui s'inscrivent dans le cadre de la visée illustrative.

2.3.3. Les items en TP

Parmi les 44 items identifiés, 6 items (soit 47 TP) apparaissent comme les plus récurrents : « j'enfile le patin » (11 occurrences), « je patine » (9 occurrences), « je bois » (9 occurrences) et « j'ai froid » (6 occurrences), « tirer le chien » (6 occurrences), « je prends le blouson » (5 occurrences)

i. « j'enfile le patin »

Cet item est utilisé par 6 sujets : S3 (à 3 reprises), S4, S6, S7 , S8 (à 2 reprises), et S9 (à 2 reprises).

Photo n°84 : S3 : TP « j'enfile le patin »

Photo n°85: S4 : TP « j'enfile le patin »

Photo n°86 : S6 : TP « j'enfile le patin »

Photo n°87 : S8 : TP « j'enfile le patin »

Les sujet 3 et 4 sont les sujets les plus jeunes à employer un TP pour cet item. Comme l'illustrent les photos n°84 et n°85, les enfants donnent à voir le transfert au niveau des jambes.

A défaut de connaître le signe lexicalisé (s'il en existe un pour [ENFILER LE PATIN] !), ils optent pour le passage à la visée illustrative dans le but de construire un nouveau concept. La complexité de ce TP, pour les jeunes sujets, réside dans le concept lui-même qui représente des procès dynamiques.

La difficulté a été de considérer ce mouvement comme une structure de grande iconicité, et en particulier un transfert personnel. Lors des premiers visionnages, ce mouvement avait été noté comme un geste co-verbal. Par définition, le geste co-verbal apporte une information complémentaire. Mais lorsque l'enfant produit ce geste, il est dans une dynamique où il montre une action, plus qu'il ne complète une information. Après de nombreuses discussions avec différents interlocuteurs, nous l'avons, finalement, identifié comme un TP[126] : les sujet 3 et 4 donnent à voir. Sur les deux autres photos, la question d'identification du transfert ne se pose pas. Les mains, placées devant et en position basse, sont les proformes de l'objet patin. Le mouvement, de l'extérieur vers l'intérieur, signale que le patin est enfilé et non enlevé. Les regards des locuteurs se posent sur l'objet, activant ainsi la visée. La mimique faciale indique le degré d'effort que constitue le fait d'enfiler le patin (rappelons que le patin est difficile à enfiler puisque Reskio avait déposé de l'herbe dedans).

ii. **« je patine »**

Le transfert personnel « je patine » est utilisé par 6 enfants (S4, S6, S7, S8, S9, S10) pour référer au personnage de l'*enfant*, en position d'actant. Le plus jeune sujet est le sujet 4. Comme l'illustrent les photos ci-dessous, tous les sujets emploient le proforme de l'objet patin. Ce proforme est associé à un mouvement répétitif (avec une amplitude large au niveau des bras) d'avant en arrière. La mimique faciale exprime la satisfaction du personnage de l'enfant à patiner.

Photo n°88 : S4, TP « je patine »

[126] Ce choix d'identifier ce mouvement comme un TP résulte de nombreuses discussions d'avec les personnes qui nous ont accompagnées lors du visionnage des vidéos, et en particulier avec Jimmy Leix.

Photo n°89 : S7, TP « je patine »

Photo n°90: S10, TP « je patine »

Pour le TP « j'enfile le patin », le sujet 4 réalisait le geste au niveau de la jambe. Nous supposions qu'il allait aussi effectuer le mouvement de patiner avec les jambes. Or, il emploie un TP avec les proformes de l'objet patin. Il serait intéressant, dans des recherches ultérieures, d'observer plus finement ce passage d'un geste au niveau du corps à l'emploi de proformes appropriés. Il est probable que la différence entre les deux TP réside dans la valeur sémantique même du TP. Dans le TP « j'enfile patin », trois éléments sont à associer : le patin, le procès « enfiler », et l'actant. La réalisation du geste sur la partie du corps concernée est-elle pour l'apprenti-narrateur la garante de la cohésion narrative ? Le paramètre mouvement, à ce moment-là, primerait-il alors sur le paramètre configuration ? Une étude longitudinale serait intéressante à mener pour pouvoir observer la pertinence du choix des éléments linguistiques en fonction de l'âge et en fonction du contexte énonciatif.

Notons que tous les enfants utilisent les deux mains pour le transfert « je patine », alors que pour le personnage de *Reskio*, le geste n'était réalisé que par une main puisque Reskio patinait sur une patte.

iii. « j'ai froid »

Le transfert personnel « j'ai froid » apparaît à 6 reprises, se répartissant sur 5 sujets (S2, S4, S6, S7 et S10).

Photo n°91 : S2, TP « j'ai froid »

Photo n°92 : S7, TP "j'ai froid"

Photo n°93 : S4, TP « j'ai froid"

Comme pour le TP « j'enfile le patin », l'identification de ce geste comme un transfert personnel a suscité de nombreuses discussions avec les différents interlocuteurs qui nous ont accompagné durant ce travail. La discussion était de savoir si cette structure était un transfert personnel ou un stéréotype de transfert. Comme il a déjà été souligné précédemment, le geste stéréotypé, qui relève de la gestuelle co-verbale, apporte un complément à la mimique faciale. Les stéréotypes de transfert ouvrent sur deux bornes interprétatives : soit ils donnent à voir sans évoquer, soit ils évoquent sans donner à voir. Le transfert personnel, quant à lui, a pour visée de décrire ou de simuler. C'est cette différence ténue entre les deux opérations de transfert qui nous a conduit à identifier ces opérations comme des TP. Lors de ce passage du récit, l'emploi du TP permet aux narrateurs de simuler l'état dans lequel se trouve le personnage de l'enfant lors de sa sortie de l'eau gelée. Le contexte énonciatif dans lequel s'inscrit le transfert est déterminant pour identifier de quelle opération cognitive il s'agit. Cependant, nous convenons que la discussion

n’est pas close. Les bornes entre certaines opérations de transfert sont ambigües et demanderaient à être vérifiées dans d’autres corpus.

iv. « je bois »

Le transfert personnel « je bois » a été observé à 9 reprises. Toutefois, seuls 4 sujets l’emploient (S4, S7, S8 et S9), les sujets 4 et 9 le répétant :

Photo n°94 : S4, Tp « je bois »

Photo n°95 : S7, Tp « je bois »

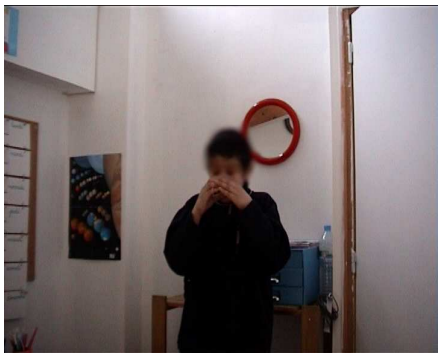


Photo n°96: S9, Tp « je bois »

Ce transfert personnel n’a pas suscité d’interrogations particulières. La configuration des mains diffère selon les sujets, le sujet 9 utilisant les deux mains. Pour le sujet 9, l’objet avec lequel le personnage boit serait un bol alors que pour les autres sujets, il s’agirait d’une tasse. L’emploi de telle ou telle configuration est significative de l’expérience perceptivo-pratique de chaque locuteur.

Notons que le sujet 4 a réitéré le TP non pour insister sur une phénomène de soif mais plus par « amusement personnel » !

v. « je tire le chien »

La moitié des sujets emploient ce TP. Rappelons que cette partie de l'histoire (« l'enfant, en glissant, entraîne le chien dans sa chute. Le chien se retrouve alors coincé sur le toit de la niche. L'enfant l'aide à se sortir de cet état. ») n'apparaissait pas dans la grille élaborée par les chercheurs du projet APN. Nous l'avons ajoutée suite au visionnage du corpus, plusieurs enfants la mentionnant.

Photo n°97 : S3, TP « je le tire (le chien) »

Photo n°98: S7, TP « je le tire (le chien) »

Photo n°99 : S8, TP « je le tire (le chien) »

Photo n°100 : S9, TP « je le tire (le chien) »

Le geste étant dirigé vers une locus spatialisé, le regard accompagne « naturellement » le mouvement, sans aucune ambiguïté pour la visée dans laquelle s'inscrit le locuteur. La mention de cette séquence est surtout exprimée par les sujets les plus âgés. Le sujet 3 effectue une retour en arrière pour la mentionner. Le retour en arrière s'effectue par le signe standard [AVANT].

vi. « je prends le blouson »

Le TP « je prends le blouson » apparaît à 5 reprises mais chez les trois sujets les plus âgés :

Photo n°101 : S8 « je prends le blouson »

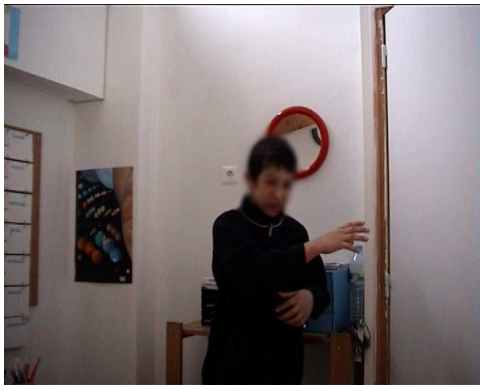


Photo n°102 : S9 « je prends le blouson »

Photo n°103 : S10 « je prends le blouson »

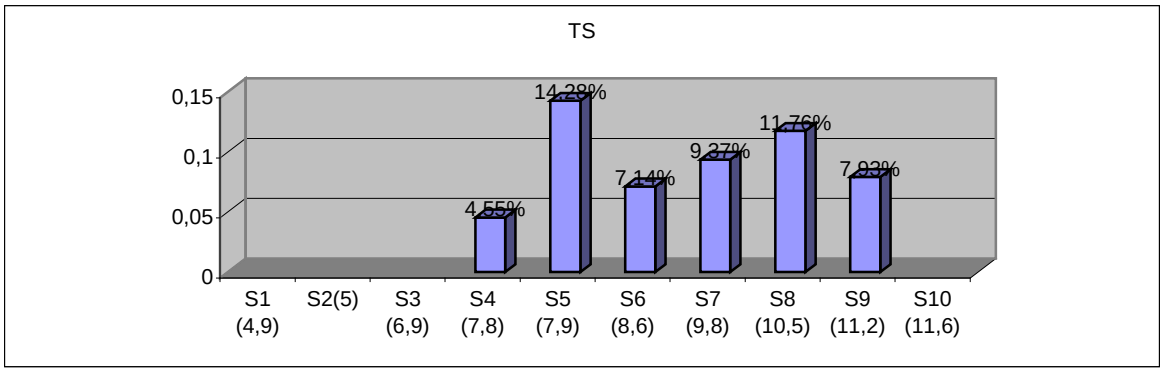
Lorsque les sujets utilisent ce TP, ils effectuent, au préalable, une rotation du buste, mouvement marquant les différents emplacements du protagoniste *chien* et de l'objet « blouson ». Cette structure est complexe car le locuteur fait intervenir deux espaces distincts : l'espace du chien réclamant son blouson et l'espace où se trouve le blouson. Dans ce TP, ce n'est pas tant le geste de préhension en lui-même qui représente une difficulté cognitive, mais la localisation des protagonistes et des objets dans un espace de signation défini. En effet, comme pour le TP précédent (« je tire l'enfant »), les verbes associés à cette séquence (« prendre » et « donner ») sont des verbes directionnels. Comme le souligne Cuxac (2002 : 195) :

« (…) pour ces verbes, le complexe « orientation de la main-direction du mouvement-emplacements de départ et d'arrivée du signe-verbal » marque à lui seul les rôles respectifs des différents actants. »

Nous supposons que ce marquage représente une difficulté cognitive pour les plus jeunes sujets, les fonctions référentielles de l'espace étant en cours d'acquisition.

2.4. Les Transferts situationnels

Les transferts situationnels sont employés par 6 sujets , le plus jeune étant le sujet 4 : S4, S5, S6, S7, S8 et S9. Il sont utilisés à 15 reprises pour référer à une action effectuée par le protagoniste *Enfant.*



Graphique n°36 : Répartition, en pourcentage, de TS pour le maintien du personnage de l'enfant en position d'actant.

Les actions réalisées en TS sont les suivantes :

- « tomber dans l'eau » : 5 occurrences (S4, S6, S7, S8,)
- « tomber sur le sol » : 3 occurrences (S5, S7, S8)
- « marcher » : 2 occurrences (S8, S9)
- "monter" : 2 occurrences (S5, S8)
- "enfiler le patin" : 1 occurrence (S6)
- « se relever » : 1 occurrence (S8)

Nous n'illustrerons pas tous les procès en TS, seulement ceux exprimant le procès de « tomber ». En effet, cet item apparaît à 8 reprises mais avec deux locatifs différents : « tomber dans l'eau » et « tomber sur le sol ». Seuls les sujets 7 et 8 utilisent ce transfert dans les deux situations.

2.4.1. Sujets 7 (9.8 ans) et 8 (10.5 ans)

Les sujets 7 et 8 emploient des transferts situationnels pour l'item « tomber » mais avec des locatifs stables différents : le sol glissant devant la maison, la surface gelée du lac sur lequel les protagonistes patinent.

Photo n°104 : S7, TS « tomber sous l'eau »

Photo n°105 : S7, TS « tomber sur le sol »

Comme le montrent les photos ci-dessus, le sujet 7 emploient des proformes (configuration de la main plate) pour signifier les sols et le personnage. La main dominante, en proforme de l'entité animée, effectue le mouvement de chute, soit de haut en bas, sur le sol représenté par la main dominée. Sur la photo n°104, la main dominée, par sa position « sur le côté », indique que la glace s'est brisée, alors que sur la photo n°105, la main dominée, avec la paume au-dessus, indique l'horizontalité du sol. Sur la photo n°104, la main dominante est en proforme de l'entité animée, les deux premières phalanges de l'index et du majeur sont pliées référant à la position de l'enfant lors de sa chute dans l'eau. Sur la photo n°105, la référence au personnage de l'enfant est effectuée par une proforme différente : seuls l'index et le majeur sont tendus, représentant les jambes du protagoniste. Le sujet 7 marque donc la différence entre les deux actions par des proformes spécifiques tant pour le personnage que pour les locatifs stables.

Pour le sujet 8 (10.5 ans), la différence entre les deux procès de « tomber » (dans l'eau et sur le sol) est moins marquée :

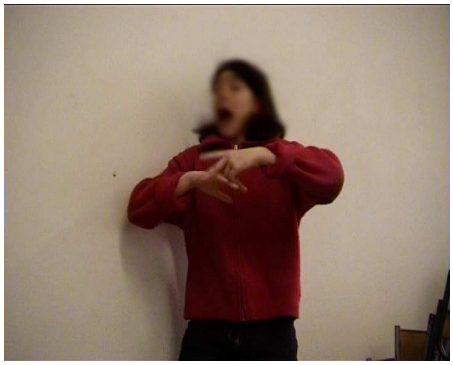


Photo n°106 : S8 : TS « tomber sur le sol »

Photo n°107 : S8, Ts « tomber dans l'eau »

Comme l'illustrent les deux photos, le sol est représenté par un proforme (main plate, paume en dessous). De même, le proforme pour référer au personnage est le même dans les deux situations (index et majeur tendus). La distinction entre les deux actions est due aux mouvements : lorsque l'enfant tombe dans l'eau, la main dominante effectue un mouvement de haut en bas. Au début du mouvement, la main dominante touche la main dominée pour « glisser » dessous. Lorsque l'enfant tombe sur le sol, la main dominante effectue un mouvement de haut en bas, le mouvement se terminant au contact de la main dominée.

2.4.2. La configuration des proformes selon les entités

Au regard des autres transferts situationnels, les enfants emploient des proformes similaires pour référer à l'enfant en train de tomber dans l'eau. La présence de ce type de proformes chez plusieurs sujets d'âges différents suppose qu'ils ne représentent pas une difficulté d'acquisition particulière, du moins dans sa fonction référentielle. En effet, il serait intéressant d'observer plus finement la composionnalité morphémique de ces proformes en fonction de l'âge des sujets mais aussi dans des récits où les personnages sont nombreux et varient par leur qualité d'entité animée humaine ou animale. Les adultes sourds distinguent, par

les proformes, la qualité humaine de la qualité animale. Les enfants n'effectuent cette distinction que tardivement. Dans notre corpus, les sujets les plus jeunes utilisent les mêmes proformes pour *Reskio* et pour le personnage de l'*enfant*.

Par exemple, le sujet 4 (7.8 ans) utilise la même configuration (index et majeur tendu) pour référer aux deux personnages :

Photo n°108 : S4, std « tomber »

Photo n°109 : S4, ts "tomber"

Sur la photo n°108, le proforme réfère au personnage Reskio alors que sur la photo n°109, le proforme désigne le personnage de l'*enfant*. Le sujet 4 (7.8 ans) n'utilise pas de proforme spécifique selon la qualité humaine ou animale du personnage.

Le corpus étudié montre que l'emploi de proforme distinct, selon si le personnage est une entité humaine ou animale, est présent chez les sujets le plus âgés.

Par exemple, le sujet 6 emploie le même proforme pour les deux personnages :

Photo n°110 : S6 ; proforme pour Reskio « marcher »

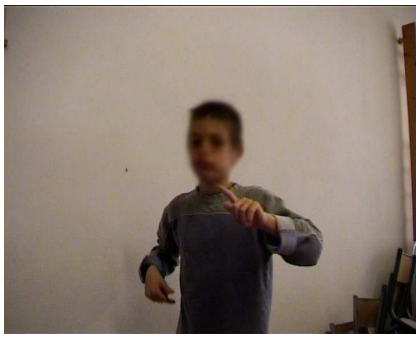


Photo n°111 : proforme pour l'enfant, « marcher »

Dans le cas du sujet 6 (8.6 ans) et des sujets les plus jeunes, la référence implicite au personnage est supposée, certes par l'action en elle-même, mais surtout pas la connaissance contextuelle dans laquelle s'inscrit l'action.

Le sujet 7 (9.8 ans) est le sujet le plus jeune qui emploie deux types de proformes en fonction du personnage :

Photo n°112 : S7, proforme pour le personnage « enfant », « marcher »

Photo n°113 : S7, proforme pour Reskio « marcher »

Le sujet 8 (10.5 ans) et 9 (11.2) emploient aussi deux types de proformes en fonction des personnages :

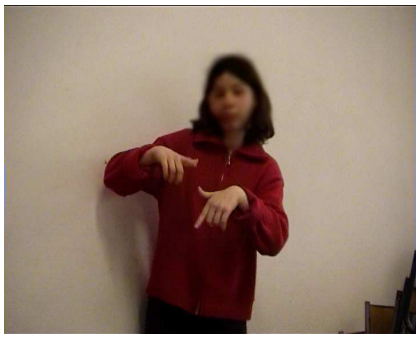


Photo n°114 : S8, proforme pour le personnage « enfant »

Photo n°115 : S8, proforme pour Reskio

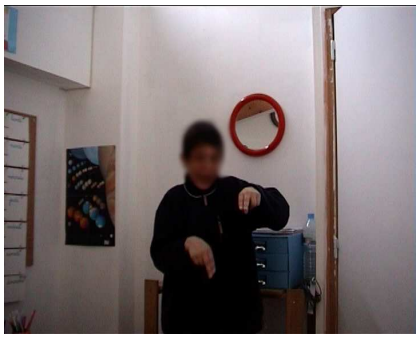


Photo n°116 : S9, proforme pour le personnage «Reskio » , « marcher »

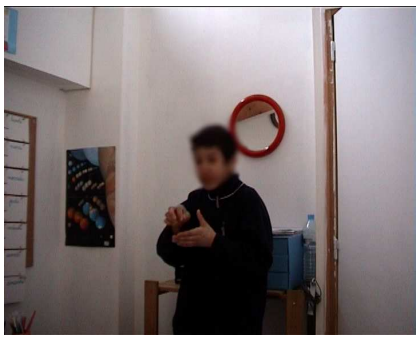


Photo n°117 : S9, proforme pour le personnage «Enfant » , « marcher

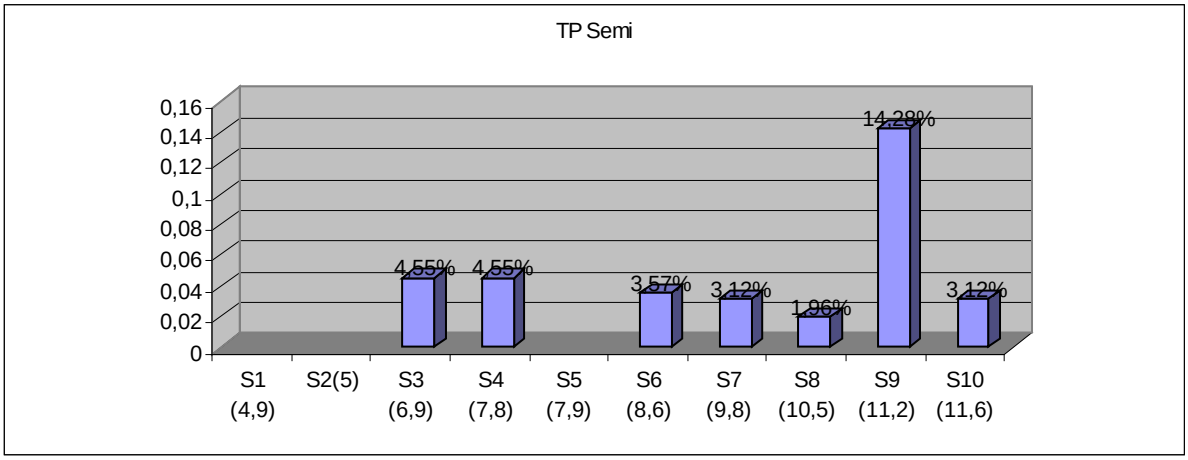
Nous n'avons pu observer cette distinction de proforme dans le récit du sujet 10 (11.6), dans la mesure où elle n'emploie pas de proforme pour désigner le personnage de *l'enfant*.

Les différences de proformes observées chez les sujets plus âgés suggèrent que la compositionnalité morphémique du proforme relève d'une acquisition tardive contrairement à sa fonction. Comme il a déjà été souligné dans la partie consacrée à la théorie de l'iconicité, le proforme désigne le paramètre manuel « configuration » dans des structures de grande iconicité. Le contexte est une forme générique, cependant en contexte, il vise à spécifier une forme particulière.

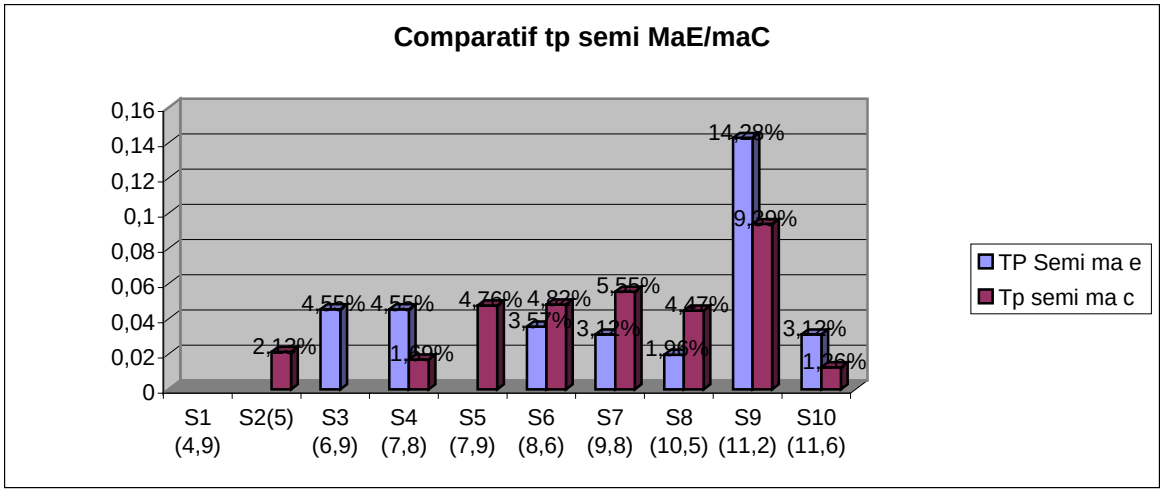
Le proforme vise à iconiciser une forme, or les enfants les plus jeunes ne marquent pas, par la configuration, la distinction entre la forme animale et la forme humaine. Nous supposons que cela est du au personnage même de *Reskio* : ce personnage a l'allure physique d'un chien mais ses traits de caractère se rapprochent plus de ceux d'un humain que de ceux d'un animal. Une autre hypothèse serait que les sujets les plus jeunes focalisent leur attention sur l'action en elle-même plutôt que sur l'actant.

