



**HAL**  
open science

# Que peuvent nous apprendre les productions écrites des sourds? Analyse de lectures écrites de personnes sourdes pour une contribution à la didactique du français écrit en formation d'adultes

Marie Perini

## ► To cite this version:

Marie Perini. Que peuvent nous apprendre les productions écrites des sourds? Analyse de lectures écrites de personnes sourdes pour une contribution à la didactique du français écrit en formation d'adultes. Linguistique. UNIVERSITE PARIS 8, LABORATOIRE SFL, 2013. Français. NNT : . tel-01710587

**HAL Id: tel-01710587**

**<https://hal.science/tel-01710587>**

Submitted on 16 Feb 2018

**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.

Université Paris 8 - Vincennes - Saint-Denis  
École doctorale Cognition, Langage, Interaction  
U.F.R. Sciences du Langage

## **THESE**

Pour obtenir le grade de  
Docteur en Sciences du Langage  
Discipline : Linguistique Générale

Présentée et soutenue publiquement par

**Marie PERINI**

Le 09 décembre 2013

**Que peuvent nous apprendre les productions écrites des sourds ?**  
*Analyse de lectures écrites de personnes sourdes pour une contribution  
à la didactique du français écrit en formation d'adultes*

Volume 1

Directeurs de thèse :

**Christian CUXAC - Brigitte GARCIA**

### **Composition du jury :**

Agnès MILLET, Professeur émérite, Grenoble 3  
Jacques FIJALKOW, Professeur émérite, Toulouse le Mirail  
Marzena WATOREK, Professeur, Paris 8  
Christian CUXAC, Professeur, Paris 8  
Brigitte GARCIA, Professeur, Paris 8  
Marie-Thérèse L'HUILLIER, Ingénieur d'études, UPS-CNRS  
Pouchet (Paris)



Université Paris 8 - Vincennes - Saint-Denis  
École doctorale Cognition, Langage, Interaction  
U.F.R. Sciences du Langage

## **THESE**

Pour obtenir le grade de  
Docteur en Sciences du Langage  
Discipline : Linguistique Générale

Présentée et soutenue publiquement par

**Marie PERINI**

Le 09 décembre 2013

**Que peuvent nous apprendre les productions écrites des sourds ?**  
*Analyse de lectures écrites de personnes sourdes pour une contribution  
à la didactique du français écrit en formation d'adultes*

Volume 1

Directeurs de thèse :

**Christian CUXAC - Brigitte GARCIA**

### **Composition du jury :**

Agnès MILLET, Professeur émérite, Grenoble 3  
Jacques FIJALKOW, Professeur émérite, Toulouse le Mirail  
Marzena WATOREK, Professeur, Paris 8  
Christian CUXAC, Professeur, Paris 8  
Brigitte GARCIA, Professeur, Paris 8  
Marie-Thérèse L'HUILLIER, Ingénieur d'études, UPS-CNRS  
Pouchet (Paris)



## REMERCIEMENTS

À Brigitte Garcia, qui porte la responsabilité de mon engagement dans cette thèse☺. Directrice de recherche, conseillère scientifique, coach, documentaliste,... Merci pour ton soutien constant. Toto va bene !

À Christian Cuxac, mon directeur de recherche, pour la cordialité et la confiance dont il a toujours fait preuve à mon égard.

À tous mes collaborateurs sourds et entendants qui se sont prêtés de bonne grâce à ce jeu. Remerciements sincères pour leur participation, leurs encouragements et leur patience. Ceux qui, pour des raisons matérielles (distance, ...) n'ont pas eu droit aux pizzas, tartes et gâteaux habituellement préparés avec soin pour mes volontaires parisiens, sont assurés que je me rattraperai aussitôt que l'occasion m'en sera offerte (cette page vaut pour un bon).

À Marzena Watorek, pour les sessions de travail qui m'ont permis de m'approprier le modèle de l'ALA et à Eva Lenart, qui a bien voulu relire ma partie méthodologique.

À Françoise et Laurence, pour nos échanges toujours riches, pour nos beaux projets à venir et pour leur amitié et soutien constants.

À Marie-Thérèse L'huillier : merci pour tes encouragements, pour nos nombreuses conversations sur le français écrit, tes conseils et ton amitié.

À Anne-Laure, pour nos échanges, le plus souvent autour d'un bon plat, ce qui n'enlève rien !

À toutes les personnes qui m'ont aidée à rencontrer mes collaborateurs sourds (Sandrine Schwartz, Nadia Bourgeois, André Minguy, Françoise Leclerc) et mes informateurs entendants (Claire Verdier, Christine Vilkitzki et Brigitte Garcia).

À Marie-Anne Sallandre et toute l'équipe du département de linguistique des langues des signes de Paris 8, pour m'avoir mis le pied à l'étrier (et bien plus encore) lors de mon monitorat.

À tous mes étudiants de ces six dernières années, pour les réflexions qu'ils m'ont apportées sur mon thème de recherche ; à tous mes étudiants et collègues sourds pour les mêmes raisons et pour leur patience face à mon expression en LSF souvent hésitante et leurs encouragements à persévérer.

Je mesure la chance d'avoir pu disposer d'une salle de travail durant toute la durée de ma thèse. Merci au laboratoire SFL de mettre tant de choses à disposition des doctorants. Merci à mes collègues du bureau des doctorants : Annie-Claude, Muhsina, Eva, Camille, Dina, Nawel, et j'en oublie. Merci pour l'ambiance, les rires, les échanges théoriques, les coups de mains et pour tous nos projets à mener, scientifiques et touristiques. Merci aussi à Georgie, pour sa sympathie et les multiples petits services rendus.

À Marie-José Josserand et à Coralie Vincent, pour les relectures de dernière minute, à Nawel et Claire pour le solide coup de main en anglais. Merci à elles.

À mon Guillaume préféré pour sa confiance inconditionnelle, son soutien constant, sa patience et ses petits plats. À mon fils Eliott, qui projette de faire dix thèses quand il sera grand et qui est quand-même bien content que la mienne soit terminée.

À tous mes amis qui vont maintenant devoir se passer de cette sempiternelle question : « Alors tu la rends quand ??? »



*à Vesewa*

Никога няма да те забравя





# SOMMAIRE

<b>SOMMAIRE .....</b>	<b>9</b>
<b><u>INTRODUCTION GENERALE .....</u></b>	<b><u>15</u></b>
<b>1 NAISSANCE D'UNE PROBLEMATIQUE.....</b>	<b>15</b>
<b>2 LE PUBLIC SOURD : QUEL PUBLIC SOURD ? .....</b>	<b>16</b>
<b>3 LES LANGUES DES SIGNES, LA LANGUE DES SIGNES FRANÇAISE .....</b>	<b>17</b>
<b>4 LE BILINGUISME SOURD : UN BILINGUISME PARTICULIER.....</b>	<b>18</b>
<b>5 RETOUR A LA PROBLEMATIQUE ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE .....</b>	<b>19</b>
<b><u>PARTIE 1 : POSITIONNEMENT DU PROBLEME.....</u></b>	<b><u>21</u></b>
<b>INTRODUCTION : LANGUE ECRITE ET LANGUE ORALE, QUELS LIENS ?.....</b>	<b>22</b>
<b>1 LES SOURDS ET LE FRANÇAIS ECRIT.....</b>	<b>25</b>
1.1 REFLEXION SUR LA NOTION D'ILLETTRISME APPLIQUEE AUX PERSONNES SOURDES.....	25
1.1.1 Pas de réelle évaluation de l'illettrisme des sourds .....	25
1.1.2 Mais faut-il vraiment parler d'illettrisme ? .....	26
1.2 FACTEURS DE REUSSITE/D'ECHEC DE L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS ECRIT POUR LES SOURDS .....	29
1.2.1 Situation singulière des sourds face à l'apprentissage de la langue écrite .....	29
1.2.2 La période pré-scolaire : fondements méta-cognitifs à l'entrée dans l'écrit .....	30
1.2.3 La période de l'enseignement formel de la lecture-écriture .....	33
1.2.4 La lecture ne s'arrête pas à l'identification des mots ! .....	38
1.3 PREMIERES CONCLUSIONS.....	42
<b>2 QUE PEUT NOUS APPRENDRE L'ANALYSE DES PRODUCTIONS ECRITES DES SOURDS ? ÉTAT DE LA QUESTION .....</b>	<b>44</b>
2.1 UN CONSENSUS SUR LES CARACTERISTIQUES GENERALES DE L'ECRIT DES SOURDS.....	45
2.1.1 Domaine morphosyntaxique : Omission/substitution/surajout/ordre des mots.....	45
2.1.2 Domaine lexical .....	45
2.1.3 Aspects discursifs : Cohésion, cohérence, gestion de la référence.....	46
2.1.4 Regards quantitatifs sur ces catégories.....	47
2.2 UNE GRANDE DIVERSITE D'HYPOTHESES EXPLICATIVES .....	48
2.2.1 Domaine du pathologique : le mythe du plafonnement .....	48
2.2.2 Changement de point de vue : l'écrit des sourds fait système.....	50
2.2.3 Des conditions atypiques d'apprentissage.....	68
2.2.4 Retour au pathologique .....	70

2.3	BILAN, PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES .....	71
2.3.1	Bilan sur la multiplicité des points de vue sur les écrits de sourds.....	71
2.3.2	Bilan sur les descriptions des écrits de sourds .....	73
<b>PARTIE 2 :                    VERS UNE METHODOLOGIE DE RECUEIL ET D'ANALYSE .....</b>		<b>75</b>
<b>1   PREALABLES A LA CONSTRUCTION D'UNE METHODOLOGIE .....</b>		<b>76</b>
1.1	LEÇONS A TIRER DE LA CONSTITUTION ET DE L'ANALYSE D'UN CORPUS PRELIMINAIRE .....	76
1.1.1	Présentation du corpus préliminaire.....	76
1.1.2	Éléments à prendre en compte pour la constitution du corpus final .....	77
1.1.3	Éléments à prendre en compte pour l'analyse du corpus final .....	80
1.1.4	Bilan : pourquoi choisir une nouvelle approche ?.....	83
1.2	LE CHOIX D'UN MODELE : L'APPROCHE DES LECTES D'APPRENANTS .....	84
1.2.1	Présentation de l'approche des lectes d'apprenants .....	84
1.2.2	Résultats pertinents de l'approche des lectes d'apprenants pour notre étude.....	96
1.3	APPLICATION A NOTRE ETUDE DE L'APPROCHE DES LECTES D'APPRENANTS ET DES ITINERAIRES ACQUISITIONNELS.....	109
1.3.1	Limites et intérêts .....	109
1.3.2	La nécessaire prise en compte des spécificités du public sourd.....	112
1.4	OBJECTIFS, PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES DE TRAVAIL .....	116
<b>2   METHODOLOGIE DE RECUEIL DES DONNEES.....</b>		<b>119</b>
2.1	CHOIX METHODOLOGIQUES EN LIEN AVEC LA SPECIFICITE DU TERRAIN .....	119
2.2	LE CHOIX DES COLLABORATEURS.....	120
2.2.1	Les collaborateurs sourds .....	121
2.2.2	Les deux groupes contrôle. ....	132
2.3	LE PROTOCOLE DE COLLECTE DES DONNEES.....	134
2.3.1	Choix du genre discursif.....	134
2.3.2	Choix du stimulus.....	135
2.3.3	Déroulement des ateliers d'écriture avec les collaborateurs sourds .....	137
2.3.4	Déroulement des ateliers avec les collaborateurs entendants.....	140
<b>3   PRINCIPES D'ANALYSE .....</b>		<b>141</b>
3.1	EVALUATION GLOBALE DES TEXTES .....	141
3.1.1	Premier ensemble de critères : les critères pragmatiques et textuels.....	142
3.1.2	Deuxième ensemble de critères : structuration grammaticale .....	143
3.2	ANALYSE DU MOUVEMENT REFERENTIEL.....	147
3.2.1	La référence actantielle, entités animées.....	147
3.2.2	La référence actantielle, entités inanimées.....	148

3.2.3	La référence spatiale.....	148
3.2.4	La référence temporelle .....	149
3.3	ETUDE DES FORMES HORS CONTEXTE .....	149
3.4	BILAN DES DONNEES RECUEILLIES ET DU TYPE D'ANALYSE PROPOSE .....	150
3.4.1	Bilan du recueil des données.....	150
3.4.2	Bilan des choix d'analyse .....	151
<b>PARTIE 3 : PRESENTATION DES RESULTATS.....</b>		<b>153</b>
<b>INTRODUCTION.....</b>		<b>154</b>
<b>1 ÉVALUATION DES TEXTES : DEGAGEMENT DE TROIS DEGRES DE COMPETENCE.....</b>		<b>154</b>
1.1	PREMIER ENSEMBLE DE CRITERES : PRAGMATIQUES ET TEXTUELS .....	155
1.1.1	Evaluation par critère.....	155
1.1.2	Bilan de l'évaluation sur critères pragmatiques et textuels .....	162
1.2	DEUXIEME ENSEMBLE DE CRITERES : LA COMPLEXITE SYNTAXIQUE .....	166
1.2.1	Remarques préliminaires .....	167
1.2.2	Evaluation de la complexité syntaxique des textes des trois corpus.....	168
1.2.3	Bilan de l'évaluation de la complexité syntaxique .....	176
1.3	SYNTHESE ET CONCLUSION .....	179
<b>2 ÉTUDE DU MOUVEMENT REFERENTIEL : PROFILS DE SCRIPTEURS ET TENDANCES TRANSVERSALES..</b>		<b>183</b>
2.1	LA REFERENCE ACTANCIELLE .....	184
2.1.1	Le profil « textes nus » : .....	184
2.1.2	Le profil « textes élaborés » : .....	199
2.1.3	Tendances transversales : bilan.....	205
2.2	LA REFERENCE SPATIALE ET TEMPORELLE.....	213
2.2.1	La référence spatiale : des différences à la fois qualitatives et quantitatives .....	213
2.2.2	La référence temporelle : des écarts moins contrastés entre les différents groupes.....	217
2.3	SYNTHESE ET CONCLUSION .....	229
<b>3 ÉTUDE DES FORMES HORS CONTEXTE : REVUE DES DIFFERENTES CARACTERISTIQUES OBSERVEES ...</b>		<b>235</b>
3.1	STRUCTURATION SEMANTIQUE ET LEXICALE.....	235
3.1.1	Confusions entre termes proches.....	236
3.1.2	Phraséologie (collocations et locutions figées) .....	239
3.1.3	Formes lexicales nouvelles.....	245
3.1.4	Redondances lexicales.....	247
3.1.5	Confusions de genre (féminin/masculin).....	248
3.1.6	Conclusion sur la structuration sémantique et lexicale.....	250
3.2	SYSTEME VERBAL.....	251

3.2.1	Verbes pronominaux .....	251
3.2.2	Copules et auxiliaires.....	252
3.2.3	Verbes à sens générique.....	254
3.2.4	Morphologie verbale (radical et flexions) .....	258
3.2.5	Conclusions sur le système verbal .....	262
3.3	PHENOMENES SYNTAXIQUES .....	264
3.3.1	Phénomènes de rection (accords verbaux et nominaux) .....	264
3.3.2	Omissions, substitutions et surajouts de mots outils .....	268
3.3.3	Inversions dans l'ordre des mots .....	278
3.3.4	Discussion sur divers phénomènes syntaxiques à explorer .....	285
3.4	LA QUESTION DES CATEGORIES GRAMMATICALES .....	295
3.4.1	Catégorie grammaticale difficile à déterminer .....	296
3.4.2	Substitutions de catégories grammaticales .....	298
3.4.3	Tendance aux nominalisations.....	299
3.4.4	Conclusions sur les catégories grammaticales .....	300
3.5	ASPECTS PROPRES A L'ECRIT .....	301
3.5.1	Ponctuation.....	301
3.5.2	Emploi des majuscules.....	303
3.5.3	L'orthographe d'usage.....	304
3.6	NATURE DES INFORMATIONS TRANSMISES .....	305
3.6.1	Une restitution visuelle des scènes représentées .....	305
3.6.2	Le souci du détail.....	306
3.7	BILAN : CARACTERISTIQUES IDENTIFIEES DANS LA LITTERATURE ET NOUVELLES CARACTERISTIQUES ISSUES DE NOTRE ANALYSE.....	307
3.8	GRILLE VIERGE .....	311
<b>4</b>	<b>NOUVELLE PROPOSITION DE CLASSEMENT : A LA RECHERCHE DE PRINCIPES EXPLICATIFS.....</b>	<b>314</b>
4.1	DES PHENOMENES EN LIEN AVEC LE FAIT D'ETRE SOURD .....	314
4.1.1	Une « prégnance » du visuel, plus forte chez les sourds .....	315
4.1.2	Contacts de langue : transferts de la LSF vers le français écrit .....	315
4.1.3	Traces des méthodes éducatives .....	315
4.2	DES PHENOMENES EN LIEN AVEC LE STATUT DE L2 (STRATEGIES D'APPRENANTS) .....	316
4.2.1	Le besoin d'assimilation .....	316
4.2.2	Le besoin d'économie (brièveté et invariabilité).....	317
4.3	DES PHENOMENES EN LIEN AVEC LA FAIBLE CONFRONTATION A L'ECRIT / UN FAIBLE DEGRE DE LITTERATIE.....	318

<b>CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES.....</b>	<b>320</b>
<b>1 APPORTS, LIMITES ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE .....</b>	<b>320</b>
1.1 APPORTS DE LA THESE .....	320
1.2 LIMITES DU TRAVAIL ACCOMPLI ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE.....	321
<b>2 IMPLICATIONS THEORIQUES DE NOTRE ETUDE SUR L'ACQUISITION DES LANGUES : LA QUESTION DES UNIVERSAUX DE L'APPRENTISSAGE.....</b>	<b>324</b>
<b>3 DIDACTIQUE DU FRANÇAIS ECRIT POUR LES SOURDS : PRECONISATIONS ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE .....</b>	<b>327</b>
3.1 POUR UNE ETHIQUE DE LA FORMATION A L'ECRIT AUX ADULTES SOURDS.....	328
3.2 AGIR SUR LES PREALABLES.....	331
3.3 LES PRINCIPES D'UNE FORMATION BILINGUE. QUELS ROLES POUR LA LSF ? QUELLES RECHERCHES A MENER ?.....	332
3.4 TRAVAILLER L'ECRIT COMME SYSTEME AUTONOME : QUELLES SOLUTIONS EN DEHORS DU RECOURS A LA LSF ?	335
3.5 QUELLES APPLICATIONS DIDACTIQUES POSSIBLES D'UNE DESCRIPTION DES ECRITS DE SOURDS ? .....	336
<b>4 BILAN FINAL .....</b>	<b>337</b>
<b>TABLE DES GRAPHIQUES, FIGURES ET TABLEAUX .....</b>	<b>339</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>341</b>
<b>TABLE DES MATIERES .....</b>	<b>351</b>



# INTRODUCTION GENERALE

---

## 1 Naissance d'une problématique

Notre intérêt pour la question générale de la didactique de l'écrit pour les adultes sourds nous est venu progressivement, au fil de notre parcours d'étudiante. Ayant fait le choix d'un cursus en didactique des langues étrangères, initialement dans le but de devenir, au terme du Master, enseignante de français langue étrangère (FLE), nous avons nourri en parallèle un intérêt prononcé pour la langue des signes et ceux qui la parlent. Cet intérêt est venu se greffer à notre projet initial, qui a alors évolué vers la question de l'enseignement du français écrit aux personnes sourdes, dans le cadre d'une pédagogie bilingue. Mais aucun cours ne portant précisément sur la question (ni à l'époque, ni même encore aujourd'hui), il nous a fallu, sur la double base d'une formation en didactique et en linguistique appliquée aux langues des signes (LS), faire seule les liens et tenter, dans le cadre de nos deux mémoires de Master<sup>1</sup>, de poser les bases possibles d'une telle didactique. Les questions nombreuses et variées qui ont émergé durant ces années de formation nous ont finalement détournée de notre projet initial. Nous nous sommes dirigée alors vers une recherche longue dont le présent travail est l'aboutissement. Parallèlement à ce cheminement, portant d'abord sur les enfants puis sur les adultes sourds, nous avons eu l'occasion de participer à différentes actions de formation : formations en français langue étrangère, cours d'alphabétisation et finalement formations de français écrit auprès d'adultes sourds. Cette expérience est venue nourrir notre questionnement, principalement en ce qui concerne les points communs et différences entre les différents publics rencontrés.

Le choix final de notre sujet de recherche a été déterminé, d'une part par notre vif intérêt pour le champ d'étude que l'on appelle « analyse d'erreur », découvert au cours de nos études de didactique, et d'autre part pour notre curiosité croissante à l'égard des écrits de sourds qui nous passaient fréquemment devant les yeux. Ces derniers présentent cette particularité étonnante d'être immédiatement reconnus comme « écrits de sourds » par ceux qui ont l'habitude d'en rencontrer sans qu'il soit pour autant aisé d'en décrire les contours. Mais avant de présenter plus précisément notre problématique de recherche,

---

<sup>1</sup> Perini (2006) et Perini (2007)



nous nous arrêtons un instant sur un certain nombre de précisions qui seront utiles à la lecture de la thèse.

## 2 Le public sourd : quel public sourd ?

Nous employons le terme *sourd* pour désigner seulement une partie de la population sourde, qui est très disparate : les personnes nées sourdes ou devenues sourdes tôt dans l'enfance, avant l'âge d'acquisition de la parole (environ 3 ans), et dont le degré de surdité<sup>2</sup> est tel qu'il empêche toute acquisition naturelle de la langue vocale (LV), ici, le français. La raison de ce choix est motivée par l'hypothèse que plus le degré de surdité est important, plus les réorganisations d'ordre cognitif seront importantes. Ainsi, les personnes devenues sourdes à l'adolescence ou à l'âge adulte et les personnes sourdes légères (les malentendants) ne sont pas concernées par cette étude.

La population sourde profonde elle-même est à la fois très hétérogène et fortement minoritaire<sup>3</sup>. Cette hétérogénéité est liée aux différents choix éducationnels qui sont faits pour les enfants sourds, qui déterminent leur profil linguistique. En effet, il est possible aujourd'hui de proposer à l'enfant :

- une éducation de type unilingue, passant par la rééducation orthophonique, le port de prothèses auditives ou d'implant cochléaire et une scolarisation en milieu ordinaire, c'est-à-dire dans une classe d'enfants tout-venant. On parle alors d'éducation oraliste.
- Une éducation de type bilingue<sup>4</sup>, passant par l'apprentissage préalable de la langue des signes (en France, il s'agit de la LSF, Langue des Signes Française), comme langue première, et l'apprentissage du français écrit comme langue seconde, l'apprentissage de l'oral étant laissé à la libre appréciation des parents, qui peuvent faire le choix, ou non, d'une rééducation orthophonique en parallèle du parcours scolaire bilingue. On parle alors d'éducation bilingue ou « en LSF », encore aujourd'hui fortement minoritaire.

---

<sup>2</sup> On parle de surdité profonde, qui suit les degrés de surdité légère, moyenne et sévère

<sup>3</sup> 3% de la population sourde sont atteints de surdité profonde, selon le rapport Gillot (Gillot 1998)

<sup>4</sup> Pour une typologie des différentes réalités que recouvre l'éducation dite bilingue, et les amalgames sur le terme même de « bilinguisme » pour les sourds, voir Perini et Righini-Leroy (2008)

- Une éducation plutôt mixte, marquée par des va-et-vient entre ces deux options.

Concernant les personnes sourdes une fois adultes, nous parlerons de sourds *signants* (ou *signeurs*) ou de sourds *oralisants*, selon que leur langue préférentielle est la langue des signes ou la langue vocale. Nous éviterons le vocable *oraliste* pour désigner ceux qui parlent, car ce terme renvoie plus à la méthode d'éducation. Nous parlerons parfois de *sourd strictement oralisant*, pour signifier, lorsqu'il est pertinent de le signaler, qu'il ne connaît pas la langue des signes. Enfin nous emploierons indifféremment la dénomination *les personnes sourdes* ou tout simplement *les sourds*, ce dernier vocable n'ayant rien d'irrévérencieux, les sourds eux-mêmes se désignant de la sorte.

### **3 Les langues des signes, la langue des signes française**

Si cette étude porte sur l'analyse des productions écrites de sourds, les considérations sur les langues des signes n'en seront pas moins fréquentes, ayant un rôle à jouer important dans le processus d'apprentissage de l'écrit des sourds signants. Bien que notre objet ne soit pas sur la description des langues des signes, nous aurons donc besoin ponctuellement d'y recourir au long de la présentation de notre travail. Le modèle sémiologique initié par Christian Cuxac, dans lequel nous nous inscrivons, présente l'intérêt majeur pour notre propos de fournir un cadre de pensée compatible avec nos hypothèses concernant les processus à l'origine de certaines caractéristiques de l'écrit des sourds. Ce modèle<sup>5</sup> part du principe que la surdité, au sens physiologique du terme, c'est-à-dire de la privation d'audition, est pertinente linguistiquement. La personne qui n'entend pas est contrainte (hors toute intervention médicale et orthophonique) d'employer le seul canal qui lui est naturellement disponible, le canal visuo-gestuel, qui va alors être exploité maximale-ment et donner naissance à un système de communication authentiquement linguistique. En bref, les LS ont la forme qu'elles ont parce qu'elles sont des créations de sourds.

---

<sup>5</sup> Voir en particulier Cuxac, 1996, 2000, 2003 ; Cuxac et Antinoro Pizzuto, 2010 ; Sallandre 2003 ; Fusellier-Souza, 2004 ; Garcia, 2010

Les LS, langues naturelles, langues à part entières, ont une structuration linguistique fortement contrainte par la nature du canal (à quatre dimensions), tout comme les langues vocales sont fortement contraintes par le canal audio-vocal (à une dimension). L'un des points de comparaison le plus évident est à ce niveau la possibilité qu'ont les LS de transmettre plusieurs éléments de sens simultanément quand les LV sont obligatoirement linéaires. Il en résulte que les LS sont des langues « moins marquées », passant par moins de paliers de mise en forme linguistique (Cuxac, 2003) et répondant à une logique visuelle. Grâce à cette conservation des 4 dimensions, les LS peuvent rendre compte linguistiquement des expériences réelles ou imaginaires en passant par moins de paliers de transformation que les LV. Les structures de transfert<sup>6</sup>, précisément, permettent une pleine exploitation du canal en dupliquant gestuellement les expériences à transmettre. Les LS permettent ainsi la « mise en gestes » d'une pensée visuelle.

Dans cette très courte présentation nous avons parlé des LS en général. Selon le modèle sémiologique, toutes les LS du monde, ayant le même tronc commun cognitif, ont une organisation linguistique similaire. Elles se différencient principalement par leur lexique. Dans ce travail, nous parlerons également, dans certains cas, des langues des signes en général (les LS) ou d'une langue des signes en particulier, comme la langue des signes française (LSF), québécoise (LSQ), américaine (ASL), etc. lorsque cela est pertinent.

#### **4 Le bilinguisme sourd : un bilinguisme particulier**

La LSF, langue naturelle des sourds français, présente la particularité d'être à ce jour sans écriture, dans un pays où l'écrit a une place prépondérante. Ainsi, pour le sourd signeur, si la langue orale privilégiée est bien la LSF, la seule langue écrite qui lui est disponible est le français écrit. Ceci implique, nécessairement, que tout locuteur sourd d'une LS est bilingue. Ce bilinguisme est par contre bien spécifique, d'où la mention dans le titre de cette section de « bilinguisme sourd ». Il se caractérise par la différence de modalité entre

---

<sup>6</sup> Deux grand types d'unités interagissent en langue des signes : les unités lexématiques, signes qui sont référencés dans les dictionnaires bilingues, et les structures de transfert, qui visent à reproduire gestuellement, dans l'espace de signation, les actions d'un personnages (transfert personnel – TP), la taille et/ou la forme d'une entité (transferts de taille et de forme –TTF) ou encore le déplacement d'un actant par rapport à un repère fixe (transfert situationnel –TS)

les deux langues en présence (le français est à modalité audio-phonatoire tandis que la LSF est à modalité visuo-gestuelle) mais aussi par la complémentarité de ces deux langues, l'une étant langue orale (c'est-à-dire langue du face-à-face), l'autre écrite. Précisons que selon le type d'éducation reçu et sa réussite, la modalité orale du français peut, ou non, faire partie de ce bilinguisme. Concernant la modalité écrite, qui, de nature visuo-graphique, est perceptivement tout-à-fait adaptée aux sourds, les degrés de maîtrise sont très variables, pour un ensemble de raisons qui seront exposées en partie 1. Pour rendre compte de ce bilinguisme particulier, nous nous référons à la définition de Grosjean (1993), pour qui le critère à respecter n'est pas le niveau de compétence élevé dans les deux langues mais l'usage réel qu'en fait le locuteur : les bilingues sont des personnes qui ont « la capacité de produire des énoncés significatifs dans deux (ou plusieurs) langues [...] et qui se servent de deux ou plusieurs langues dans la vie de tous les jours. » Grosjean (1993 : 71)

## **5 Retour à la problématique et objectifs de la recherche**

Comme dit en section 1, notre étude porte sur les spécificités rencontrées dans les écrits d'adultes sourds. Bien que la population sourde profonde soit en grande partie confrontée à des difficultés plus ou moins graves à l'écrit, c'est la nature de leurs productions écrites qui nous interpelle. On y observe de nombreuses formes récurrentes, aussi bien chez les sourds oralisant que signant, écrivant en anglais ou en français (par exemple). Malgré ces spécificités, la communication écrite peut être efficace, elle semble même plus efficace que le français « normé » pour certains sourds. Il apparaît que sourds très bons scripteurs et entendants peuvent recourir à cette forme de français lorsqu'ils estiment que leur correspondant comprendra mieux ainsi. Enfin les textes présentant ces spécificités sont automatiquement reconnus comme émanant de sourds par toute personne qui est accoutumée à lire des écrits de sourds. Il semble donc qu'il existe un ensemble de critères relativement stable dans les consciences linguistiques des sujets. Ces remarques appellent deux questionnements :

1° Face à la grande diversité des profils linguistiques et éducationnels dans la population sourde, peut-on relever suffisamment de traits communs pour parler d'une langue écrite spécifique aux sourds ?

2° Compte tenu de l'absence de transmission d'un individu sourd à l'autre, quels facteurs structurants peuvent expliquer ces spécificités ? Sont-ils en lien avec la surdité ?

3° La description fine des écrits de sourds et les facteurs explicatifs qui y sont liés peuvent-ils nous aider à améliorer les méthodes pédagogiques proposées aux sourds ?

Notre premier objectif pour ce travail est de comprendre les raisons des difficultés importantes que présentent de nombreux sourds profonds à l'écrit. La première section de la partie 1 présentera un état des lieux de nos connaissances à ce sujet, en adoptant un point de vue global sur la personne sourde et sur l'activité de lecture-écriture.

Notre second objectif est d'avancer à la fois dans la description des écrits de sourds et dans la compréhension des mécanismes qui sont à l'origine des formes particulières observées. Nous avons procédé en plusieurs étapes : la deuxième section de la partie 1 présente un aperçu critique des travaux portant sur la question. La partie 2 présente un autre ensemble de travaux portant sur la structuration des lectures d'entendants apprenants d'une langue seconde (section 1.2 de la partie 2). Apportant un éclairage méthodologique et théorique bienvenu à notre questionnement, ils nous ont permis, en complémentarité avec les premières conclusions de l'analyse rapide d'un corpus préliminaire, de proposer une méthodologie de recueil et d'analyse originale (sections 2 et 3 de la partie 2) Nous présentons les résultats de nos analyses dans la partie 3.

Notre troisième et dernier objectif est de tirer les enseignements de tous les contenus développés dans la thèse afin de poser les bases d'une didactique du français écrit pour les adultes sourds signeurs. Ceci sera présenté dans nos conclusions.

# PARTIE 1 : POSITIONNEMENT DU PROBLEME

---

## **Introduction : langue écrite et langue orale, quels liens ?**

S'intéresser à l'acquisition de la langue écrite en contexte de surdité appelle un certain nombre de questions touchant à la fois aux deux modalités concernées (oralité, scripturarité), aux deux langues en présence (langue des signes, langue vocale) et aux interrelations existant entre ces quatre pôles : une langue écrite peut-elle être apprise sans oralité préalable ? Est-il nécessaire, pour apprendre à écrire une langue, d'en maîtriser absolument la forme orale ? Langue des signes et langue vocale parlée sont-elles des vecteurs de même poids pour l'enseignement de l'écrit ? Avant de répondre précisément à ces questions dans la section 1, il nous semble nécessaire d'apporter quelques éléments de clarification sur notre conception de ce que sont l'oralité et la scripturarité d'une part, et sur la nature du français écrit d'autre part, en lien avec le français oral<sup>7</sup>.