2.5. Les Tp Semi

Les semi transferts personnels sont employés à 15 reprises dans les récits de 7 enfants (S3, S4, S6, S7, S8, S9, et S10). Leurs emplois pour référer au personnage secondaire sont, quantativement, moins importants que lorsqu'ils sont utilisés pour référer à certains procès du personnage principal.



Graphique n°37 : Répartition, en pourcentage, des Tp semi par récit.



Graphique n°38 : Comparaison de la fréquence des semi-tp, par sujet, pour le maintien respectif des protagonistes en position d'actant

Seul le sujet 9 (11.2 ans) emploient plusieurs fois (9 fois) des semi-transferts personnels pour référer au personnage de l'*enfant* en position d'actant. Ce même sujet est aussi celui qui emploie le plus de Tp semi pour référer au personnage de *Reskio*. Les autres sujets n'utilisent cette structure de grande iconicité qu'une seule fois par récit. Les actions qui sont données à voir avec ce transfert sont multiples :

- « avoir froid » : 3 occurrences (S3, S4 et S9)
- « se moquer » : 2 occurrences (S7 et S9)
- « se marrer » : 2 occurrences (S9)
- « rigoler » : 2 occurrences (S8 et S9)[127]
- « appeler » : 2 occurrences (S9)
- « apercevoir » : 1 occurrence (S6)
- « crier » : 1 occurrence (S9)
- « avoir une idée » : 1 occurrence (S10)

i. « avoir froid »

Quel que soit l'âge du sujet effectuant ce Tp semi, les enfants emploient le signe standard [FROID] avec la main dominante :

[127] Nous faisons la différence entre « rigoler » et « se marrer » dans la mesure où les signes divergent d'une occurrence à l'autre.

Photo n°118 : S3, Tp semi « avoir froid »

Photo n°119 : S4, Tp semi «avoir froid »

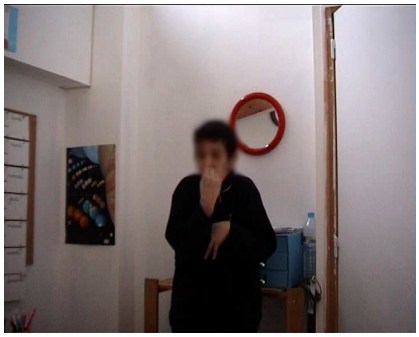


Photo n°120 : S9, Tp semi « avoir froid »

La mimique faciale donne à voir le sentiment éprouvé par le personnage à ce moment de l'histoire. Tout comme pour les Tp semi employés pour référer au personnage *Reskio*, les enfants utilisent les deux visées dans un but économique : le tp semi permet d'effectuer en même temps le procès et la manière dont il est réalisé.

ii. « se moquer »

Photo n°121 : S7, tp semi « se moquer »

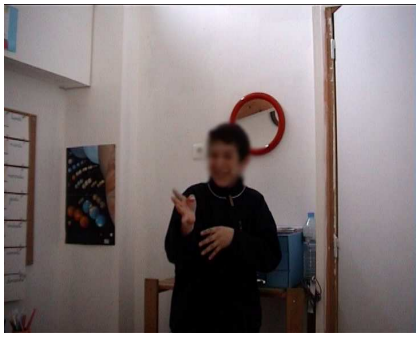


Photo n°122 : S9 : Tp semi, « se moquer »

L'emploi de Tp semi permet au locuteur de mettre en avant un état d'esprit plus qu'une action en elle-même. Dans les photos ci-dessus, les locuteurs montrent l'état d'esprit « moqueur » dans lequel se trouve le personnage de l'enfant lorsque Reskio se retrouve coincé sur le toit de la niche. La mimique faciale prévaut sur le signe standard. Notons que le signe standard [SE MOQUER] est réalisé en direction d'un locus où le personnage de Reskio a préalablement été identifié.

Comme il a déjà été précédemment signifié, les Tp semi sont surtout employés par les sujets les plus âgés. Généralement, les locuteurs emploient ces structures pour compléter des informations, détailler leur récit. Leurs narrations, avec ces SGI, vont au-delà de la simple présentation des actions. Ces structures sont, du reste, très présentes chez les locuteurs adultes.

vii. « apercevoir »

L'item « apercevoir » apparaît à deux reprises dans le récit du sujet 6 : dans un cas, c'est le personnage de Reskio qui est en position d'actant, dans l'autre, c'est le personnage de l'enfant :

Photo n°123 : S6, tp semi « apercevoir », pour le personnage de l'enfant

Photo n°124 : S6, tp semi « apercevoir », pour Reskio

Comme le montre ces deux photos, la position du buste diffère selon la spatialisation de l'agent. Mais ce qui est frappant chez ce locuteur est qu'il ne réalise pas le signe standard [APERCEVOIR] avec la même main. Sur la photo n°123, c'est la main dominante qui effectue le signe standard alors que sur la photo n°124, c'est la main dominée qui signe [APERCEVOIR].

Dans le premier cas, la glose est « il aperçoit le lac » alors que dans le second cas, la glose est « il aperçoit l'herbe qu'il prend ». Pour le second cas, deux actions sont réalisées simultanément : « apercevoir » et « prendre ». Nous supposons que la main dominante effectue le procès le plus important aux yeux du narrateur, la main dominée, par le signe [APERCEVOIR] ne permet que d'apporter une information complémentaire.

viii. **« appeler »**

Comme pour l'item précédent, l'item « appeler » est employé sous la forme d'un Tp semi par le même sujet (le sujet 9) mais pour référer à deux actants distincts :

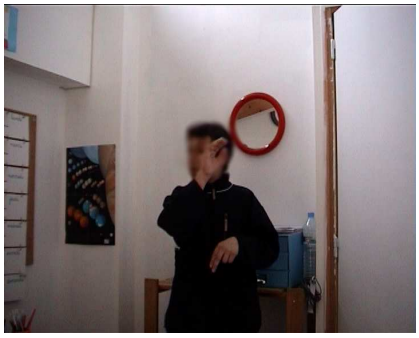


Photo n°125 : S9, Tp semi « appeler », pour le personnage de Reskio

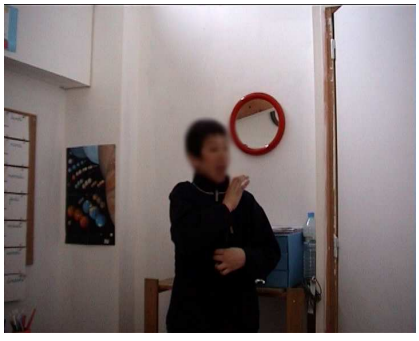
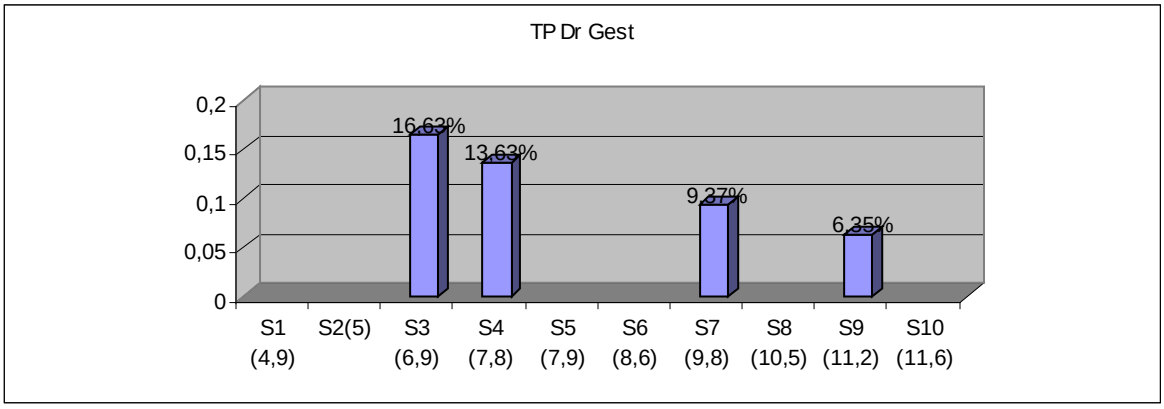


Photo n°126 : S9 : , Tp semi « appeler », pour le personnage de l'enfant

Sur la photo n°125, le sujet 9 marque explicitement l'actant par l'emploi de la proforme de la main dominée qui représente les pattes de l'entité animale. Notons que son regard ne porte pas dans la même direction que le signe standard [APPELER]. Sur la photo n°126 , la direction du signe standard est la même que celle du regard. Nous supposons que cette différence est due à la présence même des protagonistes dans la situation énonciative. En effet, dans le premier cas, le protagoniste *enfant* n'est pas encore présent dans la situation d'énonciation. Reskio, parce qu'il a froid et parce que le sol est glissant décide d'appeler l'enfant. Dans le second cas, Reskio, qui est alors en position de patient, a été, auparavant identifié, dans la portion de l'espace de signation.

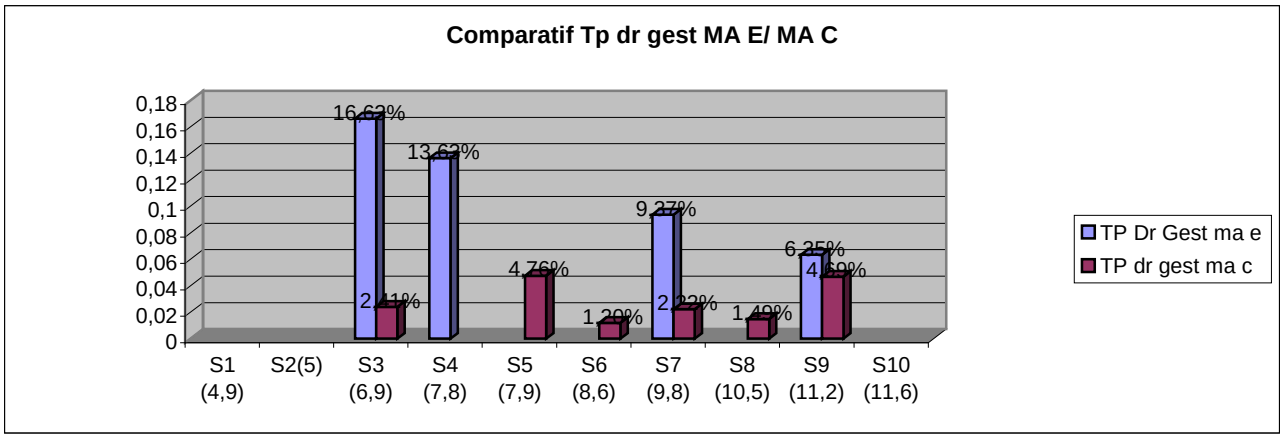
2.6. Les TP dr gest

Le tp dr gest est une structure de grande iconicité qui permet d'inclure du discours rapporté. Son utilisation comme forme linguistique pour maintenir le personnage de l'enfant en position d'actant reste isolée en comparaison des structures citées ci-dessus : 4 sujets seulement y ont recours :



Graphique n°39 : Répartition des Tp dr gest, par sujet, pour le maintien du personnage de l'enfant en position d'actant

Les tp dr gest, pour le maintien du personnage de l'enfant en position d'actant, sont des structures employées par peu de locuteurs. Lorsque cette catégorie de transfert a été employée pour maintenir le personnage de *Reskio* en position d'actant, elle apparaissait dans 6 récits. Pour le maintien du personnage de l'*enfant*, seulement 4 sujets ont recours à un tp dr gest pour rapporter les paroles du protagonistes. Toutefois, la proportion de tp dr gest utilisé pour rapporter les paroles du personnage secondaire, (en pourcentage), est plus importante que pour le personnage principal :



Graphique n°40 : Comparaison, en pourcentage, du nombre de Tp dr gest pour maintenir les personnages de Reskio et de l'enfant, en position d'actant

Les occurrences en tp dr gest identifiées dans les récits réfèrent à 10 item lexicaux, se répartissent de la façon suivante :

- « au-revoir » : 4 occurrences (S3, S4)
- « attention ! » : 1 occurrence (S3)
- « c'est malin ! » : 1 occurrence (S3)
- "c'est bon" : 1 occurrence (S7)
- « viens » : 1 occurrence (S7)
- « tu veux quoi ? » : 3 occurrence (S7, S9, S10)
- « attends » : 1 occurrence (S9)

Le tp dr gest est une catégorie identifiée dans les travaux de Sallandre (2003) alors que Cuxac (2002) ne la mentionne pas. Selon Cuxac, cette catégorie est proche de celle d'un stéréotype de transfert personnel d'interaction. La différence entre le stéréotype de tp et le tp dr gest est ténue.

Par exemple, les locuteurs S3 et S4 l'utilisent pour faire dire au personnage de l'enfant « au-revoir » :

Photo n°127 : S3 : Tp dr gest « au revoir »

Photo n°128: S4 : Tp dr gest « au-revoir »

Le geste effectué par le mouvement de la main dominante est un geste culturellement marqué. En cela, le tp dr gest se rapproche du stéréotype de transfert. Cependant, le fait que le geste soit destiné à un autre personnage le situe dans un dialogue. La situation dialogique est un des éléments discursifs qui permet d'identifier ce type de transfert comme un tp dr gest.
L'ambiguïté due à un geste culturellement marqué se retrouve dans tous les Tp dr gest :

Photo n°129 : S7, tp dr gest « tu veux quoi ? »

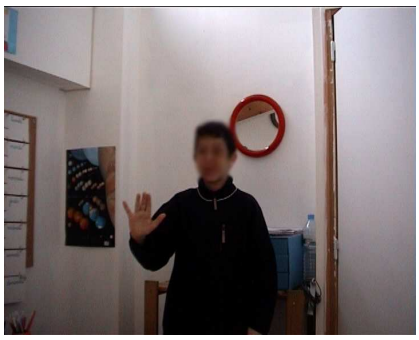
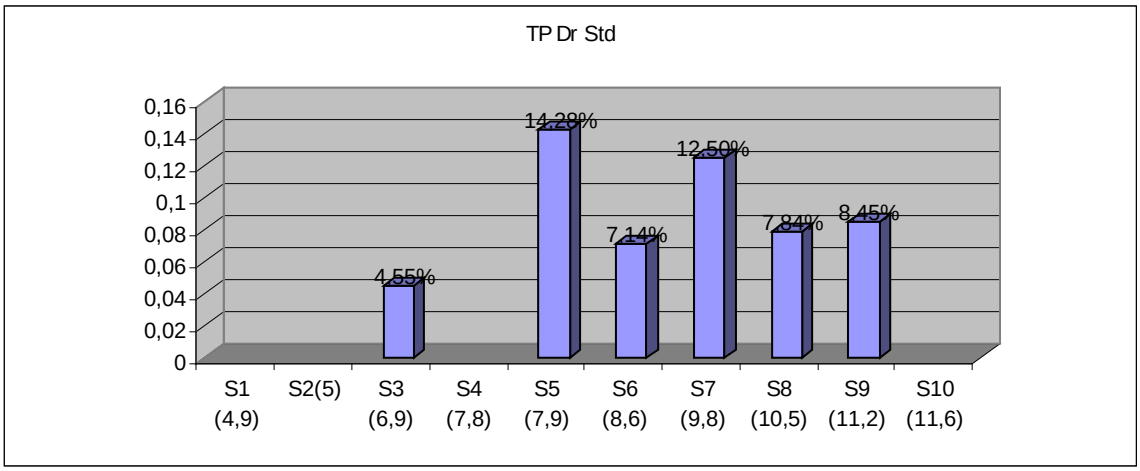


Photo n°130 : S9 : « attends ! »

Sur ces photos, le fait que les locuteurs s'adressent à l'autre personnage a été, pour les analyses, déterminant pour définir à quelle catégorie appartenait ce transfert. Le regard et l'orientation de la main sont posés dans la même direction, vers un locus où a été au préalable positionné le personnage de *Reskio*.

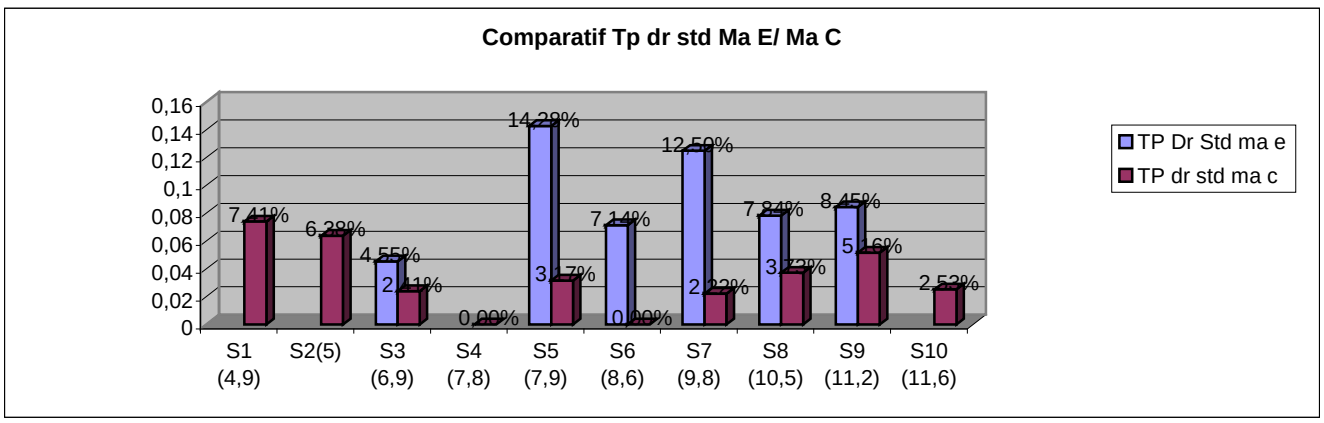
2.7. Les Tp dr std

Ce type de transfert est employé par 7 sujets (S3, S5, S6, S7, S8, S9) afin de rapporter des paroles du personnage de l'enfant lorsqu'il est en position d'actant :



Graphique n°41 : Répartition des Tp dr std, par sujet, pour le maintien du personnage de l'enfant en position d'actant

Ce sont principalement les locuteurs les plus âgés qui insèrent des tp dr std dans leur récit pour maintenir le personnage de l'*enfant* en position d'actant. Cette distribution ne fut pas le cas lors de l'emploi des tp dr std pour maintenir le personnage de *Reskio* en position d'actant, puisque les tp dr std se répartissaient comme suit :



Graphique n°42 : Comparaison, en pourcentage, du nombre de Tp dr std pour maintenir les personnages de Reskio et de l'enfant, en position d'actant

Ce graphique conforte les résultats précédents selon lesquels plus les sujets sont âgés, plus ils prennent en compte le personnage secondaire.

Les items signés en tp dr std varient d'un sujet à l'autre. Seul l'item "c'est impossible" apparaît à 5 reprises :

- « c’est impossible » : 5 occurrences (S6, S8, S9)
- “c’est dur” : 1 occurrence (S3)
- “attends” : 1 occurrence (S5)
- « d’accord »/ »ok » : 2 occurrences (S5, S6)
- « j’ai chaud » : 1 occurrence (S7)
- « c’est bon » : 2 occurrences (S7)
- « bonjour » : 1 occurrence (S7)
- « il y a » : 1 occurrence (S8)
- « oui » : 1 occurrence (S9)
- « merci » : 1 occurrence (S9)
- « c’est gelé » : 1 occurrence (S9)
- « s’il te plaît » : 1 occurrence (S9)
- « que faire ? » : 1 occurrence (S9)

Comme lors de l’analyse des formes linguistiques pour le maintien du personnage Reskio, l’observation de ces formes a conduit à définir ce qui relevait du commentaire du discours. Par exemple, pour l’item « c’est impossible », plusieurs interprétations sont possibles :

1) le narrateur, en point de vue omniscient, explique que la patin est impossible à enfiler car il y a de l'herbe dedans ;
2) le narrateur, en point de vue interne, soit en personnage transféré, remarque que le patin est impossible à enfiler. Cette remarque relève alors d'un monologue ;
3) le narrateur, en point de vue interne, soit en personnage transféré, dit à son interlocuteur, Reskio, que le patin est impossible à enfiler.

Dans le premier cas, le narrateur décrit une situation et par conséquent ne rapporte pas les paroles d'un personnage.

Dans les deux autres cas, des paroles sont rapportées, mais dans deux types de situation : une situation monologique et une situation dialogique. Dans la mesure où des paroles sont rapportées, nous les avons identifiées comme des tp dr. L'inclusion d'un signe standard dans ce type de transfert a permis de les définir par rapport à d'autres catégories telles que les tp dr gest par exemple.

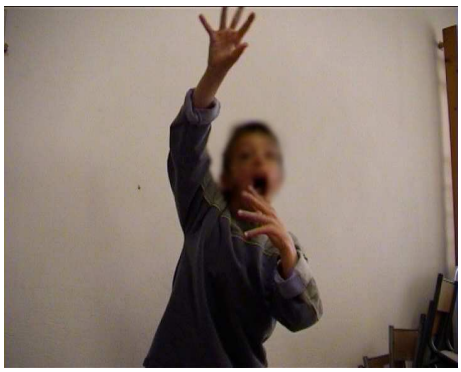


Photo n°131 : S6, tp dr sdt « impossible »

Photo n°132 : S8, tp dr std "impossible"

Photo n°133 : S9, tp dr std « impossible”

Sur ces 3 photos, les locuteurs utilisent un tp dr std pour référer à l’action impossible à réaliser par le personnage de l’*enfant*, en tant qu’actant. Les sujets 6 et 7 emploient ce type de transfert en situation de dialogue, à savoir qu’ils s’adressent à Reskio. Pour le sujet 9, le tp dr std serait[128] à comprendre comme une remarque du personnage sur sa situation. Nous reconnaissons que l’interprétation que nous donnons à ces situations de discours rapporté peut paraître subjective. C’est à la suite de nombreux visionnages avec notre interlocuteur privilégié, Jimmy, et en nous appuyant sur les clauses environnantes, que nous avons déterminé s’il s’agissait d’un dialogue ou d’un monologue à valeur de commentaire.

Que ce soit un mot vocal ou un signe, l’utilisation en contexte va déterminer non seulement la valeur sémantique mais aussi la valeur pragmatique de l’item.
Pour d’autres items, le contexte dialogique est clairement établi :

Photo n°134 : S5, tp dr std « attends »

[128] L’emploi du conditionnel, dans cette phrase, est pour nous important. Durant ce travail, nous n’avons pu retourner voir les enfants pour leur demander si le sens perçu était le leur ou pas. Nous avons, aussi, délibérément choisi de ne pas faire appel à des interprètes afin de garder la « nature la plus enfantine » qui soit des récits produits par nos locuteurs. De plus, l’objet de cette recherche est davantage de décrire des formes linguistiques en LSF que de travailler sur le sens à donner en français écrit.

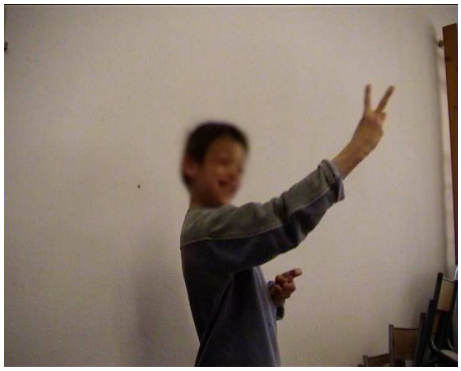


Photo n°135 : S6, tp dr std “ok!”

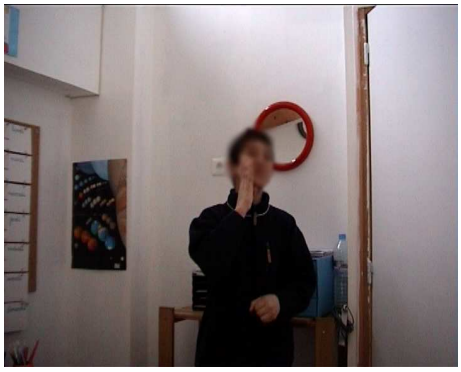


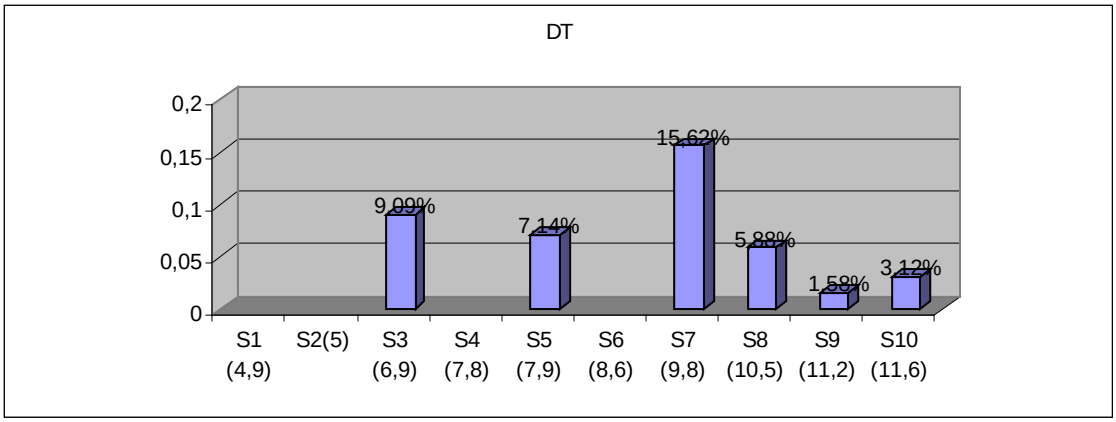
Photo n°136 : S9, tp dr std « s’il te plaît »

Sur ces trois photos, les locuteurs, en personnage transféré de l’enfant, s’adressent au personnage de Reskio. Comme sur les photos n°134, 135 et 136 (ci-dessus), l’orientation du regard, du buste ainsi que celui du signe indiquent l’interaction avec un autre personnage du récit, en l’occurrence avec Reskio.

2.8. Les DT

Les doubles transferts sont des structures de grande iconicité peu employées par les sujets et apparaissent dans les récits des locuteurs les plus âgés. Comme nous l’avons souligné dans la partie (maintien chien), il s’agit de structures complexes combinant deux types de transfert : les transferts situationnels et les transferts personnel.

Dans notre corpus, 6 sujets emploient des doubles transferts :



Graphique n°43 : Répartition, en pourcentage, des Doubles Transferts, pour le personnage de l'enfant en position d'actant

Le dire exprimé en double transfert correspond aux items suivants :

- « enlever l'herbe » : 7 occurrences (S3, S5, S7, S8, S9, S10)
- « mettre du sable » : 3 occurrences (S3, S7)
- « regarder par la fenêtre » : 2 occurrences (S8)
- « aplatir le sable » : 1 occurrence (S7)

L'item « enlever l'herbe », sous la forme d'un Dt , apparaît chez tous les sujets employant ce type de transfert :

Photo n°137 : S3, DT « enlever l'herbe »

Photo n°138 : S3, DT « enlever l'herbe »

Photo n°139 : S3, DT « enlever l'herbe »

Photo n°140 : S3, DT « enlever l'herbe »

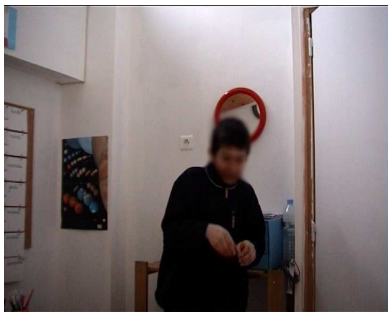


Photo n°141 : S3, DT « enlever l'herbe »

Photo n°142 : S3, DT « enlever l'herbe »

Selon la représentation que les locuteurs ont de l'acte de préhension dans l'objet, les proformes diffèrent d'un sujet à l'autre. La main dominée est soit ouverte (photos n°140 et 141), soit le poing est fermé (photos n°138 et 142). Les doubles transferts employés pour référer au procès « enlever l'herbe du patin », ainsi qu'aux autres procès, réalisés par le personnage de l'enfant en position d'actant correspondent au « premier type » de DT défini par Cuxac (2002:63). L'action est effectuée en transfert personnel par rapport à un locatif stable, soit le

patin comme l'illustrent les photos ci-dessus, soit le sol pour les Dt « mettre du sable » ou « aplatir » :

Photo n°143 : S3, Dt « mettre du sable

Photo n°144 : S7, Dt « mettre du sable »

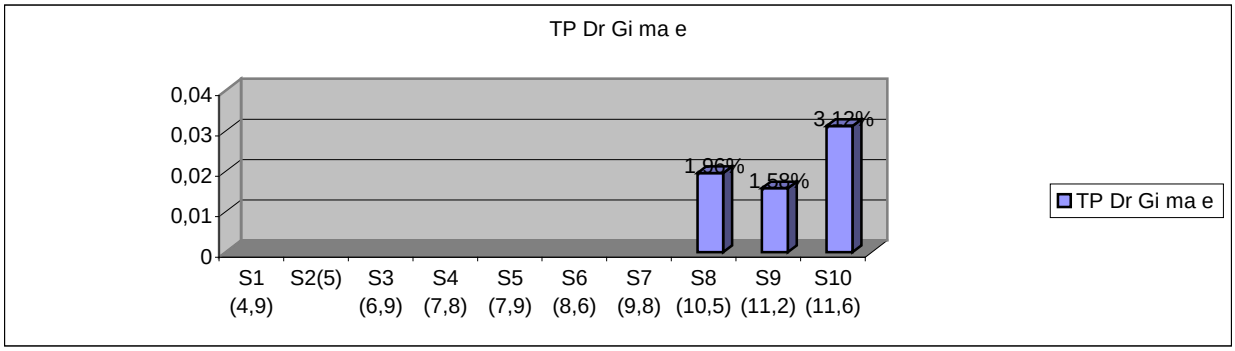
Photo n°145: S7 : « aplatir le sable »

Le sujet 7 emploie deux configurations différentes pour l'objet « patin » (photos n°139 et 145) et pour l'objet « seau » alors que le sujet 3, plus jeune, ne marque pas la distinction entre les objets. Les proformes pour désigner les deux objets sont identiques (photos n° 137 et n°143).

2.9. Les Tp dr Gi

Tout comme les doubles transferts, le TP dr GI est une structure complexe (le dire est exprimé au moyen d'une structure de grande iconicité) peu attestée dans les productions des

sujets filmés. Seulement les trois sujets les plus âgés l'utilisent, et à une seule reprise dans leur récit :



Graphique n°44 : Répartition, en pourcentage, des Tp dr GI, pour le personnage de l'enfant en position d'actant

Comme pour les autres structures de grande iconicité qui permettent de rapporter des paroles, nous n'avons pas distingué le « dire » exprimé pour un autre protagoniste du « dire » correspondant à un monologue ou un dialogue intérieur :

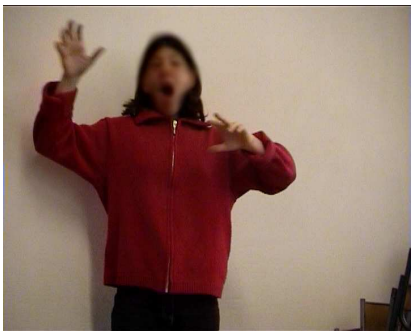


Photo n°146 : S8, Tp dr GI, « appeler au secours »

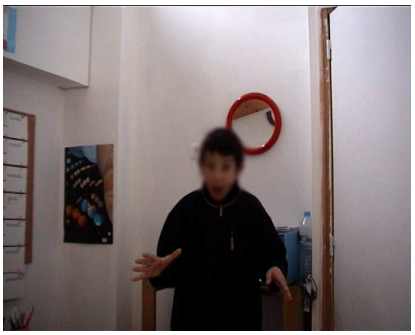


Photo n°147 : S9, Tp dr GI, exclamation « ahh ! »

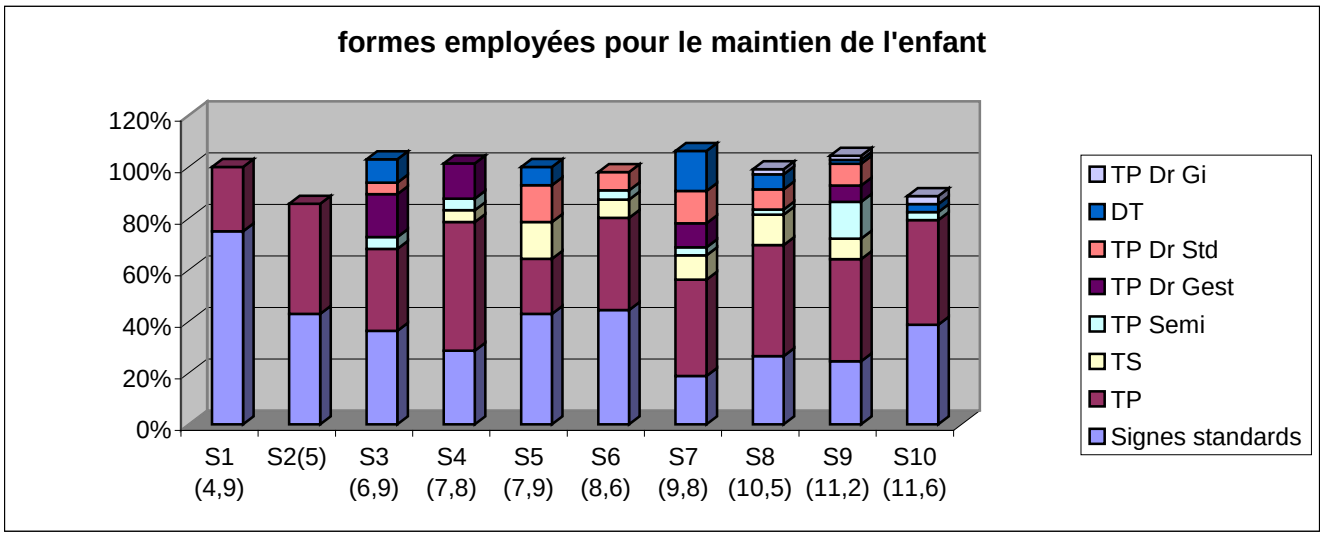
Photo n°148: S10, Tp dr GI « regarde ! »

Avec ce type de structures, les sujets sont pleinement dans la visée illustrative, où le « donner à voir » leur permet notamment de répondre au principe d'économie linguistique.

Conclusion :

Les résultats concernant le maintien du protagoniste *Enfant* sont similaires à ceux obtenus pour le personnage principal *Reskio*, que ce soit concernant les formes employées ou la progression dans leur emploi.

En effet, les formes employées, et privilégiées par les narrateurs, sont les signes standards et les transferts personnels. Nous notons, toutefois, que les structures de grande iconicité varient en fonction de l'âge des sujets :



Graphique n°45 : Récapitulatif des formes employées pour maintenir le personnage de l'enfant en position d'actant

Comme il peut être observé sur le graphique ci-dessus, les sujets les plus jeunes, sujets 1 et 2, n'emploient que deux types de formes pour référer au protagoniste *Enfant* quand il est position d'actant : les signes standards et les transferts personnels. Au fur et à mesure du

développement de la compétence narrative des enfants, de nouvelles structures, à valeur anaphorique, vont être mises en place lors de la construction de la narration.

Les structures de grande iconicité sont généralement employées lorsque le signe lexicalisé ne suffit pas à transmettre le contenu sémantique de l'information.

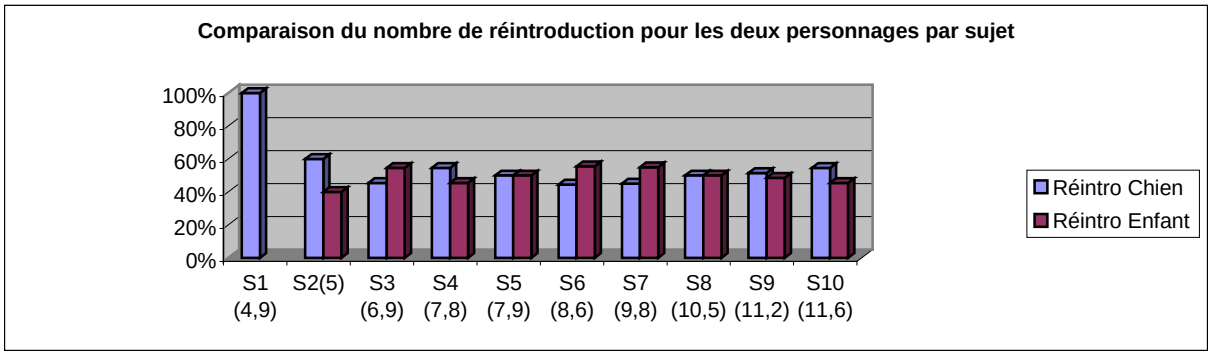
3. Réintroduction des protagonistes

3.1. Observations Générales

Cette partie présente les différentes formes employées lorsque les personnages sont réintroduits dans le récit en tant qu'actant. Réintroduire un personnage en position d'actant marque généralement un changement thématique. Nous allons donc observer comment les enfants sourds marquent ce changement, quelles sont les formes privilégiées par les enfants lors de la reprise des entités. Comme le rappelle Lambert et Lenart (2004 : 25) :

« La reprise d'entités déjà mentionnées dans les récits pose le problème de leur identification non ambiguë par l'interlocuteur. Les procédés varient selon des critères liés à leur statut et à leur distance de la dernière mention du référent, les langues tendant à marquer le degré d'accessibilité par des formes plus ou moins explicites ».

Les premières observations montrent qu'il n'y a pas de différences quantitatives et significatives dans le cas des réintroductions en fonction des personnages :



Graphique n°46 : Comparaison, en pourcentage, du nombre de réintroduction pour les deux personnages, en fonction des sujets

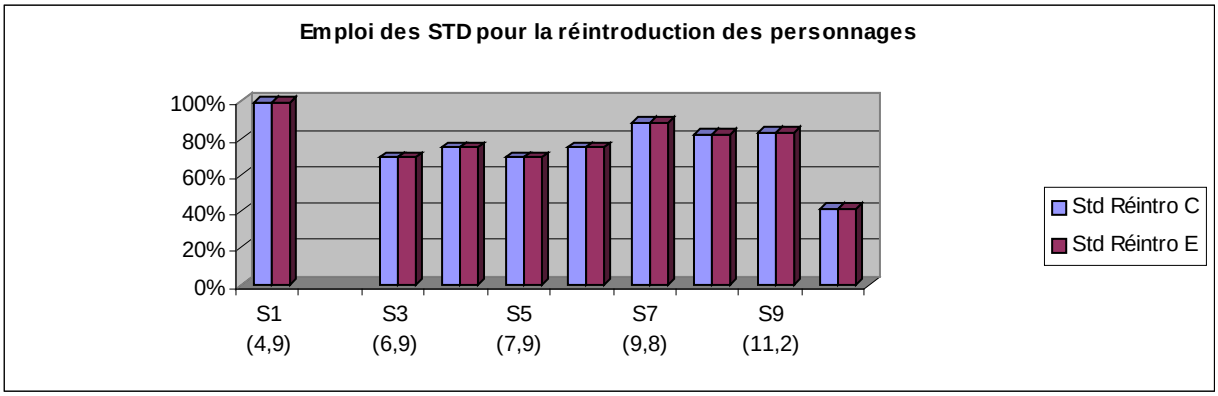
Alors que dans le cas de maintien du référent, les enfants différenciaient le personnage principal du personnage secondaire, cette différence n'apparaît pas dans les cas de réintroductions. Cela suppose-t-il que les statuts des personnages n'influencent pas le choix des outils linguistiques lors de leur réintroduction ?

La réintroduction d'un référent suppose qu'il ait été mentionné explicitement au préalable. Comme il a été vu précédemment, un personnage peut être mentionné, en langue des signes, soit par un signe standard, soit par un « nom-signe », soit par une structure de grande iconicité. Dans le cas des réintroductions des protagonistes, les analyses montrent que les personnages sont réintroduits en position d'actant par différentes formes :

- des signes standards
- des TS
- des TP
- des Tp dr gest
- des Tp dr std
- des semi tp
- des pointages.

Les signes standards sont les formes les plus fréquentes et employées par tous les sujets. Cependant, nous ne constatons pas de développement de formes en fonction de l'âge des sujets. Pour cette raison, la présentation des analyses concernant la réintroduction des personnages ne se fera pas en fonction des protagonistes, comme pour les parties précédentes, mais en fonction des formes identifiées.

3.2. Les signes standards



Graphique n°47: Fréquence des signes standards dans les récits pour la réintroduction des protagonistes en position d'actant

Dans le chapitre consacré au maintien des protagonistes, les analyses avaient révélé que les signes standards employés pour cette fonction faisaient davantage référence à une action du protagoniste (que nous avions nommé « référence par ellipse ») plus qu'au protagoniste lui-même. Concernant les réintroductions, ce ne sont plus les actions auxquelles réfèrent les signes

standards mais bien au personnage. Au total, 188 fonctions de réintroductions ont été relevées. Sur ces 188 réintroductions de personnages en position d'actant, 71 formes (soit 37.76%) sont les signes standards de [CHIEN] ou du nom-signe correspondant et 79 (soit 42.02%) sont des signes standards pour référer au personnage de l'*enfant*, soit par les signes [GARCON], [FILLE], [DAME] ou par un nom-signe. La répartition entre les différents signes standards et nom-signe se réalise de la façon suivante :

		S1	***S2***	***S3***	***S4***	***S5***	***S6***	***S7***	***S8***	***S9***	***S10***
Personnage du Chien	Signe Standard [CHIEN]	100%		71.43%	88.88%	100%	33.33%		64.28%	100%	100%
Personnage de l'enfant	Signe Standard [ENFANT]			100%	100%	75%			87.5%	100%	25%
		S1	***S2***	***S3***	***S4***	***S5***	***S6***	***S7***	***S8***	***S9***	***S10***
Personnage du Chien	Nom-signe			28.57%			33.33%	83.33%	35.72%		
Personnage de l'enfant	Nom-Signe						75%	100%	6.25%		75%
		S1	***S2***	***S3***	***S4***	***S5***	***S6***	***S7***	***S8***	***S9***	***S10***
Personnage du Chien	[CHIEN] + Nom-Signe						33.33%	16.67%			
Personnage de l'enfant	[ENFANT] + Nom-Signe						12.5%		6.25%		
		S1	***S2***	***S3***	***S4***	***S5***	***S6***	***S7***	***S8***	***S9***	***S10***
Personnage du Chien	Réf. Par ellipse				11.12%						
Personnage de l'enfant	Réf. Par ellipse		100%			25%	12.5%				

Tableau n°35 : Répartition des signes standards par sujet et par protagoniste pour la fonction de réintroduction des actants

Le tableau ci-dessus présente les différentes formes de signes par sujet pour la fonction de réintroduction, ainsi que leur fréquence par protagoniste. Il apparaît que les sujets les plus jeunes

n’attribuent pas de nom-signe aux personnages. Du reste, seuls les sujets les plus âgés octroient un nom-signe au personnage de l’enfant, personnage secondaire.

Bien que nous n’ayons pas attesté de différence significative entre les protagonistes pour leur réintroduction, les résultats concernant les noms-signes sous-tendent une différence au niveau des choix linguistiques en rapport avec le statut des personnage. Par exemple le sujet 3 emploie deux types de signes standards pour référer au personnage principal : le signe [CHIEN] et un nom-signe. Le signe standard [CHIEN] est utilisé en début de récit alors que le nom-signe l’est en fin de récit. Pour le personnage secondaire, seul le signe [GARCON] est employé. Cette différence pourrait aussi être une résultante de la maturité cognitive des sujets. Le corpus constitué n’est malheureusement pas assez large pour affirmer ou infirmer cette donnée. En effet, les sujets les plus âgés comme les sujets 9 et 10 n’emploient aucun nom-signe pour le personnage principal alors que le sujet 10 en attribue un au personnage secondaire.

3.2.1. les noms-signes

Les noms-signes sont attribués à une personne en fonction d’une de ses caractéristiques, le plus souvent physique :

Photo n°149 : Décomposition du nom-signe du personnage Chien attribué par le Sujet 3

Le nom-signe imputé au personnage du chien correspond aux oreilles de l’animal. Il en est de même pour le sujet 6 (cf. la photo n° 150 ci-dessous). La différence entre les deux sujets résulte dans le geste pour signifier les oreilles. Le sujet 3 effectue un geste de haut en bas alors que le geste réalisé par le sujet 6 se situe au niveau des oreilles et se répète. De même, les configurations diffèrent d’un sujet à l’autre comme l’illustrent les photos n° 149 et 150 .

Photo n°150 : Nom-signe du personnage Chien attribué par le Sujet 6

Photo n°151 : Décomposition du nom –signe du personnage du chien attribué par le sujet 7

Le sujet utilise un nom-signe que nous avons traduit par « Ouaf-Ouaf » : la configuration de la main rappelle la tête du chien et un mouvement d'ouverture et de fermeture s'effectue simultanément à un mouvement de droite à gauche. Le sujet reprend le chien en mouvement.

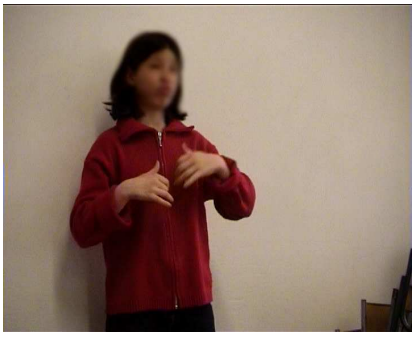


Photo n°152 : Nom-signe du personnage Chien attribué par le Sujet 8

Le sujet 8 utilise un geste référant au blouson (avec un mouvement d'ouverture) comme « nom-signe ».

A notre connaissance, aucune des études qui porte sur le développement de la compétence narrative ne fait mention de l'emploi d'un prénom que les enfants donneraient aux protagonistes d'une histoire induite par un support inconnu. Dans la communauté sourde, le nom-signe est plus important, a plus de valeur que le prénom inscrit à l'état civil. Il connote l'appartenance de l'individu à une communauté :

« Il peut arriver que ce signe ne soit que la simple traduction du patronyme, lorsque celui-ce se trouve vouloir dire quelque chose. Le plus souvent, parce que les « baptêmes » sont vite faits, et faits sur l'appartenance pourrait-on dire, et parce qu'il est bon que chacun même s'il n'est pas initié puisse rapidement repérer de qui il s'agit lorsqu'on parle de quelqu'un, le signe désigne de la personne une particularité physique saillante : c'est un défaut mis en relief – comme il en fut d'ailleurs à l'origine de bien de patronymes. Mais beaucoup de Sourds n'ont leur vie durant pour signe que le numéro matricule qui leur avait été attribué lorsqu'ils étaient internes. Loin d'être vécus comme une dépersonnalisation – il est fréquent d'ailleurs que devenant en quelque sorte un vrai signe, ces numéros finissent par être formés d'une façon différente de celle dont on « articule » habituellement les chiffres -, ils sont perçus comme la marque d'une authentique et précoce appartenance à la communauté : un titre de noblesse en un certain sens. » (Mottez, 2006 : 276)

Est-ce que l'attribution d'un nom-signe est récurrente dans les récits des locuteurs sourds ou est-ce un phénomène isolé qui serait le résultat d'une pédagogie particulière ?[129] Nous n'avons pas d'éléments suffisants pour pouvoir tenter de répondre à cette interrogation…

Concernant le personnage secondaire, les nom-signe donnés sont les suivants :

Photo n°153 : Nom-signe (« Cheveux ») attribué au personnage de l'enfant par le sujet 6

Photo n°154 : Nom-signe (« Casquette ») attribué au personnage de l'enfant par le sujet 7

[129] Tous les enfants qui attribuent un nom-signe aux personnages sont dans la même école.