Tout d'abord nous ne parlons et n'écrivons pas dans les mêmes situations, ni pour les mêmes raisons. Le choix de l'une ou l'autre modalité dépend, notamment, de la présence ou non de l'interlocuteur, et ce critère est décisif dans la mise en forme linguistique même. En effet, la situation de contexte partagé qui caractérise la modalité orale permet un recours explicite à l'environnement (déictiques, pointages, mimiques, ...) et une co-construction du sens avec l'interlocuteur : ses réactions étant visibles, le locuteur peut profiter de ce feedback pour modifier la planification de son discours en fonction de l'effet que celui-ci produit. L'écrit, en revanche, ne permet pas ces multiples recours à l'environnement ou aux indices fournis par l'interlocuteur. Le futur lecteur est absent, le scripteur doit alors anticiper sur les connaissances qu'il partage avec lui et déterminer les informations importantes à lui délivrer. Courtin (2002a) résume ainsi toute la difficulté que représente la production d'un écrit par rapport à un discours oral :

« écrire a (notamment) pour but d'être compris (lu) par une tierce personne absente au moment de l'écriture. Une personne qui, de plus, ne sait pas dans quel contexte, pourquoi, etc., le texte a été écrit. Il convient que celui qui écrit soit assez clair, sache évaluer ce que le lecteur saura et ne saura pas, donc ce qu'il faut écrire et ce qu'il est inutile de dire. » (Courtin 2002a : 61)

Pour ces raisons l'écrit sera alors beaucoup plus explicite et précis que l'oral. De plus, parce que le scripteur a plus de temps pour élaborer son discours, l'information y sera plus

---

<sup>7</sup> Conception largement inspirée des analyses de Garcia (2010 : 93-114)

condensée, compactée qu'à l'oral. D'une manière générale, l'écrit est plus complexe que l'oral, à la fois au plan cognitif (voir aussi 1.2.2) et au plan linguistique. La modalité est donc d'une grande importance pour la mise en forme linguistique, ce qui invalide d'emblée toute tentative d'aplatissement de l'oral sur l'écrit : « l'écrit d'une langue est bien autre chose qu'un transcodage de la forme parlée », et « de même, l'oralité ne se réduit évidemment pas à la matière phonique » (Garcia 2010 : 96) Ces deux modalités de communication se définissent donc, l'une par le mode du face-à-face, l'autre par la forme graphique et/ou l'absence de l'interlocuteur (du lecteur) au moment de l'écriture. Cependant on ne peut pas en conclure pour autant que français oral et français écrit sont deux langues différentes. Ces deux modalités, bien qu'autonomes, entretiennent des liens formels (le système graphique du français écrit étant à base syllabique) et historiques (le français oral préexistant nécessairement au français écrit). Sur ces bases, Garcia (2010) propose cette définition de l'écriture : il s'agit d'« un système sémiolinguistique contraint et structuré à la fois par cette dimension linguistique<sup>8</sup> et par la modalité visuo-graphique » (p 98). Concernant les liens qu'entretiennent français oral et français écrit, il ressort que le français écrit est bien un système phonographique, mais d'une grande complexité. En témoigne l'écart très important entre le nombre de phonèmes disponibles dans la langue et le nombre de graphèmes possibles en français écrit. A ce niveau le français écrit est, comme l'anglais et contrairement à l'italien, un système très opaque. Ce système est également complexe par la présence d'autres types de symboles qui ne sont pas de nature graphophonologique. Ils ne se prononcent pas et transmettent directement du sens. C'est le cas des graphèmes servant à distinguer des homophones, comme dans la série « verre, vert, ver, vers » ; c'est le cas également des graphèmes (souvent des consonnes finales) servant à marquer l'appartenance à une même famille de mots, comme *bond*, appartenant au paradigme construit sur *bondir* ; et enfin des graphèmes apportant des informations d'ordre grammatical, comme les flexions nominales<sup>9</sup>. Ces graphèmes ayant en français la caractéristique de ne pas avoir de correspondant oral, on peut les envisager comme de véritables logogrammes, qui sont saisis directement par l'œil. L'interdépendance étroite qui existait aux débuts de l'écriture entre forme orale et forme écrite s'est donc petit à petit

---

<sup>8</sup> « cette dimension linguistique » : c'est à dire le fait qu'elle entretient des liens avec une langue orale

<sup>9</sup> Les exemples pour ces trois catégories sont tirés de Garcia (2010 : 107)



amenuisée au profit d'une autonomisation croissante. La part du logographique continue d'augmenter, tout comme les différents indices relevant purement du mode graphique, qui n'ont pas de correspondant à l'oral (les indices de segmentation des mots et des paragraphes, la ponctuation, etc.)

À tous ces éléments, il faut ajouter que nul apprentissage de l'écrit ne peut être mis en place s'il n'y a pas préalablement connaissance d'une langue orale et que cette langue orale ne sert pas nécessairement à construire les liens de correspondance formels avec l'écrit, servant plutôt de vecteur permettant de comprendre les différences entre les deux modalités et d'entrer directement dans l'économie de la langue écrite. Garcia (2010) questionne alors l'intérêt d'un travail sur les liens de correspondance graphophonologique entre français oral et français écrit dans l'apprentissage de la lecture. Si l'apprenant est entendant ce travail est indispensable, ne serait-ce précisément que pour donner la mesure des écarts, mais la question se pose réellement pour l'apprenant sourd : de tels liens de correspondance peuvent-ils être mis à profit ou sont-ils plutôt « un facteur de brouillage » ? (p 106) Ce qui demeure essentiel pour notre propos est la nécessité absolue, pour la mise en place de l'apprentissage de l'écrit, de la maîtrise d'une langue orale, quelle qu'elle soit.

Nous visons ici à présenter et clarifier les causes possibles des difficultés que de nombreux sourds adultes ont avec le maniement de la langue écrite, en commençant par une réflexion sur la notion d'illettrisme et sa pertinence appliquée au contexte de surdité. Nous proposons ensuite un détour, pour expliquer la situation actuelle des sourds face à l'écrit, vers les premières étapes de l'apprentissage de la lecture. Nous terminerons par le cœur de notre sujet, à savoir l'état de la littérature portant sur la description des productions écrites de sourds et de ce qui les fonde.

# 1 Les sourds et le français écrit

## 1.1 Réflexion sur la notion d'illettrisme appliquée aux personnes sourdes

### 1.1.1 Pas de réelle évaluation de l'illettrisme des sourds

En fait de statistiques, nous ne disposons en réalité que d'estimations, ce qui est bien différent. Le chiffre le plus évoqué, très élevé, provient du rapport Gillot (« 80% des sourds profonds sont illettrés » Gillot 1998 : 67). Malgré sa notoriété, il est impossible de savoir à partir de quelle méthode il a été calculé. Il semble reposer sur une compilation de plusieurs estimations faites à l'époque par les différentes personnes ressources contactées pour la préparation de ce rapport. Ce chiffre a été critiqué, notamment par les associations de sourds, qui le jugent fortement exagéré. Plusieurs autres estimations ont été proposées<sup>10</sup>, oscillant entre 33% et 90%, mais là encore sans informations précises sur la population concernée ni sur les procédés menant à ces chiffres.

Toutefois, ces estimations reposant sur le vécu et l'expérience de ceux qui s'y sont employés, elles ne sont pas à négliger : elles sont un reflet du terrain et révèlent un phénomène de grande ampleur. Elles permettent de dire le problème et de faire réagir les pouvoirs publics. Elles ne constituent cependant pas de réelles statistiques. On ne connaît donc pas aujourd'hui la véritable proportion d'illettrisme au sein de la population sourde. Plus important, il est dangereux de mettre en regard ce taux de 80% d'illettrisme des sourds avec celui, de 7%, de l'illettrisme dans la population française générale de métropole, évalué lors d'une enquête conjointe de l'ANLCI et de l'INSEE et dont les procédés d'évaluation, les modes de calcul et les résultats détaillés ont été rendus disponibles au public<sup>11</sup>. A partir de l'expérience de terrain, il serait certes réaliste de dire que 80% de la population sourde est en *difficulté plus ou moins importante* avec l'écrit. Mais s'il reste indéniable qu'une partie peut-être importante de la population sourde est en situation d'illettrisme, il reste à en mesurer l'exacte proportion, le chiffre actuel semblant largement exagéré.

---

<sup>10</sup> Par exemple Truffaut (2001), Vernes (2002), Belissen (2005), Boursin (2005), etc.

<sup>11</sup> Enquête IVQ, 2011-2012 : <http://www.anlci.gouv.fr>. Exemples de tests réalisés : lire la pochette d'un CD, se repérer dans un programme de télévision, écrire une liste de course, etc.

### **1.1.2 Mais faut-il vraiment parler d'illettrisme ?**

On ne sait pas exactement le sens que revêt le mot illettrisme dans les différentes estimations qui en ont été proposées. Rappelons donc que l'illettrisme<sup>12</sup> ne peut concerner que des personnes adultes ayant été scolarisées dans leur langue et que, même s'il implique quelques connaissances du système graphique, il correspond à une situation d'extrême fragilité face à toutes les situations de la vie courante qui requièrent l'usage de l'écrit.

L'expression « illettrisme des sourds », associée à ce chiffre de 80%, laisse entendre que la grande majorité des sourds est dans cette situation de très grande fragilité. Mais ces personnes, vivant des situations vis-à-vis de l'écrit évidemment différentes selon leur parcours de vie, ne relèvent pas toutes de l'illettrisme, loin s'en faut ! Il s'agit plutôt d'un continuum de degrés de compétences, allant d'une incapacité à produire ou comprendre un texte court et simple en rapport avec la vie quotidienne, à une certaine autonomie face à ces types d'écrits mais un besoin d'aide dès lors que l'écrit à produire ou à comprendre est plus formel. D'expérience, la plupart des adultes sourds sont capables de faire leur liste de courses, de se repérer dans un bâtiment public, de choisir un contenu dans un programme, etc. Marc Renard (2008) insiste en ce sens : « Les sourds prélinguaux ont parfois appris le français comme une langue étrangère, ils n'éprouvent guère de plaisir à lire, mais sont souvent capables de comprendre des informations courantes, d'établir un chèque ou de remplir un formulaire, de rédiger une lettre simple... Ils y passeront simplement un peu plus de temps... » (p 46) Le premier problème posé par le choix du terme « illettrisme », est donc qu'il est inadéquat, car il ne rend pas compte de la variété des niveaux de maîtrise des adultes sourds qui sont effectivement en difficulté avec l'écrit. Il serait donc plus judicieux de parler de littératie, terme proposé par l'OCDE, qui prend en compte, en positif, cinq degrés de capacité, dont le premier correspond à la situation d'illettrisme. C'est pourtant le troisième degré qui a été identifié comme le seuil minimal à atteindre pour être autonome dans la société actuelle. En effet, plus que sur la compréhension ou la production d'écrits simples, les compétences en littératie, à l'heure d'Internet, s'évaluent plutôt sur la base des

---

<sup>12</sup> À la différence de l'analphabetisme, qui signifie absence de connaissances en lecture écriture par absence de scolarisation, l'illettrisme suppose un passage par le système scolaire. Celui-ci a pu être chaotique, avec des périodes de ruptures ou avoir duré peu de temps, mais il y a eu enseignement des compétences de bases. Celles-ci n'ont pas été acquises ou ont été oubliées pour une multitude de raisons.

capacités à comprendre et utiliser l'information écrite (Cavet 2002). Il est donc plus intéressant d'évaluer la proportion de la population n'atteignant pas ce niveau 3, car il s'agit toujours de personnes potentiellement en fragilité sociale et professionnelle. En France on ne connaît pas la proportion de personnes (de la population générale) n'atteignant pas le niveau 3 de littératie. Au Canada, pays également fortement industrialisé et tout autant imprégné d'écrit, 15% de la population n'atteint pas le niveau 2 (situation d'illettrisme) et 42 % n'atteint pas le niveau 3.

Le second problème, de taille, est que parler d'illettrisme chez les sourds risque de conduire à calquer les uns sur les autres des situations pourtant bien différentes. Ce concept envisage uniquement la situation en termes de manque et d'ignorance, en nivelant les conditions sociales, culturelles et linguistiques qui spécifient le rapport au français écrit des individus ou groupes particuliers (tsiganes, bateliers, sourds, etc.). Concernant les sourds, on peut retrouver plusieurs éléments communs. La situation même d'apprentissage de l'écrit, tout d'abord, est très particulière. Il s'agit d'apprendre une langue écrite sans en percevoir la modalité orale, en tous cas naturellement, par l'audition. Quel que soit le mode d'enseignement qui va alors être choisi, cette situation bien particulière biaise toute comparaison avec la situation de personnes entendantes, même non francophones. Les histoires personnelles des adultes sourds présentent en effet de nombreuses similitudes. Une enquête auprès d'un groupe d'adultes sourds signeurs, dirigée par Brigitte Garcia en 2004<sup>13</sup>, montre qu'elles sont marquées par un vécu scolaire souvent douloureux. Les témoignages portent entre autres sur les efforts constants à fournir pour parler et comprendre le français, souvent sans y parvenir pleinement, sur les punitions sévères en cas d'usage de la langue des signes alors interdite, sur les sentiments de peur et d'angoisse lors des exercices de français, etc. Les parcours de vie sont également marqués par un rapport à la langue française très complexe, souvent conflictuel et empreint d'un fort contexte diglossique entre la LSF et le français. Le regard des entendants sur les sourds, ou plutôt la façon dont les sourds peuvent ressentir ce regard, est source d'angoisse et d'insécurité. Il ne s'agit pas là uniquement des conséquences de l'expression « illettrisme sourd » et du chiffre

---

<sup>13</sup> Enquête réalisée auprès de 30 sourds signeurs, âgés de 24 à 59 ans, entre 2003 et 2004. Cette enquête a fait l'objet d'un rapport remis à la DGLFLF (Projet LSF : quelles implications pour quelles formes graphiques ?). Voir pour plus de détails Garcia (2005), ou Boutet et Garcia (2006)

alarmant qui lui est associé, mais plus généralement d'un ensemble de discours réitérés sans cesse depuis l'enfance sur la langue des signes, le niveau de français oral et écrit des sourds, etc. L'enquête de 2004 précédemment citée relève de nombreux témoignages de sourds qui soit se refusent à écrire, soit transforment leur façon habituelle d'écrire lorsque leur écrit est destiné à être lu par un entendant (le regard de l'autre en général, mais surtout de celui qui incarne la société dominante étant facteur de gêne voire d'angoisse). Voici trois extraits choisis de l'enquête réalisée témoignant de ce sentiment d'insécurité et des stratégies d'évitement ou des phénomènes d'hypercorrection qu'il engendre :

« Quand on me présente un mot, j'ai un peu une réaction de recul, même si après je me rends compte que je connais le mot (...). Depuis l'école rien n'est passé, j'ai toujours eu besoin d'aide, pour moi ça a toujours été comme ça. Pour moi la langue française est une langue de soumission. Quand je reçois un mot...même si j'ai le mot avec le signe, on me fait comprendre que le mot a toujours plus de valeur donc pour moi c'est une soumission oui. J'ai pris cette habitude d'intégrer ça» **(comédien et enseignant de LSF en association, 45 ans)**

« ...Quand c'est un entendant, c'est clair que j'ai du mal à écrire, parce que dans leur regard... Je peux pas leur montrer ma façon d'écrire. Ce que je fais, je prends un interprète, je lui signe ce que j'ai à dire, c'est lui qui écrit. (...) parce que j'ai pas du tout envie de montrer une image négative comme ça, que les entendants disent : ah ben ouais, les sourds, t'as vu comment ils écrivent, donc ça, j'aime pas, ça je le fais pas. » **(Intervenant universitaire, 58 ans)**

« si j'écris pour un entendant, je vais faire très attention au style de ma phrase, la syntaxe, faire en sorte qu'il soit le moins choqué possible, que ce soit plus pointu. J'essaie de faire des phrases plus longues par exemple » **(enseignant de LSF en association, 35 ans)**

Cette enquête révèle en revanche que tous les sourds participants témoignent de pratiques graphiques « pour soi » (trace ou support à la réflexion, support à communication, etc.), ces pratiques s'insérant dans un continuum de formes, allant du français écrit aux dessins de signes, en passant par des systèmes hybrides de mots et/ou de dessins agencés selon une syntaxe visuelle. En somme, les stratégies d'évitement ou d'hypercorrection laissent penser que ceux qui en font usage ont un niveau de littératie bien supérieur à ce qu'ils produisent réellement tandis que les pratiques graphiques avérées, usages pour soi, montrent que l'écrit est bien expérimenté dans ses différentes fonctions quand bien même il se voit transformé pour permettre un usage réellement efficient pour la personne concernée. Malheureusement il est plus difficile d'accéder aux écrits « naturels » des sourds, écrits sans contrainte, non transformés par le scripteur pour répondre à un genre plus « montrable », plus conforme à l'idée qu'il a de la norme. Enfin, la maîtrise, pour les membres de la communauté sourde, d'une langue fédératrice permettant l'accès au savoir, aux échanges et à la culture implique, s'il fallait encore le préciser, qu'une maîtrise moindre

ou nulle de l'écrit ne rime pas avec absence de culture ou de connaissances, ce que le terme d'illettrisme laisse pourtant entendre.

En conclusion, l'expression « illettrisme sourd » est réductrice et inappropriée pour rendre compte de la situation des sourds face à l'écrit. Le taux sans cesse évoqué de 80% d'illettrisme a posé une étiquette stigmatisant toute une communauté. Mais il reste que les difficultés en lecture/écriture des sourds sont importantes et touchent au confort de vie et aux possibilités d'intégration pleine et entière à la société (travail, accès à la culture et à l'information, etc.). Si une évaluation rigoureuse du degré de littératie des sourds et une prise en compte globale du phénomène sont indispensables, il est également nécessaire de s'interroger sur les causes possibles de telles difficultés. Celles-ci sont forcément multiples et complexes.

## **1.2 Facteurs de réussite/d'échec de l'apprentissage du français écrit pour les sourds**

Nous cherchons ici à proposer une vision globale de ce qu'est la lecture-écriture et de son apprentissage, en considérant toutes les étapes de l'acquisition, du préscolaire au scolaire. Nous commençons par un bref aperçu de ce que représente l'apprentissage du français écrit pour un élève sourd.

### **1.2.1 Situation singulière des sourds face à l'apprentissage de la langue écrite**

La situation d'apprentissage de l'écrit de la LV pour les sourds est singulière en ce sens qu'elle implique d'apprendre une langue écrite dont la modalité orale n'est pas ou mal perçue, et n'est pas forcément enseignée. Le mode d'enseignement majoritaire (l'oralisme et ses dérivés) fait le pari de l'apprentissage premier de la parole vocale alors qu'elle est rarement employée de manière fluide et naturelle au moment des premiers apprentissages formels de l'écrit. Le mode bilingue (ou éducation DE et EN LSF) fait le pari d'un apprentissage premier de la langue des signes pour aborder le français écrit comme seconde langue. L'apprenti lecteur sourd doit alors tout à la fois entrer dans un système linguistique autre (LSF et français sont deux langues typologiquement très éloignées) et dans la modalité

écrite, puisque c'est en français qu'il va apprendre à lire et écrire, non en LSF, langue encore à ce jour dépourvue d'un système d'écriture conventionnel. L'élève sourd est alors dans une situation d'acquisition d'une langue seconde, et doit, dans cette langue, apprendre un code visuo-graphique. Ces deux apprentissages, différents mais inséparables l'un de l'autre, sont menés conjointement, quand l'élève entendant, lui, doit apprendre le code visuo-graphique d'une langue qu'il connaît déjà dans sa modalité orale. S'ajoute à cela ce que l'on peut appeler le « faible usage de la langue » pour les sourds. En effet, la réussite d'un apprentissage linguistique dépend entre autres de la qualité de l'input reçu. Or, pour l'enfant sourd l'input vocal est très limité, voire nul, et l'input écrit n'est que progressivement accessible, puisqu'il s'agit de la langue à acquérir. Ainsi, résume Brigitte Garcia, « la question qui demeure, essentielle, est de comprendre comment s'opère le passage de l'oralité vers l'écrit quand cette oralité est visuo-gestuelle. » (Garcia 2010 : 103)

### **1.2.2 La période préscolaire : fondements métacognitifs à l'entrée dans l'écrit**

On explique souvent les problèmes de littératie des sourds par les méthodes scolaires inadaptées qu'ils ont subies. On ne peut nier qu'il y a là matière à critique, mais les personnes sourdes qui sont fort heureusement parvenues à une pleine maîtrise de la langue écrite, qu'elles soient passées par l'éducation spécialisée, l'intégration en milieu ordinaire ou les classes en LSF, nous rappellent que l'école seule ne peut pas tout, et qu'il existe un certain nombre de compétences préalables qui agissent directement sur les aptitudes futures à produire et comprendre un texte. Elles doivent s'acquérir dans la période préscolaire et continuer de se renforcer avec et par l'école. Nous proposons une courte revue de ces préalables, en nous appuyant sur les travaux de Cyril Courtin (2000, 2002a, 2002b, 2005).

L'écrit correspond à un dispositif énonciatif qui diffère fortement de celui de l'oral : l'absence de l'interlocuteur au moment de l'émission ou de la réception du message empêche tout feedback et demande donc une capacité à se décentrer de la part du scripteur comme du lecteur. Ecrire suppose ainsi d'anticiper sur les connaissances et représentations de son lecteur potentiel pour évaluer quelles informations sont nécessaires à sa compréhension. Ceci suppose comme prérequis un bon **développement sociocognitif**, à

savoir la capacité à comprendre que l'autre ne partage pas les mêmes pensées, connaissances, aptitudes et goûts que soi (théories de l'esprit), c'est-à-dire la capacité à s'adapter à son interlocuteur. Il s'agit également de comprendre ce que disent les textes. Un lecteur interprète un texte en faisant appel à ses connaissances antérieures. Un des prérequis indispensables à l'apprentissage du lire-écrire est donc la constitution par l'enfant d'un bagage de connaissances et de concepts (**développement conceptuel**). Si le développement conceptuel permet l'acquisition de connaissances et de concepts, le **développement des fonctions exécutives** concerne les capacités de traitement des données ainsi acquises. Concernant l'écrit, ces fonctions assurent un ensemble d'opérations, comme l'émission d'hypothèses sur le sens d'un mot, la sélection des connaissances grammaticales utiles pour interpréter correctement un énoncé ou encore la déduction des informations implicites du texte.

Les capacités à comprendre les particularités énonciatives de l'écrit, à s'appropriier les idées véhiculées par un texte et à travailler sur ce texte sont directement corrélées à la **maîtrise d'une première langue orale** acquise précocement et pratiquée de manière naturelle dans divers types d'interactions et diverses fonctionnalités communicatives (évoquer des événements imaginaires, passés ou à venir, jouer avec la langue, commenter des événements, des émotions, etc.) L'expérience de la communication en face-à-face est donc la condition *sine qua non* du développement de ces différentes compétences. Plus tôt une langue sera acquise, plus tôt ces préalables pourront se mettre en place et plus facile sera l'entrée dans l'écrit. Mais il reste un dernier point, essentiel, pour un accès à la littérature, qui est lui aussi fortement lié à une bonne qualité de communication entre l'enfant sourd et sa famille.

Il est très préjudiciable, pour un apprenti lecteur, d'arriver avec un bagage vide concernant la langue écrite. La période préscolaire est un moment privilégié pour, non pas apprendre, mais se familiariser avec l'écrit : la manipulation de livres, les histoires lues par les parents, « relues » ensuite par l'enfant seul, les premières identifications de lettres et de symboles graphiques, permettent ce que Courtin (2005) nomme « **l'émergence du processus d'alphabétisation** ». Grâce à une exposition précoce aux livres, l'enfant « prend conscience de la valeur symbolique et sociale de l'écrit » (Courtin 2005 : 39) et se constitue une culture littéraire enfantine. Il saura déjà, au moment de l'apprentissage formel de la



lecture, ce qu'est l'écrit et à quoi il sert. Il abordera cet apprentissage avec plus de facilité et de motivation.

Quel que soit le type d'éducation choisi, il est primordial que l'élève ait eu la possibilité de développer, en amont, ces différentes compétences, et donc, avant tout, un système linguistique. Comme le souligne Garcia (2010 : 98) « nul ne peut accéder à une première forme écrite quelle qu'elle soit s'il n'a au minimum pu construire la compréhension de ce qu'est une langue », compréhension qui ne peut se forger en premier lieu que dans une modalité orale, du face-à-face. La question qui se pose alors est celle de la langue avec laquelle l'enfant sourd va au mieux développer ces compétences. En effet, les parents d'un enfant sourd peuvent, du moins dans les textes<sup>14</sup>, faire le choix entre une éducation monolingue (français oral/français écrit) et une éducation bilingue (LSF/français écrit). Si l'emploi du français oral est largement majoritaire en France, celui de la LSF suscite encore de nombreuses craintes<sup>15</sup>.

Un premier reproche que l'on a pu faire à la LS est le risque de transfert linguistique de cette langue sur la langue écrite, ce qui empêcherait la maîtrise pleine et entière du français écrit. Il faudrait donc éviter la LSF afin d'éviter ce type de contamination. Nous discuterons précisément cette question dans la section 2 (2.2.2.4), et nous nous contentons ici d'invalider ce risque et renvoyons à cette section pour plus de détails : si transfert il y a, il n'explique pas les erreurs très proches que produisent les sourds non signants, erreurs qui doivent donc avoir une autre origine. Une autre crainte concerne la capacité de cette langue à servir de vecteur à l'enseignement d'une langue écrite qui est liée, par sa forme et son histoire, au français oral. L'argument, qui repose sur la nécessité absolue de connaître la forme parlée d'une langue pour en apprendre l'écrit, est infondé. En effet, de nombreuses études montrent que les enfants sourds de parents sourds, locuteurs natifs d'une langue des signes, sont plus performants que les enfants sourds de parents entendants en compréhension écrite, malgré le fait que leur langue maternelle soit structurellement très différente de l'écrit qu'ils ont appris (Chamberlain, Morford & Mayberry, 2000, Goldin-Meadow & Mayberry, 2001, Courtin 2002). Une étude de Geers, A. et Moog, J. (1989), rapportée par Courtin (2005), montre même que dans une éducation bilingue comprenant à

---

<sup>14</sup> Loi 2005-102 du 11 février 2005, article 19

<sup>15</sup> Voir sur ce point l'article de Patrice Dalle, dans la revue langue française, n°137, 2003.

la fois anglais oral et LS, les habiletés en anglais écrit sont directement corrélées aux performances en LS et non en anglais ! Si l'on en croit ces études, la LS, loin d'être un frein au développement de bonnes aptitudes à l'écrit, pourrait même présenter un avantage. Mais, bien sûr, ce n'est pas la langue des signes en tant que telle qui facilite l'accès à l'écrit, mais la rapidité d'acquisition et la facilité de communication qui la caractérisent. Les enfants de parents sourds sont plus performants en lecture que leurs pairs signeurs plus tardifs ou oralistes, en raison d'un développement conceptuel et cognitif optimal, pour peu qu'ils aient bénéficié d'une communication riche avec leur famille.

Pourtant la position théorique majoritaire veut que l'acquisition du français écrit soit fortement dépendante de celle du français oral et que le seul moyen de l'apprendre soit de travailler les liens de correspondance graphophonologiques. Le faible niveau des sourds à l'écrit est alors souvent expliqué par les difficultés qu'ils ont à acquérir une conscience phonologique. Nous ne pouvons éviter ce débat qui demeure central dans tous les écrits sur le sujet de l'accès à l'écrit chez les sourds.

### **1.2.3 La période de l'enseignement formel de la lecture-écriture**

Nous nous focalisons dans cette section sur la lecture car l'essentiel du débat, nous le verrons, porte sur la question de l'identification des mots. Cette étape dans le processus de lecture est capitale car elle en constitue le point de départ : les yeux se posent sur une succession de mots, unités séparées par un espace, qu'il va falloir identifier. C'est pour cela que cette étape et son mode d'accès focalisent la plus grande partie de l'énergie des chercheurs : « la systématiser, l'automatiser, allège les autres étapes et rend l'apprenti lecteur plus disponible aux opérations de recherche de sens » Courtin (2005). Mais une bonne identification des mots n'implique pas, à elle seule, une bonne lecture ! Nous commencerons donc par faire un état du débat sur les modes d'accès au mot, puis nous évoquerons les autres compétences à travailler, en lien avec les autres étapes du processus de lecture, pour un apprentissage réussi.

### 1.2.3.1 *Quelle voie pour l'identification des mots : phonologique ou logographique ?*

Le débat qui agite la question de l'apprentissage du lire-écrire chez les sourds est le corollaire de celui qui lui préexiste concernant les élèves tout-venant. Il s'agit de déterminer s'il est indispensable, ou non, pour l'élève, de développer une conscience phonologique<sup>16</sup> pour apprendre à lire. Selon la réponse, on préconisera un enseignement de la lecture par la voie phonologique (appelée aussi indirecte, ou par assemblage) ou logographique (directe, ou par adressage). La première passe par l'identification des graphèmes et leur conversion en phonèmes (décodage graphophonologique), la seconde passe par une reconnaissance globale, ou photographique du mot (décodage graphique). Tous les chercheurs semblent d'accord sur le fait que le lecteur expert lit sur un mode logographique : il ne décode pas mais reconnaît les mots globalement (mémoire visuelle). C'est sur les modalités d'accès à cette lecture experte que se situe le débat. Faut-il passer par une étape intermédiaire de décodage des sons que renvoient les graphèmes (voie indirecte > méthode syllabique) pour accéder petit à petit à la voie directe (celle du lecteur expert), ou peut-on dès le début de l'apprentissage se passer du lien phonologique qu'entretiennent langue parlée et langue écrite et appréhender d'emblée les mots comme un tout (voie logographique) ? La question ne se pose peut-être pas exactement de la même façon pour les entendants et les sourds, précisément parce que les uns peuvent tirer profit du lien de correspondance existant entre forme parlée et forme écrite du français, tandis que les autres, à moins d'avoir développé un très bon niveau en français oral au moment d'apprendre à lire, ne le peuvent pas. Pour les entendants, la question continue de faire débat (un enfant qui présenterait des troubles de conscience phonologique deviendrait-il automatiquement mauvais lecteur ? N'y a-t-il pas des voies compensatoires, tout aussi efficaces ?). Pour les sourds, elle est d'autant plus virulente. Le champ très large de la psychologie cognitive a produit un nombre considérable d'études sur le sujet, pour les sourds comme pour les entendants, (voir Sprenger-Charolles et Colé, 2006, pour une synthèse) et aboutit généralement au caractère indispensable de la conscience phonologique dans l'entrée dans le lire-écrire, ce qui « légitimerait » le recours à

---

<sup>16</sup> La conscience phonologique peut se définir comme la « capacité métalinguistique qui consiste à concevoir la langue comme une succession d'unités plus ou moins larges (phonèmes, attaques/rimes et syllabes) » (il s'agit bien sûr de la langue orale, et d'unités sonores) (Rey et Sabater 2007 : 25) La conscience phonologique est à la base de la compréhension du code graphophonologique.

la voie indirecte (code graphophonologique) et donc, pour les sourds, la nécessité d'oraliser. Ainsi la conscience phonologique semble unanimement reconnue comme l'élément prédictif par excellence de bonnes habiletés en lecture. Dans cette conception, les difficultés des sourds à l'écrit, imputées à un déficit de conscience phonologique, doivent donc être prévenues par une aide auditive mise en place le plus précocement possible (appareil auditif classique ou implant cochléaire), une stimulation au langage oral (vocal) et une rééducation orthophonique soutenue.