Photo n°155 : Nom-signe (« Pi Casquette ») attribué au personnage de l'enfant par le sujet 10

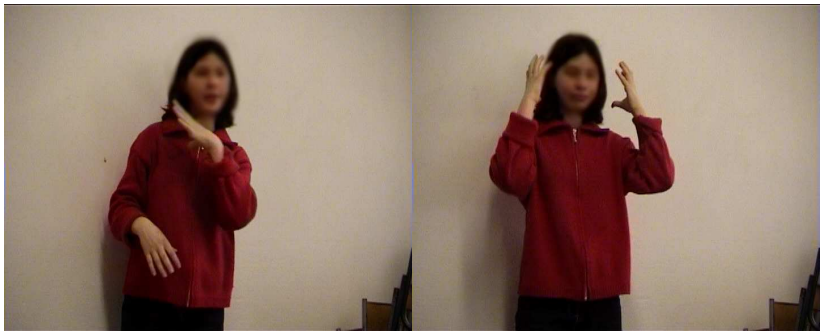
Les sujets 7 et 10 ont attribué leur nom-signe en fonction du caractère vestimentaire du personnage qu'ils ont pu voir lors du visionnage de la vidéo. Le sujet 10 emploie le signe « Pi ». Ce signe est généralement utilisé lorsque le locuteur souhaite marquer la typicité d'un élément ou d'une personne. Avec le signe précédent « Casquette », le sujet intensifie le marquage de la personne dans le sens *« c'est « Casquette », c'est lui et pas un autre personnage »*.

3.2.2. Le signe standard + Les noms-signes

Selon le tableau n°35, ci-dessus, la réintroduction peut s'effectuer par des dislocations : le nom-signe est précédé ou par le signe standard du personnage :

Photos n°156 : Signe standard + Nom signe pour réintroduire le personnage du chien en position d'actant, par le sujet 6

Photos n°157 : Signe standard + Nom signe pour réintroduire le personnage du chien en position d'actant, par le sujet 7



Photos n°158 : Signe standard + Nom signe pour réintroduire le personnage de l'enfant en position d'actant, par le sujet 8

Pour la photo n°157, il ne s'agit pas d'une dislocation mais d'une reformulation, le sujet 7 marquant un temps d'hésitation entre les deux signes. Pour les sujets 6 et 10, les deux signes correspondent à une dislocation. Cette procédure, qui reste marginale par rapport à l'ensemble du corpus, permet de produire un énoncé sans ambiguïté.

3.3. Les pointages

Les pointages sont utilisés par 5 sujets pour réintroduire le personnage du chien en tant qu'actant et par 4 sujets pour la réintroduction du personnage de l'enfant :

	S1	***S2***	***S3***	***S4***	***S5***	***S6***	***S7***	***S8***	***S9***	***S10***	***TOTAL***
Nbre de Pointages « CHIEN »		**3**	**1**			**1**		**1**		**5**	**11**
Nbre de Pointages « ENFANT »						**2**	**1**		**1**	**6**	**10**

Tableau n°36 : Nombre de pointages pour la réintroduction des personnages en position d'actant

Pour les pointages référant au personnage principal, leur emploi est manifeste aussi bien chez les jeunes sujets que chez les sujets plus âgés. Concernant les pointages référant au personnage secondaire, ce sont surtout les sujets les plus âgés qui les emploient. Bien que ces résultats soient quantitativement peu significatifs, ils suggèrent la prise en compte du personnage secondaire par les locuteurs plus âgés, et cela avec des outils linguistiques cognitivement complexes.

Pour rappel, le geste de pointage participe activement à la construction référentielle du discours. La complexité du pointage ne réside pas tant dans le geste lui-même mais dans la spatialisation des rapports.

Les gestes de pointage réalisés par les sujets de notre corpus sont essentiellement des pointages actanciels des participants à la situation d'énonciation. Ils réfèrent à des personnages introduits au préalable. Deux types de pointage sont employés par les narrateurs pour réintroduire les personnages en position d'actant : les pointages en direction d'une portion de l'espace et des auto-pointages. Certains pointages sont suivis du signe standard référant au personnage du *chien* ou de l'*enfant* :

Photo n°159 : « Pointage + signe [CHIEN] » : réintroduction du personnage secondaire par le sujet 2

Comme l'illustrent les photos ci-dessus, le sujet 2 réintroduit, à un moment de son récit, le personnage du *chien* par un pointage suivi d'un signe standard. Comme il peut être constaté, le regard de l'énonciateur est dirigé vers l'interlocuteur. L'identification du protagoniste de l'énonciation n'est pas le fait du regard mais résulte de la connaissance partagée entre les interlocuteurs et/ou du contexte énonciatif dans lequel est produit ce pointage. Il s'agit, dans ce cas, d'un pointage simple à valeur cataphorique avec la spécification sémantique qui apparaît tout de suite après. Le sujet 10 réalise aussi ce type de pointage :

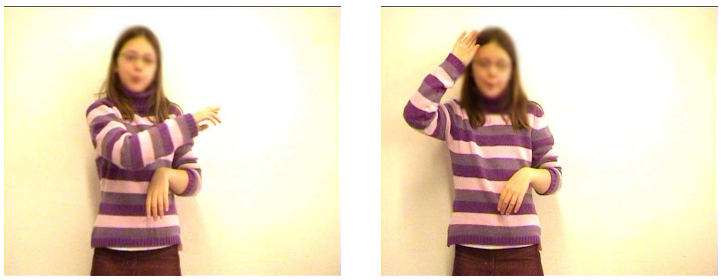


Photo n°160 : « Pointage + signe [CHIEN] » : réintroduction du personnage secondaire par le sujet 7

Seul le sujet 10 emploie un pointage dirigé vers une portion de l'espace. Toutefois, la direction du regard ne coïncide pas avec la direction du pointage réalisé par la main dominée :

Photo n°161 : Pointage référant au personnage de l'enfant, par le sujet 6.

Dans le cas des auto-pointages, le regard du personnage transféré ne porte pas vers l'interlocuteur :

Photo n°162 : Autopointage pour réintroduire le personnage du chien en position d'actant, par le sujet 3

Photo n°163 : Autopointage pour réintroduire le personnage du chien en position d'actant, par le sujet 10

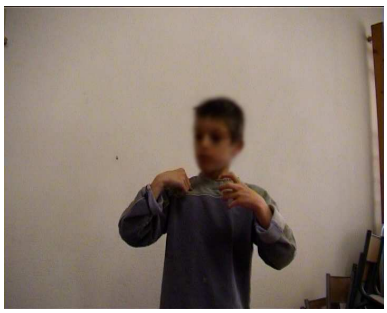


Photo n°164 : Autopointage pour réintroduire le personnage de l'enfant en position d'actant, par le sujet 6

La question du couple pointage/regard chez les locuteurs enfants sourds est importante dans la mesure où elle montre la complexité pour les apprenants à gérer d'un part les valeurs sémantiques de l'espace tout en respectant les contraintes dues au récit narratif. Le corpus de

cette étude n'est pas suffisamment emprunt de pointage pour observer le développement du binôme regard/pointage. Cependant, les quelques exemples donnés supposent un développement tardif du regard. Les enfants ont tardivement conscience du rôle fondateur du regard qui permet de *« lier sémantiquement différents éléments dans une même portion de l'espace « (Cuxac, 2002).*

3.4. Les structures de grande iconicité

Les structures de grandes iconicités ne sont pas des formes linguistiques récurrentes pour réintroduire les personnages en position d'actant :

		S1	***S2***	***S3***	***S4***	**S5**	***S6***	***S7***	***S8***	***S9***	***S10***	**TOTAL**
TP	*Réintro « chien »*			2	1	1			1		1	**5**
	Réintro « enfant »		1	1	1	2					1	**6**
TS	*Réintro « chien »*					1						**1**
	Réintro « enfant »											
TP DR GEST	*Réintro « chien »*				1	1				2	1	**6**
	Réintro « enfant »											
TP DR STD	*Réintro « chien »*								1	1		**2**
	Réintro « enfant »			1					1			**2**
TP SEMI	*Réintro « chien »*				1		1					**2**
	Réintro « enfant »									1		**1**

Tableau n°37 : Fréquence des SGI utilisées pour réintroduire les protagonistes en position d'actant

Le transfert personnel est la structure de grande iconicité la plus employée par les sujets pour réintroduire les personnages dans leur position d'actant. Quelque soit le type de transfert utilisé, le changement de personnage se manifeste par un changement de la direction du regard et quelques fois par un mouvement du buste comme dans l'exemple ci-dessous :

Photo n°165 : Exemple de TP « donner à » pour la réintroduction du personnage enfant, Sujet 10

A ce moment du récit, le sujet 10 effectue un léger mouvement du buste pour signaler le changement de personnage. De plus, son regard se porte vers le bas, accompagnant le mouvement des mains.

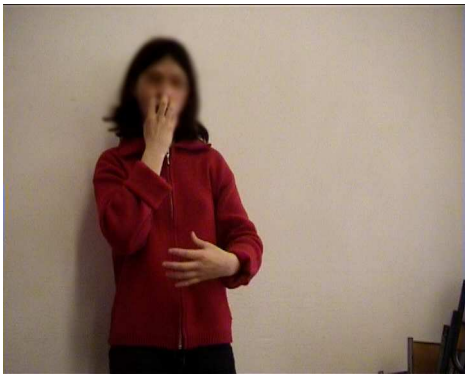


Photo n°166 : « semi tp » « elle a chaud », réintroduction du personnage « enfant » par le sujet 8

Pour signaler le changement de personnage, le sujet 8 se tourne légèrement du côté opposé où était positionné le chien. La mimique faciale indique aussi le changement.

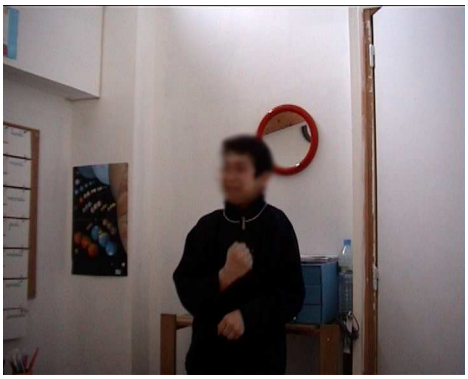


Photo n°167 : Tp dr gest « dommage ! », réintroduction du personnage « chien » par le sujet 9

Le regard du personnage transféré est dirigé vers le bas, là où précédemment le narrateur a positionné le personnage de l'*enfant* en train de se noyer. Son buste s'est aussi légèrement tourné.

Comme pour les pointages, les structures de grande iconicité sont plus fréquemment employées pour réintroduire le personnage principal que le personnage secondaire. Cependant, la variable de l'âge n'est pas pertinente dans l'observation des choix effectués par les enfants par rapport au statut des protagonistes.

Le changement d'un protagoniste à un autre serait plus pertinent dans un récit où il y aurait plus de deux personnages avec des statuts très différents. En effet, dans le récit choisi, les personnages se partagent l'histoire, d'une séquence à l'autre, d'un épisode à l'autre. Ils sont en interaction en continue. Bien que le personnage de *Reskio* soit considéré comme le personnage principal, la place de l'enfant dans le récit est importante.

Conclusion :

Dans cette partie concernant la reprise des référents, soit en les maintenant, soit en les réintroduisant, nous avons souhaité mettre en avant différents procédés linguistiques à valeur référentielle en langue des signes française.

A travers cette description, et de manière sous-jacente, nous avons aussi observé le développement de la compétence narrative en LSF. Lors de la production d'un texte narratif, les locuteurs doivent choisir des formes appropriées pour encoder l'information, distinguer l'information nouvelle de l'information ancienne. Les résultats de travail montrent l'éventail des formes choisies par les locuteurs pour référer à des entités en position d'actant. Les jeunes enfants ont tendance à employer des formes explicites pour référer aux personnages, les structures de grande iconicité se déployant en fonction de l'âge. De même, les résultats de ce travail indiquent que les enfants les plus jeunes focalisent leur attention sur un seul personnage alors que plus les sujets sont âgés plus ils prennent en compte le second personnage. De plus, les récits sont de plus en plus détaillés.

La description des procédés linguistiques en LSF a mis en évidence combien les études sur les langues de signes ne peuvent omettre l'importance de l'exploitation de la multilinéarité paramétrique. Chaque structure contient un degré sémantique où chaque paramètre est porteur de sens. Comme nous l'avons vu, un simple mouvement du buste, une mimique faciale, un regard sont des éléments fédérateurs de sens.

Notre étude confirme aussi la stabilité des structures de grande iconicité, stabilité attestée dans des langues des signes adultes mais pas enfantines. Les transferts, comme opérations et comme structures, sont massivement attestées dans le cadre de la référence spécifique et confirment ainsi les données relevées par Cuxac (1996, 200). Les enfants emploient ces transferts très tôt, en particulier les transferts personnels.

Notre recherche fait aussi ressortir l'emploi important des signes standards. Les signes standards sont utilisés comme voie d'annonce thématisante. Ce fonctionnement confirme ce que Cuxac (2000) et Sallandre (2003) avaient déjà attesté dans leurs recherches.

Conclusion Générale

Ce travail de thèse, dont le thème central est le développement du processus d'iconicisation de l'expérience chez les enfants sourds ayant la LSF comme langue principale, est désormais achevé mais non clôt. Il n'existe pas d'études qui observent l'acquisition de la langue des signes selon la théorie de l'iconicité. Par le choix de l'âge de nos sujets et par notre position vis à vis de la théorie de l'iconicité, notre étude se veut princeps.

L'objectif de départ était de décrire les procédures linguistiques et discursives lors de construction de références actancielles. La description de ces procédures s'est réalisée à partir d'un corpus composé d'enfants sourds s'exprimant en langue des signes. Le fil rouge sous-jacent à cette étude était de montrer aux lecteurs, notamment à ceux qui ne connaissent pas la langue des signes, que cette langue est la langue des sourds, qu'elle est leur langue de communication et d'apprentissage. Il était donc fondamental, pour nous, de « l'activer », de l'observer en situation. Pour cela, nous avons choisi le récit narratif. Ce type discursif nous paraissait le plus pertinent pour pouvoir mettre en parallèle les mécanismes internes (cognitifs et surtout linguistiques) et externes (discursifs et pragmatiques) dans le cadre d'une analyse sémantico-syntaxique de l'acquisition des langues des signes. Ne pouvant analyser toutes les procédures mises en places lors d'une narration, notre observation s'est portée plus particulièrement sur le mouvement référentiel et cela en suivant une trajectoire développementale.

Cette étude n'est qu'une pierre supplémentaire dans l'édifice que constitue la reconnaissance de la langue des signes auprès d'un public « lambda », mais aussi spécialiste. De plus, nous souhaitons aussi apporter une contribution aux recherches sur l'acquisition du langage dans la mesure où la majorité des recherches translinguistiques menées sur l'acquisition ne prennent en compte que les langues vocales. Par la suite, nous souhaitons que ces recherches translinguistiques s'intéressent davantage aux langues des signes, et puissent les intégrer dans leur réflexion sur la compétence narrative par exemple.

Le travail réalisé a permis de mettre en avant deux thématiques principales : l'une concerne le récit narratif et l'autre la théorie de l'iconicité et plus particulièrement le problème posé par la bifurcation des visées en regard de l'acquisition.

1. Le récit narratif

Lorsque les enfants construisent une narration, ils doivent prendre en considération trois dimensions :

- une dimension communicationnelle
- une dimension discursive
- une dimension linguistique spécifique.

La dimension communicationnelle est liée à la situation de communication, c'est-à-dire pour le travail présent, au fait de raconter une histoire, induite par une vidéo, et inconnue de l'interlocuteur. La dimension discursive est liée, pour nous, à la construction d'un récit narratif sans connaissance partagée. Et enfin, la dimension linguistique est liée aux caractéristiques de la langue, soit la possibilité de « dire sans donner à voir » ou de « dire en donnant à voir ».

Bien que le récit narratif n'ait pas été l'objet de notre étude, mais seulement un support d'analyses, différents constats ont émergé au fur et à mesure de l'avancement des travaux.
Rappelons que notre corpus est composé de 10 enfants âgés de 5 à 11ans. Avoir des sujets d'âges différents nous a permis de mener une observation selon une trajectoire développementale et ainsi comparer la construction de références actancielles.

Les résultats obtenus montrent une différence significative de l'organisation informationnelle en fonction de l'âge. Les sujets les plus jeunes marquent explicitement, par l'emploi d'un signe standard, la position de l'actant alors que les sujets les plus âgés emploient des structures de grande iconicité, c'est-à-dire des structures complexes à un haut degré d'accessibilité. Toutefois, quelques soient les sujets, les schémas d'énoncés attestés témoignent de l'utilisation massive de la « référence par action » (que nous avons noté aussi « référence par ellipse »). Dans ces schémas d'énoncés, l'actant n'est pas mentionné explicitement mais c'est son action qui le place en tant que tel :

Signe	tomber
N° du signe	1
chien	1
garçon	
commentaires	
énoncés	il tombe
Signes standard	1
STD MA	1
std ma chien	1
std ma garçon	

Tableau n°38 : Exemple de schémas d'énoncés

Par exemple, dans le tableau ci-dessus, le personnage « Chien » n'est pas mentionné, mais c'est son l'action ([TOMBER]) qui le maintien dans sa position d'actant.

Ce type de schéma est une caractéristique de la langue des signes.

Les résultats montrent aussi que les enfants les plus jeunes focalisent leur attention sur un seul personnage, le personnage principal. Leurs récits sont plus courts et moins détaillés. Les actions sont juxtaposées sans lien chronologico-causaux. Dans la partie consacrée à la continuité thématique, nous avons constaté que le nombre de mention des épisodes et séquences était plus faible que dans les récits produits par les enfants plus âgés. Les sujets les plus jeunes paraissent concevoir l'histoire comme une succession d'actions produites par un seul personnage alors que les sujets plus âgés lient l'action à un agent et un patient, ainsi que les épisodes entre eux.

Nous avons aussi constaté que les récits étaient plus détaillés en fonction de l'âge. Non seulement le nombre de séquences et d'épisodes mentionnés augmente, mais aussi le nombre de formes employées pour référer aux deux personnages.

Le maintien des personnages se réalise par des formes moins explicites que dans le cas des réintroductions. Les signes standards, formes linguistiques les plus explicites, ainsi que les transferts personnels, opérations de transfert les plus accessibles, sont les formes privilégiées pour maintenir et réintroduire le personnage secondaire en position d'actant. Ces résultats convergent avec ceux obtenus dans de nombreuses études (Bamberg, 1987 ; Clancy, 1980 ; Karmiloff-Smith, 1981) qui ont montré que le statut des participants joue un rôle sur le choix des formes linguistiques. Selon Clancy (1980 : 81) :

« The centrality of different characters in particular episodes, influences speakers referential choices ».

Selon elle, les formes sont différentes en fonction des personnages auxquels elles renvoient. Les narrateurs favoriseraient les outils les moins explicites lexicalement pour le personnage principal alors que les formes les plus explicites seraient employées pour référer aux personnages secondaires.

Bien que nous n'ayons pas réalisé d'observations fines sur la cohésion discursive et la cohérence textuelle, la transcription mise en place ainsi que les analyses en découlant n'ont pas révélé d'erreurs systématiques dans le choix des formes pour référer aux personnages. Nous supposons que cela est du à l'histoire elle-même qui est composée de deux personnages seulement, dont l'un est une entité animale et l'autre une entité humaine. Une étude ultérieure ave un récit comportant plus de deux personnages devrait être menée afin d'observer si les narrateurs distinguent tout au long de leur récit les différents personnages.

Il est souhaitable que cette étude se prolonge en collaboration avec des équipes travaillant sur l'acquisition, en vue de mener une réflexion au-delà d'une simple description de procédés linguistiques. L'emploi de plus en plus important des structures de grande iconicité, la variété croissante de ces structures en fonction de l'âge des signeurs attestent que les enfants prennent en compte progressivement les trois dimensions citées ci-dessus. Toutefois, cette conclusion doit être relativisée étant donné le nombre limité de locuteurs composant notre corpus. Nous ne pouvons que parler de tendances.

En effet, nous n'avons pas analysé à quel âge étaient pris en compte, simultanément, les trois dimensions par les enfants. Ce travail est important, par la suite, à mettre en place afin d'étudier le développement cognitif de l'enfant sourd. L'intérêt pour les chercheurs en acquisition (avec une approche fonctionnelle) serait donc d'affirmer ou d'infirmer cette tendance, mais aussi d'observer le développement de l'organisation discursive en langue des signes, en comparant des systèmes adultes à des systèmes enfants.

Nous souhaiterions mener, dans l'avenir, un travail semblable à celui réalisé lors du projet APN. La collaboration avec des équipes étrangères et des disciplines différentes seraient indispensables pour mettre en place une étude comparative et translinguistiques (comparaison avec d'autres langues vocales mais aussi d'autres langues des signes) et ainsi pouvoir observer le développement cognitif du locuteur sourd.

2. La théorie de l'iconicité

Notre étude porte sur le fonctionnement linguistique de la langue des signes française pratiquée par des enfants sourds d'âges différents. Elle repose sur la théorie de l'iconicité. La question de l'iconicité dans les langues des signes enfantines a souvent été débattue afin de définir si oui ou non elle favorisait l'acquisition des langues des signes. Bien que notre thèse n'ait pas la prétention de mettre fin à ce débat, nous nous permettrons de faire deux remarques. Le point traditionnel selon lequel l'arrimage iconique aux choses ferait des unités des langues des signes des valeurs non relatives empêchant les langues des signes d'être des systèmes de différences a pour corollaire que l'iconicité des items lexicaux faciliterait leur acquisition.

Cette facilitation serait en quelque sorte l'indice de la fonction de pur étiquetages des unités. Concernant le premier point, il a été montré que le fait de croire que les caractéristiques iconiques des unités lexicales et sublexicales des langues des signes étaient incompatibles avec le fonctionnement de ces langues comme le système de différences était dû à une interprétation erronnée de l'arbitraire saussurien (Cuxac, 2004, Cuxac et Sallandre, 2007).

Quant au deuxième point, sachant que l'utilisation des symboles iconiques auprès des signes supérieurs n'a pas d'effet facilitant relativement à leur mémorisation, on ne voit pas dans ces

conditions la raison pour laquelle ce serait le cas pour l'être humain. Or, des observations régulières chez les apprenants adultes de la langue des signes 2 mettent bien en évidence que le recours étymologique à l'iconicité (Bonnal, 2005) facilite la mémorisation des signes renouvellement acquis : un signe dont le formateur a explicité l'étymon iconique ne s'oublie généralement pas. Mais ce type de facilitation (chez l'adulte) n'est ni plus ni moins que la preuve de la présence chez l'être humain d'aptitudes métacognitives dont sont dépourvues les espèces animales, aptitude mettant en jeu un processus conjoint de référentialisation/déréférentialisation permettant de penser les signes indépendamment de leurs conditions d'utilisation.

Comme l'a constaté Fusellier dans sa recherche sur les langues des signes émergentes, l'iconicité des formes ne se limite pas à une ressemblance entre les référents. Au-delà d'une simple mise en geste de la réalité, les langues des signes sont des langues où la dimension du « comme ça » en montrant et/ou en imitant peut toujours être activée :

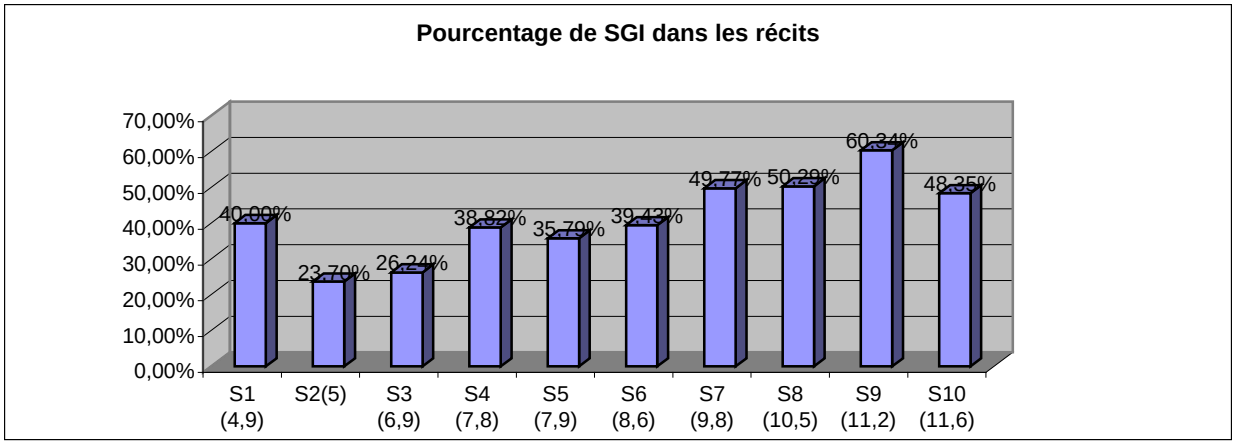
« Nous avons constaté que le rapport entre signe et référent, loin d'être simple, s'établit dans un réseau sémantico-discursif complexe impliquant la situation énonciative (…) le savoir partagé et les capacités cognitives et linguistiques des locuteurs à construire de façon cohérente des références » (Fusellier, 2004 : 381)

Selon Cuxac (1998, 2000, 2003), les structures de grande iconicité sont essentiellement attestées lors d'activités discursives ciblées :

- dans le cadre de constructions de références actancielles spécifiques (elles sont massivement présentes dans l'ensemble des conduites de récits)
- dans le cadre de construction de références spatiales spécifiques (localisation et déplacement d'actants par rapport à des repères fixes, …)

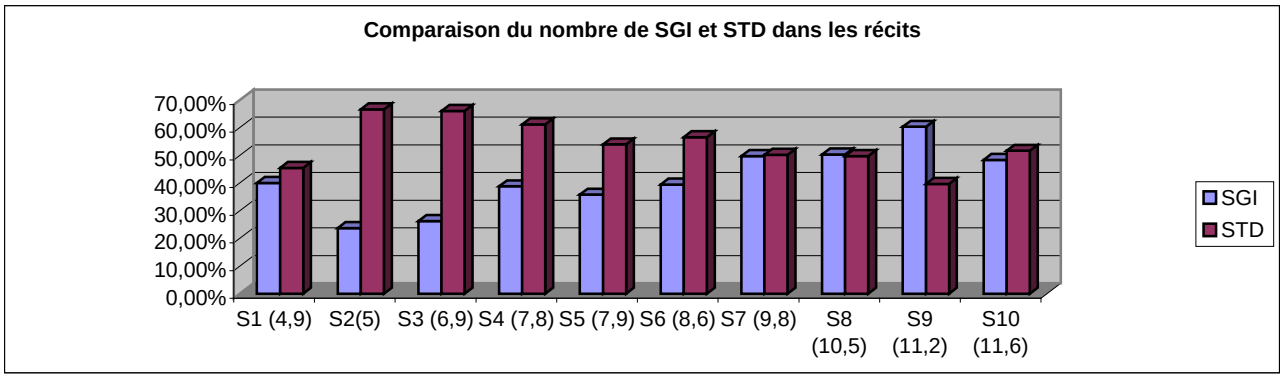
Nos analyses nous montrent que l'iconicité est présente chez tous les locuteurs, plus précisément la dimension intentionnelle du « comme ça » est présente dans tous les récits. Le genre discursif choisi pour ce travail a aussi été un facteur déterminant pour pouvoir observer l'émergence des structures de grande iconicité. Il sera intéressant, par la suite, de pouvoir observer des interactions langagières enfantines selon des contextes discursifs différents. Cette comparaison permettrait de mettre en exergue les différents procédés linguistiques choisis selon la situation d'énonciation et en particulier d'observer dans quel contexte les enfants privilégient les structures de grande iconicité.

Comme nous venons de le mentionner, tous les enfants ont recours aux structures de grande iconicité dans leurs récits. Ces structures sont croissantes en fonction de l'âge :



Graphique n°48 : Pourcentage du nombre de structures de grande iconicité dans les récits des enfants

La présence croissante des SGI est significative de l'évolution du processus d'iconicisation chez les enfants. Toutefois, l'augmentation des SGI n'est pas parallèle à une baisse des signes standards :



Graphique n°49 : Comparaison, en pourcentage, du nombre de SGI et de STD dans les récits des enfants

Bien que l'emploi des signes standards diminue en fonction de l'âge, leur emploi reste important, notamment par rapport aux structures de grande iconicité. L'emploi de structures de grande iconicité est plus important que les signes standards dans seulement deux récits, ceux des sujets 8 et 9. Une analyse de récits adultes aurait été pertinente pour observer si cette tendance est due à la maturité cognitive des sujets ou si elle est due à l'histoire elle-même. Nous supposons que le nombre important de signes standards est peut être la conséquence de séquences descriptives qui concernent soit des lieux, soit les personnages. A ce moment là, l'emploi du signe standard permet une thématisation[130]. Le signe standard, placé en position initiale ou finale, peut aussi avoir une valeur de thème, c'est-à-dire qu'ils fonctionnent comme des « annonciateurs de thèmes discursifs » contribuant à l'expression du topic alors que les

[130] L'opération de thématisation permet de caractériser le statut de l'information (nouvelle et ancienne) dans l'enchaînement discursif.

structures de grande iconicité seraient l'expression du focus. Au regard de nos analyses, il s'avère que l'organisation des signes dans l'enchaînement discursif présente une structure basique de type : Dire – Montrer – Dire. Cette structure a déjà été attestée par Cuxac (2004), Fusellier (2004) pour qui ces langues semblent avoir une organisation linguistique basée sur des principes organisationnels de type thème/focus.

L'emploi massif des signes standards dans des récits produits par des enfants sourds peut aussi être la manifestation d'une bifurcation des visées tardive. Comme nous l'avons souligné dans la partie II (Ch. 3, cf TS), certains signes ont été identifiés comme des signes standards chez les sujets les plus jeunes alors qu'ils apparaissent comme des transferts situationnels dans les récits des sujets les plus âgés :

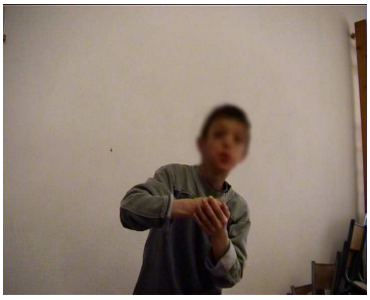


Photo n°168 : S6, STD [TOMBER]

Photo n°169 : S7, Ts "tomber"

Sur ces deux photos, le même item est exprimé à l'aide de deux formes différentes, un signe standard et un transfert situationnel. Les deux narrateurs effectuent le même mouvement : la main dominante réalise le geste de tomber sur la main dominée. La mimique faciale souligne le sémantisme donné par le geste. La seule différence réside dans le regard. Comme il a déjà été souligné tout au long de ce travail, le regard active certains signes. A ce moment, les signes perdent de leur généricité et deviennent une entité spécifique de la situation énonciative. Cet exemple illustre la relation de recouvrement des deux visées :

« Les deux branches de la bifurcation sont d'autant plus complémentaires qu'au niveau formel, elles peuvent s'alimenter mutuellement : des signes standards à fort taux d'iconicité tels que [MAISON], [FENETRE], [ARBRE], [AVION], [ETOILE], [FLEUR], etc.,, sont intégrés sans modification de leur forme dans le cadre de structures de grande iconicité. Seulement, dans ces conditions, il faut qu'ils soient regardés : ils perdent alors leur généricité et deviennent « cet avion-là », « cet arbre-là », etc.. » (Cuxac, 2004 : 99)

Nous tenons à modérer nos propos qui sont le fait des résultats chiffrés de notre analyse quantitative. Les signes standards, tout comme les structures de grande iconicité comme les TS, les TP et en particulier les double transferts, sont paradoxalement toutes des formes minimales

de réalisation. En les égalisant au moyen des pourcentages, c'est-à-dire en comptant pour un chacune de leur apparition, comme l'a fait M.A. Sallandre dans sa thèse, et nous-même dans ce travail, on a tendance à surévaluer l'importance informationnelle des signes standards. En effet, un double transfert peut être l'équivalent traduit en français d'un énoncé, voire d'un paragraphe multi actanciel et pluri actions avec leurs modes et leurs aspects, alors qu'un signe standard n'est jamais qu'une unité de sens.

L'hypothèse de la bifurcation ne détermine pas des frontières strictes entre les visées. La distinction des visées n'est perceptible que lorsque la langue est considérée dans un contexte pragmatique mettant en œuvre l'intentionnalité sémiotique de « donner à voir ». Le modèle sémiogénétique de Cuxac est le seul à rendre compte du paradigme du regard comme un élément structurant de type morphémique des SGI. Les sujets que nous avons filmés confirment la pertinence de l'hypothèse de la bifurcation des visées et la relation étroite qu'elles entretiennent entre elles.

La question du regard comme élément déclencheur de l'intentionnalité de « donner à voir » amène à se poser la question de l'acquisition de la bifurcation des visées. . La difficulté, et par conséquent l'intérêt, de travailler sur des corpus composés d'enfants sourds locuteurs de LSF, est de savoir comment différencier le processus d'iconicisation de l'intentionnalité de « donner à voir ». Nous avons constaté que cette intentionnalité est plus tardive. Toutefois, notre corpus n'est pas suffisant pour généraliser ce constat. Les productions signées des jeunes enfants sourds sont à rapprocher du dessin enfantin expliqué par Luquet[131]. Dans leurs premiers dessins, les enfants dessinent les objets ou personnes de façon globale en représentant graphiquement un concept. Au fur et à mesure de leur maturité, le concept va s'affiner en se divisant en sous concept, tout comme le dessin :

[131] Cf. R. Thom, La genèse de l'espace représentatif selon Piaget, in *Théories du langage, théories de l'apprentissage : le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*, 1979.

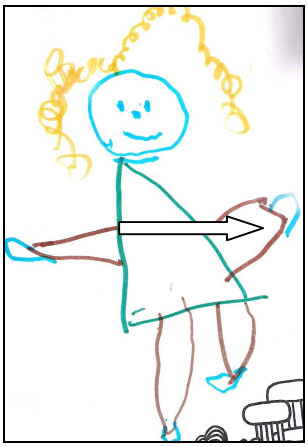


Image n°19 : Dessin d'une enfant de 3 ans

Image n°20 : Dessin d'une enfant de 4 ans

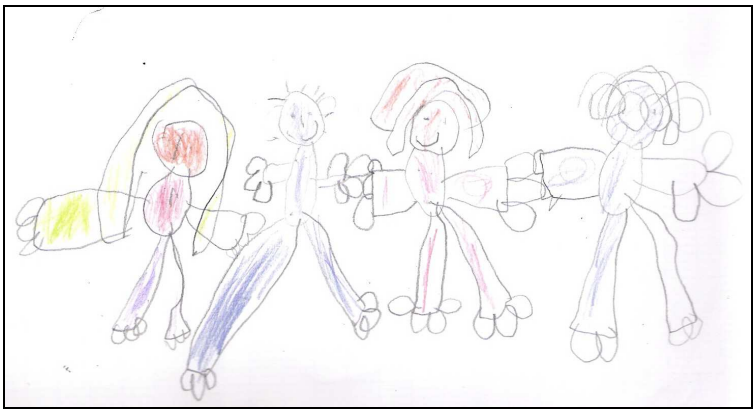


Image n°21 : Dessin d'une enfant de 5 ans[132]

[132] Ces dessins ne rentrent pas dans le cadre d'un protocole universitaire puisqu'il s'agit de ceux de notre fille Marine.

Comme l'illustrent ces images, les enfants donnent progressivement à voir ce qu'ils conceptualisent intellectuellement : dans un premier temps l'enfant dessine un personnage sans détailler ce qui constitue une personne (par exemple, les mains ou encore les pieds). Dans un deuxième temps, l'enfant détaille ce qu'il veut représenter. Par exemple, dans l'image n°20, l'enfant a attribué au personnage des oreilles, des chaussures , un nombril… Dans la troisième image, des mains et des pieds ont été dessinés avec plus de détails. De même, selon si le personnage est une fille ou un garçon, les cheveux sont longs ou courts.

Comme le note Thom : *« Le concept va se déployer sur la feuille, comme la forme intelligible se déploie dans l'esprit… » (1979 : 508)*

Le concept va progressivement se décomposer en sous-concept. Cette décomposition affinée permettra d'établir les rapports sémantiques entre concepts :

« *(…) le passage du stade réalisme intellectuel au stade réalisme visuel exprimant l'affaiblissement progressif de ces contraintes sémantiques sur la représentation visuelle.» (Thom, 1979 : 507)*

L'enfant sourd connaît le même processus au niveau du développement du concept. Ce développement est perceptible dans la réalisation des gestes produits. Les signes produits au départ sont basés sur le réalisme intellectuel. L'enfant se situe dans une phase première d'apprentissage conceptuel. Lorsqu'il sera délivré de la prégnance du réalisme intellectuel, son discours se réalisera dans le cadre de la bifurcation sémiologique.

La pertinence de l'hypothèse de la bifurcation des visées est régulièrement traitée par les chercheurs qui s'inspirent de la théorie de l'iconicité. Seulement, la majorité de ces études observent des langues des signes adultes. Il nous paraît fondamental que la bifurcation des visées doit s'observer davantage dans les langues des signes enfantines afin, d'une part de la légitimer linguistiquement et selon une approche acquisitionniste et, d'autre part de valider le lien structural, en synchronie, entre les langues des signes.

Pour conclure, nous pouvons dire que les résultats émanant de notre étude confirment l'hypothèse selon laquelle les langues des signes sont des objets linguistiques du plus haut intérêt pour appréhender et modéliser la faculté du langage (Cuxac, 2001). Bien que notre étude se situe dans un cadre sémiotico-pragmatique, nous souhaitons que de nouvelles études sur les discours des enfants sourds ayant la langue des signes se multiplient et abordent aussi bien le haut niveau que le bas niveau.

Les recherches sur les langues des signes commencent à se multiplier ainsi que les projets [133]. Actuellement, un projet, nommé CREAGEST, est en cours d'élaboration avec l'Université

Paris 8. Ce projet a pour objectif la constitution et la documentation de corpus de données vidéo de productions gestuelles incluant des productions discursives de Langue des Signes Française (LSF) d'enfants et d'adultes sourds et des productions de gestualité naturelle (gestualité dite coverbale). Le choix des types de corpus et les méthodologies proposées visent à répondre à deux niveaux corrélés d'objectifs :

1) Un objectif de modélisation linguistique : il s'agit d'approfondir notre compréhension des processus à l'œuvre dans la création, la sémiotisation et la stabilisation de la gestualité humaine signifiante.

2) Un objectif centré sur la documentation des corpus : l'enjeu est de permettre à terme aux différentes communautés de chercheurs et de locuteurs un accès constructif et pérenne aux données recueillies.

Ce type de projet est inhérent à l'avenir de la recherche sur les langues des signes. En effet, bien que notre corpus soit conséquent, il s'agit d'un corpus « fait maison », ce qui a pour conséquences des morceaux de vidéos non exploitables. De plus, les corpus vidéos composés d'enfants sont soumis à la législation sur le droit à l'image. Il est donc fondamental pour la suite de constituer une équipe pluridisciplinaire qui puisse élaborer des protocoles « officiels ».

Nous souhaitons que la théorie de l'iconicité – et la langue des signes - soit prise en compte par tous les chercheurs en acquisition. Peut-être qu'en s'ouvrant à cette théorie, leur regard sur l'acquisition ira au-delà des mots….

« (…) une bonne partie des éléments qui participeront à l'élaboration du sens dans une langue visuo-gestuelle sont déjà sémiotisés chez le tout petit enfant avant que vienne le temps des premières acquisitions langagières : l'attention conjointe et la direction des regards, les expressions mimiques universelles des émotions, l'adaptation de configurations manuelles pour prendre, saisir, frapper, caresser, rejeter des objets constituent autant de savoirs déjà là. Pourquoi la langue à acquérir, lorsqu'elle exploite la même modalité (le même canal) déconstruirait-elle un tel savoir ? Parce que c'est une langue ? » (Cuxac, 2004 : 104-105)

Le dire ne se construit pas que par les vocalisations. La démarche scientifique des sciences du langage doit donner la parole aux signes, c'est-à-dire à TOUS les signes. Les langues des signes et les langues vocales ne doivent pas s'opposer mais être considérées comme complémentaires. Ne serait-ce pas leur complémentarité qui rend la communication linguistique si opérante ?

Références Bibliographiques

AARONS D. & R. MORGAN (2003), "Classifier predicates and the creation of multiple perspectives in South African Sign Language". *Sign Language Studies*, 3, pp. 125-126.

ADAM, J.-M. (1984). *Le récit.* Paris, PUF.

ADAM, J.-M. (1992). *Les textes, types et prototypes. Récit, description, argumentation et dialogue.* Paris, Nathan.

ADAM, J-M (1994): *Le texte narratif*. Nouvelle édition. Paris, Nathan Université.

ADAM, J.-M. (1999). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris, Nathan.

AIKHENVALD, A. (2003) : *Classifiers : A typology of noun classification*. Oxford University Press,

APPLEBEE, A. N. (1978). *The child's concept of story : Ages two to seventeen*. Chicago, University of Chicago Press.

ARMSTRONG D. (1983): "Iconicity, Arbitrariness, and Duality of Patterning in Signed and Spoken Language: Perspectives on Language Evolution". *Sign Language Studies* 38, pp. 51-69.

ARMSTRONG D. (1988): "Review Article: The World Turned Inside Out". *Sign Language Studies* 61, pp. 419-428.

ARMSTRONG D., **STOKOE W. & WILCOX S.** (1995) : *Gesture and the nature of language*. Cambridge University Press, Cambridge.

ARNHEIM R. (1969) : *Visual Thinking*. University of California Press. trad. française: *La pensée visuelle* (1976), Paris, Flammarion.

AZNAR, G. & DALLE, P. (2005), *Variation dans la représentation écrite d'un signe en Sign Writting,* TALN, Dourdan, 6-10 juin 2005.

BALLY, CH. (1905). *Traité de stylistique française 1 : « La langue parlée et l'expression familière »*. Paris, Klincksieck.

BALLY, CH. (1950) : *Linguistique générale et linguistique française*. Francke, Berne.

BAMBERG, M. (1987). *The acquisition of narratives*. Berlin, Mouton de Gruyter.

BAMBERG, M. (1991). *Actions, events, scenes and plots. Language and the constitution of part-whole relationships.* Rice University Conference on Language and its Cognitive Interpretation, Huston, Texas.

BARTHES, R.(1966) : « Introduction à l'analyse structurale des récits ». In *Communications*, n°8. Paris, Seuil.

BARTHES, R.((1985) : *L'aventure sémiologique*. Paris, Editions du Seuil. Points.

BATES, E. & B. MACWHINNEY (1989). « Functionalism and the competition model ». *In* B. MacWinney & E. Bates (éds), *The Crosslinguistic Study of Sentence Processing.* New York, Cambridge University Press, p. 3-76.

BEBIAN, A. (1825), *Mimographie ou essai d'écriture mimique, propre à régulariser le langage des sourds-muets.* L. Colas, Paris.

BELLUGI, U. & S. FISCHER (1972). « A comparison of sign language and spoken language ». *Cognition* I, 213, p.173-200.

BELLUGI, U. & KLIMA E. (1976): "Two faces of sign: Iconic and abstract". In S. Harnad, D. Hoest & I. Lancaster (eds.), *Origins and evolution of language and speech*. New York, New York Academy of Sciences. pp. 514-538.

BELLUGI, U, **POIZNER H. & KLIMA E.** (1989): "Language, Modality and the Brain". *Trends in Neuro-sciences*, 10. pp. 380-388.

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. Morford (Eds), *Language development in exceptional circumstances.* Edinburgh : Churchill Linvingstone.

BENVENISTE, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale 1.* Paris, Gallimard.

BERMAN, R. (1986). « A crosslinguistic perspective : morphology/syntax ». *In* P. Fletcher & M. Garman (éds), *Language Acquisition.* Cambridge, Cambridge University Press.

BERMAN, R. (1988). « On the ability to relate events in narrative ». *Discourse Processes* 11, p.469-497.

BERMAN, R.& SLOBIN, D. (eds.) (1994) : *Different ways of relating events in narrative: a cross-linguistic developmental study*. NJ : Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale.

BERNARD, Y. (1999) : *Approche de la gestualité à l'Institution des Sourds-Muets de Paris, au XVIII° et XIX° Siècle.* Thèse de Doctorat en Linguistique, Université Paris V.

BLANCHE-BENVENISTE, C. (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Paris, Ophrys.

BLEIN, C. (2002) : *Va-et-vient entre signes standard et grande iconicité. Programme du niveau 1*. Mémoire de DPCU Enseignement de la LSF. Université Paris 8, VISUEL-LS.

BLONDEL, M. (2000) : *Poésie enfantine dans les langues des signes : modalité visuogestuelle versus audio-orale.* Thèse de doctorat, Université de Tours.

BLONDEL, M. (2004) : « De la syllabe en LSF à travers un registre poétique », In *Linguistiques de la LSF : recherches actuelles,* Silexicales, Actes du Colloque de Villeneuve d »Ascq, pp. 1-16.

BLONDEL, M., LECOURT, I. TULLER, L. (2004) : « Les « pointés » et l'acquisition de la morphosynatxe en LSF », In *Linguistiques de la LSF : recherches actuelles,* Silexicales, Actes du Colloque de Villeneuve d »Ascq, pp. 17-32.

BLONDEL, M. ET TULLER, L. (eds.) (2000) : *Langage et surdité*. Recherches Linguistiques de Vincennes n°29, PUV.

BLOOM, L. (1970). *Language Development : Form and Function in Emerging Grammars.* Cambridge (Mass.), MIT Press.

BONNAL- VERGES, F. (à paraître 2008) :*Sémiogenèse de la LSF : Etude critique des signes attestés sur support papier depuis le XVIIIe siècle et nouvelles perspectives de dictionnaires,* Thèse de doctorat de Sciences du Langage, Université Le Mirail, Toulouse

BONVILLIAN, J.D & FOLVEN, R .(1993): "Sign Language acquisition : developmental aspects", In M. Marschark & D. Clark (eds), *Psychological perspective on deafness*. Hillsdale, NJ :Lawrence Erlbaum Associates.

BONVILLIAN, J.D, ORLANSKY, M.D, NOVACK, L. (1985) : "Early sign language acquisition and its relationship to cognition and motor development. In J. Kyle & B. Woll (eds), *Language in sign : An international perspective on sign language*. London : Cromm Helm (1st print) : 1983)

BOTVIN, G. J. & SUTTON-SMITH, B.(1977). « The development of structural complexity in children's fantasy narratives ». *Development Psycholgy* 13, p. 377-388.

BOUTET, D. (2001) : *Approche morpho-dynamique du sens dans la gestuelle conversationnelle*. Thèse de doctorat, Université Paris 8, Saint-Denis.

BOUTORA, L. (2003) : *Etude des systèmes d'écritures des langues vocales et des langues signées. Description et analyse comparatives de deux systèmes « idéographiques » et de Sign Writing*. Mémoire de DEA, Université Paris 8, Saint-Denis.

BOUVET, D. (1982, 1989), *La parole de l'enfant sourd : pour une éducation bilingue de l'enfant sourd,* PUF, Coll. Le fil rouge.

BOUVET, D. (1996) : *Approche polyphonique d'un récit produit en Langue des Signes Française,* Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

BOUVET, D. (1998) *: Le corps et la métaphore dans les langues gestuelles : à la recherche des modes de production des signes,* L'Harmattan

BOWERMAN, M. (1974). « Learning the structure of causative verbs ». *Papers and Reports on Child Language Development* 8, Stanford, p. 142-178.

BOWERMAN, M. (1985). « What shapes children's grammar ? ». *In* D. I. Slobin (éd.), *The crosslinguistic study of language acquisition,* Vol. 2 : *Theoretical issues*. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum, p.1257-1319.

BOWERMAN, M. (1990). « Mapping thematic roles onto syntactic functions : are children helped by innate linking rules ? ». *Linguistics* 28, p.1253-1289.

BOWERMAN, M. & LEVINSON, S.C. (éds), *Language acquisition and conceptual development*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 475-511.

BOWERMAN, M. & LEVINSON, S.C. (2000) (éds). *Language acquisition and conceptual development*. Cambridge, Cambridge University Press.

BOWERMAN, M. & LEVINSON, S.C.. (eds.) (2001) : *Language acquisition and conceptual development*. Language, culture & cognition 3. Cambridge University Press, Cambridge.

BRONCKART, J.-P. (1977). *Théories du langage : une introduction criti*que. Bruxelles, Mardaga.

BRONCKART, J.-P.. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchâtel – Paris, Delachaux & Niestlé.

BRONCKART, J.-P. (1993) (éd.). « Temps et discours. Etude de psychologie du langage ». *Langue française* 97.

BRONCKART, J.-P & SCHNEUWLY, B. (1991) : « Children's production of textual organizers", In G. Piéraut-Le Bonniec & M. Dolitsky (eds), *Language bases ... discourse bases*, pp. 143-156, Amsterdam : Benjamins.