Ces études spécialisées en psychologie cognitive et en psychopathologie présentent pourtant certaines lacunes méthodologiques. D'après Millet 2008, les études tendant à prouver le caractère premier et indispensable de la conscience phonologique sont « fondées en général sur des méthodologies quantitatives et centrées sur des tâches ponctuelles ». Il est en effet regrettable qu'elles « valident » leurs hypothèses par des tests portant uniquement sur la lecture de mots isolés, ce qui ne présage en rien de la capacité à lire réellement. De plus, elles travaillent principalement sur des cohortes d'enfants sourds faibles lecteurs, alors que d'autres études, inconnues ou ignorées des premières, travaillant sur les sourds bons lecteurs et cherchant à comprendre comment ils sont parvenus à ce type de compétences, aboutissent à des résultats pour le moins antagonistes. Rapportées notamment par Goldin-Meadow et Mayberry (2001) ces études remettent en cause l'importance accordée au codage graphophonologique. Elles révèlent que d'une part les meilleurs lecteurs sourds profonds ne sont pas nécessairement ceux qui ont reçu l'entraînement oral le plus intensif (Hansen et Fowler, 1987, Waters et Doehring, 1990) et d'autre part que les enfants sourds entraînés à l'oral n'utilisent pas toujours l'information phonologique dans les tâches de lecture, notamment dans des tâches de reconnaissance de mots (Waters et Doehring, 1990). Une autre étude, de Treiman et Hirsh-Pasek (1983) montre que les sourds semblent lire en utilisant un code qui n'est pas basé sur les sons. Donc les lecteurs sourds semblent ne pas faire appel à un encodage phonologique, même s'ils ont connaissance de ce codage. La question que pose C. Courtin (2002a) est alors de savoir si cette compétence a permis le développement des habiletés en lecture, ou si ce sont ces habiletés qui ont permis la compréhension du code. En tous les cas, Goldin-Meadow et Mayberry (2001) suggèrent que la connaissance du code graphophonologique peut ne pas avoir les mêmes fonctions en lecture pour les sourds que pour les entendants. Toutes ces

études, en travaillant sur les sourds bons lecteurs et en cherchant à comprendre comment ils y sont parvenus, « ont déplacé la problématique du rôle de la conscience phonologique en montrant le caractère relatif, au mieux périphérique, souvent nul. » (Garcia 1010 : 104) En conclusion, des sourds sont devenus bons lecteurs sans passer par la voie phonologique, en développant par eux-mêmes d'autres stratégies. Découvrir ces stratégies et les systématiser dans l'enseignement de l'écrit pourrait faire gagner du temps et de l'énergie aux apprentis lecteurs sourds.

### *1.2.3.2 La voie morphographique*

A minima, la compréhension que la langue écrite est faite de petites unités qui s'enchaînent et qu'une modification de l'ordre de ces unités modifie ou perturbe le sens semble être indispensable. Mais le découpage opéré au sein des mots peut être d'une autre nature que phonologique : l'entrée dans l'économie de l'écrit passe également par la prise de conscience des régularités orthographiques. Si la conscience phonologique concerne l'aptitude à réfléchir sur les unités sonores de la chaîne parlée et à les manipuler, la conscience morphologique concerne d'emblée la réflexion (et la manipulation) sur des unités graphiques, les morphèmes. Beaucoup moins étudiée que la conscience phonologique, surtout au moment du début de l'apprentissage<sup>17</sup>, la conscience morphologique joue pourtant un rôle plus large que la conscience phonologique car elle intervient au-delà de la simple identification des mots : outre cette identification, qu'elle facilite et renforce, elle joue un rôle dans l'accès au sens des mots et favoriserait également l'accroissement du stock lexical (Senechal et Kearnan 2007). Elle est indispensable pour entrer dans l'économie de la langue écrite, indépendamment de la langue orale correspondante (la morphologie de l'oral et de l'écrit diffèrent sensiblement). Elle joue donc un rôle important dans l'accès à une lecture efficace.

Il est alors étonnant, compte tenu des difficultés que les sourds ont à identifier les mots par la voie phonologique et de l'évidence que certains d'entre eux, au moins, passent par d'autres stratégies, que les écrits scientifiques continuent d'insister lourdement sur le caractère obligatoirement premier et indispensable de la voie phonologique. Les

---

<sup>17</sup> Le concept est d'ailleurs plus récent, la première étude, de Elbro et Arnbak, datant de 1996

propositions alternatives ne sont pourtant pas récentes. Selon King et Quigley (1985), un transcodage en langue des signes ou un transcodage graphémique peuvent suffire au développement du vocabulaire et à sa reconnaissance. Dubuisson et Bastien (1998) s'étonnent également que le codage graphique ne soit pas davantage exploité dans l'enseignement du français aux sourds : « Au-delà de la reconnaissance visuelle des mots entiers, les effets de l'apprentissage de la régularité orthographique, des affixes et des radicaux des mots pourraient être explorés. » (p. 87).

La primauté de la conscience phonologique, même dans ces études qui établissent un rôle important de la conscience morphologique, reste pourtant de mise dans la littérature<sup>18</sup>. Ces travaux montrent toujours une corrélation positive entre conscience morphologique et aptitudes à l'écrit, mais également entre conscience phonologique et conscience morphologique, en ce sens que la première est la condition indispensable au développement de la seconde. Pour Seymour (1993) ou Frith (1985), l'apprenti lecteur « ne s'aide de la structure morphologique des mots qu'une fois le décodage graphophonologique maîtrisé » (Rey et Sabater 2007 : 31). Mais selon des études plus récentes, les compétences métamorphologiques apporteraient un bénéfice à la lecture dès le début de l'apprentissage (au CP), notamment en compréhension (Carlisle et Nomanbhoy, 1993 puis Carlisle 2000).

A ce jour, et en gardant à l'esprit que certains sourds sont devenus bons lecteurs sans recourir à l'information phonologique, on peut affirmer, au minimum, que le dépassement du niveau du mot à un niveau intra-lexical est une condition essentielle de réussite en lecture-écriture. Chez les sourds, il convient de renforcer fortement les régularités grapho-sémantiques, dans le cadre d'un enseignement explicite, indépendamment du fait que soient travaillés ou non les liens de correspondance graphèmes-phonèmes. La conscience morphologique est d'autant plus importante à renforcer que certains élèves sourds (mais ils ne sont pas les seuls) se montrent « résistants » à la conscience phonologique. Le renforcement de ces connaissances sémiographiques est donc à développer, au moins comme stratégie complémentaire à la voie graphophonologique, parce qu'elles agissent à la fois sur l'identification des mots (les décompositions en morphèmes et l'accent mis sur les

---

<sup>18</sup> Voir notamment Gombert (2003) ; Jaffré, Fayol et Pellat (2003) ; Colé *et al* 2004 ; Quémart, Casalis et Mathiot (2006) (études citées par Garcia 2010)

régularités d'orthographe ou de radicaux permettent un stockage des éléments du lexique plus économique) et sur la recherche de sens, puisque les morphèmes sont porteurs de sens.

Comme nous l'avons signalé en début de la section 1.2.3, le débat sur l'apprentissage de l'écrit chez l'enfant tout venant est isomorphe de celui portant sur l'apprentissage de l'écrit chez l'enfant sourd (Garcia 2010). Selon Fijalkow (2000), on peut identifier d'un côté les études psycho-cognitivistes et psychopathologistes, se réclamant du médical et du biologique et de l'autre côté les études socio-constructivistes, se réclamant plutôt de l'humanisme. Les unes ne jurent que par la conscience phonologique et travaillent plutôt sur des cohortes de sourds faibles lecteurs et sur des tâches de lecture de mots isolés (dont les pseudo-mots), les autres ont une vision plus globale de la lecture et des opérations cognitives nécessaires à sa mise en œuvre et s'attachent plus à expliquer comment des sourds bons lecteurs sont parvenus à ce niveau. Ce qui étonne, c'est que les premiers (courant majoritaire) ne citent jamais les seconds, quand l'inverse n'est pas vrai. (Garcia 2010)

#### **1.2.4 La lecture ne s'arrête pas à l'identification des mots !**

Les débats concernant la méthode d'enseignement de la lecture à privilégier se cristallisent malheureusement, pour les élèves tout-venant comme pour les sourds, sur la seule étape de l'identification du mot. Au débat bien connu sur la conscience phonologique se superpose ainsi, pour les sourds, un débat sur la nécessité ou non de la parole vocale. Mais se focaliser sur cette seule question de l'accès au mot fait prendre le risque de négliger toutes les autres compétences permettant une lecture fluide et efficace. Travailler à alléger et automatiser l'étape de l'identification du mot reste primordiale, mais il est tout aussi indispensable de travailler les autres étapes permettant l'accès au texte (à son sens), que rappelle Courtin (2002a : 59) : « il faut qu'il y ait élaboration du texte, mise en relation des diverses phrases entre elles, inférences mentales à partir des connaissances générales, etc. »

### 1.2.4.1 Les autres compétences à travailler pour l'accès au sens

Il reste à accéder au sens des mots, mais aussi, et surtout, au sens des textes. Ceci ne peut se faire qu'en proposant à l'apprenti lecteur des activités autour de la compréhension de textes variés. C'est par la confrontation régulière aux textes que se forge la compétence de lecteur. Or ce n'est pas toujours le cas, surtout avec des élèves en difficulté à l'écrit, pour qui on considère l'accès aux textes impossible. Dans l'enquête menée par Brigitte Garcia en 2004, citée en section 1.1.2 de cette partie (voir la note 13), certaines des personnes interrogées identifiaient d'elles-mêmes, comme facteur d'échec à l'écrit, le fait que les écrits qu'ils devaient lire à l'école étaient complètement défonctionnalisés. Dans le pire des cas, il s'agissait, en lieu de textes, de listes de mots dépourvus de déterminants et accompagnés d'images. Outre l'impossibilité d'accéder pleinement à l'écrit comme système forcément complexe et polysémique, cette pratique a pour conséquence d'introduire, dans l'esprit des élèves, l'idée que l'écrit n'est qu'une discipline scolaire. Voici à nouveau un extrait de témoignage issu de l'enquête de Brigitte Garcia de 2004 :

« Pour moi l'écrit, c'était quelque chose de l'école, c'est l'école qui utilisait l'écrit, c'est tout. En plus, on ne m'a jamais expliqué que ma langue des signes pouvait avoir un pendant écrit ; ce que je voyais, c'était une image au tableau avec un nom en dessous, pour moi c'était ça l'écrit à l'école (...) Il n'y avait pas forcément de phrases, tout ce qui était articles tout ça, on ne le donnait pas, c'était pratiquement que des mots. (...) » **(Intervenant universitaire, enseignant de LSF aux adultes entendants, 58 ans)**

Un autre levier essentiel concernant les apprentis lecteurs sourds signeurs, est d'une part, l'aptitude au méta et d'autre part sa transférabilité de la L1 vers la L2. Cette capacité à réfléchir sur la langue et à la manipuler doit se faire d'abord à l'oral, sur la première langue de l'apprenant. Une fois acquise, cette compétence peut se transférer ensuite à l'écrit, pour peu que l'on mette en place un parallèle entre les deux langues ou les deux modalités. Pour les sourds, il s'agit de bénéficier de cours de LSF afin de mettre en place cette aptitude à réfléchir sur sa propre langue, en comprendre le fonctionnement, puis d'étudier en cours de français écrit comment cette seconde langue fonctionne, quels sont ses points communs et différences avec la LSF, que ce soit en termes de modalité (l'oral par rapport à l'écrit) ou en termes de langue (fonctionnement d'une langue par rapport à l'autre). Dans l'enquête de 2004, dont les enquêtés n'ont pas bénéficié de cours de LSF durant leur scolarisation, à une exception près, on voit à quel point a été décisif pour eux le moment, malheureusement souvent survenu après l'école, où ils ont pu mettre en regard les deux langues, grâce à une



personne bilingue, et où ils se sont rendus compte que français écrit et LSF pouvaient véhiculer le même sens, pouvaient se traduire l'une l'autre (Garcia 2010). Voici deux extraits de témoignages de l'enquête de Brigitte Garcia, illustrant ce « déclic », survenu bien après la sortie du système scolaire :

« Là où j'ai vraiment appris le plus de choses c'était à mon entrée à IVT. Je me souviens avoir eu une expérience assez forte. Je me souviens il y avait un mot, que j'ai oublié, j'avais le signe et on me mettait le mot en regard et je disais « ça n'a rien à voir » et on me disait « mais si c'est ça ». Je me souviens avoir un peu argumenté, on a pas mal discuté avec d'autres personnes, on mettait en regard la langue des signes et du français et c'est là que j'ai découvert des choses et je me suis dit que la langue des signes était une langue de valeur.»  
**(Comédien, 45 ans)**

Un peu plus tard dans ma vie à l'extérieur, j'étais donc au contact d'adultes sourds et je leur demandais 'mais c'est quoi ce mot ?', et ils me le disaient en langue des signes, donc là je me suis rendu compte qu'il y avait peut-être un lien entre les deux» **(Intervenant universitaire, enseignant de LSF aux adultes entendants, 58 ans)**

Minguy (2009) fait le récit d'une expérience similaire, cette fois-ci au collège, à l'âge de 15 ans. Il parle de révélation, lorsqu'un sourd est venu l'interrompre dans l'apprentissage de sa leçon pour lui demander s'il comprenait ce qu'il était en train de lire :

« A vrai dire, je n'en savais rien. Je récitais seulement par cœur. C'est alors qu'il m'expliqua gestuellement le contenu de la leçon. Je voyais un flot d'informations intelligibles envahir mon esprit. [...] A partir de là, je me suis mis à établir une correspondance entre ce qui était écrit et ce que le sourd venait de me dire en signes. » (p 27)

Ces témoignages de « déclics » sont très nombreux<sup>19</sup> et ils révèlent un besoin très affirmé de faire correspondre les deux langues pour progresser dans la connaissance du français écrit. Nous avons également constaté, lors de nos propres interventions auprès de jeunes élèves ou d'adultes sourds, que cette analyse contrastive entre les deux langues est source de plaisir et également facteur de motivation à apprendre et à découvrir davantage.

#### *1.2.4.2 Les autres conditions à réunir*

La motivation des élèves à apprendre le français écrit est un levier fondamental. Elle passe également par la compréhension de ce qu'est l'écrit, ses fonctions, et donc de ce que l'on peut faire avec. Elle passe également par un regard positif sur la surdité et la langue des signes (pour les élèves signants donc). En effet, le statut valorisé de l'écrit ne suffit pas, il faut que la première langue de l'apprenti lecteur le soit tout autant. L'enquête de 2004 de Brigitte Garcia montre que selon l'âge des enquêtés, et donc selon le rapport du corps

---

<sup>19</sup> Garcia (2010) indique qu'ils sont « quasi-systématiques » dans l'enquête réalisée en 2004.

enseignant à la langue des signes, la langue française écrite prend un statut bien différent. Chez les plus âgés, qui ont vécu déni et interdiction totale de leur langue, « la relation au français écrit [...] est toujours décrite en termes de « soumission », et la langue écrite elle-même vue comme « une chose d'entendant » (Garcia 2010 : 101). Au contraire, les plus jeunes, qui ont vécu, non pas l'acceptation pleine de la LSF, ni même son enseignement, mais une position plus souple à l'égard de la LSF, ont une relation plus apaisée, assainie, au français écrit. Ils parlent plus volontiers du français écrit comme « la langue du sourd », celle qui met sourds et entendants sur un pied d'égalité. Nous avons d'ailleurs souvent fait l'expérience ou entendu des témoignages de cas de sourds rencontrés à l'âge adulte, illettrés à la sortie du système scolaire, qui ont fini par atteindre un niveau fonctionnellement satisfaisant par la communication avec des entendants signeurs qui leur a donné une vraie curiosité pour le français. La mise sur un pied d'égalité des deux langues semble donc être un facteur décisif pour une appétence vers la langue écrite. Cyril Courtin (2005) note enfin que « les enfants communiquant en langue des signes sont particulièrement impliqués dans (motivés par) les activités de lecture de livres d'histoires, activités qu'ils considèrent comme importantes, auxquelles ils consacrent de gros efforts ».

Nous terminons par les objectifs prioritaires des différents modèles d'éducation, qui ont leur rôle à jouer dans la façon dont l'apprenti lecteur sourd va s'approprier la langue écrite. Courtin (2002b) remarque que les méthodes oralistes insistent davantage sur les structures de surface (orthographe, respect des règles de grammaire, prononciation) tandis que les méthodes bilingues insistent sur le contenu. Il s'agit dans le premier cas de bien prononcer, de bien écrire, exigences que l'on retrouve au niveau familial, les mères d'enfants élevés dans l'oralisme étant en général plus dirigeantes, se focalisant davantage sur la prononciation de leur enfant que sur l'échange d'information. Millet (2011) conseille ainsi de ne pas porter « trop d'énergie pédagogique » (p 283) à la forme et de considérer avant tout les dimensions fondamentales, trop souvent mises à l'écart, que sont le ludique, le plaisir des mots et le vouloir dire de l'élève. Elle précise que la crainte (« la phobie » : p285) des structures de la langue écrite, de la part des sourds, peut être liée à cette insistance qui est faite sur la seule forme durant la scolarité.

### 1.3 Premières conclusions

Nous retenons que l'enfant sourd est placé dans une situation singulière d'apprentissage de l'écrit. Cet apprentissage étant subordonné à la maîtrise préalable d'une langue orale, l'urgence, pour un enfant dont on vient de détecter la surdité, est de lui offrir les moyens d'acquérir cette langue orale de manière naturelle. Parmi les choix possibles, il n'existe pas de voie facile. Les deux modes d'éducation existants demandent une réorganisation importante de la communication et une attention soutenue de l'entourage entendant de l'enfant sourd. Le premier (éducation unilingue : français oral, français écrit) peut fonctionner (il existe de beaux exemples de réussite par ce biais), mais il génère également beaucoup d'échecs (tous ne deviennent pas de bons lecteurs labiaux, tous ne parviennent pas à une bonne articulation, tous ne profitent pas aussi bien de l'appareillage ou de l'implant reçu) : le risque est que l'enfant se trouve en grave difficulté en communication orale et qu'il prenne du retard dans l'acquisition des fondamentaux dont nous avons parlé. Le deuxième (éducation bilingue : LSF, français écrit +/- français oral) demande aussi une implication importante de l'entourage : bien sûr cette langue est faite pour être vue et non entendue, elle peut donc être acquise de manière naturelle par l'enfant sourd, par imprégnation. Mais la LSF étant langue minoritaire et n'étant pas maîtrisée initialement par les parents, un retard peut également s'installer si un certain nombre de précautions ne sont pas prises rapidement (favoriser les contacts avec d'autres sourds, enfants et adultes, trouver une classe bilingue, ce qui est pour l'heure encore impossible sur la plus grande partie du territoire).

Indépendamment du choix effectué, nous avons cherché à montrer que le niveau de littératie des sourds est dépendant tout d'abord de la mise en place précoce d'un environnement linguistique riche et stimulant permettant une réelle mise en place des compétences préalables, associée à un enseignement de l'écrit qui ne se centralise pas sur la forme mais sur le sens et dépasse le stade du mot en partant de vraies situations de lecture et d'écriture, riches et diversifiées. Le regard positif sur la surdité et les langues pratiquées et la centration sur le vouloir dire de l'apprenant sont également des facteurs essentiels.

Nous passons au cœur de notre sujet, celui de l'identification et de l'explication de particularités que l'on rencontre dans les écrits de sourds. La compréhension de ces

phénomènes apportera alors de nouveaux éléments aux premières conclusions que nous venons de dresser dans cette section.

## **2 Que peut nous apprendre l'analyse des productions écrites des sourds ? État de la question**

En quoi les écrits de sourds sont-ils intéressants à analyser ? En quoi seraient-ils spécifiques, ou encore, qu'ont-ils à nous apprendre que nous ne sachions déjà sur les difficultés des sourds à s'exprimer à l'écrit ? De nombreux auteurs, à commencer par Veda R. Charrow dans le contexte américain, ont proposé l'hypothèse qu'une variété particulière de la langue vocale était pratiquée par les sourds. Sont apparues successivement les appellations « Deaf English » (Charrow 1975) ; « écriture sourde » (Lacerte 1989) ; « français sourd », (équipe de recherche sur la LSQ<sup>20</sup> et le français sourd) ; « français des sourds », (Tuller 2000). Est-ce que ces appellations sont justifiées ? Quelles sont les caractéristiques de ces écrits ? Les réponses sont très diversifiées selon les études dont nous allons rendre compte. En attendant de pouvoir apporter notre propre réponse à ces questions, nous utiliserons l'expression que nous considérons la plus neutre : « écrits de sourds ».

Nous présentons des études issues de pays différents, travaillant sur des langues des signes différentes et des langues écrites différentes. Nous mentionnerons donc précisément ces langues à chaque fois que cela sera pertinent (ASL, LSQ, anglais écrit, français écrit, ...) et parlerons de langue vocale (LV), orale ou écrite et de langue des signes (LS) pour parler de ces types de langue d'une manière générale.

S'il y a des désaccords importants sur les causes des difficultés ou des spécificités des sourds à l'écrit, les différents auteurs semblent d'accord sur un ensemble de caractéristiques communes aux sourds, même s'ils ne se focalisent pas sur les mêmes éléments de la langue, ou les classent différemment. La présentation de l'état de la littérature se fera donc en deux temps : dans la mesure où il règne un certain consensus sur la description des caractéristiques des écrits de sourds, il nous semble opportun d'en proposer dès à présent un aperçu (2.1), avant de passer à l'exposé des hypothèses explicatives, qui constitue le véritable objet du débat (2.2).

---

<sup>20</sup> LSQ : langue des signes québécoise

## **2.1 Un consensus sur les caractéristiques générales de l'écrit des sourds**

### **2.1.1 Domaine morphosyntaxique : Omission/substitution/surajout/ordre des mots**

L'emploi des mots outils est, de loin, la catégorie la plus générale et la plus mentionnée des études sur les écrits de sourds. La catégorie des mots outils peut se définir comme l'ensemble des morphèmes grammaticaux libres de la langue, dont la caractéristique principale est d'avoir un contenu sémantique faible en regard de leur rôle fonctionnel : articles, pronoms, déterminants, pronoms relatifs, etc. C'est Thomson (1936) qui, le premier, propose quatre catégories possibles d'erreurs dans l'emploi des mots outils, qu'il classe par ordre d'importance : les omissions, les mauvais usages (substitutions), les surajouts et l'ordre des mots. S'ajouteront rapidement à ce premier inventaire des difficultés de même ordre avec les copules, auxiliaires et morphèmes grammaticaux liés (flexions, principalement verbales). Nous renvoyons notamment sur ces questions à Lacerte (1988 ; 1989), Dubuisson & al. (1991), Nadeau & Machabée (1998), Nadeau (1993), et Tuller (2000).

### **2.1.2 Domaine lexical**

A l'inverse du premier, le domaine lexical est peu investi dans les études. Les observations plus générales qui sont faites à ce niveau sont plutôt de l'ordre d'un constat de difficultés que de spécificités. Les recherches sur les écrits de sourds mentionnent donc des lacunes importantes en vocabulaire (rareté des adjectifs et adverbes), une ignorance de la polysémie des mots et une méconnaissance des expressions figées. Ces difficultés ont pourtant quelques conséquences sur la structuration sémantique et lexicale des textes de sourds. On trouve par exemple :

- des confusions au sein de couples de mots proches sémantiquement (intérieur-extérieur, vertical-horizontal, inférieur-supérieur<sup>21</sup>), ou formellement (montrer/monter<sup>22</sup>) (Nadeau 1993, Goulet-Denis 2005)

---

<sup>21</sup> Exemples de Patrick Goulet-Denis, dans le cadre d'un mémoire 2 CA-SH, certification destinée à enseigner sa discipline aux jeunes sourds dans le secondaire. Il liste ces lacunes en vocabulaire, qui causent aux élèves de grandes difficultés pour comprendre les concepts mathématiques et pour traiter les exercices.

<sup>22</sup> Exemple tiré du corpus « Français sourd », Nadeau (1993)

- de nombreuses séquences figées (« après à vendre [à la maison] » ; « [Je t'aime] adore la bateau », signifiant respectivement « après nous allons mettre la maison à vendre » et « J'aime beaucoup les bateaux ») (Lacerte 1989)
- des redondances lexicales, identifiées notamment en nombre par Nadeau (1993). Ces redondances consistent à accoler deux mots, substantifs ou verbes, de sens proche ou identique (je **vu visiterai** à la statue de la liberté, travailler avec ses **mains manuelles**<sup>23</sup>)

### 2.1.3 Aspects discursifs : Cohésion, cohérence, gestion de la référence

Un ensemble d'études s'est davantage penché sur les aspects discursifs des textes de sourds. En voici un éventail non exhaustif : Daigle (1995) a montré que les difficultés ou erreurs des sourds touchent tout autant l'organisation textuelle d'ensemble que celle de la phrase. Il se réfère entre autres à Gormley et Sarachan-Deily (1987), qui comparent les textes de scripteurs sourds de différents niveaux. Ils évaluent à la fois les habiletés de niveau supérieur (organisation textuelle et identification du lecteur) et les opérations de niveau inférieur (ordre des mots, omission d'éléments importants, mauvaise relation sémantique, ponctuation, orthographe, etc.). Ils concluent que les scripteurs dits « forts » se différencient des scripteurs « faibles » principalement par les opérations de haut niveau : ils produisent des textes plus structurés, plus longs et plus cohérents, avec moins d'erreurs de contenu, même si leurs textes peuvent comporter de nombreux écarts à la norme. Yoshinaga-Itano et Downey (1996) s'intéressent aux phénomènes de cohérence dans des textes narratifs de sourds, produits dans le cadre d'activités libres. Ils remarquent que les sourds n'incluent pas à leur texte tous les éléments du schéma actantiel. Etudiant cette fois-ci les phénomènes de cohésion textuelle, Yoshinaga-Itano et Snyder (1985) remarquent que les sujets sourds (âgés de 10 à 15 ans) font très peu appel aux procédures de remplacement, soit au moyen de pronoms, soit au moyen de synonymes. De cette nette préférence pour les répétitions, les auteurs concluent que les « sujets n'ont pas développé les schèmes leur permettant de discuter d'un même sujet à partir d'une variété de mots ou d'énoncés » (139). Balosetti (2010) montre également le peu de recours qui est fait aux connecteurs logiques, et des erreurs fréquentes lorsqu'ils sont employés. Concernant maintenant la référence

---

<sup>23</sup> Exemples issus du corpus « Français Sourd »

temporelle, a été identifiée une très nette préférence pour le temps présent ou l'infinif (Thomson, 1936 ; Lacerte, 1989 ; Nadeau 1993) ou encore l'absence de maintien du temps choisi tout au long du texte, ce qui concerne principalement le temps passé dans les narrations (Vincent-Durroux, 2009). Ce dernier cas indique que le système des temps peut être connu (les enseignants assurent d'ailleurs que les exercices sont réussis à ce niveau), mais qu'il ne fait pas l'objet d'un emploi spontané. Concernant enfin la référence actantielle, deux phénomènes sont constatés :

- une préférence pour la répétition systématique des groupes nominaux pour maintenir une référence au lieu de substitutions par un pronom ou un synonyme (Daigle et Dubuisson, 1998 ; Jacq, Tuller & Fuet, 1999 ; Balosetti, 2011, etc.)
- une absence de maintien de la référence, lorsqu'elle est jugée inférable par le scripteur. Ainsi sujets et objets sont très souvent omis après une première occurrence, à l'instar des temps verbaux (Lacerte 1989, Jacq, Tuller & Fuet 1999 ; Tuller 2000 ; Berthoud-Papandropoulou & Niederberger, 2002). Cette spécificité est souvent consignée dans la catégorie « omission du pronom sujet ou complément ». Il est vrai que cette catégorie de mots pose des difficultés aux scripteurs sourds, les erreurs à ce niveau étant fréquentes (substitutions, problèmes pour identifier l'antécédent). Il est possible alors que ces répétitions de GN et ces omissions correspondent à une stratégie d'évitement.

#### **2.1.4 Regards quantitatifs sur ces catégories**

Des études ajouteront un regard quantitatif sur ces différents types d'erreurs, afin de déterminer quel domaine de la langue serait le plus affecté. Certains auteurs proposent donc un classement par importance numérique : concernant les grandes catégories d'erreurs, identifiées par Thomson (1936), Belzile (1975) relève une forte majorité d'omissions, puis des substitutions en nombre conséquent et une minorité de surajouts et de mots mal placés (en valeur brute : 247 omissions - 172 substitutions - 39 mauvais ordre des mots - 32 surajouts). Mais la densité de l'une ou l'autre de ces catégories semble fonction du niveau du scripteur : Balosetti (2010) note que les omissions sont fréquentes dans son corpus



(collégiens sourds de 15 ans, en préparation du CFG<sup>24</sup>), tandis que Vincent-Durroux, réalisant une étude comparative entre les productions orales de deux cohortes de niveau différent, montre que le premier corpus (niveau plus faible) contient plus d'omissions que le second.

Concernant la distinction traditionnelle entre syntaxe, morphologie et lexique, Lacerte (1989) note une majorité d'erreurs syntaxiques (**206** absences ; abus ; confusions ; ordre des mots). Suivent les erreurs morphologiques (**83** confusions de mode/temps verbal ; confusions de déterminants et absences de clitique sujet) puis les erreurs lexicales (**23** séquences figées ; mauvais choix de verbes ; expressions LSQ). Ces résultats sont confirmés par Tuller (2000) qui quantifie les erreurs dans les productions orales de sourds profonds selon deux catégories : les erreurs impliquant une catégorie fonctionnelle (91,5% des erreurs répertoriées) et celles de nature lexicale (8,9%).

En conclusion, les sourds « [...] ont un vocabulaire moins varié, produisent plus souvent des phrases simples et courtes, [...] omettent davantage de mots obligatoires, [...] recourent rarement à la substitution et [...] produisent plus d'erreurs d'ordre de mots. » (Dubuisson, Machabée & Parisot, 1997 : 55). Le domaine morphosyntaxique est clairement identifié comme le domaine le plus affecté (Lepot-Froment, 1996 ; Daigle et Dubuisson 1998 ; Tuller 2000 ; Ducharme et Mayberry, 2005), à côté semble-t-il de « connaissances lexicales relativement intactes » (Tuller, 2000 : 145). Nous passons maintenant aux différents facteurs permettant d'expliquer ces spécificités.

## **2.2 Une grande diversité d'hypothèses explicatives**

Notre présentation suit le plus souvent l'ordre d'apparition des différentes études. Mais la logique de cette section étant organisée par type de facteur explicatif, nous prenons des libertés avec l'ordre chronologique à chaque fois que cela s'avère pertinent.

### **2.2.1 Domaine du pathologique : le mythe du plafonnement**

---

<sup>24</sup> CFG : Certificat de Formation Général. Créé en remplacement du Certificat d'Etude pour valider la fin du cursus scolaire. Il est proposé aux élèves n'ayant pas le niveau requis pour passer le brevet des collèges, et donc, entre autres aux élèves sourds scolarisés en classes spécialisées (ULIS, SEGPA, etc.)

Les recherches américaines sur les lecteurs/scripteurs sourds sont très nombreuses. Les plus anciennes datent des années trente. Elles ont pour point commun d'ignorer l'existence d'une langue des signes en vigueur dans les communautés de sourds, ou de ne pas lui reconnaître de statut linguistique. Ceci revient à considérer que la LV (dans ce contexte, l'anglais) est la langue maternelle des sujets sourds, justifiant ainsi la méthodologie de comparaison des performances des sourds avec celles d'entendants dont l'anglais est la LM. Ces procédés aboutissent systématiquement à un constat d'habiletés bien moindres des sourds par rapport aux entendants : vocabulaire plus pauvre, syntaxe plus simple et souvent maladroite, etc. Certes ces différents paramètres évoluent avec l'âge, mais les performances restent toujours inférieures à celles des entendants. Ces recherches aboutissent donc à l'idée d'un plafonnement inévitable des sourds à l'écrit, plafonnement s'expliquant par la surdité même, car elle empêche une représentation mentale des sons, compétence considérée comme indispensable à un plein accès au lire-écrire. On entrevoit que la seule solution est d'ordre médical et paramédical : renforcer l'audition lorsque cela est possible et entraîner intensivement les élèves sourds à la pratique de la LV.

On note par contre les premières descriptions des spécificités des productions écrites. Thomson (1936) est le premier à s'intéresser de près aux productions écrites des sourds et remarque le caractère systématique de certaines erreurs : au niveau des temps verbaux, il note une préférence pour le présent ou les formes infinitives et au niveau des mots outils, il en remarque le statut particulier et identifie les quatre catégories d'erreurs présentées en 2.1.1 : omissions, substitutions, surajouts, et mauvais ordre.

Ce regard pathologique n'a bien sûr pas disparu aujourd'hui. Mais il a rapidement fait l'objet de critiques par les tenants d'un autre point de vue : les difficultés des sourds à l'écrit ne sont pas inhérentes à la surdité en elle-même, mais plutôt à ses conséquences, sur lesquelles il est possible d'agir. Les différents travaux qui ont émergé dans ce sens sont très hétérogènes en termes d'hypothèses explicatives et de cadres théoriques et méthodologiques, mais ils défendent tous l'idée que la surdité n'empêche pas un bon développement des habiletés en lecture-écriture et donc que les sourds peuvent atteindre un excellent niveau de littératie.

## 2.2.2 Changement de point de vue : l'écrit des sourds fait système

Le point commun à toutes les études présentées dans cette section est l'observation de fautes, ou erreurs, que les entendants ne font pas et qui semblent systématiques. Le changement de point de vue sur ces écrits est radical : les analyses tendent à rendre compte d'un système linguistique autre, plutôt que défaillant. Reste à voir ce qui motive ce système : les réponses diffèrent en fonction de la prise en compte, ou non, de la langue des signes, mais aussi du cadre théorique et de l'orientation pour l'un ou l'autre mode d'éducation proposé aux sourds (oralisme ou bilinguisme).