CARROLL, M. (1993). « Deictic and intrinsic orientation in spatial descriptions : A comparison between English and German ». *In* J. Altaribba (éd.), *Cognition and Culture : A cross-cultural Approach to Cognitive Psychology.* Amsterdam, Elsevier, p. 23-44.

CARROLL, M & DIETRICH, R. (1982). « Observations on object reference in learner languages ».*Linguistische Berichte* 98, p. 310-337, [ESF].

CARROLL, M. & LAMBERT, M. (2003). « Information structure in narratives and the role of grammaticised knowledge : A study of adult French and German learners of English ». *In* C. Dimroth & M. Starren (éds), *Information Structure, Linguistic Structure and the Dynamics of Language Acquisition.* Amsterdam, Benjamins, p. 267-287

CARROLL, M., MURCIA-SERRA, J., WATOREK, M. & BENDISCIOLI, A. (2000). « The Relevance ofInformation Organisation to Second Language Acquisition Studies – The Descriptive Discourse of Advanced Adult Learners of German ». *SSLA* 22 (3), p. 441-466.

CARROLL, M. & CH. VON STUTTERHEIM (1993). « The representation of spatial configurations in English and German and the grammatical structure of locative and anaphoric expressions ». *Linguistics* 31 (6), p. 1011-1042.

CARROLL, M. & CH. VON STUTTERHEIM (1997). « Relation entre grammaticalisation et conceptualisation et implications sur l'acquisition d'une langue étrangère ». *AILE* 9, p. 83-115.

CHAFE, W. L. (1976). « Giveness, contrastiveness, definiteness, subjects, topics and point of view ». *In* Charles N. Li (éd.), *Subject and Topic*. New York, Academic Press, p. 25-55.

CHAFE, W. L. (1994). *Discourse, Consciousness and Time. The Flow and Displacement of Conscious Experience in Speaking and Writing.* Chicago, University Press of

Chicago.

CHAROLLES, M. (1978). « Introduction aux problèmes de la cohérence des textes ». *Langue française* 38, p. 7-41.

CHAROLLES, M. (1983). « Coherence as a principle in the interpretation of discourse ». *Text* 3 (1), p. 71-97.

CHAROLLES, M.(1987). « Contraintes pesant sur la configuration des chaînes de référence comportant un nom propre ». *Travaux du Centre de Recherches Sémiologique de Neuchâtel* 53, p. 29-55.

CHAROLLES, M. (1988). « Les plans d'organisation textuelle : périodes, chaînes, portées et séquences ». *Pratiques* 5, Metz, p. 3-13.

CHAROLLES, M. (1995). « Cohésion, cohérence et pertinence du discours ». *Travaux de linguistique* 29, Louvain, Duculot.

CLARK, E. V. (1971). « On the acquisition of the meaning of 'before' and 'after' ». *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 10, p. 266-275.

CLARK, E. V. (1990). « Speaker perspective in language acquisition ». *Linguistics* 28, p. 1201-1220.

CLARK, E. V. (1993). *The Lexicon in Acquisition.* New York, Cambridge University Press.

CLARK, E. V. (2001). « Emergent categories in first language acquisition ». *In* M. Bowerman & S. C. Levinson (éds), *Language acquisition and conceptual development*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 379-405.

CLARK, H. H. & CLARK, E.V. (1977). *Psychology and Language*. *An introduction to psycholinguistics*. New York, Harcourt Brace Jovanovitch.

CLARK, H. H. & HAVILAND, S.E. (1977). « Comprehension and the given-new contract ». *In* R.O. Freedle (éd.), *Discourse production and comprehension.* Norwood, Alblex.

CLARK, H. H. & HAVILAND, S.E. (1989). « Comprehension and the given-new contract ». *In* R.Freedle (éd.), *Discourse production and comprehension.* Norwood, NJ, Ablex, p.1-40.

CHOMSKY, N.(1957) : *Syntactic Structures*. The Hague. Mouton.

CHOMSKY, N. (1968) : *Le langage et la pensée*, trad. par L.-J. Calvet, Paris, Petite Bibliothèque Payot. (*Language and Mind*, Harcourt, Brace & World, Inc., New-York.)

CLANCY, P.M. (1980) : "Referential choice in English and Japanese", In W.L. Chafe (ed) *The pear stories : Cognitive, cultural and linguistic aspects of narrative production*. Norwood; New Jersey, Ablex, pp. 127-199.

CLARK, E. (1971) : "On the acquisition of meaning of "before" and "after"". In *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 10, pp. 266-75.

COIRIER, P., GAONAC'H, D. & PASSERAULT, J.-M. (1996). *Psycholinguistique textuelle. Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. Paris, Armand Colin.

COLIN, D. (2002), *Psychologie de l'enfant sourd*, Masson

COMBETTES, B. (1983). *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique.* A. De Boeck/Duculot.

COMBETTES, B. (1992). *L'organisation du texte.* Université de Metz.

CONLIN, D. (1978), *La psychologie de l'enfant sourd*, Masson.

COURTIN, C. (1998) : *Surdité, langues des signes et développement cognitif*, Thèse de Doctorat en Psychologie cognitive, Université Paris V.

COURTIN, C. (2000): "Sign language and cognitive flexibility". *Current Psychology Letters: Behavior, Brain & Cognition, 1*(3). pp. 23-34.

COURTIN, C. & MELOT, A-M. (1998): "Development of theories of mind in deaf children." In M. Marschark & M.D. Clark (Eds.), *Psychological perspectives on deafness, Vol.2* (79-102). Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.

COURTIN, C. & SALLANDRE, M.-A. (à paraître) : "Conséquences cognitives des transferts en langue des signes". Numéro sur la recherche française en langue des signes. Revue *DYALANG*, Université de Rouen.

CRAIG, C. (ed.) (1986): *Noun classes and categorization.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Company.

CULIOLI, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation : opérations et représentations.* Paris, Orphys.

CULIOLI, A. (1999). *Pour une linguistique de l'énonciation,* t. 2 : *Formalisation et opérations de repérage*, t. 3 : *Domaine notionnel.* Paris, Orphys.

CUXAC, C. (1985) : « Esquisse d'une typologie des Langues des Signes », Journée d'études n°10, 4 juin 1983 : *Autour de la Langue des Signes*. Université René Descartes, Paris. pp. 35-60

CUXAC, C. (1993a) : « Langues des signes : construction d'un objet scientifique », *Psychanalystes*, n°46-47, pp.97-113.

CUXAC, C. (1993b) : « Iconicité des langues des signes », *Faits de Langue* n°1, pp. 47-56.

CUXAC,C. (1996) : *Fonctions et structures de l'iconicité des langues des signes.* Thèse de Doctorat d'Etat sous la direction de F. François, Paris, Université Paris V.

CUXAC, C. (1997a) : « Expression des relations spatiales et spatialisation des relations sémantiques en Langue des Signes Française », in C. Fuchs et S. Robert (eds) : *Diversité des langues et représentations cognitives*, Paris, Ophrys, pp.150-160.

CUXAC, C. (1997b) : « Iconicité et mouvement des signes en langue des signes française »,

Le mouvement – Des boucles sensori-motrices aux représentations langagières, Actes de la sixième Ecole d'Eté de l'Association pour la Recherche Cognitive (ARC), Paris, pp. 205-218.

CUXAC, C. (1998) : "Construction de références en Langue des Signes Française. Les voies de l'iconicité". *in Sémiotiques* n° 15. Paris, Didier Erudition. CNRS-Inalf . pp. 85 -105.

CUXAC, C. (1999a): "The expression of spatial relations and the spatialization of semantics relations in French Sign Language", in C. Fuchs and S. Robert (eds.): *Human Cognitive Processing* Vol. 3 - *Language Diversity and Cognitive Representations*. Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins B. V., pp. 123-142.

CUXAC, C. (1999b) : "French Sign Language : Proposition of a Structural Explanation by Iconicity", in A. Braffort et al. (Eds.) : *Gesture-Based Communication in Human-Computer Interaction*, International Gesture Workshop, GW'99, LNAI 1739, Berlin, Heidelberg, Springer-Verlag, pp. 165-184.

CUXAC, C. (2000) : *La Langue des Signes Française; les Voies de l'Iconicité*, Faits de Langues n°15-16, Paris: Ophrys.

CUXAC, C. (2003a) : « Langue et langage, un apport critique de la Langue des Signes Française. » In *Langue Française* n°137, février 2003, Cuxac (ed.) : *La langue des signes : statut institutionnel et linguistique*.

CUXAC, C. (2003b) : « Iconicité des langues des signes : mode d'emploi ». In Monneret P. (ed.) *Cahiers de Linguistique Analogique 1*. A.B.E.L.L., Université de Bourgogne, pp. 239-263.

CUXAC, C. (2003c, à paraître) : « Une langue moins marquée comme analyseur langagier : l'exemple de la LSF ». In Nouvelle Revue de l'AIS (Adaptation et Intégration Scolaires) n°23 : *Langue des signes française (LSF) Enjeux culturels et pédagogiques,* H. Benoit (ed.). CNEFEI.

CUXAC, C. (2004) : « Phonétique de la LSF : une formalisation problématique ». In Actes du Colloque *« Linguistique de la LSF : recherches actuelles »*, Université de Lille 3, 23-24 septembre 2003.

CUXAC, C., FUSELLIER-SOUZA, I., SALLANDRE, M.A. (1999) : "Iconicité des langues des signes et catégorisations", *Sémiotiques* n°16, Paris, Didier Erudition. CNRS-Inalf, pp. 143-166.

CUXAC, C. & SALLANDRE, M-A. (à paraître): "Iconicity and arbitrariness in French Sign Language". In Antinoro-Pizzuto, E., Pietrandrea, P. and Simone, R. (eds.): /*Verbal and Signed Languages: Comparing Structures, Constructs and Methodologies*/. Berlin: Mouton de Gruyter.

DALLE, P. (2003) : « La place de la langue des signes dansle milieu institutionnel de l'éducation : enjeux, blocages et évolution », In *La langue des signes : statuts linguistiques et institutionnels*, Revue Langue Française, n° 137, Larousse, pp.32-59.

DANEŠ, F. (1974). « Functional sentence perspective and the organization of the texts ». *In* F. Daneš (éd.), *Papers of Functional Sentence Perspective*, The Hague, Mouton.

DANON-BOILEAU, L. (ed.) (1993): Motivation et iconicité, *Faits de Langues* n°1,

Paris: Ophrys.

DARRAS, B. (ed.) (1997) : *Icône - Image*. Médiation & Information MEI 6. Revue Internationale de Communication, Paris, L'Harmattan.

DE BOT, K. (1992). « A bilingual production model : Levelt's 'Speaking' model adapted ». *Applied Linguistics* 13, p.1-25.

DELAPORTE, Y. (2002) : *Les Sourds, c'est comme ça*. Ethnologie de la surdimutité. Editions de la Maison des Sciences de l'homme, Paris.

DE MATTEO, A. (1977): "Visual Imagery and Visual Analogues in American Sign Language". In L. Friedman (ed.), *On the Other Hand*. NY, London, Academic Press. pp. 109-136.

DESCLES, J.-P. (1991) : « La prédication opérée par les langues. » *Langages.* n° 103, pp. 83-96.

DESCLES, J.-P. (1994) : « Relations casuelles et schèmes sémantico-cognitifs ». *Langages,* n° 113, pp. 113-125.

DE WECK, G. (1991). *La cohésion dans les textes d'enfants. Etude du développement des mage et cognition*. PUF, Paris.

DIETRICH, R., KLEIN, W. & NOYAU, C. (1995). *The acquisition of temporality in a second language*. Amsterdam/Philadelphia, Benjamins

DUBOIS, J. *et al*. (1994) : *Dictionnaire de Linguistique et des Sciences du Langage,* Paris, Larousse.

DUBOIS, J. et C. (2001). *Dictionnaire de linguistique*. Paris, Larousse.

DUBUISSON, C. & BOUCHARD, D. (eds.) (1996) : *Spécificités de la recherche linguistique sur les langues signées*. Les Cahiers scientifiques de l'ACFAS n°89. Montréal.

DUBUISSON, C. & LACERTE, L. (1996) : « La glose dans la transcription et l'analyse des langues signées. » In Dubuisson C. et Bouchard D. (eds). Les Cahiers scientifiques de l'ACFAS n°89. Montréal. pp. 127-142.

DUCROT, O. (1984) : *Le dire et le dit*. Paris, Editions de Minuit.

DUCROT, O., **DUCROT, O. & SCHAEFFER, J.-M.** (1995). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris, Seuil.

ECO, U. (1992) : *La production des signes*. Paris. Le Livre de Poche. Essais.

ECO, U. (1992) : *Le signe*. Paris. Le Livre de Poche. Collection Essais..

EISENBERG, A. R. (1985). « Learning to describe past experiences in conversation ». *Discourse Processes* 8, p. 177-204.

EMMOREY, K. (1999): "The Confluence of Space and Language in Signed Languages."

In P. Bloom, M.S. Peterson, L. Nadel, and M.F. Garrett (eds.): *Language and Space.* Cambridge, Mass.: MIT Press. pp. 171-209.

EMMOREY, K. (2001): *Language, Cognition, and the Brain: Insights from Sign Language Research.* Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey.
EMMOREY, K. (ed.) (2002): *Perspective on Classifier Constructions in Sign Languages*. Lawrence Erlbaum Assoc.

EMMOREY, K., KOSSLYN, S.M. & BELLUGI, U. (1993): "Visual imagery and visuo-spatial language: Enhanced imagery habilities in deaf and hearing ASL signers". *Cognition*, 46, pp. 139-181.

EMMOREY, K.& KOSSLYN, S.M. (1996): "Enhanced image generation abilities in deaf signers: a right hemisphere effect". *Brain and Cognition*, 32(1), pp. 28-44.

EMMOREY, K.& LANE, H. (eds.) (2000): *The Signs of Language Revisited : An Anthology in Honor of Ursula Bellugi and Edward Klima.* Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.

EMMOREY, K. & REILLY, J. (eds.) (1995): *Language, Gesture, and Space*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey.

ENGBERG-PEDERSEN E. (1993) : *Space in Danish Sign Language: The Semantics and Morphosyntax of the Use of Space in a Visual Language.* Hamburg: SIGNUM-Verlag.

ENGBERG-PEDERSEN, E. (1995) : "Point of View Expressed Through Shifters". In K. Emmorey & Reilly J. (eds.) : *Language, Gesture, and Space*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey. pp. 133-154.

EQUIPE LS-COLIN, rédaction collective (2002) : « Projet LS-COLIN. Quel outil de notation pour quelle analyse de la LS ? » Actes du colloque *Recherches sur la langue des signes*. Toulouse, 23-24 novembre 2001.

EQUIPE LS-COLIN, rédaction collective (2002) : *Projet LS-COLIN. Rapport de fin de recherche*. Ministère de la recherche, Programme Cognitique 2000, septembre 2002.

ESPERET, E. (1984) : Processus de production : genèse et rôle du schéma narratif dans la conduite de récit. In M. Moscato & G. Piéraut-Le Bionnec (eds), *Le langage : construction et actualisation.* Rouen, PUR

ESPERET, E. & GAONAC'H, D. (1985) : Fonction des temps verbaux dans la production de récits libres. Evolution génétique entre 4 et 8 ans. In *Bulletin de psychologie*, 38, pp. 705-716.

ERVIN-TRIPP, S. & MITCHELL-KERNAN, C. (1977) (éds). *Child discourse*. New York, Academic Press.

FAYOL, M. (1985). *Le récit et sa construction. Une approche de la psychologie cognitive*. Neuchâtel – Paris, Delachaux & Niestlé.

FAYOL, M. (1997). *Des idées aux textes. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris, PUF.

FAYOL, M. (2000). « Comprendre et produire des textes écrits : l'exemple du récit ». *In* M.

Kail & M. Fayol (éds), *L'acquisition du langage*. Vol. 2, Paris, PUF, p. 183-213.

FAUCONNIER, G. (1985) : *Mental Spaces : Aspects of Meaning Construction in Natural Languages*. Cambridge, Cambridge University Press.

FELDMAN, H., GOLDIN-MEADOW, S., & GLEITMAN, L. (1978) : "Beyond Herotodus : the creation of language by linguistically deprived deaf children. In A. Lock (ed) *Action, gesture and symbol. The emergence of language*. New York : Academic Press.

FILLMORE, C. (1982) : "Frame Semantics". In the Linguistic Society of Korea (ed.) : *Linguistics in the Morning Calm*. Seoul, Hanshin Publishing. pp. III-37.

FISCHER, O. & NÄNNY, M. (eds) (1999): *Form Miming Meaning. Iconicity in language and literature 1*. Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.

FISCHER, O. & NÄNNY, M. (eds.) (2001): *The Motivated Sign. Iconicity in language and literature 2*. Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.

FRANÇOIS, D. (1974). *Le français parlé*. Paris, SELAF.

FRANÇOIS, F. (1993) : *Pratiques de l'oral*. Collection Théories et pratiques, Paris, Nathan.

FREI, H. (1929) : *La grammaire des fautes*. Paris, Geuthner.

FRIEDMAN, L. A. (1975) : "Space, time, and person reference in American Sign Language." *Language* 51. pp. 940-961.

FRIEDMAN, L. A. (ed.) (1977) : *On the Other Hand. New Perspectives on American Sign Language*. NY, London, Academic Press.

FRIEDMAN, L. A. (1977) : "Formational Properties of American Sign Language." In L.Friedman (ed.), *On the Other Hand*. NY, London, Academic Press. pp. 13-56.

FRISHBERG, N. (1975): "Arbitrariness and iconicity in the American Sign Language". *Language* 51. pp. 696-719.

FUCHS, C. & ROBERT, S. (eds.) (1997) : *Diversité des langues et représentations cognitives*, Paris, Ophrys.

FUSELLIER-SOUZA, I . (1998) : *La représentation du temps et de l'aspect par différents sujets de l'énonciation dans les activités narratives en langues des signes. Analyse descriptive de trois récits en Langue des Signes Brésilienne (LIBRAS*). Mémoire de Maîtrise, Université Paris 8, Saint-Denis.

FUSELLIER-SOUZA, I. (1999) : *Quand les gestes deviennent une proto-langue. Développement du langage chez les personnes sourdes en situation d'isolement. Analyse globale et descriptive du lexique et des échanges interactionnels d'un sourd brésilien*. Mémoire de DEA en Sciences du Langage, Université Paris 8, Saint Denis.

FUSELLIER-SOUZA, I .(2001) : « La création gestuelle des individus sourds isolés. De l'édification conceptuelle et linguistique à la sémiogénèse des langues des signes. » In *AILE* (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère) n°15, Paris. pp. 61-96.

FUSELLIER-SOUZA, I .(2004, en voie de soutenance) : *Sémiogenèse des langues des signes. Primitives conceptuelles et linguistiques des Langues des Signes Primaires (LSP). Étude descriptive et comparative de trois LSP pratiquées par des personnes sourdes vivant exclusivement en entourage entendant*. Thèse de doctorat. Université Paris VIII, Saint Denis.

FUSELLIER-SOUZA, I .& LEIX J.(2003) : "L'expression de la temporalité en Langue des Signes Française (LSF)". Présentation orale et signée. Colloque *Conceptualisation et Surdité*, Décembre 2003, CNEFEI, Suresnes.

GAONAC'H, D. (1984). « La notion d'interlangue et la psychologie cognitive du langage ». *In* B. Py (éd.), *Acquisition d'une langue étrangère III.* Actes du colloque organisé les 16-18 septembre 1982 à l'Université de Neuchâtel, Encrages, Université de Paris 8 et Centre de Linguistique Appliquée de l'Université de Neuchâtel, p. 63-79.

GARCIA, B. (1997) : "Enjeux d'une écriture des langues des signes : un dialogue intersémiotique". *LIDIL* n° 15 : *Langues gestuelles, quels enjeux pour les sourds?* Grenoble, Lidilem, pp. 31-52.

GARCIA, B. (2000) : *Contribution à l'histoire des débuts de la recherche linguistique sur la Langue des Signes Française (LSF) : Les travaux de Paul Jouison*. Thèse de doctorat. Université de Paris V

GARCIA, B. (2004) : « Les langues des Signes Française (LSF) : quelles conditions pour quelles formes graphiques ? », Colloque Silexicales « *Linguistiques de la LSF : recherches actuelle*s », pp. 173-184.

GIROD, M. (1997) (ed.) : *La Langue des Signes.* Tome 1 : Histoire et grammaire. 2ème édition, Paris, Editions IVT.

GIROD, M. (1997) (ed.) : *La Langue des Signes. Dictionnaire bilingue LSF/Français*. Tome 2 et 3. 2ème édition, Paris, Editions IVT.

GIVÓN, T. (1976). « Topic, pronoun and grammatical agreement ». *In* C. N. Li (éd.), *Subject and topic*. New York, Academic Press, p. 151-188.

GIVÓN, T. (1978). « Definiteness and referentiality ». *In* J. H. Greenberg, C. A. Ferduson & E.A. Moravcsik (éds), *Universals of human language.* Vol. 4 : *Syntax*. Stanford, Stanford University Press, p. 291-330.

GIVÓN, T. (1982). « Logic vs. pragmatics, with human language as the referee : toward an empirically viable epistemology ». *Journal of Pragmatics* 6, p. 81-133.

GIVÓN, T. (1983). « Topic continuity in discourse : An introduction ». *In* T. Givón (éd.), *Topic continuity in discourse. A Quantitative Cross-Langague Study*. Amsterdam, Benjamins, p.1-41.

GIVÓN, T. (1984). « Universals of discourse structure and second language acquisition ». *In* W. E. Rutherford (éd.), *Language universals and second language acquisition.* Amsterdam, Benjamins, p. 109-136.

GIVÓN, T. (1985a). « Structure, function and language acquisition ». *In* D. Slobin (éd.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition. Vol. 2 : Theoretical Issues.* Hillsdale, NJ, Erlbaum.

GIVON, T. (1985b): « Iconicity, isomorphism, and non-arbitrary coding in syntax », in Haiman (ed.) : *Iconicity in Syntax*, J. Benjamins. pp. 187-220.

GIVÓN, T. (1989). *Mind, Code and Context : Essays in Pragmatics.* Hillsdale, NJ, Erlbaum.

GIVÓN, T. (1995). *Functionalism and Grammar*. Amsterdam, John Benjamins.

GLENN, C.G. & STEIN, N. (1990) : *Syntactic structures and real world themes in stories generated by children.* Technical report, Urbana, University of Illinois, Center for the study of reading.

GOLDIN-MEADOW, S. (1993): "When does gesture become language? A study of gesture used as a primary communication system by deaf children of hearing parents." In K.R. Gibson & T. Ingold (eds), *Tools anguage, and cognition in human evolution,* pp. 63-85, New York : Cambridge University Press.

GOLDIN-MEADOW, S. (1998): "The development of gesture and speech as an integrated system". In Iverson J. M. & Goldin-Meadow S. (eds.): *The nature and functions of gesture in children's communication*. New directions for child development: 79. San Francisco Jossey-Bass. pp. 29-42.

GOLDIN-MEADOW, S. & FELDMAN, H. (1975) : "The creation of a communication system : A study of deaf children of hearing parents. In *Sign Language Studies*, 8, pp. 225-234.

GOLDIN-MEADOW, S. & FELDMAN, H. (1977) : "The development of language-like communication without a language model, In *Science*, 197, pp. 401-403.

GOLDIN-MEADOW, S. & MORFORD, M. (1985) : "Gesture in early child language : studies of deaf and hearing children" In *Merill-Palmer Quarterly*, 31, 2, 145-176.

GOLDIN-MEADOW, S. & MYLANDER, C. (1984) : "The nature of input and its role in the development of the deaf chil's gesture system". In *Monograph of the society of research in child development* (Serial n° 207), 49, 3-4, 143-151.

GOLDSTEIN, N. & FELDMAN, R. (1996) : "Knowledge of American Sign Language and the abilitiy of hearing individuals to decide facial expressions of emotion", In *Journal of nonverbal Behavior*, 20, pp. 111-122.

GOMBERT, J.E (1990) : *Le développement métalinguistique*, Paris PUF.

GREIMAS, A. J. (1966). *Sémantique structurale.* Paris, Larousse.

GREMION, J. (1991) : *La Planète des sourds*, Pocket.