### 2.2.2.1 Une réorganisation du système selon les besoins fondamentaux du langage (FREI)

Nous présentons pour commencer un point de vue original, présenté par Baboulène (1971), dans le cadre d'un mémoire CAPINJS<sup>25</sup> préparé sous la direction de Frédéric François (Laboratoire LEAPLE, Paris 5). Alors que le contexte éducatif de l'époque ne permettait guère d'autre regard sur l'enfant sourd que celui de la déficience et de la réparation<sup>26</sup>, Baboulène pose un regard nouveau sur les écrits des élèves sourds en cherchant à rendre compte de ce qui fait système dans leurs productions. Elle adopte la classification des fautes selon les cinq besoins fondamentaux du langage, élaborée par Frei (1929) sur la base d'un très large corpus de langue parlée et écrite de locuteurs du français<sup>27</sup>. Frei considère que le langage est conditionné par cinq besoins fondamentaux, interdépendants, qui doivent s'équilibrer. La faute, loin d'être envisagée d'un point de vue moralisateur ou pathologique, vient révéler un déficit du langage, c'est-à-dire une situation de déséquilibre entre ces différents besoins, et le réparer, par divers procédés. La faute peut alors intervenir pour lever une ambiguïté, simplifier une forme trop complexe, ou encore alléger l'effort mémoriel. Nous présentons

---

<sup>25</sup> CAPINJS : Certificat d'aptitude au Professorat des Instituts Nationaux de Jeunes Sourds, remplacé aujourd'hui par le Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement des Jeunes Sourds (CAPEJS)

<sup>26</sup> L'enseignement proposé était uniquement de type oraliste. La langue des signes était interdite en classe, mais tolérée en dehors des heures de cours. Comme indiqué dans le mémoire de Baboulène, le préalable à la maîtrise de l'écrit est « le développement du langage », qui est nécessairement vocal.

<sup>27</sup> Ce corpus est constitué d'un ensemble de lettres provenant des archives de l'Agence des Prisonniers de Guerre et de notes prises par Frei durant un séjour en captivité en Allemagne durant la guerre de 14-18.

brièvement ces cinq besoins du langage puis revenons à l'analyse qu'en propose Baboulène pour son étude de fautes d'élèves sourds :

- Le *besoin d'assimilation* relève du principe de l'analogie. La faute relevant de ce besoin est la création d'une nouvelle forme ou l'attribution d'un sens nouveau à une forme existante, par imitation d'un modèle. L'objectif est d'homogénéiser les faits de langage.
- Le second, le *besoin de différenciation ou de clarté*, intervient lorsque le langage est ambigu et ne joue donc plus son rôle de transmission d'information. La faute vient alors lever l'ambiguïté par l'adjonction d'un élément différenciateur.
- Le *besoin de brièveté* répond à un principe naturel d'économie. Il pousse le locuteur à réduire la longueur et le nombre des éléments. Ellipses, abréviations, sous-entendus, etc. sont les procédés les plus courants répondant à ce besoin.
- Le *besoin d'invariabilité* répond également à un principe d'économie, mais cette fois-ci parce qu'il tend à réduire le nombre de formes possibles au sein d'un même paradigme. Les verbes irréguliers, par exemple, contreviennent à ce besoin, car ils imposent un travail de mémoire plus important.

Les besoins d'assimilation, de brièveté et d'invariabilité entrent en opposition avec le besoin de clarté. Les premiers tendent à homogénéiser, réduire ou simplifier les faits de langue tandis que le second cherche à les complexifier, au moyen de l'orthographe ou de la prononciation, afin de lever les ambiguïtés causées par ces procédés.

- Le cinquième besoin est le *besoin d'expressivité*, qui permet, par le renouvellement de la langue, le jeu avec l'usage, d'agir sur le destinataire. On recherche des formules frappantes, surprenantes : c'est le lieu des jeux de mots et des formules inédites. Ce dernier besoin s'oppose au besoin d'économie.

Le langage est constitué par ce jeu d'opposition entre les différents besoins fondamentaux. Ils doivent s'équilibrer entre eux. Lorsque ce n'est pas le cas et qu'un besoin est contrarié, un déficit se crée et l'utilisateur peut employer un procédé pour y remédier. Ces besoins, et donc les possibles fautes ou procédés qui y sont associés, sont applicables à toute langue.

Baboulène (1971) justifie le choix de cette classification parce qu'elle permet de « hiérarchiser les fautes », c'est-à-dire de les classer en fonction du processus qui les fonde, contrairement à la classification traditionnelle en 3 rubriques (morphologie, syntaxe, orthographe). Bien sûr, au sein de chaque besoin, on trouve des fautes touchant à la syntaxe, au lexique, à la morphologie, etc. L'auteur cherche donc à catégoriser les « fautes » contenues dans soixante copies d'élèves sourds d'environ 10 à 14 ans, des instituts Baguer et Saint-Jacques, afin de comprendre pourquoi les règles étudiées en classe, et maîtrisées dans des exercices, ne sont pas ou mal appliquées en situation de communication spontanée. Le corpus se compose de récits écrits sur thème imposé, de « lectures » d'images et de quelques textes spontanés ou courriers adressés à la famille ou aux enseignants. Ces élèves semblent être signeurs car l'auteur fait quelquefois référence au « langage gestuel » et précise qu'ils sont internes.

Baboulène classe les fautes rencontrées principalement dans les besoins d'assimilation, de différenciation, de brièveté et d'invariabilité :

- **Besoin d'assimilation** : « J'ai pris ma toilette » : analogie avec prendre son bain, prendre sa douche
- **Besoin de différenciation** : « beaucoup de habilles » pour différencier habiter et habits
- **Besoin de brièveté** : « j'ai nagé et (...) ai joué »
- **Besoin d'invariabilité** : « papa ne lettre pas » ; « maman tricote bien chaise sur la brouette »

En revanche elle trouve très peu de fautes répondant au besoin d'expressivité. Devant le petit nombre d'exemples, nous les citons tous ici :

1. Dans le ciel, je vois le soleil qui passe un peu... Le jour se couche, la terre est droite et propre.
2. Maman ferme les fenêtres de la nuit (périphrase pour les volets)
3. Papa a vu les cadeaux. Papa est oh !
4. Martine a trouvé deux paquets oh ! jolis, une lampe et des livres
5. Nous avons mangé un rôti avec délicieuses les pommes de terre sautées
6. Elle est très très joue
7. Papa ne lettre pas. Vite Farida attend. Lundi, Mardi, Mercredi, non.

Ces exemples assez hétérogènes relèvent, pour les deux premiers, d'une certaine poésie, que l'on peut considérer comme volontaire ou non, et pour les suivants, de

l'expression d'une « affectivité volontaire » (p. 55). Baboulène considère que ces exemples correspondraient plutôt à des maladresses de langage qui dégageraient, de manière fortuite, une poésie ou une affectivité dont les auteurs ne seraient pas conscients. Elle ajoute par contre que l'expressivité est bien présente dans la langue des signes de ces élèves (qu'elle appelle langage gestuel), et que c'est le niveau linguistique en français, trop faible, qui empêche la manifestation de cette expressivité. S'il est difficile, sur la base d'exemples isolés, de juger du caractère volontaire ou non de ces manifestations d'expressivité, il ne nous semble pas que le niveau linguistique empêche ce type de manifestations : celles-ci peuvent être différentes de celles de locuteurs plus compétents, et plus contraintes dans le panel de procédés possibles, mais pas empêchées. La raison à cette très faible manifestation du besoin d'expressivité tient plutôt, selon nous, au rapport à l'écrit qu'entretiennent ces élèves sourds. La dimension ludique ou de plaisir est absente, l'écrit étant vu, au mieux comme un moyen de transmission d'informations, au pire seulement comme un moyen de consigner le réel. Les méthodes pédagogiques très formelles ont pu induire ce type de rapport à la langue écrite : de nombreux exercices de français, à l'instar des « lectures d'images » évoquées plus haut, consistent à faire écrire ce que l'élève a sous les yeux, ou ce qu'il a vu ou fait concrètement. Plus généralement, comme nous l'avons déjà évoqué dans la section 2, la centration sur la forme linguistique et la focalisation sur le niveau phrastique plutôt que textuel empêche les élèves sourds d'envisager les différentes fonctions de l'écrit et de s'en servir comme moyen d'expression personnel.

Mais tout l'intérêt de l'étude de Baboulène tient dans ce qu'elle a relevé de spécifique, par rapport aux catégories et aux exemples de Frei. Tout d'abord elle dresse une liste de tendances fortes se manifestant au sein de certaines catégories de la classification de Frei. En voici la liste :

- **Des généralisations abusives** : elles concernent les erreurs par analogie, les nouveaux acquis sont systématisés et servent de modèles pour la création d'autres formes.
- **Une tendance au figement** : certains groupes de mots sont traités comme des blocs inanalysables
- **Une tendance à l'interchangeabilité** : le corpus comprend de nombreuses substitutions verbe/substantif et verbe transitif/verbe intransitif. De plus le verbe

faire est très employé comme verbe générique (seul ou avec un verbe d'action).

- **Des difficultés importantes avec les conjugaisons** : les jeunes scripteurs sourds font une utilisation « abusive » du présent (temps à valeur générique) ou de l'infinitif, malgré leur connaissance des temps et des modes (réussite des exercices).
- **Des difficultés avec la représentation discursive** : Baboulène note de nombreuses confusions dans le choix des pronoms.
- **Une tendance aux ellipses** : conformément à ce qui a été présenté en section 3.1, Baboulène relève de fréquentes omissions de pronom sujet, de copule, de subordonnant et avant tout de prépositions.

Mais surtout Baboulène dresse une longue liste de fautes qui ne rentrent pas dans la classification de Frei. Elles concernent le plus souvent l'usage de prépositions et sont le plus souvent organisées conformément à la syntaxe (verbe adéquat, présence d'agent, de patient, et de signe de rapport). L'originalité de ces fautes tient à l'ordre des mots ou à la nature des termes de rapport, qui donnent un résultat sémantique surprenant :

Dans un seau le lait est plein  
Les robes ont des porte-manteaux  
Le docteur écoute le stéthoscope  
Je me suis coiffée la brosse à cheveux et le peigne  
Elle écrit son cahier sur la table, ...

La quantité importante de ces fautes dites « inclassables » questionne et conduit Baboulène à postuler pour un système linguistique différent (réorganisé par rapport au système « normé »), motivé par un découpage autre de la réalité, « une autre analyse de l'expérience ». Baboulène fait alors l'hypothèse que la cause de ces réorganisations est le caractère tardif et lacunaire de l'acquisition du français : « le système linguistique pas intégré dans sa totalité ne présente plus exactement les mêmes valeurs, et les divers éléments du système, qui n'ont plus les mêmes rapports d'opposition, ne se définissent plus de la même façon. » (p 66)

En conclusion, ce travail novateur permet de montrer que de nombreuses « fautes » de sourds sont également courantes chez les entendants dans leur langue première, comme le conformisme pour l'accord verbal ou les cas de surgénéralisations. Les écrits de sourds

peuvent donc sortir du domaine du pathologique et rejoindre celui des stratégies que tout locuteur d'une langue met en place lorsqu'il est confronté à un déficit de sa langue. Mais la présence de tendances fortes et de fautes inclassables en nombre significatif montre que les besoins fondamentaux du langage ne peuvent expliquer la totalité des fautes de sourds, qui maîtriseraient donc un système linguistique (écrit) qui leur est propre. Ce changement de regard bienvenu n'a malheureusement eu aucun retentissement dans le champ des études des productions des sourds dans la LV.

Mais nous pouvons regretter (le contexte éducatif l'explique néanmoins) que même si l'auteur est consciente que ses élèves pratiquent au quotidien un langage gestuel, le français soit tout de même considéré comme la langue maternelle des élèves sourds. Les points communs entre fautes des entendants francophones et fautes de sourds ont beau être importants, il subsiste des formes spécifiques dont une analyse en tant que langue maternelle ne peut pas rendre compte. L'idée que les élèves sourds manipulent un système linguistique incomplet indique qu'ils ont davantage un comportement de non francophones face à l'apprentissage d'une L2. Ce type d'hypothèse va être envisagé dans les travaux que nous présentons dans la section suivante.

#### *2.2.2.2 Les variétés de sourds (Deaf English, Français sourd)*

Aux Etats-Unis les travaux de Veda R. Charrow marquent un tournant décisif dans la façon d'appréhender les écrits de sourds. Fait important, ils interviennent après que l'ASL a été reconnue comme langue à part entière<sup>28</sup>, ce qui change considérablement le point de vue sur le statut de ces écrits : les sourds étant locuteurs légitimes d'une langue à part entière, l'ASL<sup>29</sup>, l'anglais est d'emblée considéré pour eux comme une langue seconde (L2). Deux études successives vont s'employer à renforcer, si ce n'est confirmer, cette intuition.

Dans la première, Charrow et Fletcher (1974) font passer à deux groupes d'étudiants sourds (un groupe ayant des parents sourds et un ayant des parents entendants) un test d'anglais conçu pour évaluer les capacités des apprenants L2, le TOEFL<sup>30</sup>. Les auteurs concluent en premier lieu que l'anglais est bien une langue seconde pour les personnes

---

<sup>28</sup> Travaux de Stokoe, Bellugi, Fisher, Battison, Frishberg, Woodward...

<sup>29</sup> ASL, ou Ameslan : American Sign Language

<sup>30</sup> TOEFL : Test Of English as a Foreign Language



sourdes, particulièrement pour les sourds de parents sourds, ce qui est justifié par le fait que ces personnes ont pour première langue l'ASL. Étudiant ensuite les erreurs commises au cours de ce test, elles constatent que les sourds produisent des erreurs que les entendants ne font pas, comme des omissions ou des surgénéralisations d'articles, de prépositions, de marques temporelles et autres flexions. Les auteurs suggèrent alors que les sourds ont un système propre, qu'elles nomment *Deaf English*, qui présente les caractéristiques d'un pidgin : on y observe une simplification des structures de l'anglais ainsi qu'une alternance de traits standard et non standard de cette langue, type de continuum observé chez les locuteurs de pidgins. La cristallisation de ces caractéristiques au cours de la période de l'adolescence est un facteur supplémentaire. Le Deaf English serait donc un pidgin, ou un dialecte.

La seconde étude (Charrow, 1975) va s'employer à décrire les caractéristiques non standard du Deaf English. La méthodologie choisie n'est pas la constitution d'un corpus mais un protocole original consistant à présenter aux sujets des phrases en « Deaf English »<sup>31</sup>, mêlées à des phrases en anglais standard, avec pour tâche de les réécrire à l'identique, après une exposition de quelques secondes. L'objectif étant de vérifier si le Deaf English correspond bien à la compétence de tous les sujets sourds, la cohorte est constituée d'adolescents sourds de parents sourds, considérés comme signeurs natifs, d'adolescents sourds de parents entendants, ayant appris l'ASL en milieu scolaire et ayant divers degrés de compétence, et d'un groupe contrôle d'enfants entendants ayant un niveau de lecture similaire aux sujets sourds.

Les résultats semblent tout d'abord décevants, puisque si les sourds ont fait plus d'erreurs que les entendants dans les phrases standard, ce qui était attendu, il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes concernant les phrases en Deaf English (désormais DE). Pour les sourds, les phrases DE ne semblent pas plus faciles à mémoriser que les phrases standard. Une des explications serait alors que les constructions choisies pour les phrases DE ne sont peut-être pas représentatives de la variété utilisée par les sujets. L'analyse par parties du discours fait apparaître en revanche que sourds et entendants ne traitent pas de la même manière les phrases en DE. En effet les entendants font des corrections impliquant des prépositions et des participes présents, tandis que la majeure

---

<sup>31</sup> Phrases produites par de jeunes sourds et validées comme d'authentiques « deafisms » par des enseignants spécialisés.

partie des erreurs des sourds dans les phrases standard comme DE impliquent les marques de temps et d'aspect, les copules, les marques du pluriel, les déterminants et les prépositions. Ils ont tendance à ajouter ces marqueurs dans les phrases DE (cas de corrections, quelquefois incorrectes) et à les omettre dans les phrases en anglais standard.

Pour Charrow, les sourds ont appris la plupart des règles grammaticales de l'anglais standard mais ils ne les appliquent pas spontanément, et de manière optionnelle ou variable. En conclusion, elle suggère que l'anglais standard n'est pas le moyen de communication normal des sourds, et qu'en outre leurs erreurs présentent tellement de régularités qu'il est possible de les envisager comme des règles d'un autre système linguistique. La description proposée des « erreurs » des sourds est néanmoins assez succincte, elle confirme seulement les caractéristiques déjà identifiées dans les études précédentes (omission ou surgénéralisation des morphèmes grammaticaux). Charrow propose également peu d'hypothèses explicatives. Elle envisage, mais minimise, la possibilité d'un transfert de l'ASL sur les productions écrites et mentionne plutôt un principe général selon lequel les sourds vont omettre les traits de la langue à la fois difficiles à retenir et faciles à éviter. L'objectif de l'étude étant de décrire un contexte particulier (handicap sensoriel) permettant l'émergence d'une variété d'anglais non standard, c'est donc principalement dans le point de vue adopté sur les langues pratiquées par les sourds (regard neutre et non réparateur) que Charrow se démarque des travaux antérieurs.

Si Baboulène évoque davantage des stratégies connues chez les locuteurs natifs dans leur propre langue, Charrow donne aux scripteurs sourds le statut d'apprenants de l'anglais comme langue seconde. Il y a pourtant beaucoup de points communs dans ces deux analyses. L'une comme l'autre soulignent que les sourds ont appris la plupart des règles grammaticales de la LV, mais qu'ils ne les appliquent pas spontanément ou pas systématiquement. De plus, bien que connaissant l'existence de la langue des signes (comme « langage » pour Baboulène, comme véritable langue pour Charrow), elles envisagent le transfert linguistique comme un facteur structurant possible, mais pas majoritaire. Elles lui préfèrent des principes d'ordre cognitif impliquant une structuration différente du système linguistique en acquisition.

Contrairement à l'étude de Baboulène, les travaux de Charrow et Fletcher ont eu un large retentissement aux Etats-Unis, au Québec<sup>32</sup> et, entre autres, en France. De nombreux chercheurs, linguistes et psycholinguistes, prenant pour point de départ l'hypothèse du Deaf English (ou Français sourd comme nous le verrons par la suite), auront pour vocation de mieux décrire les productions de sourds, afin de vérifier cette hypothèse, et d'investiguer, à l'aide de protocoles précis, différentes hypothèses explicatives alternatives ou complémentaires. Un ensemble de travaux va donc suivre, autour de deux tendances :

1/ la proximité des erreurs avec celle des entendants apprenants L2. (3.2.2.3)

2/ la proximité des erreurs avec la structure de la langue des signes, menant à deux types d'hypothèses, qui ne s'opposent pas forcément et même se recouvrent partiellement : les interférences avec la L1, soit la langue des signes, et un profil cognitif spécifique à la surdité (3.2.2.4)

### *2.2.2.3 Des stratégies communes avec les apprenants entendants d'une langue étrangère*

Le *Groupe de recherche sur la LSQ et le bilinguisme sourd*, créé en 1988 et basé à l'UQAM (Université du Québec à Montréal), part des hypothèses de Charrow et va s'employer à vérifier si, à l'instar du Deaf English, il existerait un français sourd propre aux sourds québécois, cette fois-ci à l'aide de grands corpus de productions écrites permettant les comparaisons entre sourds (de différents profils) et entendants. Cette équipe québécoise<sup>33</sup> a donc constitué un large corpus d'écrits auprès d'une population de sourds profonds ou sévères, prélinguaux (surdité survenue avant l'âge d'acquisition de la parole), signants ou oralisants et d'âges différents. Ce corpus, appelé « corpus français sourd », comprend 377 textes, issus de 226 sujets sourds profonds de 6 ans à l'âge adulte (répartis

---

<sup>32</sup> A la suite directe de Charrow, Lacerte (1988, 1989), travaillant sur l'écriture sourde québécoise, aboutit aux mêmes conclusions. Elle déclare que « l'écriture des personnes sourdes constitue un système propre à cette population, qui serait régi par des règles qui s'éloignent dans certains cas de la norme. » (Lacerte, 1989). Elle identifie deux tendances récurrentes dans son corpus : un « principe d'économie qui expliquerait le caractère optionnel de certains constituants », par exemple l'absence du sujet s'il est nommé antérieurement dans le texte ; et des interférences avec la langue des signes québécoise (LSQ), par exemple avec les indicateurs temporels situés systématiquement ailleurs que sur le verbe.

<sup>33</sup> Nous présentons ici une synthèse de différents travaux de cette équipe : Nadeau (1993), Daigle, Dubuisson et Nadeau (1993), Dubuisson et Nadeau (1994), Nadeau et Machabée (1998). Une revue de la littérature et un nombre conséquent d'erreurs de chaque catégorie du corpus « français sourd » est présenté dans Daigle et Dubuisson (1998) et Nadeau et Machabée (1998)

selon cinq groupes d'âges) et de différents niveaux scolaires. Les sujets ne connaissant pas la LSQ ont été répertoriés par tranche d'âge<sup>34</sup>. La tâche était d'écrire un texte d'environ une page sur un sujet libre. Par contre, les corpus de productions d'entendants ont été recueillis auprès de sources extérieures (compilation de sept corpus différents d'apprenants L1 et L2, constitués dans le cadre d'autres études) et ont été complétés par le recueil d'une dizaine de textes d'apprenants du FLE, le recours à d'autres sources ne permettant pas toujours d'accéder à l'intégralité des données (ce sont souvent des phrases hors contexte qui ont été analysées, voir Nadeau et Machabée 1998 : 173)

Les analyses des textes obtenus se concentrent principalement sur les erreurs morphosyntaxiques. Les comparaisons avec les erreurs rencontrées chez des entendants L1 ou L2 font apparaître bien plus de points communs entre sourds et entendants apprenants du français comme langue seconde (L2) (Nadeau, 1993 ; Nadeau et Machabée, 1998 : 185-191). Les catégories d'erreurs attestées chez les deux publics sont séparées en deux groupes :

1/ L'utilisation des mots outils (première série d'exemples), des auxiliaires (deuxième série d'exemples) de la négation, de la morphologie verbale et du genre (troisième série) :

- 1) Il est côté l'arbre ; J'ai appelé **de** les parents de N. ; Je vais **au** voyage **en** Mexique ; Tu dessine drapeau ; les l'oiseaux ; vous prenez **leurs** sacs à lunch (vos) ; Je vais aider maman est fatiguée ; J'ai très hâte de **te** voir mes parents ; **Moi** n'pas faim
- 2) Il peu affectueux ; Je suis recontre Yves Corbeil
- 3) Les garçons a pas robes ; Il veut deviendra l'homme ; Papa dit pourquoi tu faire ça ? ; Un porte ; il est gentille ; Son blonde

2/ Le choix de la catégorie grammaticale, la position des mots dans la phrase et les phrases incomplètes :

- 1) Il couleur les boutons rouges (colorie) ; L'émission est départ ; Je suis naissance ets le 12 septembre
- 2) V. te veux dessiner ; elle jamais jous au baseball ; Toujours avec mon famille mange
- 3) Si tu veux avoir de belles vacances. J'aime aller à la piscine.

Les auteurs soulignent aussi des difficultés communes avec des mots phonétiquement ou graphiquement proches (*montrer/monter* en FS et *prend/apprend* en L2) et des mots sémantiquement proches (*dormi/endormi* en FS et *poser pourquoi/demander pourquoi* en L2) ainsi que de nombreuses confusions dans le choix des temps verbaux : confusions

---

<sup>34</sup> Taux de sujets sourds ne connaissant pas la LSQ : 62% chez les 9-11 ans ; 35% chez les 12-14 ans ; 21% chez les 15-17 ans ; 23% chez les adultes.

infinitif/verbe conjugué, confusions de temps (passé/présent) et d'aspect (imparfait/passé composé)

Cet ensemble d'études conclut qu'un grand nombre de catégories d'erreurs sont communes aux sourds et aux apprenants entendants du français comme langue étrangère, ce qui reflèterait des difficultés communes à ces deux publics dans l'apprentissage de la langue. Contrairement à l'étude princeps de Charrow (1975), cette conclusion est fondée sur un corpus très important (productions écrites de 226 scripteurs sourds comparées à celles de scripteurs entendants L1, et L2 de différentes langues maternelles). Au niveau didactique, les auteurs soulignent donc à juste titre la nécessité de ne pas employer auprès des élèves sourds les méthodes d'enseignement de la langue vocale habituellement employées pour les enfants entendants francophones mais plutôt de s'inspirer des méthodes FLE ou FLS.

Cependant, le procédé d'analyse n'est pas sans poser problème. Nous le détaillons avant d'en proposer un regard critique : la méthode d'analyse employée dans ces travaux consiste à découper chaque texte en unités de communication (désormais UC), qui, selon Loban (1976) se définissent comme « un groupe de mots auquel on ne peut rien enlever sans entraîner une perte de sens, ce qui correspond en gros à une proposition indépendante ou à une proposition principale avec ses subordonnées » (Loban 1976 : 105 dans Daigle et Dubuisson 1998 : 140). Les UC agrammaticales sont séparées des UC grammaticales, puis sont codées selon quatre catégories (mot absent, en trop, mal employé ou mal placé), en fonction de la comparaison avec l'UC grammaticale supposée correspondante (ce qui demande une part de subjectivité importante de la part du correcteur). Le mode opératoire permet surtout de repérer des phénomènes locaux, d'ordre morphosyntaxique. Est relevé cependant un certain nombre de « macroerreurs », relevant de la cohérence textuelle, qui sont distinguées des « microerreurs » (à l'intérieur de la phrase). La typologie d'erreurs ainsi constituée est présentée en annexe 1 (grille vierge) et 2 (grille avec exemples).

La technique consistant à réécrire l'UC agrammaticale dans un français grammatical, afin de comparer les deux versions, demande que le correcteur soit bien certain du vouloir dire initial du scripteur. Mais le découpage en UC gêne le recours au contexte, et l'absence de retour auprès du scripteur (ce que l'on peut comprendre vu le nombre important d'informateurs) empêche cette vérification. Or certaines UC peuvent être réécrites (interprétées) de différentes manières, ce qui entraîne différents types d'erreurs possibles.

Nous évoquerons à nouveau ce problème récurrent dans la partie 2 (section 1.1.2). Enfin cette classification permet de décrire un type d'erreurs selon le lieu de la langue qui est touché, mais elle ne permet pas d'expliquer les processus à l'origine de ces erreurs (ce que, justement, défendait Baboulène en 1971). Il est alors possible que des erreurs classées au sein de la même catégorie ne relèvent pas du même facteur (les auteurs le signalent d'ailleurs, par exemple pour les omissions ou surajouts de pronoms compléments, catégorie commune aux trois publics, qui relèvent, pour les L1 et les L2 du français oral québécois, et pas pour les sourds. Voir Nadeau et Machabée 1998 : 191).

Pour conclure, le rapprochement des erreurs des scripteurs sourds avec celles des entendants apprenants L2 apporte certes un élément d'explication solide aux difficultés des sourds à l'écrit, mais il est insuffisant à lui seul. En effet ces études ont relevé certaines spécificités observées uniquement chez les sourds. C'est bien sûr sur cette question que se focalisent les études qui sont présentées dans la section suivante : quels principes peuvent-êtr e à l'origine de ces spécificités ?

#### *2.2.2.4 Un transfert de la LS ou une cognition sourde ?*

On peut extraire du corpus *français sourd* trois groupes d'erreurs spécifiques aux sourds : les catégories d'erreurs avérées uniquement chez les sourds, les particularités rencontrées au sein de catégories communes aux sourds et aux apprenants L2 et des erreurs qui sont bien attestées dans les deux publics, mais qui sont bien plus systématiques chez les sourds. Voici un inventaire exhaustif de ces spécificités, assorti d'exemples tirés du corpus Français sourd :

#### **Catégories d'erreurs spécifiques aux sourds**

- **Redondances lexicales** : je vu visiterai à la statue de la liberté ; Mon cousin voit meon (melon) transforme change bleu ; Travailler avec ses mains manuelles
- **Complément du nom inversé** : la chambre du lit de l'oreiller ; j'ouvre la machine de la porte ; des habits distributeurs
- **Omissions de pronom complément** (= phrase incomplète, manque un argument) : Je aime beaucoup parce que le chat est très beau ; je vais acheter chez dépanneur

- **Accumulation d'erreurs donnant lieu à des phrases « incorrigibles »** : Après il goutt ramasse les quatre poussins dans à la poulailler près lac de Katoune ; Je jaune le taxi alle les villes ; Les lumières sont grands pour avoir les claires ; Je heureux bien pour t'aime la chatte très douce et aussi calme.

### Spécificités au sein de catégories attestées

- **Ordre des mots : Adjectif – Déterminant - Nom** : Long des poils
- **Temps verbaux : confusions passé/présent/futur** : Le temps s'écoule, les enfants d'un bucheron grandiront, et un bûcheron et sa femme vieillissaient...mais un bûcheron a jeté sa chaise dehors.
- **Confusions de personnes : confusions 1<sup>ère</sup>/3<sup>ème</sup> ou 2<sup>ème</sup>/3<sup>ème</sup> personne** : Les filles étaient content de toi (de lui) ; Moi être malade dos. Il est fatigué, moi veux aller dans mon chambre pour dormir zzz [...]

### Erreurs attestées chez les entendants L1 et L2 mais récurrentes chez les sourds

- **Pronom réfléchi omis ou surajouté** : Les garçons souvent bat avec les filles ; Je vais assis sur les chaises (m'assoir) ; Je vais promener au chute au Montmonrency ; Je m'arrive dans le télémétropole ; Je me sens que ma mère n'est ps tannée à cause je travaille et elle se repose ; Un matin d'hiver, E. va se réveille A. pour aller à la chasse
- **Mauvaise catégorie grammaticale** : Quel malheureux ! (Quel malheur)

Une première explication possible à ces spécificités « sourdes » est le transfert de la langue source, la langue des signes (LS), vers la langue cible, la langue écrite. Cette hypothèse semble solide, quand on compare la structure des LS (agencement des signes et rareté des équivalents de mots outils) à la structure des productions écrites, mais aussi orales pour les sourds oralisants, dans la langue vocale (LV). Les interférences avec les langues des signes sont en effet très souvent évoquées par le corps enseignant pour expliquer les erreurs particulières que commettent les sourds en LV (« ils parlent/écrivent comme ils signent »). Selon les points de vue, la langue des signes peut alors être considérée comme un facteur gênant l'apprentissage de la LV (sans LS, point d'interférences) ou bien comme élément facilitateur, moyennant une pédagogie adéquate, reposant sur l'analyse contrastive. De nombreux chercheurs se sont penchés sur les ressemblances qui existent entre la structure des langues des signes et certaines structures récurrentes des productions

écrites des sourds, dont nous venons de fournir un inventaire. Nous allons voir que la réponse ne peut être complètement tranchée.

Les langues des signes et les langues vocales reposant sur des canaux différents (canal visuo-gestuel vs audio-phonatoire), les conséquences sur leur structuration sont nombreuses, à tel point que l'on peut considérer la famille des LS comme structurellement atypique parmi les langues du monde (Cuxac 1996<sup>35</sup>). La logique spatiale et iconique que permet le canal visuo-gestuel permet en effet aux LS de se développer (dans l'espace, dans le temps), par des moyens aussi authentiquement linguistiques que différents de ceux des LV, contraintes par la linéarité du canal audio-phonatoire. Nous rendons compte de ces différences à travers la présentation de ce qui peut, semble-t-il, se transférer d'une langue à l'autre.

On peut envisager deux types de transferts possibles : le premier type serait un calque de l'ordre des informations transmises sur l'ordre des mots de la LV. La logique iconique contraint les LS à présenter, en premier le localisant avant d'y placer le localisé, le tout avant la partie, le contenant avant le contenu, le grand avant le petit, le stable avant le mobile, le déterminé avant le déterminant ou encore le possédé avant le possesseur (Cuxac 1996). Sont placés en premier lieu dans l'espace de signation les éléments de décor et les actants pour exprimer ensuite les actions effectuées. Le verbe peut ainsi se trouver (mais ce n'est pas systématique), à la fin d'une proposition signée. Il est vrai que de nombreux exemples « d'erreurs » de sourds en LV correspondent à ce type d'agencement. C'est le cas des inversions de complément du nom, dont de nombreux exemples figurent dans le corpus *français sourd*, qui répondent soit à une logique localisant-localisé, grand avant petit ou déterminé avant déterminant. On trouve également chez Baboulène des inversions de ce type qu'elle attribue à une possible « résurgence du langage gestuel » comme la phrase « Evelyne l'anniversaire » (= l'anniversaire d'Evelyne), correspondant effectivement à l'ordre des signes de la LSF. D'autres particularités dans l'ordre des mots, qui ne font pas forcément l'objet d'une catégorie spécifique dans la typologie présentée par Nadeau et Machabée (1998), seraient tout aussi imputables à la LSF : les séquences du type 'nom – adjectif – déterminant', relevées dans le corpus français sourd (« yeux petits deus », « nez petit un », « corps grand un ») correspondent bien à la syntaxe des LS (déterminé-déterminant), à

---

<sup>35</sup> Mais aussi Cuxac 1997, 2000, 2003, et Cuxac et Antinoro Pizzuto 2010



l'exception des déterminants qui n'existent pas dans ces langues<sup>36</sup>. Le verbe placé en position finale peut également s'expliquer par un transfert de la LS, comme dans « toujours avec mon famille mange » (exemple du corpus français sourd, utilisé dans la typologie pour illustrer la mauvaise position de l'adverbe). Enfin, au niveau de l'expression de l'aspect, On peut relever l'utilisation du mot fini pour marquer l'accompli, comme un signeur le ferait en LS (« a trente minutes a mange fini », du corpus français sourd, signifiant « j'ai mangé en trente minutes»). Mieke Van Herreweghe (2009), relève le même phénomène dans les productions écrites de sourds en flamand écrit (utilisation du mot *af*, marquant l'accompli)

Le second type de transfert, moins convainquant, serait un transfert en négatif, l'absence d'un élément grammatical en LS entraînant l'absence de cet élément en LV. Cela concerne principalement l'absence ou la mauvaise utilisation de certains morphèmes grammaticaux, libres ou liés, qui sont effectivement rares ou inexistantes dans les LS : prépositions, copule, accord verbal, etc. Tous les cas d'omission de morphèmes grammaticaux peuvent donc être imputés aux LS selon ce principe. Considérant la liste des spécificités sourdes proposées dans cette section, les omissions de pronoms réfléchis, les mauvais choix de catégories grammaticales et les confusions de temps verbaux peuvent être classés dans cette catégorie des transferts négatifs. Dans un cadre de recherche un peu différent, Laurence Vincent-Durroux s'intéressant au langage oral de sourds profonds non signant<sup>37</sup> francophones et anglophones conclut également à « un rapprochement ponctuel mais très significatif avec une langue des signes, la langue des signes belge » (Vincent-Durroux 2004 : 2), partant là aussi du principe qu'il y a interférence si un élément absent en français écrit (alors qu'il est nécessaire) est également absent de la structure de l'énoncé signé correspondant. Etudiant le système des prépositions dans les productions orales de sourds, elle estime que sur 55 cas d'absence de prépositions en « langue sourde », 50 n'auraient pas été signées en LSB, 5 auraient été facultatives. Elle aboutit naturellement à une corrélation nette entre absence de prépositions en langue des signes belge et absence de prépositions dans les discours oraux de sourds oralisants. Mais un tel comparatif n'était sans doute pas nécessaire, devant la rareté des prépositions en LS, quel que soit le contexte.

---

<sup>36</sup> Voici deux exemples en LSF, tirés de Cuxac (1996) : [GARÇON] [PETIT] ; [MAISON] [MOCHE].

<sup>37</sup> 12 jeunes sourds profonds prélinguaux, implantés, oralisant, sans connaissance d'une LS et répartis dans deux tranches d'âges : 10-12 et 13-15 ans.

En conclusion, si la connaissance d'une LS ne peut en rien aider les sourds à placer correctement les mots outils, rien n'indique que l'absence de ces mots outils en LS soit le facteur principal des omissions en LV. Pour preuve, comme on le verra dans la partie 2, les entendants apprenant le français comme langue seconde ou étrangère ont autant de difficulté à utiliser ces mots outils, qu'ils omettent, surajoutent ou n'emploient pas à propos.

En revanche certains phénomènes à l'intermédiaire entre ces deux types de transfert sont plus intéressants, en cela qu'ils touchent à des catégories plus larges que la seule morphosyntaxe. Il s'agit de principes d'organisation de l'information, opérationnels en LSF mais non en français écrit. Il en va de deux principes identifiés en premier lieu par Lacerte (1989), énoncés en 3.1.3 : la non répétition d'un élément déjà cité antérieurement (sujet ou objet) et considéré comme inférable, et les indications sur le temps de l'action de nature uniquement lexicale (donc pas sur le verbe), en début de texte, et non rappelées ensuite. Van Herreweghe (2009) réalise un travail plus poussé d'inventaire des items relevés dans des productions écrites en flamand et qui pourraient relever d'un transfert de la LS (ici, la VGT) : outre les omissions de flexions, mots outils, copules et auxiliaires et les deux principes évoqués ci-dessus, elle relève :

- Des répétitions de mots lexicaux ou un encadrement de la phrase par deux connecteurs notant la même relation logique (« Parce-que [...] à cause de ça. »), principe effectivement courant en LS.
- Un principe de non reprise du sujet d'un verbe lorsque celui-ci correspond à un verbe directionnel<sup>38</sup> en LS. Par exemple, dans une situation d'échange d'une enveloppe contre de l'argent entre deux hommes, on peut lire « andere meneer geeft een evenelop aan meneer en geld geven » (= l'autre monsieur donne une enveloppe au monsieur et argent donne<sup>39</sup>).<sup>40</sup>

---

<sup>38</sup> Il s'agit d'unités qui incluent à la fois les actants (en général un agent et un bénéficiaire) et l'action réalisée. L'emplacement de départ et celui d'arrivée du signe (DONNER, DIRE, TELEPHONER) correspondent aux positions des actants concernés. Exemple : PIERRE (pointage d'une zone A de l'espace de signation), MARIE (pointage d'une zone B), DONNER (mouvement allant de A à B)

<sup>39</sup> Nous traduisons la traduction en anglais que propose Van Herreweghe (2009) (other mister gives an envelope to mister and money give) (p 8)

<sup>40</sup> Dans les différents principes évoqués, l'économie que permettent les LS est due à la possibilité d'attribuer des valeurs sémantiques (informations d'ordre actanciel, spatial ou temporel) à des portions d'espace et de placer ou orienter les signes en fonction. La non répétition formelle (au

On pourrait, en s'arrêtant à ces comparaisons, estimer avoir trouvé là un bon facteur explicatif d'une partie au moins des spécificités des sourds à l'écrit. Mais souhaitant exploiter l'hypothèse de Lacerte (1989), selon laquelle il y aurait chez les sourds (quel que soit leur profil linguistique) un encodage de l'information différent, Dubuisson et Nadeau (1994) comparent les productions de scripteurs oralisants et signants et remarquent que les deux groupes font des erreurs similaires. Certaines structures de phrases, qu'un transfert de la LSQ expliquerait très bien, sont produites également par des sourds strictement oralisant, à l'instar de l'exemple précédemment cité, « A trente minutes a mange fini » (Dubuisson et Nadeau 1994). Comment expliquer alors la présence de ces phrases typiques de la LSQ chez des sourds oralisants, si ce n'est dans un fondement cognitif que partage toute personne privée d'audition depuis sa naissance ou sa prime enfance ? L'hypothèse d'un encodage de l'information différent, postulé par Lacerte (1989), semble se vérifier à l'étude de ces grands corpus de productions écrites. Ainsi cet ensemble d'études permet de faire l'hypothèse qu'« un traitement de l'information différent, lié à la surdité, influencerait le développement de l'écriture chez les apprenants sourds » (Daigle et Dubuisson 1998 : 142). De nombreux exemples de copies de jeunes élèves sourds non signeurs, rapportées par des enseignants dans des mémoires ou des conversations<sup>41</sup>, renforcent cette idée. Rapportant les mêmes observations de phrases typiques de la LSF dans des productions d'élèves sourds strictement oralisant, Millet (2011) fait l'hypothèse que la raison principale des difficultés des sourds à l'écrit est « l'inscription dans la linéarité qu'imposent les langues audio-vocales » (282). En effet la surdité profonde prélinguale entraînerait une logique visuelle et spatiale, donc des problèmes avec la linéarité du français, indépendamment de la connaissance, ou non, d'une LS. C'est également la conclusion de Volterra et al. (2005), rappelée par Millet (2008) : « même les enfants sourds n'étant pas soumis à une stimulation linguistique en langue gestuelle utilisent les ressources sémantiques et pragmatiques liées à la gestualité. (Millet, 2008 : 6)

---

moyen d'un signe manuel) ne signifie donc pas absence de maintien de l'information en LS. En revanche, pour les LV, l'aplatissement sur une seule dimension (la dimension temporelle) impose, par la linéarité qu'il engendre, de marquer formellement ces maintiens, au moyen (entre autres, et pour le français tout au moins) de répétitions, remplacement par des pronoms ou des synonymes.

<sup>41</sup> Une ancienne enseignante, ayant travaillé avec des élèves sourds strictement oralisant, nous a assuré avoir souvent rencontré des structures de phrases typiques de la langue des signes. De mémoire elle nous a cité en exemple : « la Madeleine tourne autour les voitures » (les voitures tournent autour de la Madeleine), « l'autobus attend » (j'attends l'autobus).

Ainsi le transfert des LS sur les systèmes écrits de sourds ne semble être une explication ni nécessaire, ni suffisante. Mais est-ce qu'alors les sourds signeurs ne se baseraient jamais sur leur langue première pour apprendre et s'exprimer en LV ? Pour répondre à cette question, l'hypothèse du transfert peut être testée chez un autre public, celui des enfants entendants dont les parents sont sourds, ayant donc la LS comme langue maternelle. Une étude de Vercaingne-Ménard (1999), rappelée dans Dupont, Larocque et Picard (2003), montre que les productions orales de tels enfants peuvent présenter des caractéristiques appartenant aux LS. Cette étude montre que les jeunes enfants entendants de parents sourds commettent certaines erreurs particulières au cours de leur apprentissage du français, comme les omissions du sujet, de l'article et les inversions de mots. Elle relève des exemples d'inversions localisant-localisé évoqués et commentés plus haut, comme « maison de garage » (le garage de la maison) Ce travail apporte donc des éléments sur la possibilité d'un transfert d'une LS à une LV. Revenant au cas des scripteurs sourds, il est donc fort probable que la pratique d'une LS soit, si ce n'est la source, au moins un facteur renforçant la structuration de l'écrit selon une logique visuelle.

Même si la ressemblance entre structure des LS et certaines structures typiques des écrits de sourds n'est pas un facteur explicatif satisfaisant, elle reste intéressante à deux niveaux. D'abord, comme nous venons de l'envisager, il convient de ne pas nier ces interférences, qui sont possibles dès lors qu'un sujet signeur produit en français, et cherche, consciemment ou non, des équivalences dans sa langue. Pour cette raison, la langue des signes doit être pleinement exploitée dans la pédagogie de l'écrit auprès des sourds signeurs, de façon à rendre explicites les différences entre la langue signée et la langue écrite, les seules compétences métalinguistiques du sujet apprenant, même excellentes, ne suffisant pas (Millet 2011). Ensuite LS et écrits de sourds ayant pour point commun d'être issus de sourds, ce qui explique ces ressemblances, Lacerte (1989) propose d'approfondir nos connaissances sur les LS afin de mieux comprendre le traitement cognitif spécifique à la surdité. On peut également postuler que, parce que les LS reflètent le fonctionnement cognitif spécifique des sourds, elles constitueraient le métalangage idéal pour toutes les acquisitions, notamment celle de l'écrit.

### 2.2.3 Des conditions atypiques d'apprentissage

Un dernier élément d'explication aux difficultés/spécificités des sourds à l'écrit doit être envisagé, mais de manière non exclusive avec les hypothèses discutées en 3.2.2. Il s'agit des conséquences indirectes de la surdité sur le mode d'acquisition du langage en général.

Il est en effet important de préciser que, le plus souvent, l'acquisition d'une première langue chez les sourds s'est faite de manière atypique par rapport aux autres cas d'acquisition de LM. Lorsqu'il s'agit de la langue vocale, celle-ci s'est mise en route plus tardivement, s'est étalée sur une durée plus longue et s'est faite de manière non naturelle (techniques d'enseignement de la lecture labiale et de l'articulation couplée à une compensation prothétique). Lorsqu'il s'agit d'une langue signée, mis à part les 5% d'enfants sourds de parents sourds, qui eux ont la possibilité d'acquérir cette langue de manière naturelle, avec les mêmes étapes développementales que celles des enfants entendants, la mise en place d'une communication signée se fait bien plus tardivement, souvent après une tentative d'éducation par l'oral. Cette acquisition peut se faire avant la scolarisation, lorsqu'elle relève d'une démarche précoce des parents qui passent eux-mêmes par une phase plus ou moins longue d'apprentissage. Elle peut se faire plus tard, à l'école, au contact d'autres élèves signants et/ou par le biais d'un enseignement formel, lorsque cet enseignement est prévu par l'établissement. On peut donc relever, dans les processus d'acquisition d'une première langue par l'enfant sourd, certains facteurs communs, une minorité seulement des sourds aujourd'hui adultes ayant bénéficié de conditions d'acquisition et d'un input linguistique optimaux. Le premier facteur est une acquisition prolongée dans le temps, due notamment à un input linguistique limité (pour des raisons évidentes de surdité dans le cas de la langue vocale et parce que le nombre d'interlocuteurs performants en LS est limité, dans l'autre cas). Le second facteur est la situation d'apprentissage explicite, situation atypique dans le cas d'une première langue. Dans le cas de l'acquisition de la LV, l'enfant suit de nombreuses séances d'orthophonie afin de « construire » pas à pas les phonèmes de la langue et d'apprendre à les combiner pour former des énoncés qui font sens ou à les reconnaître sur les lèvres de ses interlocuteurs. Dans le cas de l'acquisition de la LS, nous l'avons dit, il est fréquent que celle-ci se fasse via un enseignement formel, ce qui n'a pas toujours été le cas : les adultes sourds signeurs d'aujourd'hui, et principalement les plus âgés, sont le plus souvent passés par les instituts

spécialisés où la LS était transmise par les pairs. Ces conditions atypiques d'acquisition ne sont pas sans conséquences sur l'organisation des productions en LV orale ou écrite. C'est en tous cas l'hypothèse qui est proposée par certains auteurs (Baboulène, 1971 ; Dubuisson et al., 1991 ; Dubuisson et Daigle, 1998) dont certains qui se focalisent principalement sur la situation de l'enfant sourd oralisant. Vincent-Durroux (2004) par exemple, évoque ce même facteur explicatif, précisant que la langue est « construite par tâtonnement, par imitation, sur une durée beaucoup plus longue que chez les jeunes entendants » (p 8). Mais c'est Laurice Tuller qui a le plus exploité cette hypothèse.

Laurice Tuller, étudiant la langue orale des sourds, rejette l'hypothèse d'un traitement spécifique de l'information s'expliquant par l'absence d'audition, au profit de deux facteurs :

- La structure particulière du français. Par exemple le statut particulier des morphèmes grammaticaux (omis, surajoutés ou substitués) est expliqué par le fait qu'ils soient à la fois moins perçus sur le plan sensoriel (plus courts, rarement accentués) et moins saillants en raison de leur très faible contenu sémantique.) (Jacq, Tuller, Fuet, 1999)
- Les conditions atypiques de l'acquisition, à la fois tardive, prolongée et caractérisée par un input lacunaire nécessitant un apprentissage explicite.

Concernant le second facteur, objet de cette section, l'acquisition prolongée dans le temps créerait des points de résistance. Elle explique que « les aspects appris de façon étalée dans le temps [sont] aussi ceux qui persistent comme erreurs », à l'instar des omissions de pronoms objets qu'elle observe chez un sujet compétent (Tuller 2000 : 151). L'apprentissage de type explicite aurait pour conséquence une focalisation dans l'input sur les aspects lexicaux. En effet ceux-ci sont faciles à transmettre par les enseignants ou rééducateurs en comparaison aux règles grammaticales, bien plus complexes à expliquer (Jacq, Tuller et Fuet, 1999, se référant à Hage, 1994). Ceci peut être envisagé comme une des sources possibles de ce décalage observé entre les catégories fonctionnelles et les catégories lexicales (voir section 2.1.4 de cette partie).

Tuller élargit finalement cette situation d'acquisition des sourds oralisant à tous les cas d'acquisition 'extra-ordinaire'. La comparaison de productions orales d'enfants sourds et dysphasiques, a montré des erreurs similaires notamment concernant ce décalage entre items lexicaux et items grammaticaux (voir Jacq et al., 1999 ; Jakubowicz et al 2000). Ce

rapprochement de la surdité avec certaines pathologies du langage se justifie, pour Tuller, par les mêmes caractéristiques dans la situation d'acquisition.

En conclusion de cette section, il ne fait aucun doute que les situations bien particulières des sourds face à l'acquisition de leur première langue aient des conséquences au niveau langagier. Mais dans le cas de notre travail, il ne s'agit que d'un facteur parmi les autres évoqués et ne peut tenir en tant que facteur unique. La proximité avec le public entendant FLE et les liens avec le traitement visuel de l'information sont des facteurs au moins aussi importants. Nous nous permettons simplement de rebondir sur une de nos conclusions avancées en section 1, à savoir la nécessité, pour l'enfant sourd, d'une acquisition la plus précoce et la plus naturelle possible et d'un input linguistique riche et diversifié dans une langue accessible.

#### **2.2.4 Retour au pathologique**

Cette dernière section fait écho à la première (2.2.1). Même si cela n'a jamais disparu, nous observons dans des études récentes concernant les productions en LV de personnes sourdes, un « retour » à une conception selon laquelle les enfants sourds ont forcément, du fait de leur surdité, des troubles dans la capacité d'abstraction et/ou des problèmes de logique. Dans le contexte francophone, cette conception renvoie, par exemple aux travaux d'Oléron (1972). La faute relevée dans les productions des sourds va alors révéler ces problèmes cognitifs.

L. Vincent-Durroux, dont les travaux sont exposés dans les deux sections précédentes se démarque nettement des autres travaux évoqués par un regard plus médicalisé sur l'enfant sourd. A l'idée d'une perception du monde différente, postulée par Lacerte (1988, 1989) ou Daigle et Dubuisson (1998) s'oppose celle d'une perception altérée, due à la privation d'audition. Les effets de cette privation d'audition sont de l'ordre du pathologique, du manque : le sens de l'audition étant considéré comme central pour la perception du temps, de la successivité et de l'espace<sup>42</sup>, la surdité impliquerait des « perturbations » dans la perception de ces grandes notions, « dimensions cognitives impliquées dans le langage » (Vincent-Durroux 2008 : 2). La surdité profonde prélinguale, en affectant le développement

---

<sup>42</sup> Sur cette question Vincent-Durroux renvoie à Lafon, 1985, Vinter, 1991 et 2000

cognitif (représentations du temps et de l'espace), peut ainsi « affecter la faculté de langage ». La capacité même d'abstraction de la personne sourde est donc ici remise en question, en raison de l'absence d'audition. Vincent-Durroux s'appuie en ce sens sur les travaux d'Oléron (1972) qui relève des troubles dans la capacité d'abstraction d'enfants sourds en comparaison avec des enfants entendants. Par exemple, le fait pour les sourds de ne pas distinguer les valeurs possibles de bois ou vitre (la substance, l'objet en cette matière, le matériau) indiquerait pour l'auteur que cette distinction n'est pas faite au plan cognitif (« l'énonciateur ne dépasse pas le stade du qualitatif pur » : Vincent-Durroux 2004 : 4). A l'inverse, lorsqu'il y a maîtrise, au plan cognitif, d'une distinction sémantique (par exemple continu/discontinu), elle se demande s'il ne s'agirait pas là « d'un résultat fort de la rééducation » (Vincent-Durroux 2004 : 8).

Suivant cette conception, la seule solution permettant à l'enfant sourd de construire de bonnes représentations cognitives est de lui apporter une « compensation prothétique très efficace », pour limiter la durée et les effets de la privation d'audition. Pourtant certaines personnes sourdes, qui n'ont pas bénéficié d'une telle compensation prothétique et qui sont très compétentes en français écrit, nous montrent que l'on peut développer d'excellentes habilités en LV « malgré » la surdité. Il nous semble également que les LS ne présentent pas de lacunes dans la transmission d'informations complexes de nature temporelle ou spatiale, alors même qu'elles sont de pures créations de sourds. Les LS sont donc un bon moyen de s'assurer que la surdité n'entraîne pas nécessairement de troubles cognitifs, les sourds bons signeurs n'ayant aucune difficulté à exprimer des contenus liés au temps, à la successivité ou à l'espace. Nous discuterons du caractère antagoniste des différentes conceptions de la surdité dans le bilan proposé dans la section suivante.

## **2.3 Bilan, problématique et hypothèses**

### **2.3.1 Bilan sur la multiplicité des points de vue sur les écrits de sourds**

Nous sommes, à l'issue de cette revue de la littérature, confrontée à deux visions antagonistes et toujours actuelles de l'hypothèse d'un profil cognitif spécifiquement lié à la surdité profonde prélinguale, qui se manifesterait dans les différentes langues pratiquées



par les sourds : les LS, dont ils sont les créateurs et qui à ce titre reflèteraient au mieux ce profil cognitif, et les LV, écrites et/ou parlées, qui subiraient certaines transformations en raison de ce même profil spécifique. Le type de raisonnement que nous venons d'évoquer en 2.2.4 consiste à trouver dans les spécificités des productions des sourds en LV la preuve de difficultés de conceptualisation ou d'abstraction ; l'autre type de raisonnement consiste à admettre que les sourds peuvent éprouver des difficultés à exprimer en LV des notions qui sont par ailleurs correctement conceptualisées, mais qui se trouvent agencées, linéarisées selon une logique qui n'est pas celle de la langue cible. Commentant une série de phrases comportant l'ordre localisant-localisé et produites par des élèves sourds de CP ne connaissant pas la LSF, Millet (2008 : 281) indique que « l'enfant sourd qui écrit "l'aquarium est dans le poisson" ne "pense" pas que "l'aquarium est dans le poisson" : il n'a simplement pas mémorisé la structure linéaire de la phrase française, rendant compte d'une image visuelle où il y a d'abord un bocal et ensuite un poisson dedans. »<sup>43</sup> . Selon cette dernière conception, si difficultés cognitives il y a, elles sont davantage dues à l'absence de la pratique de la communication en situation naturelle (voir la section 1 de cette partie) qu'à l'absence d'audition.

En adoptant un regard positif, pragmatique et global sur la personne sourde, il nous apparaît qu'aucun des facteurs explicatifs évoqués dans cet état de l'art n'est satisfaisant à lui seul. Les écrits de sourds prennent des formes multiples, les niveaux de compétence le sont tout autant et les explications à la fois aux difficultés des sourds à l'écrit et aux spécificités rencontrées dans leurs écrits sont forcément multiples. Elles touchent aux modes de scolarisation et plus globalement aux choix éducatifs qui ont été faits pour l'enfant sourd, à la maîtrise, ou non des préalables à l'acquisition de l'écrit au moment de démarrer cet apprentissage, au statut de langue seconde qu'a le français écrit pour ce public, à l'éventuel transfert de la langue des signes sur la langue seconde et à un mode de traitement de l'information ancré dans le visuel. Nous reviendrons sur ces multiples facteurs à la fin de la partie 3 (section 4)

---

<sup>43</sup> Millet tire cet exemple d'une étude (Portugal 1996) qui reprend les productions d'élèves de CP, strictement oralisant, donc sans connaissance de la LSF, devant décrire l'image d'un poisson dans un aquarium. Voici la série :  
aquarium poisson ; aquarium dans poisson ; un aquarium est dans un poisson ; l'aquarium est dans le poisson ; un poisson est dans un aquarium ; l'aquarium est dans le poisson (Portugal 1996 : 40)

### 2.3.2 Bilan sur les descriptions des écrits de sourds

De la revue des nombreuses études cherchant à décrire les systèmes écrits des sourds, nous remarquons une focalisation à l'extrême sur la morphosyntaxe. Certes ce niveau présente des spécificités importantes à décrire et expliquer, mais il nous semble seulement que le niveau sémantique est sous-estimé : sans possibilités de vérification du sens de l'écrit auprès du scripteur, les caractéristiques lexicales et sémantiques (adéquation avec le vouloir dire, procédures de choix des mots) n'apparaissent pas. De même, le niveau discursif est sous-estimé, ou du moins peu mis en valeur : de nombreuses « erreurs » classées parmi les catégories morphosyntaxiques sont en fait liées à la gestion particulière de l'information au sein du texte ou de la phrase (ordre des éléments ; choix des déterminants ; principes d'économie conduisant à ne pas rappeler le sujet, l'objet ou le temps, ...). Notre propre travail tiendra donc compte de la description très précise qui a été faite du niveau morphosyntaxique mais approfondira le niveau discursif et celui de la structuration sémantique et lexicale.

Le classement des « erreurs » des sourds par lieux de la langue concernés, c'est-à-dire par partie du discours, est frustrant pour qui cherche une dimension explicative. Ce type de classement, très efficace pour se doter d'une base de données et faire plus facilement des comparaisons d'un corpus d'écrits de sourds à l'autre, devrait être assorti, après analyse fouillée, d'un classement de type explicatif, afin de mettre en relief les effets de telle cause sur telle conséquence. C'est ce que nous tenterons de faire dans la section 4 de la partie 3. En revanche, avant même de procéder à la constitution de notre propre corpus, nous avons cherché à constituer une grille récapitulative de toutes les caractéristiques évoquées dans la littérature, afin, précisément, de pouvoir, une fois les analyses démarrées, faire facilement des comparaisons entre ce qui a déjà été repéré et ce qui ne l'a pas été. Nous souhaitons rendre compte de manière exhaustive des différentes catégories d'erreurs mentionnées jusqu'alors dans la littérature, sans dimension quantitative, assorties d'exemples et de commentaires (explicatifs) des auteurs le cas échéant. La grille ainsi constituée est vouée à être perfectionnée. Elle gagnerait à être enrichie d'exemples et l'organisation d'ensemble n'est pas parfaitement satisfaisante. Elle a néanmoins joué son rôle durant nos analyses, et nous la présentons en annexe 3.

En revanche il apparaît que toutes les études citées ont fait l'objet d'un classement des erreurs dans une grille d'analyse. Le découpage de formes hors contexte puis leur classement le plus souvent par partie du discours a les intérêts qu'on a dit, mais il empêche un point de vue global sur le texte (aspects discursifs), d'une part, et complique les comparaisons entre différents publics (sourds, FLE et FLM) d'autre part. En effet, rien n'indique que deux erreurs classées dans la même rubrique aient pour origine le même phénomène, la même stratégie. Or des comparaisons fines entre systèmes écrits de sourds et systèmes d'apprenants FLE sont vraiment nécessaires si l'on veut valider l'hypothèse de stratégies communes chez ces deux publics.

Avant de passer à l'exposé de la méthodologie de recueil et d'analyse de nos données, il nous reste donc à présenter des travaux nous permettant d'aller plus avant dans la compréhension des systèmes d'apprenants L2 et proposant des principes méthodologiques permettant la prise en compte du niveau discursif. Ces travaux, que nous présentons dans la partie 2 (l'Approche des Lectes d'Apprenants et les travaux sur les itinéraires acquisitionnels) vont ainsi enrichir le premier ensemble théorique présenté ici et nous apporter des outils d'analyse intéressants pour traiter nos données de façon à permettre des comparaisons fines entre nos textes et les résultats des approches citées.

# PARTIE 2 : VERS UNE METHODOLOGIE DE RECUEIL ET D'ANALYSE

---

# **1 PREALABLES A LA CONSTRUCTION D'UNE METHODOLOGIE**

## **1.1 Leçons à tirer de la constitution et de l'analyse d'un corpus préliminaire**

Cette section qui a valeur d'introduction a pour but de montrer qu'il nous a été nécessaire de nous doter d'autres outils d'analyse que ceux habituellement utilisés pour la description des productions écrites des sourds. L'étude préalable d'un premier ensemble de données nous a convaincue de privilégier l'entrée par le sens et de ne pas nous limiter au niveau morphosyntaxique.

### **1.1.1 Présentation du corpus préliminaire**

Nous avons recueilli dès le début de notre thèse un ensemble d'écrits non encore destinés à un travail d'analyse fouillé. L'objectif était de confronter ces données aux conclusions des différents travaux présentés au chapitre 1, de faire émerger des hypothèses et de concevoir notre propre protocole de recueil et d'analyse. Ce corpus préliminaire est hétérogène par le profil des scripteurs sourds et par la nature des écrits produits. Il est constitué des trois ensembles suivants.

1) Le premier ensemble est composé de cinq textes recueillis en mars 2008 dans un centre de formation parisien. Nous sommes intervenue dans une formation destinée à des jeunes sourds en recherche d'emploi pour assurer quelques séances de français. Les stagiaires, âgés de 18 à 25 ans, devaient produire un livret présentant leur parcours et leur motivation, destiné aux employeurs. Nous avons travaillé sur le premier document à rédiger, un texte de présentation personnelle, et avons photocopié et conservé les premiers jets des stagiaires.

2) Le deuxième ensemble comporte sept textes également recueillis en décembre 2008 dans un autre centre de formation situé à Chambéry. Cette fois-ci, c'est la formatrice qui nous a fourni les textes produits par sept stagiaires sourds âgés de 30 à 60 ans, dans le cadre des ateliers d'écriture qu'elle organise régulièrement. Il s'agit de récits se rapportant

à une planche de bande dessinée sans texte. La formatrice nous a fourni, pour l'un des stagiaires, les textes correspondant aux positionnements de début de formation (basé sur la même BD) et de fin de formation<sup>44</sup> (basé sur le support de l'oiseau, voir par exemple Hickmann 2003).

3) Le dernier ensemble est composé des premières versions d'un mémoire de deuxième année de Master d'une étudiante sourde. Nous lui avons proposé de l'aider à améliorer l'écrit de son mémoire universitaire, afin qu'il corresponde aux normes académiques, en échange de son autorisation pour analyser ses écrits. Ce travail s'étant poursuivi sur plusieurs mois, nous avons eu la chance de pouvoir vérifier nos hypothèses directement auprès d'elle et d'avoir des échanges très riches sur ses stratégies d'écriture. Nous avons, pour cette pré-analyse, sélectionné les extraits à propos desquels nos discussions ont permis de faire émerger des hypothèses ou des principes méthodologiques.

Nous présentons maintenant les remarques qui ont émergé de ce premier travail, en considérant d'abord celles qui nous ont aidée à construire notre méthodologie de constitution de corpus, puis celles qui ont orienté nos choix d'analyse de ce corpus.

### **1.1.2 Éléments à prendre en compte pour la constitution du corpus final**

Recueillir un corpus de textes écrits, qui plus est de personnes sourdes, est une affaire délicate. Ce travail préliminaire nous a permis d'en prendre la mesure et d'identifier deux biais méthodologiques possibles. Le premier touche à la fragilité du public face à la question de l'écrit et le second concerne le caractère aléatoire de l'interprétation des énoncés recueillis si l'on ne prend pas certaines précautions.

Pour toute personne en difficulté avec l'écrit, « poser des mots sur le papier » constitue un risque (Pimet 2004). La crainte de faire des erreurs ou de montrer son niveau peut provoquer de véritables blocages. Ceci est d'autant plus vrai lorsque ces personnes sont sourdes et que le texte doit être écrit pour un entendant, chercheur, qui va analyser,

---

<sup>44</sup> Nous indiquerons Raphael (1) ou (2) selon le texte duquel est tiré l'extrait présenté.

décortiquer leurs textes. Pour de nombreux sourds, la question du français écrit est très sensible et ce indépendamment de leur degré de maîtrise et de l'usage qu'ils en font. L'apprentissage de cette langue, qu'il soit considéré comme réussi ou non, a souvent été vecteur de souffrance (les méthodes scolaires utilisées alors reposaient sur un apprentissage préalable de la parole long, laborieux et souvent inefficace, l'insistance sur la forme au détriment du sens, etc.). Or produire un texte qui ne répond en rien à une situation de communication naturelle ne peut que rappeler ce vécu scolaire. Proposer une tâche d'écriture du même type que celles proposées durant la scolarisation des sujets, risque, outre le possible malaise ressenti, de susciter les mêmes automatismes que ceux acquis à l'école : écrit formaté, décontextualisé, focalisé sur la forme. Enfin, le fait de participer à une étude scientifique ou tout simplement d'écrire pour une personne entendante peut amener le scripteur sourd à se contrôler fortement afin de produire l'écrit le meilleur ou le « plus normal » possible. L'écrit produit ne correspond pas alors aux réelles compétences du scripteur. On assiste à des stratégies d'hypercorrection (ajout de prépositions, de marques flexionnelles verbales, d'inversion de mots, etc.) ou d'évitement, comme celles que nous avons relevées dans ce corpus préliminaire, révélatrices du malaise ou du manque de motivation devant la tâche d'écriture :

- écrire mal, pour «dissimuler» ses erreurs éventuelles
- écrire gros et espacé, pour remplir plus vite la feuille
- s' «autocensurer», c'est-à-dire se limiter dans son expression, par la longueur du texte, le choix du vocabulaire et des tournures phrastiques, pour ne montrer que ce qu'on pense «savoir» écrire et éviter ainsi le maximum de « fautes »

Face à cette fragilité, la question de la motivation à écrire prend toute son importance. Or pour que les textes soient riches, il faut que l'information à véhiculer soit elle-même riche et que le scripteur soit suffisamment en confiance pour se risquer à la transmettre en dépit des erreurs qu'il va pouvoir commettre. Il est donc primordial, pour avoir accès à des productions les plus « naturelles » possibles, que l'activité demandée ne rappelle pas le vécu scolaire. » La notion de plaisir sera primordiale, la relation de confiance instaurée entre l'expérimentateur et l'informateur le sera encore davantage.