GRINEVALD, C. (2002): "Classifier Systems in the Context of a Typology of Nominal Classification". In K. Emmorey (ed.), *Perspectives on Classifier Constructions in Sign Languages*, Lawrence Erlbaum and Associates: Mahwah, NJ. pp. 91-110.

GROSJEAN, F. & LANE H. (ed.) (1979) : La Langue des signes, *Langages* n°56.Groupe μ (1992) : *Traité du signe visuel*. *Pour une rhétorique de l'image*. Paris, Le Seuil.

GUAITELLA, I. & SANTI S. et al. (eds.) (1998) *: Oralité et gestualité. Communication multimodale, interaction*. Actes du colloque ORAGE'98 de Besançon, Paris, L'Harmattan.

GUITTARD, F. (1994). « Les conduites de récit et la référenciation chez des enfants francophones et des enfants étrangers ». Mémoire de DEA, Université de Paris X.

GULLBERG, M. (1998) : *Gesture as a Communication Strategy in Second Language Discourse. A Study of Learners of French and Swedish.* Travaux de l'Insitut de Linguistique de Lund 35. Lund University Press.

GUMPERZ, J. J. & LEVINSON, S.C. (1996) (éds). *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge, Cambridge University Press.

HABERT, B. et al. (1997) : *Les linguistiques de corpus*. Collection U, série "Linguistique", Paris, Armand Colin.

HAGEGE, C. (1982). *La structure des langues.* Paris, PUF.

HAIMAN, J. (ed.) (1985a) : *Iconicity in Syntax*. Proceedings of Symposium on Iconicity in Syntax, Stanford, California, 1983. Amsterdam/Philadelphia, J. Benjamins.

HAIMAN, J. (1985b) : *Natural Syntax. Iconicity and erosion.* Cambridge, London, Cambridge University Press.

HALLIDAY, M. A. K. (1967). « Notes on transitivity and theme in English . Part I /II. ». *Journal of Linguistics* 3, p. 37-81 ; 199-244.

HALLIDAY, M. A. K. (1973). *Explorations in the Functions of Language*. London, Arnold.

HALLIDAY, M. A. K. (1975). « Learning how to mean ». *In* E. H. Lenneberg & E. Lenneberg (éds), *Foundations in language development*. New York, Academic Press.

HALLIDAY, M. A. K. (1979). « Development of texture in child language ». *In* T. Myers (éd.), *The development of conversation and discourse*. Edimburgh, Edimburgh University Press.

HALLIDAY, M. A. K. (1985). *Spoken and Written language*. Oxford, Oxford University Press.

HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, R. (1976). *Cohesion in English*. London, Longman.

HAVILAND, S. E. & CLARK, H.H.(1974). « What's new ? Acquiring new information as a process of comprehension ». *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 13, p. 512-521.

HANKE, T. & PRILLWIRZ, S. (1995) : "SyncWriter. Integrating Video into the Transcription and Analysis of Sign Language." in Bos H. & Schermer G. (eds) : *Proceedings of the Fourth European Congress on Sign Language Research, Munich,* September 1-3, 1994. Hamburg, Signum.

HANCOCK, I. F. (1979): "On the origins of the term *pidgin*." In I. F. Hancock (ed.), *Readings in creole studies*. Ghent, Belgium, E. Story-Scientia. pp. 81-6.

HENDRIKS, H. (1998a). « Reference to person and space in narrative discourse : a comparison of adult second language acquisition and child first language acquisition ». *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* 27 (1), p. 67-86.

HENDRIKS, H. (1998b). « Comment il monte le chat ? En grimpant ! L'acquisition de la référence spatiale en chinois, français et allemand L1 et L2 ». *AILE* 11, p. 147-

HENDRIKS, H. (1999). « The acquisition of temporal reference in first and second language acquisition : what children already know and adults still have to learn and vice versa ». *Psychology of Language and Communication* 3 (1), p. 41-60.

HENDRIKS, H. (2000). « The acquisition of topic marking in L1 Chinese and L1 and L2 French. *Studies of Second Language Acquisition : Special Issue on the structure of learner varieties* 22 (3), p. 369-398.

HENDRIKS, H. (2002). « Using nouns for reference maintenance : a seeming contradiction in L2 discourse ». *In* A. Giacalone Ramat (éd.). *Typology and Second Language Acquisition.* Berlin, Mouton de Gruyter.

HENDRIKS, H. (2003). « Acquérir une langue : Facteurs langagiers et facteurs cognitifs ». Thèse d'habilitation (non publiée), Université de Paris 8.

HENDRIKS, H. & HICKMANN, M. (1998). « Référence spatiale et cohésion du discours : acquisition de la langue par l'enfant et l'adulte ». *In* M. Pujol Berché, L. Nussbaum & M. Llobera (éds.), *Adquisición de lenguas extranjeras : perspectivas actuales en Europa*. Madrid, Edelsa, p.151-163.

HENDRIKS, H., WATOREK, M. & GIULIANO, P. (2004). « L'expression de la localisation et du mouvement dans les descriptions et les récits en L1 et en L2 ». *In* M. Watorek (éd.), « Construction du discours par des enfants et des apprenants adultes ». *Langages* 155, p. 106-126.

HERREN, H. (1971) : *L'éducation des enfants et des adolescents handicapés*, Editions Sociales françaises, Paris

HICKMANN, M. (1982): *The development of narrative skills: pragmatic and metapragmatic apects of discourse cohesion.* Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago.

HICKMANN, M. (1987). « The pragmatic of reference in child language : some issues in developmental theory ». *In* M. Hickmann (éd.), *Social and functional approaches to language and thought.* Orlando, Academic Press Inc., p. 165-184.

HICKMANN, M. (1992). « Statut de l'information, structuration de l'énoncé et développement de la référence : études interlangues ». Colloque international « Recherches interlangues sur le traitement, l'acquisition et les troubles du langage », Université Paris V.

HICKMANN, M. (1995). « Discourse organisation and the development of reference to person, place and time ». *In* P. Fletcher & B. MacWhinney (éds), *Handbook of Child Language*. Oxford, Oxford University Press, p.194-218.

HICKMANN, M. (1996). « Information status and grounding in children's discourse : a

crosslinguistic perspective ». *In* J. Costermans & M. Fayol (éds), *Processing interclausal relationships in the production and comprehension of text.* Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

HICKMANN, M. (1998). « On null subjects and other pronouns : syntactic and pragmatic approaches ». *In* N. Dittmar & Z. Penner (éds), *Issues in the Theory of Language Acquisition*. Berne, Peter Lang, p.143-175.

HICKMANN, M. (2000). « Le développement de l'organisation discursive ». *In* M. Kail & M. Fayol (éds), *L'acquisition du langage*. Vol. 2, Paris, PUF, 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 *« La cohésion chez l'enfant* », n°24, pp.13-31.

HICKMANN, M. & HENDRIKS, H. (1999). « Reference maintenance in children's narrative discourse ». *Journal of Child Language* 26, p. 419-452.

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 Chinese ». *Journal of Child Language* 23, p. 591-619.

HICKMANN, M., & LIANG, J. (1990) : «Clause-structure variation in Chinese narrative discourse : A developmental analysis", In *Linguistics*, 28, 1167-1200.

HINDS, J. (1977) : Paragraph structure and pronominalization, In *Papers in linguistics*, 10, pp. 77-99.

HINTON, L., NICHOLS, J. & OHALA, J. (1994) : *Sound Symbolism.* Cambridge, Cambridge University Press.

HOEMANN, H. (1975) : "The Transparency of Meaning of Sign Language Gestures". *Sign Language Studies*, 7, pp. 151-161

HYMES, D. H. (1971). *On Communicative Competence.* Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

HYMES, D. H. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris, Hatier-CREDIF.

JACOB. S. (2001) : *Le mouvement référentiel dans des narrations produites par des enfants sourds*, Mémoire de DEA, Université Lumière Lyon 2.

JACOB, S. (2002): « Les problèmes méthodologiques dans les recherches doctorales en LSF », Colloque ARILS *« La Langue des Signes et son devenir* »

JACOB, S (2003) : « L'acquisition du langage et le développement cognitif de l'enfant sourd », Colloque AFLA « *Jeunes chercheurs en Linguistique Appliquée* »

JACOB, S (2003) : « L'acquisition du langage et le développement cognitif de l'enfant sourd », Colloque Silexicales « *Linguistiques de la LSF : recherches actuelle*s », pp. 185-200.

JACOB, S (2003) : "*L'acquisition du langage par l'enfant sourd*", Nouvelle Revue AIS, n°23, pp.31-41

JAKOBSON, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris, Les Éditions de Minuit.

JAKOBSON, R. (1965) : "A la recherche de l'essence du langage". *Diogène* 51, pp. 22-38.

JISA, H. & KERN. S, (1998) : " Relative clauses in French children's narrative texts", In *Journal of child language*, 25, pp. 623-652.

JISA, H. (2006): "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 *« La cohésion chez l'efant* », n°24, pp.33-56

JOACHIM G.H. G. & PRILLWITZ, S. (1993) : *International Bibliography of Sign Language. International Studies on Sign Language Research and Communication of the Deaf* Vol. 21, SIGNUM, Hambourg.

JOUISON, P. (1995) : *Ecrits sur la LSF*. Edition établie par B. Garcia. Paris, L'Harmattan.

KAIL, M. & FAYOL, M. (2000) (éds). *L'acquisition du langage*. Vol. 2, Paris, PUF.

KAIL, M. & HICKMANN, M.(1992). « On French children's ability to introduce referents in discourse as a function of mutual knowledge ». *First Language* 12, p. 73-94.

KAIL, M., HICKMANN, M. & EMMENECKER, N. (1987). « Introduction des référents dans le récit : étude développementale des contraintes contextuelles ». Table Ronde : Réseau Européen « Acquisition des langues », Aix en Provence.

KARMILOFF, K. & KARMILOFF-SMITH, A. (2003). *Comment les enfants entrent dans le langage.* Paris, RETZ VUEF.

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

KARMILOFF-SMITH, A. (1981). « The grammatical marking of thematic structure in the development of language production ». *In* W. Deutch (éd.), *The Child's Construction of Language*. London, Academic Press, p.121-147.
KARMILOFF-SMITH, A. (1985). « Language and cognitive processes from a developmental perspective ». *Language and Cognitive Processes* 1, p. 60-85.

KEENAN, E. O. & SCHIEFFELIN, B.B. (1976). « Topic as a Discourse Notion : a Study of Topic in the Conversations of Children and Adults ». *In* C. N. Li (éd.), *Subject and Topic*. New-York, NY Academic Press, p. 335-384.

KELLER, E. (1985). *Introduction aux systèmes psycholinguistiques*. Chicoutimi, Canada, Gaëtan Morin éditeur.

KENDON, A. (1988) : "How gestures can become like words". In F. Poyatos (ed.): *Crosscultural perspectives in nonverbal communication*. Toronto, Hogrefe. pp. 131-141.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990). *Les interactions verbales*. Paris, Colin.

KERN, S. (1997) : *Comment les enfants jonglent avec les contraintes communicationnelles, discursives et linguistiques dans la production d'une narration.* Thèse de doctorat de linguistique, Université Lumière Lyon 2.

KERVAJAN, L. (2006), « Problèmes de représentation de la Langue des Signes Française, en vue du traitement automatique », Papier présenté au TALN, Leuven, du 10 au 13 avril 2006.

KINTSCH, W. (1977) : « On comprehending stories », In M.A. Just & P.A Carpenter (eds), *Cognitive processes in comprehension*. Hillsdale, New Jersey, Erlbaum.

KINTSCH, W. & VAN DIJK, T.A. (1975). « Comment on rappelle et on résume des histoires». *Langages* 9, p. 98-116.

KINTSCH, W. & VAN DIJK, T.A. (1978). « Toward a model of text comprehension : A construction-integration model ». *Psychological Review* 85, p. 363-394.

KIPP, M. (2001): "Anvil. A Generic Annotation Tool for Multimodal Dialogue."
In: *Proceedings of the 7th European Conference on Speech Communication and Technology (Eurospeech)*, Aalborg, pp. 1367-1370.

KLEIN, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*. Paris, Armand Colin.

KLEIN, W. & DITTMAR, N. (1979). *Developing Grammars. The Acquisition of German Syntax by Foreign Workers*. Berlin-Heidelberg, Springer-Verlag.

KLEIN, W. & PERDUE, C. (1989). « The learner's problem of arranging words ». *In* E. Bates & B. MacWhinney (éds), *The cross-linguistic study of sentence processing*.
Cambridge, Cambridge University Press, p. 292-327.

KLEIN, W. & PERDUE, C. (1992). *Utterance Structure. Developing Grammars Again. Studies in Bilingualism*. Amsterdam, Benjamins.

KLEIN, W. & PERDUE, C. (1997). « The basic variety. Or couldn't natural language be much simpler ? ». *Second Language Acquisition Research* 13 : 4, p. 310-347.

KLEIN, W. & VON STUTTERHEIM, C. (1991). « Text structure and referential movement ». *Sprache und Pragmatik* 22, Lund, p. 1-32.

KLIMA, E. & **BELLUGI, U.** (eds.) (1979) : *The Signs of Language*. Harvard University Press, Cambridge London.

KOSSLYN, S. M. (1994) : *Image and brain: The resolution of the imagery debate*.
Cambridge, MA: MIT Press.

KYLE, J.C. & WOLL, B. (1994): *Sign Language: the study of Deaf people and their language*. Cambridge University Press.

LABOV, W. (1972/78). *Language in the inner city*. Philadelphia, University of Pensylvania

Press.

LABOV, W. (1973): "The boundaries of words and their meanings". In C.-J. Bailey & R. Shuy (eds.): *New Ways of Analyzing Variation in English*. Georgetown University Press. pp. 340-373.

LABOV, W. & Waletzky, J. (1967): "Narrative Analysis: Oral Versions of Personnal Experience." In: *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Seattle, Washington University Press. pp. 12-44.

LAKOFF, G. (1987): *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago, University of Chicago Press.

LAKOFF, G. (1997) : « Les universaux de la pensée métaphorique : variations dans l'expression linguistique ». In C. Fuchs et S. Robert (eds.), *Diversité des langues et représentations cognitives*. Ophrys, Paris, pp. 165-181.

LAKOFF, G. & JONHSON, M. (1980): *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.

LAMBERT, M. (1994). « Les profils d'apprenants comme mode de description et d'explication à la variabilité des apprentissages en langue étrangère ». *AILE* 4, p. 81-108.

LAMBERT, M. (1997). « En route vers le bilinguisme ». *AILE* 9, p. 147-172.

LAMBERT, M. (2003). « Cohésion et connexité dans des récits d'enfants et d'apprenants polonophones du français ». *Marges Linguistiques* 5, p. 106-122.

LAMBERT, M. & LENART, E. (2004). « Incidence des langues sur le développement de la cohésion en L1 et en L2 : gestion du statut des entités dans une tâche de récit ». *Langages* 155, p. 14-32.

LAMBERT, M., PERDUE, C., PRODEAU, M. & WATOREK, M. (1996). « Analyse comparative de productions d'apprenants avancés (avec celles d'autochtones et d'apprenants au niveau de lecte de base) ». Rapport pour le projet d'Espinho, sept. 1996.

LAMBRECHT, K. (1981). *Topic, antitopic and verb-agreement in non-standard French. Pragmatics and Beyond*. vol. II : 6. Amsterdam, Benjamins.

LAMBRECHT, K. (1986). *Topic, Focus and the Grammar of Spoken French*. Berkeley, University of Berkeley-UMI.

LAMBRECHT, K. (1987). « On the status of SVO sentences in French discourse ». *In* R. Tomlin (éd.), *Coherence and grounding in discourse. Typological Studies in Language*. vol XI. Amsterdam, John Benjamins, p. 217- 262.

LAMBRECHT, K. (1988). « Presentational cleft constructions in spoken French ». *In* J. Haiman & S.A.Thompson (éds), *Clause Combining in Grammar and Discourse.* Amsterdam, John Benjamins, p.135-180.

LAMBRECHT, K. (1994). *Information Structure and Sentence Form. Topic, focus, and the mental representations of discourse referents.* Cambridge, Cambridge University Press

LANE, H. (1984, 1991) : *Quand l'esprit entend. Histoire des sourds-muets.*. Trad. de

l'américain en1991 par J. Henry. Paris. Editions Odile Jacob, coll. Sciences Humaines.

LANE, H. (1992) : *The Mask of Benevolence : Disabling the Deaf Community*. New York, Knopf.

LANGACKER, R.W. (1987): *Foundations of a cognitive grammar*, Vol. 1. Stanford University Press.

LANGACKER, R.W. (1991): *Concept, Image, and Symbol*. The Cognitive Basis of Grammar. New-York: Walter de Gruyter.

LENART, E. (2005). « Les apprenants polonophones face à la détermination nominale en français : marquage de l'information nouvelle et ancienne dans le récit ». *Synergies Pologne.* Thèse de doctorat. Université Paris VIII, Saint Denis

LENART, E. & PERDUE, C.(2004). « L'approche fonctionnaliste : structure interne et mise en oeuvre du syntagme nominal ». *AILE* 21, p. 85-121.

LENART, E., Watorek, M. & KOMUR G. (2005). « La construction d'un corpus de données textuelles pour étudier l'acquisition des procédures nécessaires à la construction du discours : l'exemple de l'acquisition de la détermination nominale ». *In* G. Williams (éd.), *La linguistique de corpus*. Rennes, PUR, p. 387-396.

LE PETIT ROBERT (1991) : *Dictionnaire de la langue française*. Paris, Dictionnaires Le Robert.

LEPOT-FROMENT, C., CLEREBAUT, N. (1999) : *L'enfant sourd* : Communication et Langage, De Boeck Université.

LEVELT, W. J. M. (1981). *The speaker's linearisation problem*. Phil. Trans. R. Soc. London B295, p. 305-315.

LEVELT, W. J. M. (1989). *Speaking. From Intention to Articulation.* Cambridge, Mass, The MIT Press.

LEVINSON, S.C. (1996) : "Frames of reference and Molyneux's question : Crosslinguistic evidence". In P. Bloom, M. A. Peterson, L. Nadel, & M. F. Garrett (eds.), *Language and space*. Cambridge, MA: MIT Press. pp. 109-169.

LIDDEL, S.K. (1990) : "Four functions of a locus : Re-examining the structure of space in ASL", In C. Lucas (ed), *Sign language research : theoretical issues*, pp. 176-198, Washington, DC : Gallaudet University Press.

LIDDEL, S.K. (1998) : « Grounded blends, gestures, and conceptual shifts », *Cognitive Linguistics* 9-3, Walter de Gruyter. pp. 283-314.

LIDDEL, S.K. (2003) : *Grammar, Gesture, and Meaning in American Sign Language.* Cambridge, Cambridge University Press.

LOEW, R. (1980) : *Learning American Sign Language as a first language : Roles et reference.* Paper presented at the Third National Symposium on Sign Language Research, Boston.

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

LYONS, C. (1985). « A possessive parameter ». *Sheffield Working Papers in Language and Linguistics* 2, p. 98-104.

LYONS, C. (1968). *Introduction to theoretical linguistics*. Cambridge, Cambridge University Press.

LYONS, C. (1975). « Deixis as the source of reference ». *In* E. L. Keenan (éd.), *Formal semantics of natural language*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 61-83.

LYONS, C. (1977). *Semantics*. Cambridge, Cambridge University Press.

MAC NAMARA, J. (1972). « The cognitive basis of language learning in children ». *Psychological Review* 79, p. 1-13.

MAC WHINNEY, B. (1991). *The CHILDES Project : Tools for Analyzing Talk.* Hillsdale, Lawrence Erlbaum.

MANDEL, M. (1977) : "Iconic Devices in American Sign Language". In L.Friedman (ed.), *On the Other Hand*. NY, London, Academic Press. pp. 57-107.

MANDLER, J. M. (1982). « Recherches récentes sur les grammaires de récits ». *In* J.-F. Le Ny & W. Kintsch (éds), « Langage et compréhension ». *Bull. Psych.* 35, numéro spécial, p. 705-715.

MANDLER, J. M. & JOHNSON, N.S. (1977). « Remembrance of things parsed : Story structure and recall ». *Cognitive Psychology* 9, p. 111-151.

MARSCHARK, M., SIPLE, P., LILLO-MARTIN, D. (eds.) (1997) : *Relations of Language and Thought. The View from sign Language and Deaf Children*. Oxford University Press, New York, Oxford.

MARR, D. (1982): *Vision a Computational Investigation into the Human Representation and Processing of Visual Information*. San Francisco, W. H. Freeman.

MARTIN, J.-C. & KIPP, M. (2002): "Annotating and Measuring Multimodal Behaviour. Tycoon Metrics in the Anvil Tool." In: *Proceedings of the Third International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC).* 5 p.

MARTINET, A. *(*1955) : *Économie des changements phonétiques*. Bern, Francke Verlag.

MAYER, M. (1987) : *Frog, where are you*?, NY : Dial Press

MAC CABE, A. & PETERSON, C. (1991). *Developing narrative structure.* Hillsdale, NJ, Erlbaum.

MAC CULLOUGH S. & EMMOREY, K. (1997) : "Face processing by deaf ASL signers : Evidence for expertise in distinguishing local features" In *Journal of deaf stuides and deaf education,* 2 (4), 212-222.

MAC GANN, W.& SCHWARTZ, A. (1988). « Main character in children's narratives ». *Linguistics* 26, p. 215-233.

MAC INTIRE, M (1977), "The acquisition of Amercican Sign Language configurations". *Sign Language Studies*, 16, pp. 247-266

MAC NEILL, D. (1985) : *So you think gestures are nonverbal*. Psychological Review 92, pp. 350-371.

MAC NEILL, D. (1992) : *Hand and Mind : What Gestures Reveal About Thought.* Chicago : University of Chicago Press.

MARSHARK, M., MOURADIAN, V., & HALAS, M. (1992), "The coherence of causal events in the signed and written stories of deaf children : a developemental study", In *Journal of experimental child psychology*, 57, pp. 89-107.

MEIER, R. (1992): "Language acquisition in sign and speech", In Abstracts of the XXVth International Congress of Psychology, Brussels, 19-24/7/1992, *International Journal of Psychology, 27*, pp. 3-4, 51.

MEIER, R. & NEWPORT, E. (1990) : "Out of the hands of babes : On a possible sign advantge in language acquisition", In *Language*, 66, 1-23.

MEIER, R. & WILLERMAN,R. (1995): Prelinguisticgesture in deaf and hearing infants, In K.G. Emmorey &J. Reily (eds), *Language, gesture, and space*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Assoc.

MILLET, A. (1998) : « Typologie des signes et structuration du lexique en LSF : Réflexions autour de la notion d'Unité Linguistique Intermédiaire » in Guaïtella I., et alii (eds.) : *Oralité et gestualité. Communication multimodale, interaction*. Actes du colloque ORAGE'98, Paris, L'Harmattan, pp. 95-100.

MILLET, A. (1999) : *Orthographe et écriture, langage et surdité, systèmes, représentations, variations*. Dossier présenté en vue de l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Stendhal, Grenoble III.

MILLET, A. (2003) : « Les représentations sociales de la LSf : comment penser un sujet sourd bilingue et biculturel », In *Nouvelle Revue AIS*, n°23,pp. 63-72.

MILLET, A. (2006) : « Le jeu syntaxique des proformes et des espaces dans la cohésion narrative en LSF », In *Glottopol*, n°7, pp. 96-111

MILNER, J-Cl. (1982). *Ordres et raisons de la langue.* Paris, Seuil.

MORGAN, G. (1999), Event packaging in Bristish Sign Language discourse. In E. Winston (Eds), Story telling and conversation : Discourse in Deaf Communities, pp. 27-58. Washington : Gallaudet University Press.

MORGAN, G. (2000), "Discourse cohesion in Sign and Speech". International journal of bilinguisme, n°4, pp. 279-300

MORGAN, G. (2002) : « The enconding of simultaneity in childrens' BSL narratives". *In Journal of Sign Language and linguistics, 5/2*, pp. 127-161

MORGAN, G. (2005) : "The development of narrative in British Sign Language", In B. Schick, M. Marshark & P. Spencer (eds), *Advances in Sign Language Development in deaf children*, Oxford University Press, pp. 314-343

MORGAN, G. & B. WOLL eds (2002): *Direction in Sign Language Acquisition*, Amsterdam : Benjamins

MONNERET, P. (ed.) (2003) : *Le mot comme signe et comme image : lieux et enjeux de l'iconicité linguistique. Cahiers de Linguistique Analogique 1*. A.B.E.L.L., Université de Bourgogne.