Lorsque l'on se confronte enfin aux textes recueillis, il peut être difficile de déterminer précisément ce que le scripteur voulait vraiment dire et donc déterminer la nature de la forme retenue. En effet l'analyse d'écrit n'est pas une science exacte. Il arrive qu'un énoncé

en apparence parfaitement interprétable, voire grammaticalement correct, ne corresponde pas exactement au vouloir dire du scripteur. Lors du travail de correction de mémoire (corpus préliminaire, écrit long), nous nous sommes rendu compte que nombre de nos hypothèses, élaborées en l'absence de l'auteur, se révélaient fausses après discussion avec elle. Nous présentons ci-dessous un exemple d'énoncé dont l'interprétation ne nous semblait pas problématique.

J'ai travaillé toute seule dans **une classe des trois classes** annexées dans une école ordinaire (Olivia)

Nous avons préalablement fait l'hypothèse que l'auteur n'avait pas suffisamment condensé son énoncé, le premier substantif « classe » devant être supprimé. Nous avons appliqué un principe bien connu<sup>45</sup> consistant à ne changer que le minimum du texte original pour le rendre grammatical. L'énoncé a donc été corrigé, présenté et traduit à l'auteur comme suit : « J'ai travaillé toute seule dans **une classe des trois classes annexées** d'une école ordinaire », provoquant une réaction de refus : « non j'ai travaillé avec les trois classes ! ». Après discussion et plusieurs propositions de reformulation, traduites en LSF, le choix de l'auteur s'est porté sur celui-ci : « J'ai travaillé toute seule **auprès des élèves de trois classes annexées** d'une école ordinaire ». Sans ce travail de vérification, directement auprès de l'auteur du texte, des liens entre la forme de l'écrit et le vouloir dire effectif, nous aurions gardé l'hypothèse d'un simple mot en trop, dénaturant l'idée originelle du scripteur. L'explication est ici plus complexe : il semble qu'il s'agisse d'une présentation visuelle de la situation. Dans son énoncé en LSF visant à nous expliquer la signification de sa phrase, l'auteur a tout d'abord représenté devant elle une salle de classe (sa salle de LSF), puis, plus loin dans l'espace de signation, trois classes différentes avant de réaliser un mouvement de ces dernières vers la salle de LSF. La structure de l'énoncé en français reprend, cette fois de manière linéaire, donc moins perceptible, d'une part cette spatialisation des trois classes annexées, d'autre part de la salle de classe dans laquelle se rendent les élèves pour leurs cours de LSF.

Cette expérience nous a convaincue de la nécessité de prendre des précautions nous assurant d'avoir bien compris le sens du texte, par exemple par des entretiens systématiques ou le choix d'un stimulus pour la production. En effet ne s'intéresser qu'à la

---

<sup>45</sup> voir par exemple la présentation de la méthodologie de travail exposée dans Daigle et Dubuisson 1998



forme fait courir le risque de traiter des énoncés comme bien formés grammaticalement, ou presque, alors que leur interprétation peut être très différente. Un entretien post-production peut permettre également d'accéder, au moins en partie, aux stratégies d'écriture des informateurs. Dans le même corpus l'auteur produit par exemple de nombreuses redondances lexicales, du type :

J'ai enseigné des cours (Olivia)

Interpellée sur la fréquence de ces redondances, notre informatrice nous explique que la polysémie des mots lui fait craindre de ne pas faire passer le « bon » sens des termes qu'elle utilise<sup>46</sup>. Pour éviter toute ambiguïté, elle accole à un mot considéré comme source d'ambiguïté un second mot de sens proche, lui conférant une fonction d'indice sémantique. Même si le travail auprès d'un informateur unique constitue le moyen idéal pour l'identification de telles stratégies, nous avons construit notre méthodologie de recueil de manière à pouvoir recourir à l'explicitation du scripteur a posteriori, à chaque fois que cela s'avérait nécessaire.

### **1.1.3 Éléments à prendre en compte pour l'analyse du corpus final**

L'analyse linguistique de ce corpus préliminaire, même superficielle (en comparaison avec le corpus définitif), nous a été très utile pour la construction de notre méthodologie d'analyse. Les premières remarques systématiques qu'elle a fait émerger nous ont orientée vers l'approche des lectures d'apprenants présentée en section 1.2. Nous présentons ici succinctement les observations qui nous ont permis de poser des problèmes non encore étudiés dans les travaux antérieurs.

Il s'agit tout d'abord des procédures de choix de mots et de répartition du sémantisme dans l'énoncé. La négligence pour le niveau lexical dans la majorité des études est justifiée notamment par Tuller (2000 : 145) qui parle de « connaissances lexicales relativement intactes » chez les sourds en comparaison avec leurs connaissances morphosyntaxiques. Pourtant, nous avons relevé un très grand nombre d'énoncés, grammaticalement corrects ou non, pour lesquels les niveaux lexical et sémantique sont concernés au premier chef. Il s'agit par exemple des mots qu'utilisent les scripteurs sourds lorsqu'ils ne disposent pas du

---

<sup>46</sup> La polysémie est un problème effectivement identifié par de nombreux sourds, cf. Garcia 2005

terme attendu en langue cible (LC) : le choix peut se porter vers un terme appartenant au même champ sémantique. Par exemple le choix du mot « troupeau » pour signifier « tous ensemble » ou « en même temps » (il se sont volé **troupeau** - Bétu). Il peut également y avoir création lexicale, comme celle du verbe « conforter » (il est peu patient pour **conforter** dans la chaleur - Didier), où « conforter dans la chaleur » peut se traduire, non sans perte de sens, par « profiter de la chaleur ». Ensuite, il est apparu que la répartition de l'information au sein des constituants peut être très différente de ce qui est attendu en langue cible (LC). Nous prenons cet exemple de Raphaël (1) :

il va chercher bas les bois, il est descendre bas dans cave et ramasser les bois pour cheminée. (Raph 1)

Pour exprimer un mouvement, la langue française, suivant Talmy (2000), code généralement l'expression de la trajectoire dans le verbe (« descendre », par exemple), la cause (chercher du bois), facultative, étant exprimée dans un second temps<sup>47</sup>. Dans l'extrait de notre corpus, Raphaël ne code pas la trajectoire dans le verbe (« va chercher ») mais dans un satellite (« bas »). Dans un second temps il utilise le verbe « descendre » mais marque encore la trajectoire via le même satellite. Par ailleurs un nombre important d'énoncés parfaitement grammaticaux présente des spécificités d'ordre sémantique dans ce corpus préliminaire, comme par exemple dans l'expression des émotions (la neige est heureuse - Bétu ; il fais content bien content dans la maison – Raph (1)). Nous ne cherchons pas encore ici à avancer des explications, mais à montrer que la dichotomie *niveau morphosyntaxique altéré / niveau lexical intact* n'est pas fondée. Le niveau morphosyntaxique n'est clairement pas le seul à pouvoir nous fournir des éclaircissements sur la nature des spécificités des sourds à l'écrit.

Si le niveau morphosyntaxique a été largement décrit (pour le français, voir par exemple Dubuisson et Daigle 1998, Vincent-Durroux 1992 et Tuller 2000), notre étude préliminaire d'un corpus constitué d'informateurs au profil très hétérogène nous a convaincue d'un affinement indispensable par degré de maîtrise de la LC. En effet, en opérant un découpage grossier en deux degrés (faible / avancé), on constate que la structure des énoncés varie beaucoup. Voici quelques caractéristiques relevées dans ces deux degrés :

---

<sup>47</sup> Nous nous référons à la typologie de Talmy (2000) concernant l'expression du mouvement : les langues à cadrage verbal, comme le français ou l'italien, et les langues à satellite, comme l'anglais. Les premières codent prioritairement la trajectoire dans le verbe de mouvement et rendent facultatives la cause et la manière qui sont exprimées à la périphérie de l'énoncé.

**Formes rencontrées chez les scripteurs les plus faibles uniquement :**

- *Formulations très elliptiques*

je envie découvrir aide soignante = le métier d'aide soignante (Chris)

avec amis = être avec mes amis (Nadège)

- *Énoncés très peu grammaticalisés : peu/pas de mots outils*

depuis je suis chômage 3 ans (Nad)

Tempamture bas très froid? (Raph 1)

- *Un système verbal minimaliste mais exploité maximalement*

Exemples de Chr, pour exprimer l'activité exercée: Je + ai + activité:

je ai deux fois comme usine

je ai auxiliaire à vie

je ai aide à la vie quotidienne

je ai couturière

je ai préparatrice

Exemples de Raph 1 : Organisation minimale avec surgénéralisation de l'auxiliaire être :

« il **est** regarde » (il regarde)

« il **est** descendre [...] et ramasser »

« il **est** vus Temanture » (il voit) « Il **est** regard Tele »

« il **est** Bizzard »

**Chez les scripteurs de niveaux plus avancés :** Augmentation des catégories d'erreurs due à la grammaticalisation des lectures<sup>48</sup>.

- *Utilisation des prépositions :*

la surveillance **par** le chat

grimpe **sur** l'arbre ; la chien a mordu la queue **avec** le chat

- *Accroissement et diversification des « erreurs » dus à la complexification des énoncés :*

La Bergeronnette arrive **dans le nid**, elle nourrit le Bébé donne le vers **dans le nid**

---

<sup>48</sup> Ces quatre exemples sont issus de Raph (2)

#### **1.1.4 Bilan : pourquoi choisir une nouvelle approche ?**

Nous avons vu dans ces observations préliminaires que les spécificités des sourds à l'écrit touchent aussi bien au niveau morphosyntaxique qu'aux niveaux lexical et sémantique. La gestion de la cohérence et des outils de cohésion, que nous n'avons pas étudiée ici, semble également une piste prometteuse : rappelons l'étude de Gormley et Sarachan-Deily (1987) selon laquelle les bons scripteurs sourds se distinguent non pas par les formes linguistiques employées (opérations de bas niveau) mais par les habiletés de niveau supérieur (organisation textuelle, cohérence, identification du lecteur, etc.).

D'un point de vue théorique, nous pensons qu'il n'est pas pertinent de séparer à ce point ces différents niveaux (formels) d'analyse. Un système linguistique, qu'il émane d'un locuteur natif ou apprenant, sourd ou entendant, se définit par l'interaction de principes de différentes natures. C'est pourquoi l'entrée dans les textes par la forme, largement majoritaire, ne nous permet pas d'aller plus avant dans notre connaissance et notre compréhension des systèmes de sourds dans l'écrit d'une LV. Dans la perspective fonctionnaliste que nous adoptons, nous considérons qu'une forme linguistique n'est jamais qu'au service d'une fonction. Etudier la première sans considérer la seconde mène à de nombreux biais et peut même fausser l'interprétation des formes produites. Il nous semble donc indispensable d'envisager les textes d'un point de vue plus global en étudiant d'abord la manière dont ils sont construits (adéquation à la tâche, richesse de l'information, logique interne, gestion de l'espace graphique) puis en repérant les opérations linguistiques mises au service de cette organisation.

Enfin, la notion de faute ou d'erreur, largement employée elle aussi dans la littérature, implique le choix d'une norme comme référence et le fait de catégoriser les formes étudiées comme bonnes ou mauvaises, correctes ou incorrectes en fonction de cette norme. Ceci est incompatible avec la notion de système, telle que la présente notamment Frei (1929) et adoptée par Baboulène (1971) pour qui le français écrit pratiqué par les sourds ne répond pas tout-à-fait aux mêmes règles que le français écrit « standard » : il ne s'agit donc pas de français écrit erroné mais de systèmes linguistiques autres, qui ressemblent au français et qui tendent à s'en approcher davantage au fur et à mesure de la progression linguistique. Il nous apparaît donc plus profitable de réaliser une étude de ces productions linguistiques comme systèmes linguistiques propres. Cependant, se pose le problème, lorsque l'on

compare ces formes à celles de la LC, d'un terme adéquat pour désigner les écarts de façon neutre. En l'absence d'un vocable qui nous paraît adéquat, nous parlerons dans nos analyses d'usages non conformes à la LC ou parfois d'« erreurs », mais en employant des guillemets.

Cette longue introduction avait vocation à soulever une série de problèmes que nous espérons résoudre en partie grâce au cadre d'analyse que nous avons choisi et que nous présentons ci-dessous. Le choix à cet égard de l'approche des lectures d'apprenants se justifie tant par les limites identifiées dans les travaux antérieurs sur la pratique des LV par les sourds que par nos intuitions dans l'investigation des premiers textes recueillis.

## **1.2 Le choix d'un modèle : l'approche des lectures d'apprenants**

### **1.2.1 Présentation de l'approche des lectures d'apprenants**

#### *1.2.1.1 Origines théoriques et caractéristiques principales*

#### **S. Pit Corder : un nouveau regard sur l'erreur**

Nous présentons ici deux prises de position de Corder qui font partie du socle théorique de l'approche que nous présenterons ensuite. Il s'agit de sa conception novatrice de l'erreur et de son appréhension des systèmes d'apprenants comme des systèmes simples, évoluant vers la complexité.

Critiquant la conception de l'apprentissage<sup>49</sup> et de l'erreur<sup>50</sup> issue du béhaviorisme, Corder trouve dans le courant tout récent du générativisme (Chomsky 1957) un support théorique qui lui permet de proposer un autre regard sur l'erreur des apprenants de langue étrangère. Il se fonde sur l'hypothèse que les êtres humains disposent génétiquement d'un programme interne inné, leur permettant, par la simple exposition au langage, d'acquérir leur langue maternelle. Cette hypothèse a donné lieu à de nombreux travaux sur

---

<sup>49</sup> Basé sur la formation d'habitudes sur le modèle stimulus-réponse-renforcement

<sup>50</sup> L'erreur est vue comme le résultat de problèmes d'interférence entre la langue maternelle et la langue cible. Les travaux dominants en acquisition des langues secondes consistaient à comparer le système de la langue cible à celui de la langue maternelle source pour, si ce n'est anticiper, au moins expliquer les erreurs des apprenants.

l'acquisition du langage chez l'enfant dans lesquels les énoncés non conformes au parler adulte, loin de constituer des erreurs, ne sont que le reflet de « l'état du développement langagier de l'enfant à ce moment-là » (Corder 1967/1980<sup>51</sup> : 11). Selon ces travaux, l'enfant pratique un système simplifié et ses erreurs sont à la fois normales et inévitables car elles font partie intégrante du processus d'acquisition. Corder postule alors que le mécanisme interne à la base de l'acquisition de la langue maternelle est également à la base de l'acquisition ultérieure d'autres langues. Les erreurs des apprenants de langue étrangère, parce qu'elles sont régulières, apportent la preuve qu'ils élaborent et testent eux-mêmes des règles au sein d'un système qui leur est propre. Si certaines erreurs des apprenants de L2 sont effectivement imputables à la L1, la plupart sont le résultat du même type de stratégies d'apprentissage que celles qui permettent l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant. C'est une conception positive de l'erreur qui est proposée ici : les productions non conformes à la LC ne peuvent être qualifiées de déviantes puisque l'apprenant ne peut pas respecter des règles qu'il ne connaît pas encore. Il s'exprime dans un dialecte qui lui est propre, appelé « *dialecte idiosyncrasique* ». Celui-ci comporte deux caractéristiques essentielles par rapport aux dialectes sociaux : il forme un système composé de règles qui sont en partie liées aux règles des langues maternelle et cible et en partie spécifiques, et il est par nature instable puisque ces règles se réorganisent sans cesse au gré de l'évolution vers la LC. Ces caractéristiques des dialectes ainsi décrits posent des problèmes nouveaux d'interprétation et d'analyse, et leur étude appelle quelques précautions méthodologiques :

- la non pertinence de décrire les dialectes idiosyncrasiques avec la terminologie utilisée pour décrire la langue cible. Les apprenants, par définition, ne sont pas encore locuteurs de la LC, ils ne peuvent donc se conformer qu'aux règles de leur propre dialecte. Il est nécessaire de trouver « un cadre descriptif commun, un ensemble de catégories et de relations communes aux deux langues et d'orientation neutre » (Corder 1973/1980 : 30).
- La non pertinence de s'intéresser seulement aux « erreurs » des apprenants. Non seulement les énoncés bien formés fournissent une information sur l'état de connaissance de l'apprenant, mais surtout ils font système avec les énoncés « erronés ». Or dans ces dialectes idiosyncrasiques, « le système étant différent, la

---

<sup>51</sup> Concernant Corder (1967), (1971) et (1973), nous indiquerons à la fois l'année de la première publication (en anglais) et l'année de publication en français dans la revue *Langage*, vol 14 (1980).

valeur de tous ses termes est différente, même lorsqu'en surface on constate des formes identiques » (ex : un pluriel bien formé est à analyser en lien avec des pluriels mal formés du même dialecte).

- L'importance du contexte : pour les deux raisons évoquées ci-dessus, certains énoncés apparemment bien formés ne sont en fait pas interprétables selon les règles de la LC (Ex « ils regardent tout le monde » au lieu de « tout le monde regarde ») Il convient donc de toujours interpréter les productions d'apprenants en lien avec le contexte, sans quoi l'analyse est faussée. Pour Corder « Toute phrase doit être considérée comme idiosyncrasique jusqu'à preuve du contraire » (24).

Le second point qui va fortement influencer l'approche que nous avons choisie est la notion de système simple ou simplifié, développée dans Corder (1978). C'est le concept clé qui permet à la fois d'expliquer la ressemblance des dialectes idiosyncrasiques entre eux et le processus de diversification qui s'opère lors de l'évolution vers la LC. Les codes simples sont définis comme des comportements langagiers structurellement peu complexes. Corder cite en exemple des pratiques langagières très diversifiées comme le « baby-talk » (langage adressé à l'enfant par l'entourage), le « foreigner-talk » (langage adressé à l'étranger par le natif), le « parler des sourds », le langage télégraphique ou le langage d'instruction, premier ensemble de pratiques langagières qu'il rassemble sous la dénomination de registres réduits, mais aussi les pidgins et les dialectes idiosyncrasiques. Malgré leur évidente diversité (contexte d'utilisation, forme orale ou écrite, degré de technicité, ...), ces différentes pratiques présentent de fortes similitudes structurales, dont voici la liste<sup>52</sup> :

- système morphologique simplifié ou inexistant
- ordre des mots plus ou moins fixe
- système de pronoms personnels simplifié
- faible quantité de mots grammaticaux et de catégories grammaticales
- pas ou peu de copule
- pas de système d'articles

---

<sup>52</sup> Corder ne précise pas de quelles langues sont dégagées ces caractéristiques. Elles semblent avoir vocation à être généralisables. On notera la grande similitude de ces caractéristiques avec celles identifiées dans les productions des sourds en LV orale ou écrite, décrites dans la section 2 de la partie 1.

- temps et aspect marqués par des moyens lexicaux (ex : adverbes)
- relations syntaxiques de base exprimées par l'ordre des mots.
- lexique peu étendu entraînant une forte polysémie, impliquant l'interprétation par le contexte situationnel.

Ces différentes pratiques sont traditionnellement considérées comme des formes simplifiées des langues correspondantes, ce qui suggère l'existence de règles de simplification universelles. Corder signale pourtant que caractériser ces langages comme moins complexes n'implique pas qu'ils résultent de la simplification d'un code plus complexe. Les pidgins, par exemple, ne résultent pas de la simplification d'un code complexe élaboré antérieurement par leurs locuteurs. Il propose alors un renversement théorique : les langues standards seraient des formes « compliquées » d'une langue basique simple, ce qui explique la proximité structurale existant entre les différents codes simples cités ci-dessus. Ils auraient en commun un certain nombre de principes et de règles et reflèteraient plus iconiquement les catégories et les relations (agentivité, localisation, ...). Outre les systèmes qui se sont fossilisés à des degrés divers de complexité (les registres réduits et certains dialectes idiosyncrasiques), la complexification est motivée par l'accroissement des besoins communicatifs et donc par la nécessité de réduire l'ambiguïté inhérente aux systèmes simples. Cette prise de position implique qu'il existerait des processus généraux de « complexification », des règles qui permettraient une évolution vers la spécification, grâce auxquelles le pidgin deviendrait créole, le système de l'enfant évoluerait vers le parler adulte et celui de l'apprenant L2 vers la LC.

Certaines des positions de Corder ne seront toutefois pas suivies par l'approche des lectures d'apprenants (ALA). Tout d'abord, l'argumentation et les exemples de Corder sont construits sur la situation d'acquisition guidée. L'ALA va s'intéresser prioritairement à l'acquisition en situation naturelle où la tâche acquisitionnelle est couplée à une tâche communicative réelle. Ensuite Corder limite sa description des dialectes idiosyncrasiques et autres registres réduits aux principes morphosyntaxiques, ce qui sera vite considéré comme insuffisant par les différents auteurs de l'ALA. Enfin et surtout, c'est au niveau méthodologique que les différences seront le plus marquées. Conformément au courant générativiste duquel se réclame Corder, l'analyse "textuelle" (*i.e.* des productions



linguistiques des apprenants) est considérée comme nécessairement limitée, car les échantillons recueillis ne peuvent être représentatifs du système de l'apprenant. L'analyse textuelle reste nécessaire mais elle doit être couplée à des Procédures de Sollicitation de Données (PSD), consistant à faire appel aux intuitions du locuteur apprenant. Corder propose donc, dans un premier temps, de « traduire » chaque énoncé idiosyncrasique en langue standard, afin de réaliser une comparaison bilingue de chaque paire de phrases obtenues, puis, sur la base des hypothèses élaborées au cours de cette première phase, de proposer à l'apprenant des tests de jugement de grammaticalité. Comme nous allons le voir dans la section suivante, l'ALA ne fera pas appel à ce type de protocole, mettant en cause le recours à l'intuition du sujet parlant et se tournant exclusivement vers la constitution de corpus de langue les plus naturels possibles et une entrée dans ces corpus par les fonctions langagières et non les formes isolées. La méthodologie de travail que propose Corder ne sera donc pas suivie par les futurs tenants de l'ALA, car elle va à l'encontre des principes de type fonctionnaliste qu'ils vont adopter.

### **Les caractéristiques principales de l'approche des lectes d'apprenants**

Bien qu'ancrée dans le courant fonctionnaliste, l'Approche des Lectes d'Apprenants (ALA) prend pour point de départ les « intuitions lumineuses de S. P. Corder » (Noyau 1988 : 208), élaborées dans un autre cadre théorique. Mais il s'agit bien d'intuitions, dont Corder lui-même dit qu'elles demandent à être validées par l'étude empirique, ce que va faire l'ALA. Le concept phare de « dialecte idiosyncrasique » sera par la suite exploité sous des dénominations différentes et avec des points de vue différents. Selinker (1972) proposera par exemple le concept d'interlangue, dont la forme « dépend des types de transfert et des stratégies d'acquisition mis en œuvre par l'apprenant » (Klein 1989 : 46). Klein (1989) regroupera ensuite l'ensemble des travaux ayant émergé autour de ce concept depuis le milieu des années 1970, sous le nom de *théories des lectes d'apprenants* (e.g. Perdue 1993, 1995, Watorek, 1998a, 1998b, 2008, Klein et Perdue 1997, Klein 1989). Ce regroupement d'études se justifie « moins par des hypothèses communes » que « par la façon dont elles envisagent les choses » (Klein 1989 : 46). Ces études peuvent donc différer sur bien des points, mais elles ont l'objectif commun de dégager la systématité interne de ces lectes et

de décrire leur évolution d'un état à l'autre. En somme, il s'agit de dégager « une logique acquisitionnelle », c'est-à-dire d'« identifier les facteurs déterminant le processus d'acquisition d'une langue » (Watorek 1998a : 1).

La première caractéristique de l'approche des lectures d'apprenants est la notion de double systématisme, dont Corder (1967 et 1973) avait déjà dessiné une première proposition : une systématisme interne, celle du lecteur, qui « mis à part des éléments instables », « peut être [décrit] grâce à un ensemble de règles » (Watorek 2008 : 154), et une systématisme dans la transition d'un état de lecture à un autre (à chaque étape du développement correspond un ensemble de règles différent). Sur le plan méthodologique, une des conséquences de cette systématisme, ici encore déjà envisagée par Corder, est la nécessité de décrire les lectures d'apprenants sans passer par le prisme des LC. En effet, les apprenants n'atteignant presque jamais la LC, leurs lectures ne sont pas « la LC à laquelle manquent des pièces » (Perdue 1995 :14). Comme l'indique Klein (1989) « on ne peut donc pas dériver la fonction d'un mot ou d'une construction dans le lecteur d'un apprenant de la fonction d'un mot ou d'une construction correspondants dans la langue cible » (p. 46). L'ALA emprunte là aussi à la conception de Corder, qui envisage les dialectes idiosyncrasiques « comme une langue inconnue dont la structure et le fonctionnement sont à découvrir à travers une analyse fouillée » (Watorek 2008 : 157) et souligne la nécessité du recours au contexte pour interpréter correctement les formes relevées. Il s'agit donc, en fonction du contexte, de « reconstruire, à partir des productions observables des apprenants, les règles de ces systèmes transitoires à une étape donnée de l'acquisition, puis de décrire et expliquer le passage d'une étape à une autre vers la langue cible » (Noyau 1988 : 208).

L'entrée dans le système linguistique par les fonctions du langage<sup>53</sup>, qui sont universelles, va fournir à l'ALA un cadre d'analyse adéquat. Les formes linguistiques propres à chaque lecture sont alors analysées en interaction avec les fonctions correspondantes et en lien étroit avec le contexte (Watorek 2008). Cette entrée va de plus permettre de décrire plus aisément les premières productions des apprenants, très pauvres en morphologie nominale ou verbale et donc très hermétiques à une analyse par les catégories morphosyntaxiques. Enfin, dans un cadre discursif, on étudie les interactions entre structure de l'énoncé et structure du discours, c'est-à-dire entre le niveau phrastique (règles régissant

---

<sup>53</sup> Fonctions : expressions modales exprimant la volition, la capacité, la possibilité, l'obligation, l'assertion... (Perdue 2003)

la structure interne de la phrase, du point de vue phonologique, morphologique, syntaxique) et le niveau discursif (contraintes d'organisation en lien avec le contexte pour former un texte cohérent). Ces différents points justifient le choix du modèle de la Quaestio, présentée en 1.2.1.3 et qui est à la base de la méthodologie d'analyse.

En amont de l'étude de la structure des productions des apprenants, la deuxième caractéristique essentielle de cette approche est, à notre sens, l'intérêt marqué pour le *travail* fourni par l'apprenant pour acquérir. Nous nous arrêtons un instant sur les tenants et les aboutissants de cette notion charnière. Ce travail consiste essentiellement en la réalisation de deux types de tâches : une tâche acquisitionnelle (analyser l'input pour le structurer en un système régulier, appelé « lecte d'apprenant ») et une tâche communicative (s'exprimer dans la langue cible). Pour le mener à bien, différentes composantes entrent en jeu : les capacités linguistiques de l'apprenant, l'input qu'il reçoit en L2, ses capacités perceptives et mémorielles et ses besoins communicatifs. Les besoins communicatifs, c'est-à-dire la nécessité d'exprimer certaines fonctions dans un contexte donné, constituent le moteur. En effet, ce sont eux qui motivent l'acquisition de nouvelles formes et donc poussent l'apprenant vers une meilleure maîtrise du système. Enfin, le résultat de ce travail, l'objet observable et analysable linguistiquement, est le « texte », à comprendre en tant que discours *oral, complexe et cohérent* (Watorek 2008 : 21). Ainsi, l'approche des lectes d'apprenants privilégie l'étude de l'acquisition sous l'angle de la « production langagière ». C'est ce qui justifie le recours au modèle de Levelt présenté ci-après, modèle réalisant l'interface entre les facteurs cognitifs et les facteurs linguistiques entrant en jeu dans la production de discours complexes (notion définie dans la section suivante).

### *1.2.1.2 Etude de l'acquisition du point de vue de la production langagière : le modèle de Levelt*

Lorsqu'il produit un discours, l'apprenant doit d'abord traiter un ensemble d'informations, de pensées, de sentiments, etc. afin de les transmettre par le biais du langage. C'est à ce niveau que se situe l'apport de Levelt (1981, 1989) : rendre compte de ce qui est en amont de l'observable linguistique. En effet le discours proprement dit ne

constitue que le résultat d'un processus complexe impliquant une interaction d'opérations de diverses natures. Ce modèle cherche donc à rendre compte des différentes étapes du processus de production d'un discours oral<sup>54</sup>, « de l'intention à l'articulation », comme l'indique le titre de son ouvrage de 1989, en tenant compte notamment du but communicatif, du contexte énonciatif et des connaissances partagées.

Le modèle rend compte de la production langagière en tant que l'interaction de trois principes : conceptualisation, formulation et articulation. *La conceptualisation*, tout d'abord, a à voir avec le domaine non pas du langage mais de la pensée. Le locuteur doit, avant toute mise en forme linguistique, concevoir un objectif communicatif (qui sera détaillé en sous-objectifs) puis planifier son discours à deux niveaux : 1/ le macroplanning, qui consiste à sélectionner dans la mémoire les éléments d'information pertinents pour la réalisation de chaque sous-objectif, puis à les mettre en ordre, en les distribuant au sein d'une structure principale et d'une structure secondaire<sup>55</sup> ; 2/ le microplanning, qui convertit chaque bloc d'information sélectionné en un format propositionnel. Par exemple, à chaque référent va être assigné notamment un rôle sémantique, un statut informationnel (topique ou focus) et un statut d'accessibilité, selon qu'il a, ou non, déjà été introduit dans le discours. Cette planification aboutit à une structure conceptuelle appelée « message préverbal ». *La formulation*, ensuite, est l'étape qui permet de traduire la structure conceptuelle en structure linguistique, par deux encodages successifs, d'abord grammatical puis phonologique. Cette étape de la « mise en mots » aboutit au « discours interne », représentation interne de la façon dont les énoncés planifiés doivent être articulés. Enfin *l'articulation*, étape finale, est celle de l'exécution physique du programme élaboré, aboutissant au « discours externe ». Si ces étapes sont décrites de façon linéaire, il s'agit bien là d'une interaction, car le discours étant produit en temps réel, le locuteur s'exprime en même temps qu'il contrôle sa production et en planifie la suite. D'ailleurs il faut ajouter une quatrième opération, qui s'effectue en simultané et que Levelt appelle le *monitoring*. Il s'agit du contrôle qu'exerce le locuteur sur son discours, afin, au besoin, de se corriger et de modifier ses projets de planification. Ceci requiert une mobilisation importante de la

---

<sup>54</sup> Discours oral, à comprendre aussi bien en LV qu'en LS, car Levelt a connaissance des travaux sur les langues des signes, qu'il mentionne brièvement dans Levelt 1981 : 313. Nous aborderons ce point dans cette section.

<sup>55</sup> Voir la section suivante (modèle de la Quaestio), pour un développement de la distribution entre ces deux structures.

mémoire, pour garder disponible à la fois ce qui vient d'être dit et ce qu'il reste à exprimer. Cette simultanéité est permise par la différence de charge attentionnelle que requièrent les différentes opérations. En effet, si les processus de planification et de monitoring sont des opérations de haut niveau, qui demandent une attention continue, les opérations d'encodage et d'articulation sont, pour l'adulte natif, automatisées. Opérations de bas niveaux et de haut niveau peuvent donc être traitées en parallèle.

Nous revenons à présent sur l'étape de la conceptualisation. C'est une étape fondamentale car elle assure la transition entre deux niveaux d'organisation de l'information : le niveau de la pensée, structuré en réseau d'idées simultanées (« mapping of thoughts », Levelt 1981 : 305 ou « language of thoughts » Levelt 1989 : 71) et le niveau de la langue, caractérisé par la linéarité. Lors du macroplanning, nous l'avons vu, il faut donner aux blocs d'informations sélectionnés une mise en forme acceptable pour être transmis au moyen du langage, qui est unidimensionnel. Le locuteur est alors confronté au problème de la *linéarisation* (Levelt 1981 et 1989 p 138-139). Il s'agit pour lui de décider, au sein d'une structure informationnelle multidimensionnelle, ce qui sera dit en premier, en deuxième, etc. Dans certains cas ces choix sont facilités par la nature de la structure informationnelle, qui possède déjà un ordre linéaire intrinsèque (les récits et les indications d'itinéraire par exemple). La linéarisation se fait alors en suivant ce que Levelt appelle les *ordres naturels*. Ces différents ordres naturels diffèrent selon le type de structure informationnelle (Levelt 1989 :138-139). Pour une indication d'itinéraire, il s'agit d'une suite d'instructions connectées par les loci qui s'enchaînent de la source au point cible. Pour la production d'un récit, cela consiste à arranger les informations dans l'ordre chronologique, entre énoncés et au sein de chaque énoncé<sup>56</sup>. Ces ordres naturels sont facilitateurs pour la mémoire de travail car chaque nouvel élément introduit sert d'aide mémoire au suivant. Mais lorsque les éléments d'information ne sont pas connectés de manière linéaire, la charge mémorielle est bien plus importante. Divers principes d'ordre cognitif sont activés pour traiter la tâche en ménageant la mémoire. Il s'agit principalement d'exploiter au maximum la connectivité

---

<sup>56</sup> Cet ordre par défaut peut néanmoins être perturbé pour apporter un effet esthétique ou attentionnel. Il s'agit alors « d'ordres artificiels » (Levelt 1981 : 307)

entre les différentes idées, et, lorsque la connectivité est rompue, de traiter en priorité ce qui est le plus simple, le plus court ou le plus proche de la dernière idée abordée<sup>57</sup>.

La gestion du problème de la linéarisation nous intéresse au plus haut point pour notre étude. Nous nous demandons si, pour les locuteurs des LS, langues visuelles, spatiales et multilinéaires, ce problème se pose dans les mêmes termes. Si le déroulement temporel des LS impose évidemment des choix dans l'ordre des informations à transmettre, l'exploitation linguistique qu'elles font de l'espace et de la simultanéité n'est peut-être pas sans conséquences sur la façon dont leurs locuteurs linéarisent l'information. Pour Levelt, qui aborde brièvement le sujet<sup>58</sup>, les LS, auxquelles il reconnaît le caractère multidimensionnel et donc la possibilité, technique, de présenter simultanément plusieurs informations, sont sujettes au même type de linéarisation que les LV. Dans un premier temps, partant du canal audio-phonatoire, il réduit le problème de la linéarisation à l'impossibilité de prononcer (ou d'entendre) deux énoncés en même temps<sup>59</sup>. Transposant la question aux LS, il assure à juste titre que cela est tout aussi impossible dans ces langues. Cependant cet argument est faible si l'on considère la possibilité unique qu'ont les LS de présenter dans une même unité plusieurs types d'informations (un actant se déplaçant par rapport à un repère fixe, une mimique faciale (MF) caractérisant l'état d'un actant au moment de réaliser une action, ou encore, et surtout, la multilinéarité morphémique qui caractérise toute unité gestuelle). Selon nous cette spécificité linguistique est à prendre en compte si l'on s'intéresse à l'opération de conceptualisation chez les locuteurs d'une LS.. Une des explications possibles des problèmes de cohérence des sourds dans l'écrit de la LV (signeurs, tout au moins) pourrait être alors qu'ils continuent à linéariser l'information comme ils le font dans leur langue première. Malgré ce point de désaccord, le modèle de Levelt offre un appui théorique intéressant pour aborder la question des liens entre langage et pensée. S'appuyant sur ce modèle, Watorek (2008) se demande par exemple si les caractéristiques

---

<sup>57</sup> Précisons que ces principes ont été mis à jour sur une tâche très spécifique : la description de réseaux de nœuds, reliés entre eux par des arcs. Il s'agit des principes de « connectivité maximale », d' « empilement de l'information » et de « minimisation de la charge mémorielle des adresses de retour » (Levelt 1981 : 310-311, notre traduction).

<sup>58</sup> Levelt (1981 : 313). L'auteur renvoie à un article antérieur, qui aborde la question de manière plus détaillée : Levelt (1980) "One-line processing constraints on the properties of signed and spoken language." *In Signed and spoken language: biological constraints on linguistic form* (ed. Bellugi & M. Studdert-Kennedy), Weinheim : Chemie.

<sup>59</sup> Le problème de la linéarisation était initialement posé comme l'impossibilité de l'expression simultanée d'informations complexes.

propres des langues peuvent avoir une influence sur les étapes de conceptualisation et de formulation, dans le sens où la grammaire d'une langue peut exercer une contrainte sur la manière de sélectionner et d'organiser l'information à transmettre.

Afin d'étudier au mieux comment l'apprenant va conceptualiser puis transmettre des informations complexes, la méthodologie de recueil des données doit être pensée finement. Le concept de tâche verbale complexe, qu'introduit Levelt (1989), constitue la base de la construction de la méthodologie de recueil des données de l'ALA. Il s'agit, contrairement à des activités verbales simples comme des assertions ou des requêtes, de tâches qui demandent au locuteur de mettre en place des processus complexes de sélection et d'organisation de l'information, aboutissant à des discours oraux, « longs, cohérents et complexes » (Watorek 1998a : 2). Les tâches les plus exploitées jusqu'à présent sont des descriptions d'affiches, des indications d'itinéraires et des récits de fiction produits à partir d'extrait de film ou de livre-support. Les discours obtenus, appelés « textes », sont transcrits pour l'analyse<sup>60</sup>.

Si le modèle de Levelt permet de concevoir la méthodologie de recueil de données, la modèle de la Quaestio, présenté en suivant, permet une méthode d'analyse des « textes » ainsi obtenus offrant l'avantage de traiter de la même façon les discours d'apprenants de tous niveaux, grâce à une approche non focalisée sur les seules formes morphosyntaxiques.

### 1.2.1.3 Etude de l'interaction forme-fonction-contexte : le modèle de la Quaestio

Le modèle de la Quaestio a été développé par Klein et Von Stutterheim (1991) afin d'analyser les discours par une autre entrée que la morphosyntaxe. Il consiste en l'étude des interactions forme-fonction dans les discours mais en commençant par le relevé des fonctions exécutées. Il envisage un texte comme la réponse à une question explicite ou implicite, la *quaestio*, qui guide la distribution de l'information dans le texte, d'énoncé en énoncé<sup>61</sup>. Cette information s'organise au sein de cinq domaines référentiels : le temps,

---

<sup>60</sup> Pour le projet APN, par exemple, ce sont les conventions de transcription CHAT (Computerized Language Analysis) prévues par le projet CHILDES (cf. MacWhinney, 1995) qui ont été utilisées.

<sup>61</sup> Cette Quaestio agit comme une contrainte pour la sélection de l'information au sein du *gesamtvorstellung* (GV), structure complexe d'informations variées qui n'est pas sans rappeler le « mapping of thoughts » de Levelt.

l'espace, les entités (les objets et les personnes), le procès (événements, actions, états) et la modalité. Chaque type de discours répond à une quaestio type qui va mobiliser les domaines référentiels pertinents (Watorek 1998). Par exemple, le discours narratif, en répondant à la quaestio type « qu'est-ce qui s'est passé pour p (protagoniste) en T (intervalle temporel donné) ? », se construit principalement autour de trois domaines : temps, entités et procès.

La quaestio agit comme une contrainte sur la production du discours à trois niveaux. Au niveau global, elle agit sur la distribution de l'information entre une structure principale, la « trame » du texte et une structure secondaire, appelée « arrière-plan »<sup>62</sup>. La trame correspond aux énoncés répondant directement à la quaestio, elle contient donc l'information relative au temps, aux entités et au procès. Les énoncés contenus dans l'arrière-plan contiennent des informations complémentaires. Ils n'en sont pas moins intéressants à analyser : selon Labov (1972), à l'origine de cette distinction trame/arrière plan, les énoncés de la trame contiennent plus de complexité morphologique.

Au niveau local, la quaestio contraint la répartition de l'information au sein de l'énoncé entre le topique et le focus. Elle contient déjà en elle-même de l'information et ouvre une gamme de réponses possibles. L'information en topique est celle qui est déjà donnée par la quaestio, l'information en focus est un élément spécifié de la gamme des réponses. C'est donc le focus qui apporte l'information nouvelle. Voici un exemple donné par Perdue (1995), montrant une distribution topique/focus différente selon la quaestio qui sous-tend l'énoncé :

Que se passe-t-il pour la fille ensuite ? La fille vole le pain

T      F

Qui vole le pain ? La fille vole le pain

F      T

Cependant, à cause du développement de l'information d'énoncé en énoncé, « une quaestio globale ne peut pas à elle seule rendre compte de la structure discursive » (Hendriks et Watorek 2008). Il faut donc distinguer le topique du discours et le topique de l'énoncé. Le premier correspond à l'information du ou des domaines référentiels donnés dans la quaestio globale. Pour le récit, le topique du discours (l'information connue) est généralement l'intervalle de temps T et le protagoniste (p), l'information en focus

---

<sup>62</sup> Cette distribution de l'information est évoquée chez Levelt 1989, comme faisant partie de la première phase de l'opération de conceptualisation, le macroplanning. Pour Klein et Von Stutterheim, cette phase de la conceptualisation de la tâche est guidée par la quaestio.



concernant le domaine du procès. Mais le référent de chaque domaine référentiel peut évoluer aussi bien en topique qu'en focus, il faut donc tenir compte de sous-quaestio ou de variantes de la quaestio globale pour déterminer le topique de chaque énoncé.

Enfin, au niveau de la structure informationnelle, la quaestio régit le développement de l'information se rapportant aux différents domaines référentiels. En fonction de la quaestio, l'information relative à chaque domaine est introduite, maintenue ou développée d'énoncé en énoncé. (Perdue 1993, Watorek 2008). C'est la progression de l'information, que l'on appelle « mouvement référentiel », qui, contrainte par la quaestio, assure la cohérence d'un texte. Elle est « rendue visible par les marques textuelles de cohésion : connecteurs, anaphores, ordre des mots, etc. » (Perdue 1993 : 10).

Le modèle permet donc de rendre compte de l'interaction de ces trois phénomènes qui concernent à la fois la distribution de l'information (aux niveaux global et local) et son développement d'énoncé en énoncé. Il « n'est pas contraint par une langue particulière » et permet de concilier les niveaux phrastique et discursif, les deux niveaux étudiés dans le courant fonctionnaliste (Lenart 2006 : 39). Le concept de la quaestio « permet de rendre compte du processus de production d'un texte cohérent en tant qu'interface entre la conceptualisation et la formulation du texte » (Watorek 1998b : 3), c'est-à-dire entre les deux premières étapes du processus de production langagière identifiées par Levelt (1989) ci-dessus.

### **1.2.2 Résultats pertinents de l'approche des lectures d'apprenants pour notre étude**

Les travaux de l'ALA se sont basés initialement sur l'adulte en apprentissage d'une LE en immersion puis se sont élargis à l'acquisition d'une LE en milieu guidé et à l'acquisition de la LM. Une description des langues naturelles avec la même méthodologie d'analyse permet de faire des comparaisons et d'évaluer l'influence des LM sur les LC. Ces travaux, et notamment ceux issus du projet ESF<sup>63</sup>, ont abouti à la mise en évidence de trois stades dans le processus d'acquisition et des facteurs motivant le passage de l'un à l'autre. Parmi ces

---

<sup>63</sup> Projet ESF : projet de la Fondation Européenne des Sciences (European Science Foundation), portant sur l'acquisition de cinq langues cibles (allemand, anglais, français, néerlandais, suédois) par des adultes migrants en immersion, cf. Perdue (1993)

stades, a été identifié un palier acquisitionnel remarquable par la constance de ses principes organisationnels quel que soit le couple langue source/langue cible. Nous présentons ces résultats (1.2.2.1) puis nous dépassons ces trois stades qui caractérisent les débuts de l'apprentissage pour nous intéresser au développement du lecte jusqu'au stade final, selon l'approche des itinéraires acquisitionnels, qui en quelque sorte prend la suite des travaux de l'ALA concernant les niveaux avancés d'acquisition (1.2.2.2). Enfin, la majorité de ces études fondant leurs résultats sur l'étude de productions orales d'apprenants, nous présentons les travaux qui ont été menés, dans le même cadre théorique, sur des corpus de productions écrites d'apprenants (1.2.2.3).

### *1.2.2.1 Un processus d'acquisition en trois phases*

Selon l'ALA, chaque stade est caractérisé par « l'interaction d'un nombre fini de principes organisationnels » (Perdue 1993a : 13). Ces principes sont de différents types (discursifs, sémantiques, pragmatiques, syntaxiques, etc.) et la proportion de chaque type évolue avec la progression de l'apprenant. Nous présenterons, pour chaque stade, un exemple issu du corpus de la thèse d'Ewa Lenart<sup>64</sup>. Les apprenants, adultes polonophones, s'expriment sur une tâche de récit. Il s'agit de raconter un court film muet d'animation, intitulé *Reksio*. Les passages en gras correspondent à la trame (la réponse directe à la *quaestio*). Les conventions de transcription sont les suivantes :

∅ - maintien implicite

& - précède une transcription phonétique

<> - item donné par l'interlocuteur

xxx - séquence inaudible

---

<sup>64</sup> Lenart (2006)

### *Le stade pré-basique ou variété à structuration nominale*

#### Exemple

1. petit chien et petit garçon
2. petit chien et petit garçon deux amis
3. &se bon deux amis
4. petit chien et garçon &e/a à glace
5. non à glace
6. **et garçon boum glace**
7. **Ø <&tombE> glace**
8. **et chien SOS**
9. **et après garçon est malade xxx la tête et grippe**
10. et chien et garçon beaucoup beaucoup amis

Danuta.

Au stade initial l'apprenant structure son discours principalement autour de noms de la LC. Quasiment dépourvu de verbe, son répertoire est constitué d'un stock restreint de lexèmes : noms, adverbes, particules ainsi que quelques adjectifs et participes (Klein et Perdue 1993). L'organisation des énoncés ne se base pas sur des principes morphosyntaxiques et suit ce schéma : un item lexical nominal accompagné d'un autre item lexical (le plus souvent un nom, mais ce peut être aussi un adjectif ou un adverbe) et éventuellement quelques indications spatio-temporelles. Concernant l'expression des relations, celles-ci sont laissées implicites lorsqu'elles sont inférables (notamment les « significations de base », comme être, avoir, dire, donner, etc.). Lorsqu'elles ne sont pas inférables, l'apprenant n'a pas d'autre recours que d'utiliser sa LM, de faire des gestes ou de demander de l'aide. Au sein des énoncés, c'est l'ordre 'information connue-information nouvelle' qui est privilégié, c'est-à-dire l'ordre topique-focus. L'apprenant du stade pré-basique n'est pas encore autonome, il a besoin de l'aide de l'interlocuteur. Un grand nombre de ses besoins communicationnels ne peut être rempli. Perdue (1995) dit qu'il n'a pas assez de moyens linguistiques par rapport aux « significations souhaitées ». C'est ce déséquilibre qui motive l'acquisition progressive des éléments exprimant des relations (principalement des verbes).

*Le lecte de base ou variété à structuration autour d'un élément verbal non conjugué*

Exemple
1. je &vwar petit chien
2. qui s'appelle Reksio
3. <b>il se lève le matin</b>
4. <b>et il &amp;vrien avec son monsieur dans &amp;fEr le patinage</b>
5. <b>et son monsieur il &amp;fEr le patinage</b>
6. <b>et après il &amp;tombE dans l'eau</b>
7. <b>et son chien &amp;sedE son monsieur</b>
8. <b>après ils &amp;rentron à la maison</b>
Renata

Le répertoire de ce lecte, marqué par l'apparition des verbes, se diversifie : il est composé de noms, adjectifs, verbes, adverbes à valeur principalement temporelle ou spatiale et un petit nombre de prépositions porteuses de sens (ici encore majoritairement dans les domaines de l'espace ou de temps). Il s'enrichit d'un petit nombre d'éléments fonctionnels, tels que les copules, des déterminants (articles définis et indéfinis), la négation et les formes pronominales des 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> personnes. Mais l'apprenant ne dispose pas encore des moyens morphosyntaxiques de la LC et n'est pas encore en mesure de s'appuyer sur ceux de sa LM. Ainsi cette variété, tout comme la précédente, est marquée par l'absence de traits morphosyntaxiques (verbes non fléchis, pas de marques de cas, d'accord, de concordance) et l'absence de structures complexes comme la subordination. Afin de produire un discours cohérent, l'apprenant a alors recours à quelques principes universels d'ordre sémantique et discursif, « qui sont certes opératoires dans les langues maternelles et les langues cibles en question, mais moins immédiatement apparents pour l'analyste à cause justement du poids fonctionnel plus important des moyens grammaticalisés dans ces langues » (Perdue 1993 : 12). Il s'agit donc d'une interaction entre trois types de principes (Watorek 2008 : 158) :

- Un principe phrastique d'organisation des arguments autour du verbe.
- Un principe informationnel plaçant le « focus en dernière position ».
- Un principe sémantique plaçant l'actant le plus agentif (le « contrôleur ») en position préverbale.

En plus de ces trois principes généraux, la cohérence des discours « basiques » tient au respect des ordres naturels, déjà évoqués en 2.1.2, qui consiste, dans le cas du récit, à évoquer les événements dans l'ordre dans lequel ils se sont déroulés (principe de respect de l'ordre chronologique)

« Cette variété est relativement facile à acquérir, parce qu'elle constitue un système de correspondances forme-signification transparentes véhiculées par des moyens peu élaborés, et régi par un faisceau de principes organisationnels en nombre limité. » (Perdue 1995 : 14). La relative autonomie que confère cette variété en fait un palier potentiel de stabilisation, d'où sa qualification de « basique ». En effet les travaux sur le projet ESF ont montré que si la totalité des apprenants a atteint ce stade, un tiers ne l'a pas dépassé, ne ressentant pas la motivation ou les besoins communicationnels suffisants pour pousser plus loin l'acquisition. Cependant ce stade ne permet que d'être « minimalement autonome » car pour produire son discours l'apprenant n'a d'autre choix que de simplifier la tâche à accomplir (la rendre la plus neutre possible), afin de la réaliser via les moyens linguistiques, limités, dont il dispose. Perdue (1993) parle à ce sujet de « traitement prototypique de l'information » car ces moyens, essentiellement sémantiques et en nombre restreint, contraignent fortement l'organisation du discours (l'apprenant a peu de liberté stylistique, il a par exemple peu de choix dans la prise de perspective lorsqu'il construit une narration). Ce sont ces limites communicatives qui peuvent motiver le passage au stade suivant.

*Le stade post-basique ou Variété à structuration à verbe fléchi*

Exemple (extrait)

31. Reksio ne savait pas que faire
32. **et il a réfléchi un peu**
33. **il a trouvé une échelle**
34. **il a donné son échelle**
35. **il a mis cette échelle sur la glace**
36. **et son ami l'a saisie**
37. **et de cette manière qu'il a pu sortir de cette trou**
38. **et quand il est sorti**
39. il avait très froid
40. mais il était très content d'avoir d'être sorti
41. mais aussi il était content d'avoir un tel ami que Reksio

Anna

Afin de se détacher d'une réalisation minimale, d'augmenter ses choix de planification (Perdue 1993 : 15) et d'obtenir un discours plus riche et cohésif, le locuteur doit acquérir les structures morphosyntaxiques spécifiques à la LC. De nouveaux phénomènes linguistiques se mettent alors en place : les pronoms de troisième personne, les relations de subordination, la morphologie temporo-aspectuelle et les fonctions de sujet et d'objet. Ces phénomènes linguistiques étant propres à chaque langue, les lectures perdent de leur structuration universelle et se diversifient de plus en plus.

Fait paradoxal, c'est avec le dépassement du lecteur de base qu'augmente le nombre d'erreurs. Noyau (1998 : 3) identifie deux facteurs expliquant ce phénomène : tout d'abord « le développement syntaxique de leur lecture les met en mesure de s'appuyer davantage sur la LM ». En effet, on ne peut comparer que ce qui est comparable et c'est seulement avec l'apparition des traits morphosyntaxiques dans son propre lecteur que l'apprenant peut percevoir des équivalences avec ceux de sa LM. Ceci explique que les erreurs de transfert avec la LM ne surviennent qu'à ce stade de l'acquisition. Ensuite le passage au stade post-basique change considérablement l'appréhension des catégories conceptuelles. D'un mode d'expression simple, sémantique et universel, celles-ci passent à un mode d'expression grammatical, selon des modalités propres à chaque langue. Elles sont donc moins transparentes, « moins immédiates à saisir comme l'a proposé Slobin (1991, 1996) » (Noyau 1998 : 3). Mais l'acquisition des moyens morphosyntaxiques de la LC ne suffit pas pour s'exprimer comme un natif. Chaque langue détermine les concepts qui doivent être grammaticalisés et ceux qui sont lexicalisés. Les apprenants avancés ont tendance à produire en LC des énoncés grammaticalement corrects mais qui suivent l'organisation informationnelle de leur langue source. Le lecteur post-basique est en fait constitué de deux étapes, qui correspondent à deux étapes différentes du stade de grammaticalisation, selon Perdue (1993). Dans la première l'apprenant maîtrise les règles morphosyntaxiques de la LC mais continue à planifier son discours comme dans sa LM (exemple de l'anglophone qui, dans son discours en allemand L2, topicalise et construit des chaînes anaphoriques autour de l'objet, alors que le natif germanophone topicalise et construit ses anaphores sur les expressions spatiales). Dans la seconde étape, il a acquis la connaissance de ce que sont les catégories grammaticalisées de la LC et leurs fonctions discursives. Planifier son discours comme un natif consiste à organiser la morphosyntaxe « dans le discours selon les principes qui régissent l'organisation de l'information dans la LC. » (Watorek 1998b : 2). C'est ce

dernier point (apprendre à penser en LC pour parler en LC<sup>65</sup>) qui est le plus difficile à atteindre et qui différencie le plus locuteur apprenant très avancé et locuteur natif.

### *1.2.2.2 Les itinéraires acquisitionnels et les stades de développement*

Les trois stades dégagés par l'ALA ne concernent que les tout débuts de l'acquisition et ils deviennent vite insuffisants pour décrire les variétés plus avancées. D'autres auteurs ont poussé la description des stades d'acquisition jusqu'au stade natif, proposant ainsi un parcours acquisitionnel complet du stade pré-basique au stade bilingue. Inge Bartning, après avoir fait une première proposition en 1997 à partir des résultats du projet ESF, publie avec Suzanne Schlyter en 2002 (voir aussi Schlyter 2003, Bartning et Schlyter 2004) un parcours complet à six stades, à partir de corpus de productions essentiellement orales d'apprenants suédophones (corpus Lund<sup>66</sup> et InterFra<sup>67</sup>). Un intérêt majeur de son étude est qu'elle est basée sur le français L2, même si la langue maternelle des apprenants étudiés est le suédois. Nous disposons ainsi d'une grille présentant les caractéristiques morphosyntaxiques propres à chacun de ces six stades d'acquisition du français (les travaux qui suivront proposeront plutôt sept, voire huit stades, allant ainsi jusqu'au stade natif).

Bartning et Schlyter ont tout d'abord sélectionné vingt phénomènes morphosyntaxiques qui évoluent régulièrement en fonction du degré d'avancement des apprenants dans la L2. Elles décrivent ensuite l'itinéraire acquisitionnel pour chacun de ces phénomènes, isolément. Enfin, en effectuant des corrélations entre tous ces itinéraires, elles dégagent six stades de développement, du stade initial au stade avancé supérieur. Ces phénomènes touchent à cinq grandes catégories linguistiques : le type de structuration des énoncés (nominale ou verbale, à verbe fléchi ou non) ; le système temporo-modal ; la place et la forme de la négation ; les éléments nominaux (pronoms et accords dans le groupe nominal) et la subordination. Nous renvoyons, pour une liste complète de ces phénomènes et leur itinéraire acquisitionnel, à Bartning et Schlyter (2004) ou Schlyter (2003), et détaillons ici l'itinéraire acquisitionnel de la subordination, qui est constitué de six étapes, notées de A

---

<sup>65</sup> « Thinking for speaking », Slobin (1993)

<sup>66</sup> Corpus constitué à Lund, sous la direction de Suzanne Schlyter. Cf. Granfeldt (2003)

<sup>67</sup> InterFra pour Interlangue Française, corpus constitué à Stockholm, sous la direction d'Inge Bartning. Cf. Bartning et Casserborg (2003).

à F (pour rappel, ces résultats sont basés sur l'étude de productions essentiellement orales d'apprenants) :

- A. Énoncés simples, juxtaposés. Présence des connecteurs *et, mais, puis*.
- B. Apparition des énoncés bi-propositionnels avec subordination (*quand, parce que, qui* et *que* relatifs)
- C. Apparition du *si* (conditionnel, interrogatif) et des complétives en *que*.
- D. Apparition des énoncés bi-propositionnels avec *il faut que P* ; cas isolés d'énoncés multipropositionnels. » ; diversification du répertoire de connecteurs
- E. Apparition des structures intégrées et elliptiques (infinitifs, gérondifs, ellipses); apparition du *dont* relatif
- F. Apparition (et emploi natif) des connecteurs *enfin* de reformulation et *donc* ; emploi natif des relatives autonomes.

On constate au cours de cet itinéraire une évolution de la parataxe vers plus d'empaquetage propositionnel et de structures intégrées et elliptiques. Plus les structures ont un haut degré d'empaquetage, d'intégration et d'ellipse, plus elles se rapprochent du niveau natif. Ces phénomènes, associés à un emploi de plus en plus diversifié de connecteurs, permettent de hiérarchiser et nuancer l'information, tandis qu'au départ de l'acquisition, l'information est traitée de façon linéaire. Pour faire le lien avec le modèle de Levelt (1981, 1989), l'empaquetage propositionnel et l'intégration (ou dépropositionnalisation selon Lehmann (1988) impliquent une planification et une hiérarchisation de l'information plus lourde, ce qui implique une charge cognitive plus importante (Bartning et Kirchmeyer 2003).

C'est sur cette base d'itinéraires acquisitionnels dans différentes catégories linguistiques, et en opérant des regroupements entre ces différents phénomènes, que les six (ou huit, selon les versions) stades d'acquisition ont été dégagés. Les caractéristiques de ces stades sont encore présentées comme provisoires et hypothétiques (Schlyter 2003), car elles



sont issues d'apprenants suédophones uniquement. En voici une présentation synthétique<sup>68</sup> :

**Stade pré-initial – les débutants (Schlyter 2003 : 9-10)** : on y trouve « quelques rares noms », des « énoncés sans verbes », quelques formules figées c'est-à-dire des « unités non segmentées » ou « chunks » (cf. Myles et al. 1998).

**Stade 1 : stade initial (Schlyter 2003 : 11-17)** : Il correspond au stade pré-basique de l'ALA et à sa transition vers le stade basique. Il se caractérise par une « structuration nominale fréquente » et une proportion de 20 à 40% d'énoncés pourvus d'un verbe dont 50-75% de verbes fléchis. Les formes non fléchies restent donc fréquentes. Le temps présent est majoritaire mais on trouve quelques rares passés composés. On relève déjà la présence de morphèmes grammaticaux, ainsi que la présence possible de relatives, ce qui nuance les résultats du projet ESF.

**Stade 2 : stade post-initial (Schlyter 2003 : 18-24)** : il correspond au stade basique, mais avec certaines différences, concernant notamment la présence des formes fléchies et des morphèmes grammaticaux en général. Ce stade se caractérise par une diminution de la proportion des énoncés sans verbes et une augmentation de la proportion des formes verbales fléchies, qui atteignent un taux de 70 à 80%. Apparaissent l'opposition 1<sup>ère</sup>/2<sup>ème</sup> personne du singulier et l'accord nous/ons mais pas encore le marquage flexionnel pour la 3<sup>ème</sup> personne du pluriel. Les verbes au passés composés augmentent et apparaissent quelques formules à l'imparfait (était, avait) et au futur proche. Enfin on commence à rencontrer des modaux suivis d'infinitifs et des subordonnées en *quand*, *parce que*, *qui* et *que*.

**Stade 3 : stade intermédiaire (Schlyter 2003 : 25-29)** : Le lecte tend vers plus de systématisme et de régularité, mais ces régularités obéissent à un système simplifié et ne sont donc pas toujours en concordance avec la LC. Le lecte se caractérise par l'usage natif de la négation ; la disparition des énoncés à structuration nominale ; la quasi disparition des

---

<sup>68</sup> Nous indiquons pour chacun de ces stades la ou les références précises où le lecteur pourra trouver une description détaillée et assortie d'exemples.

verbes non fléchis ; l'installation de l'opposition singulier/pluriel pour la troisième personne ; une opposition présent/passé composé/imparfait bien installée et enfin une augmentation des subordonnées en *parce que, quand, que, qui et si*.

**Stade 4 : stade avancé bas (Schlyter 2003 : 30-34) :** ce stade marque une véritable étape par rapport au précédent : les verbes non fléchis en contexte fléchi disparaissent, l'alternance passé-composé/imparfait est désormais systématique et on observe une réelle complexification du lecte, avec des structures caractéristiques de la LC, « plus complexes et plus variées ». Ainsi les négations se complexifient (*rien, jamais, personne*), le marquage du pluriel se systématise sur être et les verbes lexicaux, l'éllision des pronoms et articles est acquise ainsi que la place du pronom objet devant l'auxiliaire. Enfin on observe une augmentation du taux de subordination et une plus grande variation des subordonnants possibles (*ce que, dont*). Au niveau des temps verbaux, apparaissent le conditionnel, le futur simple, le subjonctif et le plus que parfait. Mais parmi tous ces éléments nouveaux on observe une alternance entre les bonnes et mauvaises formes pour un même contexte. Ils vont prendre un caractère plus systématique au stade suivant.

**Stade 5 : stade avancé moyen (Schlyter 2003 : 35-37) :** le marquage du pluriel est à présent quasi-systématique (il subsiste encore des formes non marquées) ; l'emploi des temps apparus au stade précédent se perfectionne, celui du plus-que parfait est conforme à la LC, celui du subjonctif est encore rare. On constate l'apparition des pronoms/adverbes *en* et *y*, les marques de genre et d'accord nominal se développent et apparaissent les constructions infinitivales et participiales.

**Stade 6 : stade avancé supérieur (Bartning et Schlyter 2004 : 296 et Bartning et Kirchmeyer 2003 : 4-5) :** Le marquage flexionnel est désormais systématique et ne présente plus d'écarts avec la LC. L'emploi des connecteurs *enfin* et *donc* est également conforme à la LC. La syntaxe se complexifie encore, avec un haut degré de subordination, d'ellipse et d'intégration (constructions infinitivales, participiales et nominalisations).

**Stade 7 : stade quasi-natif (Bartning et Kirchmeyer 2003 : 5) :** Les personnes atteignant ce stade ne sont plus considérés comme apprenants. Cependant ils peuvent

garder des intuitions différentes des natifs. On peut donc encore envisager un dernier stade, correspondant à l'état final, c'est-à-dire natif, de l'acquisition.

L'apport important de ces travaux pour notre propos est qu'ils proposent un parcours acquisitionnel complet en intégrant (moyennant quelques concessions), les résultats de l'ALA sur les trois variétés d'apprenants. L'ensemble des stades 3 à 6 correspond donc à un affinement du stade post-basique de l'ALA, ce qui permet de proposer une description des caractéristiques des différents paliers d'interlangue d'un apprenant, des tout débuts de son apprentissage à son arrivée au stade final, s'il y parvient.

Les résultats de ces travaux sur les stades de développement nuancent tout de même les conclusions de l'approche des lectures d'apprenants. Les différences entre les trois premiers stades, notamment, sont moins marquées que ce qui a été décrit initialement (Klein & Perdue 1997 ; Perdue & Gaonac'h 2000). Une morphologie verbale se mettrait en place dès le premier stade, en fonction de « la fréquence des faisceaux forme-fonction dans l'input » (Bartning et Schlyter 2004 : 37), l'influence de la LM interviendrait également dès le premier stade (par exemple, l'omission de l'article au stade 1 dans des contextes où le suédois le permet). Ces travaux ont également montré l'importance pour l'acquisition L2 des formules figées (ou chunks), groupes de mots non segmentés par l'apprenant, appris par cœur, qui ne témoignent pas d'une acquisition dans les domaines linguistiques concernés. Par exemple, la présence de quelques formules comme « je (ne) crois pas », « je (ne) comprends pas » n'indique pas que la négation soit acquise.