MONNERET, P. (ed.) (2003) : « Iconicité et analogie ». In Monneret P. (ed.) *Cahiers de Linguistique Analogique 1*. A.B.E.L.L., Université de Bourgogne.

MONTEILLARD, N. (2000) : *La Langue des Signes Internationale. Aperçu historique et tentative d'analyse.* Mémoire de Maîtrise en Sciences du Langage, Université Paris VIII, Saint Denis.

MONTEILLARD, N. (2002) : *Etude de la Langue des Signes Internationale telle qu'elle est pratiquée par les Sourds dans les colloques internationaux*. Mémoire de DEA en Sciences du Langage, Université Paris VIII, Saint Denis.

MOTTEZ, B. (1996) : « Une entreprise de dé-nomination : les avatars du vocabulaire pour désigner les sourds aux XIXème et XXème siècles ». In H.J. Stikers, M. Vial et C. Barral (éd.), *Handicap et inadaptation. Fragments pour une histoire : notions et acteurs*. Paris, Alter. pp. 101-120.

NAPIER, J. (1980): *Hands.* New York, Pantheon Books.

NEIDLE, C. (2002): "SignStream™: A Database Tool for Research on Visual-Gestural Language". In Bergman B., Boyes-Braem P., Hanke T., and Pizzuto E. (eds.), *Sign Transcription and Database Storage of Sign Information*, a special issue of *Sign Language and Linguistics* 4:1/2. pp. 203-214

NEIDLE, C., KEGL, J., MAC LAUGHLIN, D., BAHAN, B., LEE, R.G. (2000) : *The Syntax of American Sign Language. Functional categories and hierarchical structure*. MIT Press, Cambridge, Massachusetts.

NEWPORT, E. & MEIER, R. (1986): The acquisition of American Sign Language, In D. Slobin, *The crosslinguistic study og language acquisition, Vol. 1: The data*, Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

NOYAU, C. (1988). Chaps : « The developement of temporality in French by Spanish-speaking learners : Alfonso, Berta », « The acquisition of temporality in French, developmental trends », Conclusions : the acquisition of temporality, crosslinguistic generalizations and causal factors ». *Second Language Acquisition by Adult Immigrants. Final Report. Vol 5. Temporality.* Strasbourg, [ESF].

NOYAU, C. (1991). « *La temporalité dans le discours narratif : construction du récit, construction de la langue »*. Thèse d'habilitation à diriger les recherches. Département des Sciences du langage, Université Paris VIII.

NUYTS, J. & PEDERSON, E.(1997). *Language and conceptualization.* Cambridge, Cambridge University Press.

OGDEN, C.K. & RICHARDS, I.A. (1923) : *The Meaning of the Meaning*. Londres, Routledge et Kegan Paul
OLERON, P. (1950) : *Les sourds-muets*, PUF

OLERON, P. (1978) : *Le langage gestuel des sourds : syntaxe et communication*. Monographies françaises de psychologie, Paris, Editions du CNRS.

OLERON, P. (1979) : *L'enfant et l'acquisition du langage*, Paris, PUF.

PAIVIO, A. (1986): *Mental Representations : A Dual Coding Approach*. Oxford University Press, New York.

PAVELIN, B. (2002) : *Le geste à la parole*. Presses Universitaires du Mirail, Université de Toulouse.

PEIRCE, C.S. (1955) : "Logic and semiotic : theory of signs" *in Philosophical Writings*, J. Buchler (ed.), New-York, Dover.

PEIRCE, C.S. (1978) : *Ecrits sur le signe*. Rassemblés, traduits et commentés par G. Deledalle. Collection L'ordre philosophique, Paris, Editions du Seuil.

PERDUE, C. (éd.) (1984). *Second Language Acquisition by Adult Immigrants : a Field Manual. The Euopean Science Foundation Project.* Cross-Linguistic Series on Second Language Research, Rowley, Mass., Newbury House.

PERDUE, C. (1990). « Connaissances en langue étrangère : Méthodes d'étude de la langue de l'apprenant d'une langue étrangère ». Thèse pour le Doctorat d'Etat en Linguistique, Université Paris VIII.

PERDUE, C. (1993a) (éd.). *Adult language acquisition : cross-linguistic perspectives. Volume II. The results.* Cambridge, Cambridge University Press.

PERDUE, C. (1993b). « Comment rendre compte de la « logique » de l'acquisition d'une langue étrangère par l'adulte ? ». *Etudes de Linguistique Appliquée* 92, p. 8-22.

PERDUE, C. (1995). *L'acquisition du français et de l'anglais par des adultes : Former des énoncés*. Paris, CNRS Éditions.

PERDUE, C. (1996). « Pre-basic Varieties : The First Stage of Second Language Acquisition ». *In* E. Kellerman, B. Weltens & T. Bongaerts (éds), EUROSLA 6. *A Selection of Papers*. Amsterdam, VU Uitgeverij, p.135-149.

PERDUE, C. & DEULOFEU, J. (1986). « La structuration de l'énoncé : étude longitudinale ». *Langages* 84, p. 43-64.

PERDUE, C. & KLEIN, W. (1992). « Why does the production of some learners not grammaticalize ? ». *Studies in Second Language Acquisition* 14 : 3, p. 259-272.

PERNISS, P. (2001) : *The role of mental imagery in perspective changes and expression of spatial relationships in German Sign Language*. Dissertation proposal to the Language and

Cognition group of the MPI for Psycholinguistics, Nijmegen. Submitted in December 2001.

PETERSON, C. & MAC CABE, A. (1983). *Developmental psycholinguistics : three ways of looking at children's narratives.* New York, Plenum.

PETITTO, L. (1988) : "Language" in the prelinguistice child. In Frank S. Kessel, *The development of language and language researcers : Essays in honor of Roger Brown*, Hillsdale : Erlabum associates.

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

PIAGET, J. (1923). *Le langage et la pensée chez l'enfant : études sur la logique de l'enfant.* Neuchâtel, Delachaux et Nestlé.

PIETRANDREA, P. (2002): "Iconicity and Arbitrariness in Italian Sign Language". *Sign Language Studies*, Vol. 2, n°3. Gallaudet University Press. pp. 296-321.

PINKER, S. (1999) : *L'instinct du langage*. Paris, Editions Odile Jacob (traduction française). Titre original : *The Language Instinct* (1994).

PIZZUTO, E. (1990): The early development of deixis in American Sign Language : What is the point? In Volterra & C. Erting (eds), From gesture to language in hearing and deaf children. Berlin : Springer-Verlag.

PIZZUTO, E. & VOLTERRA,V. (2000) : "Iconicity and Transparency in Sign Languages : A Cross-Linguistic Cross-Cultural View." In Emmorey K. & Lane H. (eds.). *The Signs of Language Revisited : An Anthology in Honor of Ursula Bellugi and Edward Klima.* Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey. pp. 261-286

PIZZUTO, E., ARDITO, B., CASELLI, M.C., VOLTERRA, V. (2001) : "*Cognition and Language in Italian deaf preschoolers of deaf and hearing families"*, In Context, cognition and deafness, M.D. Clark, M. Marshark, M. Karchmer (eds), Washington, D.C. Gallaudet University Press, pp. 49-70.

PIZZUTO, E., ROSSINI, P. ET RUSSO, T. (2006) : « *Representing signed laguges in written form : questions that need to be posed"*, Paper presented to the "*Workshop on the representation and processing of sign langugaes : lexicographic matters and didactic scenario*", International Conference on Language Ressources and Evaluation LREC 2006.

PLATON, (1969): *Cratyle*, OEuvres complètes Tome V, 2ème partie, Paris, édition "Les Belles Lettres".

POIZNER H., KLIMA E. & BELLUGI, U. (1987): *What the hands reveal about the brain*. Cambridge, MA, MIT Press.

POULIN, C. & MILLER, C. (1995) : "On Narrative Discourse and Point of View in Quebec Sign Language". In Emmorey K. & Reilly J. (eds.) : *Language, Gesture, and Space.* Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey. pp. 117-132.

PROPP, V. (1928) : *Morphologie du conte.* Nauka. Trad. Fr. 1970, Paris, Seuil, coll. « Points », n°12.

REINHART, T. (1981). « Pragmatics and linguistics : an analysis of sentence topics ». *Philosophica* 27, p.53-93.

REINHART, T. (1984). « Principles of gestalt perception in the temporal organisation of narrative texts ». *Linguistics* 22, p. 779-809.

REINHART, T. (1986). « Principes de perception des formes et organisation temporelle des textes narratifs ». *Recherches linguistiques de Vincennes* 14/15, p. 45-92.

REVAZ, F. (1997), *Les textes d'actions,* Publication du centre d'études linguistiques des textes et des discours, Université de Metz.

RICOEUR, P. (1984) : *Temps et récits*. Volume II. Paris, Le Seuil.

RIEGEL, M., PELLAT, J.-C. & RIOUL, R. (2002). *Grammaire méthodique du français*. Paris, Quadrige/P.U. F.

RISLER, A. (2000) : *La Langue des Signes Française, langue iconique*. Thèse de Doctorat. Université Toulouse - Le Mirail.

ROLET, C. (1997) : *Iconicité et appréhension. Analyse des traits cognitifs des sous-fonctions d'appréhension, avec une référence toute particulière à la LSF*. Mémoire de DEA en Sciences du Langage sous la direction de M. Barra-Jover, Université de Poitiers.

ROLET, C. (1998) : « Une approche cognitive de l'iconicité d'image : des L.S. aux L.V. et retour.», *Cahiers du C.I.S.L.* n°13, Actes du colloque *Langue des signes, Recherches linguistiques,* 12 juin 1998, Université de Toulouse – Le Mirail, pp. 101-119.

RONDAL, J.A, HENROT, F., CHARLIER M. (1996) : *Le Langage des Signes : aspects psycholinguistiques et éducatifs*, Mardaga.

RUMELHART, D. E. (1975). « Notes on a schema for stories ». *In* D. G. Bobrow & A. Collins (éds), *Representations and understanding. Studies in cognitive science.* New York, Academic Press.

RUSSO, T., GIURANNA, R. & PIZZUTO, E. (2001) : "Italian Sign Language (LIS) Poetry. Iconic Properties and Structural Regularities". *Sign Language Studies* vol.2 n°1, Fall 2001.

SAPIR, E. (1921/1949). *Language : An Introduction to the study of speech*. New York, Harcourt, Brace and World.

SALLANDRE, M.A. (1998) : *Les procès en Langue des Signes Française ; une approche dans le récit, en fonction des degrés d'iconicité,* Mémoire de Maîtrise sous la direction de Colette Noyau, Paris X, Nanterre.

SALLANDRE, M.A. (1999) *: La dynamique des transferts de personne en Langue des Signes Française,* Mémoire de DEA sous la direction de Christian Cuxac, Paris VIII, Saint-Denis.

SALLANDRE, M.A. (1999/2001) : "Grande iconicité et dynamique des transferts de personne en Langue des Signes Française", in Actes du Colloque *Recherches sur la Langue des Signes,* Université de Toulouse - Le Mirail, novembre 1999, pp. 31-42.

SALLANDRE, M.A. (2001a) : "Va-et-vient de l'iconicité en Langue des Signes Française",

A.I.L.E. (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère) n°15, *Les Langues des Signes : une perspective sémiogénétique*, pp. 37-59.

SALLANDRE, M.A. (2001b) : "Enjeux épistémologiques et linguistiques de la grande iconicité en Langue des Signes Française". In Cavé C. *et al.* (ed.) *Oralité et Gestualité, interactions et comportements multimodaux dans la communication, ORAGE 2001*, L'Harmattan, Paris, pp. 301-304.

SALLANDRE, M.A. (février 2003) : "Le rôle de l'espace dans l'émergence de l'iconicité (imagique et diagrammatique) en LSF ". Présentation orale au colloque : *L'Espace dans les langues/ Space in languages*. 7-8 février 2003, ENS, Paris.

SALLANDRE, M.A. & Cuxac, C. (2002) : "Iconicity in Sign Language : a theoretical and methodological point of view". In Wachsmuth I. & Sowa T. (eds.) : LNAI 2298, Springer-Verlag, Berlin (2002). Proceedings of the International Gesture Workshop GW'2001, London, pp. 171-180.

SAUSSURE, F. de (1976) [1916] : *Cours de Linguistique Générale*. Paris, Payot.

SCHANK, R. & ABELSON, R. (1977) : *Scripts, plans, goals and understanding: An inquiry into human knowledge structures*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

SCHEMBRI, A. (2002) : "Rethinking "classifiers" in signed languages." In Emmorey, K. (ed.), *Perspective on Classifier Constructions in Sign Languages*. Lawrence Erlbaum Assoc. pp. 3-34.

SCHLESINGER, I. (1974). « Relational concepts underlying language ». *In* R. Schiefelbusch & L.Lloyd (éds), *Language perspectives, Acquisition retardation and intervention.* Baltimore MD, University Park Press.

SCHLESINGER, I. & MEADOW, K. (1972) : *Sound and sign. Childhood deafness and mental health*. Berkeley, CA : University of California Press.

SCHNEUWLY, B. (1984). « L'explication d'une construction simple en langue d'accueil et en langue d'origine par des enfants immigrés : tentative d'une approche textuelle ». *In Acquisition d'une langue étrangère III*. Actes du colloque, PUV, Encrage, Université de Neuchâtel, p.133-159.

SEARLE, J. (1969/72). *Speech acts : an essay in the philosophy of language*. Cambridge, Cambridge University Press.

SILVERSTEIN, M. (1987). « Cognitive Implications of a referential hierarchy ». *In* M. Hickmann (éd.), *Social and Functional Approaches to Language and Thought.* Orlando, Academic Press, p. 125-164.

SIMONE, R. (1995) : "Iconic Aspects of Syntax : A Pragmatic Approach", in Simone R. (ed.) : *Iconicity in Language*, Amsterdam/Philadelphia, J. Benjamins, pp. 153-169.

SINGLETON, J., GOLDIN-MEADOW, S. & MAC NEILL, D. (1995) : "The cataclysmic break between gesticulation and sign: Evidence against a unified continuum of gestural communication". In: Emmorey K. & Reilly J. (eds) : *Language, gesture, and space.* Hillsdale, N.J. : Erlbaum - pp. 287-311.

SLOBIN, D. I. (1973). « Cognitive prerequisites for the development of grammar ». *In* C.A

Ferguson & D.I. Slobin (éds.), *Studies of child language dévelopment*. New York, Holt, Rhinhart and Winston, p.175-276.

SLOBIN, D.I. (1985). « The Crosslinguistic evidence for the language-marking capacity ». *In* D.I. Slobin (éd.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition.* Vol. 2 : *Theoretical Issues*. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum, p. 1157-1256.

SLOBIN, D.I. (1989). « Foreword ». *In* E. Bates & B. MacWhinney (éds), *Crosslinguistic studies of sentence processing.* Cambridge, Cambridge University Press, p.VII-IX.

SLOBIN, D.I. (1991). « Learning to think for speaking : native language, cognition, and rhetorical style ». *Pragmatics* 1, p. 7-25.

SLOBIN, D.I. (1993). « Adult language acquisition : a view from child language acquisition ». *In* C. Perdue (éd.), *Adult language acquisition : cross-linguistic perspectives.* Cambridge, Cambridge University Press, p. 239-252.

SLOBIN, D.I. (1996). From « thought and language » to « thinking for speaking ». *In* J. J. Gumperz & S. C. Levinson (éds), *Rethinking linguistic relativity*. Cambrigde, Cambridge University Press, p. 70-96.

SLOBIN, D.I. (2001). « Form-function relations : how do children find out what they are ? ». *In* M. Bowerman & S. C. Levinson (éds), *Language acquisition and conceptual development*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 406-449.

SLOBIN, D.I & al. (2002): "A cognitive/functional perspective on the acquisition of "classifiers"". In Emmorey, K. (ed.), *Perspective on Classifier Constructions in Sign Languages*. Lawrence Erlbaum Assoc. pp. 271-296.

SLOBIN, D.I (2003): "The many ways to search for a frog: Linguistic typology and the expression of motion events". In S. Strömqvist & L. Verhoeven (eds.) *Relating events in narrative: Typological and contextual perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates**.**

STEIN, N. L. & GLENN, C.G. (1979). « An analysis of story comprehension in elementary school children ». *In* R. O. Freedle (éd.), *Advances in discourse processes. Vol 2. New directions in discourse processing.* Norwood, NJ, Ablex, p. 53-120.

STEIN, N. L. & GLENN, C.G. (1982). « Children's concepts of time : the development of a story schema ». *In* W. Friedman (éd.), *The Developmental Psychology of Time.* New York, Academic Press, p. 255-281..

STOKOE, W.C. (1960) : *Sign Language Structure*. Studies in Linguistics. Occasional Papers 8. Buffalo, NY: University of Buffalo Press.

STOKOE, W.C. (1991) : Semantic phonology. *Sign Language Studies*, 20 (71), Silver Springs, Maryland, 107-1

STUTTERHEIM (VON), Ch. (1997). *Einige Prinzipien des Textaufbaus : Empirische Untersuchungen zur Produktion mündlicher Texte* [Quelques principes d'organisation textuelle : Études empiriques sur la production de textes oraux]. Tübingen, Niemeyer.

STUTTERHEIM (VON), Ch. & KLEIN, W. (1989). « Referential Movement in Descriptive and Narrative Discourse ». *In* R. Dietrich, & C.F. Graumann (éds), *Language Processing in Social Context*. Elsevier Science Publishers B. V. (North-Holland), p.39-76.

STUTTERHEIM (VON), CH. & LAMBERT, M. (2002). « Crosslinguistic analysis of temporal perspective ». *In* H. Hendriks (éd.), *The structure of learner varieties*. Berlin, de Gruyter.

SUPALLA, T. (1978): "Morphology of Verbs of Motion and Location in American Sign Language". In F. Caccamise & D. Hicks (eds.), *Proceedings of the Second National Symposium on sign Language Research and Teaching*. Coronado, CA, National Association of the Deaf, pp. 27-45.

SUPALLA, T. (1986) : "The classifier system in American Sign Language". In C. Craig (ed.), *Noun Classes and Categorization*. Amsterdam : J. Benjamins, pp. 181-213.

SUPALLA, T. & NEWPORT, E. (1978) : "How many seats in chair? The derivation of nouns and verbs in American Sign Language, In. Siple. P (Ed) : *Understanding language throught sign language research*, pp. 181-214, New York : Academic Press.

SUTTON-SPENCE R. & WOLL, B. (1999) : *The Linguistics of British Sign Language. An Introduction*. Cambridge, Cambridge University Press.

TALMY, L. (1983) : "How Language Structures Space". In H. Pick & L. Acredolo (eds.), *Spatial Orientation : Theory, Research, and Application*. New York, Plenum.

TALMY, L. (1985). « Lexicalisation patterns : semantic structure in lexical form ». *In* T. Shopen (éd.), *Language typology and semantic description*. Vol. 3 : *Grammatical categories and the lexicon*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 36-149.

TALMY, L. (1987). « The relation of grammar to cognition ». *In* B. Rudzka-Ostyn (éd.), *Topics on Cognitive Linguistics*. Amsterdam, Benjamins.

TALMY, L. (2000) : *Toward a Cognitive Semantics*, Cambridge MA, MIT Press. Volume I : Concept Structuring Systems.

TAUB, S. (2001) : *Language from the Body. Iconicity and Metaphor in American Sign Language*. Cambridge University Press.

THOM, R. (1972) : *Stabilité structurelle et morphogenèse*. Ediscience, Paris.

THOM, R. (1980) : « Sur la typologie des langues naturelles : essai d'interprétation psycholinguistique ». In *Modèles mathématiques de la morphogenèse*. C. Bourgois, Paris. pp. 243-259.

THORNDYKE, P. W. (1977). « Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse ». *Cognitive Psychology* 9, p. 77-110.

TRANCHANT, C. (2002) : *Représentation linguistique de l'espace en langue des signes française*, Mémoire de maîtrise SDL, Université Paris 8.

VALLI C. & LUCAS C. (2000): *Linguistics of American Sign Language. An Introduction*. Third edition. Clerc Books, Gallaudet University Press, Washington, DC.

VANDELOISE, C. (1986): *L'espace en français*, Paris, Seuil.

VAN DIJK, T. A. (1972). *Some aspects of text grammars. A study in theoretical linguistics and poetics*. The Hague, Mouton.

VAN DIJK, T. A (1975). « Action, action description, and narrative ». *New Literary History* 2, p. 273-294.

VAN DIJK, T. A. (1977). *Text and Context. Exploration in the Semantics and Pragmatics of Discourse*. New York, Longman.

VAN DIJK, T. A. (1985). « Semantic discourse analysis ». *In* T. A. Van Dijk (éd.), *Handbook of Discourse Analysis*. Vol. 2, Orlando, Academic Press.

VAN DIJK, T. A. & KINTSCH, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York, Academic Press.

VERCAINGNE-MENARD, A., L. & GODARD ET M. LABELLE. (2002) "L'émergence du discours narratif chez deux enfants sourds ", *Le Petit Journal de la Recherche*, Institut Raymond-Dewar, avril, vol. 2, no 1.

VERCAINGNE-MENARD, A., & D. PINSONNEAULT (1994) : « L'établissement de la référence en LSQ : les loci spatiaux et digitaux », *Colloque Aborder la recherche linguistique su les langues signées : problèmes spécifiques et solutions*. ACFAS, Montréal.

VIROLE, B. (ed.) (1996, 2000) : *Psychologie de la surdité*. Paris, Bruxelles, De Boeck Université. 2ème édition augmentée.

VOLTERRA, V. & CASELLI, M.C. (1985) : From gestures and vocalizations to signs and words, In W.C. Stokoe & Volterra (Eds), *Proceeding of the Third International Symposium on Sign Language Research*. Silver Spring.

VYGOTSKY, L. S. (1962). *Thought and Language.* Cambridge, Mass., MIT Press.

VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind and Society : The development of higher mental processes.* Cambridge, Mass., Harvard University Press.

WATOREK, M. (1996). « Le traitement prototypique : définition et implications ». *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 55, p. 187-200.

WATOREK, M. (1998). « Postface : la structure des lectes des apprenants", In *Structures des lectes d'apprenants, AILE,* 11, 219-240.

WATOREK, M. ET AL. (2003). *Rapport du projet APN pour le CNRS*. Document non publié.

WATOREK, M. (2004) (éd.). « Construction du discours par des enfants et des apprenants adultes ». *Langages* 155.

WAUGH, L. R. (1993) : « Les degrés d'iconicité diagrammatique dans le lexique ». In DANON-Boileau (ed.): *Faits de Langues* n°1, Paris: Ophrys.

WILCOX, P. P. (2000) : *Metaphor in American Sign Language*. Gallaudet University Press, Washington, DC.

WILCOX, S. (ed.) (1989) : *American Deaf Culture. An Anthology*. Linstok Press, Burtonsville, Maryland.

WILCOX, S. (1996) : "Hands and Bodies, Minds and Souls : Or, How Sign Linguist Learned to Stop Worrying and Love Gesture", Proceedings of *WIGLS* (*Workshop on the Integration of Gesture in Language and Speech*), Oct. 7-8, 1996, Applied Science and Engineering Laboratories, Newark, Delaware and Wilmington, edited by L. S. Messing.

WILCOX, S. (1998) : "Cognitive iconicity and Signed Language Universals. Paper presented at the Fourth Conference on Conceptual Structure, Discourse and Language. October 10-12, Atlanta, GA.

WILCOX, S. (2003, to appear) : "Cognitive iconicity: Conceptual Spaces, Meaning, and Gesture in Signed Languages". (article envoyé par l'auteur, references incompletes).

WINSTON, E. (1995) : "Spatial mapping in comparative discourse frames." In K. Emmorey & J. Reilly (eds.), *Language, Gesture, and Space*. Hillsdale, Erlbaum, New Jersey. pp. 87-

WINSTON, E. (ed.) (1999) : *Storytelling and Conversation : Discourse in Deaf communities*. Gallaudet University Press, Washington, DC.

WHORF, B. L. (1956). *Language, thought, and reality : selected writings of Benjamin Lee Whorf* (éd. J.B. Carroll). Cambridge, MA, MIT Press.

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