Schlyter (2003) indique que les 6 stades proposés semblent bien correspondre aux 6 niveaux du CECRL, en ce qui concerne la morphosyntaxe (le CECRL propose également des critères pragmatiques), mais pour l'oral seulement. Les avancées dans la description des productions écrites d'apprenants (voir la section suivante) pourraient à terme permettre d'établir une correspondance avec la partie écrite du CECRL.

### *1.2.2.3 Les études de corpus écrits dans ce modèle*

Les profils grammaticaux établis pour chacun des six stades évoqués en 1.2.2.2 ont été établis à partir de données de langue spontanée, presque exclusivement orales. Se pose alors la question de l'utilisation de ces critères dans l'évaluation de textes écrits. Schlyter

(2003 : 37) fait l'hypothèse que les itinéraires de développement à l'écrit sont « relativement semblables » à ceux de l'oral, avec la réserve que les écrits concernés soient rédigés « spontanément et dans un but communicatif ». Granfeldt et al. (2005) présentent un outil d'évaluation automatique de textes d'apprenants L2 fondé sur les itinéraires acquisitionnels. Cet outil, appelé Direkt Profil<sup>69</sup>, doit évaluer le degré d'acquisition de la langue d'un scripteur et donne comme résultat le stade atteint par l'apprenant. Ce programme présente le paradoxe d'évaluer des textes écrits d'apprenants avec des critères dégagés lors de l'analyse de la production orale spontanée. Ils affirment que les critères d'acquisition établis pour l'oral et vérifiés par cet outil valent pour l'analyse des textes de leur corpus écrit. Pourtant, d'autres travaux récents sur l'écrit des apprenants, eux aussi menés dans la continuité de l'approche de Bartning et Schlyter, ont un discours plus nuancé.

Hellqvist (2010) s'est prêtée à l'analyse transversale et longitudinale de textes écrits par des apprenants suédois du français à l'aide du même outil d'analyse, Direkt Profil. Elle montre que sur le panel de textes demandé à ses informateurs, seul celui qui était rédigé dans des conditions proches de l'oral, c'est-à-dire, de façon « plus immédiate et sans recours au dictionnaire ou à la grammaire », donnait un résultat interprétable en termes de profil d'apprenant<sup>70</sup>. Ceci vient confirmer les intuitions de Schlyter (2003). Proposant ensuite une analyse de la complexité syntaxique dans son corpus de productions écrites de dix lycéens suédophones, appliquant pour l'écrit la méthodologie de travail que Bartning et Schlyter (2004) ont élaborée pour l'oral, elle relève des différences importantes dans l'emploi des subordonnées par rapport aux itinéraires acquisitionnels dégagés par ces dernières. Si, comme pour l'oral, on observe avec le temps à la fois une augmentation du nombre de subordinations et une diversification des types de subordonnées possibles, il subsiste des différences importantes, en termes quantitatifs (il y a plus de subordination à l'écrit) et qualitatifs (l'itinéraire dégagé est sensiblement différent). Voici les deux parcours différents, proposés pour le français oral puis pour le français écrit :

- **Français oral** (Bartning et Schlyter 2004) : quand > parce que > qui et que (relatif) > si et que (complétif)

---

<sup>69</sup> Direkt Profil résulte d'une collaboration entre l'Institut d'Etudes romanes de l'Université de Lund et l'Institut d'informatique de Lund. Le projet, ayant démarré en 2003, a été coordonné par Jonas Granfeldt et Suzanne Schlyter. Voir <http://project2.sol.lu.se/DirektProfil/fra/>

<sup>70</sup> Le programme gère trois algorithmes différents, qui doivent donner un résultat similaire. S'ils fournissent des résultats trop contrastés, on ne peut déterminer le profil de l'apprenant.

- **Français écrit** (Hellqvist 2010) : *qui* > *quand* > *que* (complétif) > *parce que* > *que* relatif > *si/même si* > *comme* > *où*

L'intérêt de ce résultat, même s'il est à éprouver avec un nombre plus conséquent de sujets<sup>71</sup>, est qu'il diffère de ce qui a été dégagé pour l'oral. Pour expliquer ces différences, Hellqvist précise avant tout que la nature de la tâche a une influence certaine sur le type de subordonnée employée. Par exemple le grand nombre de relatives en *qui* peut être imputable à la première tâche qui consistait à se présenter par écrit (répondre à une lettre de présentation). On trouve en effet dans les textes de nombreuses formules figées du type *qui s'appelle, qui habite, qui a/est*. La tâche consistant à expliquer/argumenter « ce qui est important dans la vie » a généré un grand nombre de circonstancielle causales et de complétives en *que* notamment au sein de formules telles *comme il faut que, je pense que, ...* premières dans l'itinéraire proposé, (l'une des trois tâches du corpus). Mais si la nature de la tâche a son importance, elle ne peut expliquer à elle seule les différences d'emploi des subordonnées par les apprenants à l'oral et à l'écrit. Hellqvist suggère alors que les différences observées, et notamment l'apparition bien plus précoce des relatives en *qui*, (présence relevée dès les premiers stades d'acquisition) et de complétives en *que* est imputable à la modalité écrite, qui laisse au locuteur-scripteur plus de temps pour élaborer son discours et qui lui impose, parce qu'il n'y a plus de contexte partagé, un degré de précision plus important qu'à l'oral. Elle précise que « la conjonction de subordination *que* semble utilisée dans la communication écrite, là où l'apprenant qui communique oralement se contente de juxtaposer les propositions ». Ainsi, un texte comportant déjà des caractéristiques identifiées aux stades 3 ou 4 pour l'oral ne relève pas forcément de ce stade. A niveau d'acquisition égal, un discours oral sera davantage marqué par la parataxe et un discours écrit présentera un degré d'empaquetage propositionnel plus important, avec des phrases plus longues. Nous pouvons conclure de ces premiers résultats sur l'analyse de productions écrites d'apprenants que la comparaison des écrits de sourds avec les caractéristiques des stades d'acquisition nous demandera une grande prudence, tant la différence de modalité semble impacter la structuration linguistique. La poursuite de telles

---

<sup>71</sup> Les données de l'analyse longitudinale de cette étude ne confirment pas entièrement cet itinéraire : trois des cinq apprenants diffèrent sensiblement de ce parcours. Ceci tend à faire penser que la nature de la tâche n'est pas un facteur mineur dans le type de structuration du discours.

études portant sur les écrits d'apprenants permettra à terme de comparer les publics sourds et entendants plus rigoureusement.

Nous avons consacré la section 1.2 à la présentation d'un modèle d'acquisition des langues secondes, l'Approche des Lectes d'Apprenants, que nous avons complétée par celle des itinéraires acquisitionnels. La section suivante a pour but de faire le lien entre ces travaux et notre propre étude. Nous commencerons par dresser un bilan des apports et limites de ces deux approches pour l'analyse de textes de sourds, puis nous aborderons les particularités de ce public, dont la prise en compte est indispensable à la construction de notre méthodologie de recueil et d'analyse.

### **1.3 Application à notre étude de l'approche des lectes d'apprenants et des itinéraires acquisitionnels**

#### **1.3.1 Limites et intérêts**

La première limite à cet ensemble de travaux, déjà signalée dans la section précédente, est que les résultats obtenus avec ces approches portent principalement sur l'oral, ce qui limite la pertinence d'une comparaison avec notre corpus de productions de sourds, qui elles sont écrites. Fort heureusement, les travaux sur les itinéraires d'acquisition en français écrit se développent et vont ainsi apporter des données plus pertinentes encore la comparaison de l'acquisition de l'écrit chez les sourds et chez les entendants. La subordination ayant été bien étudiée pour l'écrit dans ce cadre méthodologique (Hellqvist 2010), nous nous fonderons par la suite sur l'itinéraire acquisitionnel décrit pour évaluer nos textes dans la partie 3 (section 1.2).

La seconde limite tient à la focalisation sur les critères morphosyntaxiques pour dégager les différents stades, au-delà du lecte de base<sup>72</sup> (structuration phrastique, négation, accord verbal et nominal, subordination, etc.). Nous ne disposons donc pas de descriptifs des compétences lexicales et pragmatiques pour chacun des stades dégagés, et ne savons pas si les paliers d'évolutions morphosyntaxiques correspondent bien à des paliers d'évolution

---

<sup>72</sup> Les lectes pré-basiques et basiques sont précisément caractérisés par la rareté des marques morphosyntaxiques et reposent sur d'autres principes, d'ordre sémantiques et discursifs (voir 1.2.2.1)

pragmatiques. En effet Schlyter (2003) souligne qu'un certain degré de compétence au niveau grammatical ne présage pas d'un degré équivalent au niveau pragmatique : un apprenant qui serait évalué au degré A2 du CECRL au niveau grammatical pourrait l'être en B2 au niveau pragmatique. Ce qui signifie que l'étude de la structuration linguistique n'est pas représentative à elle seule de la compétence de l'apprenant à comprendre et à se faire comprendre en L2. Pour l'évaluation des textes de notre corpus nous nous baserons sur des critères à la fois textuels et morphosyntaxiques pour rendre compte au mieux du degré de compétence général en français écrit.

Enfin, si les trois premiers stades dégagés par l'ALA l'ont été sur la base de couples langue source/langue cible variés (cette variété ayant permis de montrer le caractère universel des caractéristiques du lecte de base), les six stades acquisitionnels décrits ensuite par Bartning et Schlyter ont été dégagés à partir d'un corpus de productions d'apprenants suédophones uniquement. Il reste donc à affiner ces résultats en les confrontant à des productions d'apprenants de langues maternelles diversifiées : cela permettra notamment de distinguer ce qui, dans ces lectes, tient à l'influence d'une langue source particulière ou tient à des stratégies communes d'apprenants, liées aux difficultés inhérentes à la langue française.

Malgré ces limites, une analyse des textes de sourds fondée sur l'ALA et les itinéraires acquisitionnels reste très pertinente. Rappelons que l'apport majeur a été de montrer que les lectes d'apprenants présentent une systématisme interne, et que le passage d'un état de lecte à l'autre est lui aussi systématique. Ainsi l'approche de l'ALA et des itinéraires acquisitionnels, bien qu'elles n'aient jamais été éprouvées pour l'analyse de textes écrits produits par des sourds, constituent selon nous une voie d'entrée prometteuse pour deux raisons au moins.

La première, d'ordre théorique, tient au fait qu'elles apportent un éclairage nouveau à notre objet : parce qu'en considérant les productions des apprenants sourds comme des indices d'un système qui leur est propre, elles apportent un point de vue bienvenu lorsqu'il s'agit d'un public appréhendé bien trop souvent sous l'angle du pathologique. Ensuite parce qu'elle prend en compte les phases de la production langagière intervenant en amont de l'observable linguistique. En effet, le socle théorique sous-tendant les phases de conceptualisation et de formulation, qui précèdent l'articulation (modèle de Levelt, voir

1.2.1.2 de cette partie), nous semble suffisamment solide pour nous risquer à proposer des hypothèses sur les liens entre cognition et langage lorsque la surdité est impliquée. Enfin son intérêt tient au fait que la conception des systèmes d'apprenants comme résultant de l'interaction de principes organisationnels de différentes natures va nous permettre de dépasser le cadre strict de la morphosyntaxe ; celle-ci, ne constituant qu'un « palier » de mise en forme linguistique, est donc nécessairement limitée.

La seconde raison est d'ordre méthodologique. Tout d'abord les chercheurs de cette approche ont pu montrer que certes « les éléments d'une langue s'acquièrent souvent dans un certain ordre » (Bartning et Schlyter, 2004 : 281), quel que soit le type d'acquisition (guidée ou non guidée), mais que ceci ne se mesure que dans l'étude de véritables discours<sup>73</sup> et pas dans la réalisation d'activités langagières focalisées sur la forme linguistique. En effet ce qui est appris puis appliqué dans des exercices n'est pas forcément utilisé ensuite dans la communication spontanée. Notre méthodologie de constitution de corpus tiendra donc compte de cette importance d'une communication naturelle, c'est-à-dire focalisée sur le contenu à transmettre et moins sur la forme linguistique. Ensuite, concernant l'analyse des corpus, l'entrée dans les textes par les fonctions du langage plutôt que par la forme (morphosyntaxe) nous permet de résoudre un certain nombre de problèmes posés en section 1. Il s'agit par exemple de la nécessité de s'affranchir de la LC dans l'étude des systèmes de sourds. Le traitement des données que propose l'ALA permet de vraiment comprendre ce qui fait système dans les productions de nos collaborateurs, sans prendre en compte une autre norme (ou surnorme) que la leur. Il a été également question de notre intérêt pour la cohérence des textes, qui semble être un indicateur plus sûr pour distinguer scripteurs sourds faibles et avancés. La méthodologie d'analyse la plus répandue dans les travaux sur l'écrit des sourds, consistant à découper les phrases en unités de communication (Loban 1976) et à les analyser plus ou moins isolément, ne permet pas une étude fine de la cohérence textuelle. Le modèle de la quaestio et surtout la prise en compte du mouvement référentiel dans les textes permet de les envisager comme un ensemble dont les principes organisationnels sont au service de la cohérence. Enfin, la conséquence la plus importante du choix d'une entrée par les fonctions est qu'il permet le traitement de données de nature très diverses suivant la même méthodologie d'analyse. Ceci implique, d'une part, la

---

<sup>73</sup> Discours ou « textes », qui peuvent être écrits ou oraux



possibilité de traiter le corpus très hétérogène qui est le nôtre (textes provenant de scripteurs sourds très faibles à très avancés, oralisant, signant, ayant acquis une première langue tardivement, précocement, etc.) puis, d'autre part, de comparer les résultats obtenus avec ceux qui ont été dégagés pour les apprenants entendants. En effet les erreurs des sourds sont souvent expliquées en lien avec la surdité ou la langue des signes. Or les caractéristiques que nous avons tirées de la revue de la littérature et dans notre étude préliminaire sont très proches de celles des lectures d'apprenants. Si l'on observe effectivement des points communs, il est alors nécessaire d'affiner en termes de stades d'apprentissage, en vérifiant si l'on peut dégager les mêmes stades que ceux qui ont été décrits par Perdue (1993) et Bartning et Schlyter (2004). Mais mettre en œuvre de telles comparaisons ne peut se faire dans l'ignorance des caractéristiques fondamentales qui différencient publics adultes sourds et entendants dans les rapports et les conditions d'acquisition de leurs langues (L1, L2, etc.)

### **1.3.2 La nécessaire prise en compte des spécificités du public sourd**

#### *Une acquisition nécessairement guidée*

Les travaux de l'approche des lectures d'apprenants se sont fait au départ sur les situations d'acquisition naturelle, en s'étendant ensuite à l'acquisition guidée. Or, dans le cas des sourds, l'apprentissage de la LV, qu'elle soit orale ou écrite, est nécessairement guidée (au moins pour l'essentiel). L'apprentissage du français oral repose sur des techniques rééducatives (lecture labiale et « démutisation ») et une compensation prothétique, et l'apprentissage du français écrit, comme il en va pour toute langue écrite, ne peut être que guidé (méthodes d'apprentissage du lire-écrire). Ceci pose deux types de questions :

1/ l'apprentissage du lire-écrire étant nécessairement guidé, quelles influences la méthode d'enseignement choisie exerce-t-elle sur la structuration du discours écrit de l'adulte sourd ? Il est bien sûr nécessaire pour répondre à une telle question de disposer d'informations sur le type d'enseignement dispensé à ces personnes lorsqu'elles étaient scolarisées.

2/ Les sourds « oralistes » n'acquièrent pas leur L1 (le français oral) de manière naturelle : ceci a-t-il une incidence sur leur apprentissage de l'écrit ?

### *Difficulté à déterminer les langues maternelle et seconde chez les sourds*

Parmi les différences dégagées entre l'acquisition linguistique de l'enfant (acquisition de la L1) et celle de l'adulte (acquisition d'une L2 ; voir Corder 1967 : 10), on peut pointer celle de la maîtrise préalable d'une langue. En effet, l'adulte maîtrise déjà un système linguistique auquel il peut se référer et il possède le bon emploi en contexte en ce qui concerne cette langue. Il maîtrise toute une gamme de fonctions discursives et est capable de s'exprimer en dehors de l'« ici et maintenant ». De nombreux travaux se sont penchés sur le rôle de la L1 dans le processus d'apprentissage de la L2. Selon Corder (1967 : 15), la L1 ayant un effet facilitant, les publics adultes sont avantagés à cet égard. Pour Perdue (et d'autres), l'apprenant s'appuie sur sa LM, ce qui le conduit (ou pas) à des erreurs. Mais pour le public sourd, la distinction L1/L2 n'est pas si nette.

Les sourds locuteurs de la LSF ont eu des parcours très divers. Pour une infime minorité d'entre eux, ce sont leurs parents qui la leur ont transmise (5% tout au plus). Pour ceux-ci, la LS est effectivement une langue maternelle, acquise dans les mêmes conditions que l'est une LV pour l'enfant entendant : Courtin (2002b) indique qu'enfants entendants et enfants sourds de parents signeurs acquièrent leur langue au même rythme et selon les mêmes étapes développementales. Mais la majorité des enfants sourds est de parents entendants et ceux-ci ayant rarement connaissance de l'impact de la surdité sur le développement du langage, le choix éducatif est majoritairement celui du français oral, suivant les recommandations du milieu médical. La plupart des sourds locuteurs de la LS sont ainsi d'abord passés par une phase plus ou moins longue et plus ou moins réussie d'apprentissage de l'oral de la LV. L'acquisition de la LS a ensuite pu se faire à des moments très divers et a été le plus souvent tardif (éducation précoce ; entrée à l'école ; voire plus tard, à l'âge adulte). Si elle n'est pas leur langue maternelle (pas la langue de la famille), la LSF n'est donc pas non plus pour eux une L1, au sens chronologique du terme. Mais, même acquise très tardivement, elle a pu prendre tellement d'importance (identification sociale et culturelle notamment, mais aussi langue plus adaptée à leurs besoins attentionnels et perceptifs) qu'on peut la considérer comme L1 même s'il y a eu apprentissage préalable de la langue vocale (Cuxac 1993, Fusellier 2004, Cuxac et Pizzuto 2010).

Les sourds qui ont grandi dans l'oralisme et ont pu développer de bonnes compétences à l'oral (qu'ils signent ou pas par ailleurs) ont, certes, le français comme langue maternelle et comme L1 au sens chronologique, mais leur mode d'acquisition de cette langue, que nous avons exposé dans la partie 1 (section 2.2.3) se distingue nettement d'une situation d'acquisition L1 typique. Daigle et Dubuisson (1998) questionnent la pertinence, pour la langue orale (langue dite « majoritaire »), de parler de langue première dans le cas d'une surdité profonde :

« Un enseignement systématique caractérise davantage l'apprentissage d'une langue seconde, [...]. Cela nous amène à la problématique actuelle sur le statut de la langue majoritaire auprès de la population sourde. La langue majoritaire est-elle la langue première ou la langue seconde des apprenants sourds ? Il semblerait qu'elle porte davantage les traits d'une langue seconde, peu importe si l'apprenant y a été exposé avant ou après la maîtrise d'une langue signée. » (Daigle et Dubuisson 1998 : 151)

De plus, l'impossibilité pour ces personnes d'utiliser l'oral dans toute la diversité des situations de communication possibles (communication en face-à-face uniquement, dans de bonnes conditions d'éclairage et de concentration), ce qui limite l'input langagier, est un facteur à prendre en compte.

Enfin, certaines personnes sourdes n'ont pas pu, pour des raisons liées à des choix éducationnels et pédagogiques inadaptés, développer un système linguistique performant, qu'il soit signé ou vocal. Il en résulte un manque drastique d'expérience de la communication, qui questionne là encore la notion de L1 et rend difficile l'apprentissage d'une « L2 », surtout écrite.

Dans tous les cas de figure, l'expression « langue première » n'est donc pas tout-à-fait adaptée pour les sourds. Il est préférable de parler de « langue de référence », terme utilisé par Sophie Moirant (1982), de « langue préférentielle », comme le font Cuxac et Antinoro Pizzuto (2010), ou encore de « langue de l'identité »<sup>74</sup>.

Concernant maintenant pour les sourds la question de l'effet facilitant de la L1, dorénavant langue de référence, pour l'apprentissage de la L2 (le français écrit), il est pertinent de penser que les sourds locuteurs de la LS s'appuient sur leur langue pour lire ou

---

<sup>74</sup> Comme nous le suggérait Christian Cuxac lors d'un entretien (28 novembre 2013)

écrire en français, d'autant que certains d'entre eux n'ont pas reçu d'enseignement de la langue vocale<sup>75</sup> ou, le plus souvent, n'ont pas pu développer des compétences suffisantes malgré cet enseignement. D'après une enquête réalisée en 2004<sup>76</sup>, Garcia (2005) montre notamment que les sourds signeurs élaborent leurs idées en LSF avant de les écrire en français. Pourtant, ceux-ci étant rares à avoir bénéficié d'un enseignement de LSF, surtout en tant que L1, leur capacité à prendre du recul sur cette langue et donc à pouvoir efficacement l'utiliser comme langue de référence peut s'en trouver limitée<sup>77</sup> (sauf s'ils sont parvenus à développer ces compétences par la suite, à l'âge adulte).

En conclusion, la LSF est rarement pour ces locuteurs sourds l'équivalent d'une L1 (au sens du moins où l'on parle de L1 pour les entendants) et elle n'est pas toujours (loin s'en faut) performante. Le niveau langagier et surtout métalangagier en LSF peut en effet être insatisfaisant faute d'avoir reçu un enseignement de cette langue comme L1 ou, tout simplement, d'avoir eu l'habitude d'y recourir comme langue de travail, c'est-à-dire langue des interactions et du commentaire sur les apprentissages. De plus, certains locuteurs sourds, parmi ceux qui n'ont pas pu développer d'aptitudes dans une quelconque langue orale, LSF ou français, ont des difficultés à la distanciation par rapport à l'ici et maintenant, à se décentrer pour produire un écrit cohérent. Il en résulte, pour tous les sourds qui n'ont pas développé un système linguistique de référence (oral) suffisamment riche et élaboré, un apprentissage complexe de l'écrit (insuffisance de certains préalables, voir partie 1, section 1.2.2) et un rapprochement possible avec la situation d'acquisition L1 (absence ou faiblesse d'une langue de référence).

Ces nouveaux apports théoriques et la prise en compte des spécificités du public comme du corpus recueilli nous a conduite à construire, pas à pas, une méthodologie de recueil et d'analyse nouvelle. Cette méthodologie, à défaut d'être identique à celles

---

<sup>75</sup> Ceci représente le cas de figure le plus rare : certains adultes sourds, âgées aujourd'hui d'une trentaine d'années, ont suivi un enseignement bilingue, c'est-à-dire en LSF, avec des cours de LSF comme langue première et cours de français écrit comme langue seconde. A moins d'avoir suivi une rééducation orthophonique en complément, en dehors du temps scolaire, ces personnes n'ont donc jamais reçu d'enseignement de l'oral.

<sup>76</sup> Voir la section 1.1.2 de la partie 1 et la note 13

<sup>77</sup> Françoise Leclerc (Leclerc 2010) évoque les difficultés à proposer un enseignement bilingue, reposant sur les compétences en LSF, lorsque celles-ci ne sont pas assez solides pour l'apprenant, cas de figure rencontré souvent dans sa pratique de formatrice.

employées dans les travaux de l'ALA, se veut compatible, permettant ainsi de faire des comparaisons entre les différents publics.

#### **1.4 Objectifs, problématique et hypothèses de travail**

L'objectif général de la thèse est d'avancer dans la compréhension des mécanismes de traitement de l'écrit des sourds afin de poser les bases d'un enseignement du français écrit pour les adultes sourds signeurs. Le travail s'est réalisé en trois temps (correspondant à trois sous-objectifs) :

- 1) La description d'écrits de sourds : recueil d'un corpus de productions écrites de personnes sourdes, entendantes L2 et entendantes L1 et analyse des phénomènes locaux et discursifs en fonction du degré de compétence des scripteurs ; comparaisons avec les résultats de l'état de l'art (partie 1) et des résultats des travaux en acquisition des langues secondes (Partie 2).
- 2) Proposition d'un classement des spécificités observées par facteur explicatif possible (section 4 de la partie 3).
- 3) Proposition, en fonction des résultats obtenus (sans négliger ceux d'études antérieures), d'un ensemble de préconisations didactiques concernant l'enseignement de l'écrit aux sourds en formation d'adultes.

A la lumière des différents apports de la littérature sur les écrits de sourds et sur les systèmes d'apprenants, nous formulons notre problématique en deux volets. Un volet descriptif et un volet explicatif. Dans un souci de clarté, nous proposons les hypothèses correspondant à chaque volet directement à la suite de l'énoncé de la problématique :

##### **1) Volet descriptif :**

**Face à la grande diversité des profils linguistiques et éducationnels des sourds, peut-on relever suffisamment de traits communs dans leurs écrits ? Le français écrit pratiqué par les sourds correspond-il à un état de langue, dont on peut décrire les principes organisationnels ? A quels niveaux de la langue se concentrent ces principes ?**

Nous formulons l'hypothèse que oui, malgré une variation interindividuelle importante, on peut dégager suffisamment de régularités dans les productions écrites des adultes sourds (tous profils confondus) pour que l'on puisse parler d'une langue écrite qui leur soit, au moins en partie, spécifique, indépendamment de leur moyen de communication. Concernant la nature des caractéristiques de ces systèmes (ou lectes), nous faisons l'hypothèse que les niveaux sémantiques et discursifs ont été sous-estimés dans la littérature alors qu'ils jouent un rôle important dans la structuration linguistique des systèmes de sourds et qu'en comparaison, le niveau morphosyntaxique constitue la partie visible de l'iceberg, car plus facilement identifiable :

- sans vérification du sens avec le scripteur les caractéristiques sémantiques n'apparaissent pas (les énoncés sont corrigés en fonction du sens supposé, ce qui en général très trompeur). Nous faisons l'hypothèse que le niveau sémantique est bien plus important qu'il n'y paraît.
- De nombreuses « erreurs » de morphosyntaxe observées dans la littérature sont en fait liées à la gestion particulière de l'information au sein du texte ou de la phrase (ordre des éléments ex localisé/localisant ; choix des déterminants ex définitude ; gestion de la temporalité, ...).

L'hypothèse d'un ensemble de caractéristiques propres aux écrits de sourds doit néanmoins être nuancée en fonction du degré de compétence des scripteurs. Nous faisons l'hypothèse que les spécificités évoluent selon ce degré de compétence. Il s'agira donc d'affiner la description de ces écrits en déterminant un niveau dans lequel la densité de caractéristiques serait la plus dense et en pointant ce qui disparaît avec les niveaux les plus élevés et ce qui résiste.

## **2) Volet explicatif**

**Si se confirme l'hypothèse d'un ensemble de caractéristiques propres au public sourd, leur raison d'être nous interroge : Comment expliquer ces récurrences, alors qu'il n'y a pas de phénomènes de transmission d'un individu à l'autre ? L'hypothèse du Deaf English ou du français sourd, émise initialement par Charrow (1975) et largement suivie**

**dans les travaux francophones à partir de Lacerte (1988) est-elle pertinente dans le contexte français ?**

Nous faisons l'hypothèse, concernant l'ensemble des traits récurrents rencontrés dans les écrits de sourds, que l'explication ne peut être que plurifactorielle : un jeu de différents principes explicatifs sont à l'œuvre et sont plus ou moins opérants selon le profil particulier de chaque scripteur. Ces principes sont de trois types :

**Des principes universels (points communs avec les entendants) :**

- Règles, stratégies que tout locuteur d'une langue met en place pour communiquer efficacement avec les moyens dont il dispose à un moment donné (Besoins fondamentaux du langage)
- Règles, stratégies que tout apprenant d'une langue seconde met en place pour communiquer efficacement avec les moyens dont il dispose à un moment donné (approche des lectures d'apprenants)

**Un principe directement lié à la surdité (privation d'audition) :**

- Un traitement de l'information lié à la surdité (principes d'économie en lien avec une sémiologie du visuel)

**Des facteurs résultants de conséquences possibles de la surdité :**

- Des conditions atypiques d'apprentissage : acquisition d'une L1 tardive entraînant une acquisition tardive des compétences préalables à l'apprentissage de l'écrit
- Prégnance des méthodes éducatives (insistance sur la forme et/ou simplification des contenus)
- Rapport particulier à l'écrit (sentiment de diglossie, vécu scolaire douloureux)

Concernant enfin la pertinence du français sourd en tant que dialecte, nous pensons plutôt que les systèmes écrits de sourds correspondent à des systèmes d'apprenants L2, toutefois répondant à un profil d'apprenant spécifique, mais qui peuvent « réussir », c'est-à-dire fusionner et se constituer en dialecte via le développement de la communication à distance. Cette dernière possibilité n'est pas une hypothèse de travail, notre corpus ne permettant pas de la vérifier.

## **2 METHODOLOGIE DE RECUEIL DES DONNEES**

### **2.1 Choix méthodologiques en lien avec la spécificité du terrain**

Dans la section 1.1.2, nous avons évoqué le risque de ne pas saisir le sens de certains énoncés et donc d'élaborer de fausses hypothèses. Afin de diminuer ce risque, nous avons construit notre méthodologie en prenant trois précautions. 1/ le choix d'un stimulus commun pour la production écrite, ce qui nous a permis en outre de faire des comparaisons entre les textes ; 2/ l'introduction d'une tâche supplémentaire : la restitution de l'histoire écrite à l'oral (en LSF ou bien en français oral) ; 3/ lorsque que cela s'est avéré nécessaire, un retour sur le texte au cours d'un entretien.

Nous avons également identifié en 1.1.2 un certain nombre de précautions à prendre en lien avec la fragilité du public face à la question de l'écrit. Nous avons évoqué le risque que peut représenter l'acte d'écrire chez de nombreuses personnes sourdes, surtout si l'écrit est destiné à un entendant, et qui plus est dans le cadre d'une recherche. Il ne s'agit pas seulement de la crainte chez ces locuteurs d'un jugement négatif de leur propre production écrite mais aussi que ce jugement soit étendu à tous les sourds. Ceci peut conduire à un refus net de participer, à des blocages, à des stratégies d'évitement ou à un fort autocontrôle afin de faire le mieux possible, ce qui mène bien souvent à des phénomènes d'hypercorrection. La première condition pour minimiser ce risque (qui reste réel) est la nature de la tâche proposée. Nous avons dit (1.1.2) qu'elle ne devait pas être assimilée à une tâche scolaire ; c'est pourquoi nous avons proposé des ateliers d'écritures. Ce type d'activité, qui se généralise aujourd'hui comme loisir, a au moins deux avantages : il est focalisé sur la notion de plaisir (plaisir d'écrire et plaisir de partager son texte avec les autres participants) et les fautes ou erreurs n'y ont aucune importance, ce qui peut contribuer à libérer la production écrite. La seconde condition pour que le sujet accepte l'idée de faire des fautes est la relation de confiance qui doit nécessairement s'instaurer entre les sujets et le chercheur. Celle-ci passe par une nécessaire prise de contact préalable, des explications (délicates, puisqu'il ne faut dévoiler l'objet même de la recherche) pour rassurer le futur sujet sur nos intentions (absence de jugement normatif) et sur la possibilité d'une communication confortable (en LSF ou à l'oral). Cette confiance passe aussi par l'assurance,



garantie par la signature d'un document d'engagement mutuel, de la confidentialité des données. Concernant les données écrites, nous nous sommes engagée à respecter l'anonymat des sujets, moyennant leur autorisation à diffuser leur texte, dans le strict cadre scientifique. Concernant les données filmées (récits oraux et entretiens, voir plus loin), chaque sujet a précisé s'il autorisait, ou non, leur diffusion.

Les choix éducatifs et les modalités réelles de scolarisation des enfants sourds sont divers ; les parcours personnels, souvent caractérisés par des va-et-vient entre différents types de structures sont d'autant plus variés. Afin d'en rendre compte au plus près, nous avons recueilli un grand nombre d'informations sur chacun par un questionnaire écrit et un entretien semi-directif. Nous en préciserons les modalités dans la section suivante.

Enfin, la place et le rôle importants qu'ont joué nos sujets dans cette recherche nous a conduite à nous interroger sur ce terme même de « sujet », qui ne nous semble pas approprié, non plus que ceux de « volontaire » ou même d'« informateur ». Leur participation va en effet au-delà de celle d'être pourvoyeurs de données et d'informations. Leur disponibilité, la générosité dont ils ont fait preuve pour écrire, restituer oralement puis nous fournir leurs textes, comme le soin avec lequel ils ont répondu à nos questions<sup>78</sup>, sont à la hauteur de leur intérêt pour cette recherche, dont certains attendent l'issue avec impatience. Nous préférons leur octroyer le statut de sujet, comme l'a fait récemment Hutter (2011) : « ils participent activement à la construction de notre réflexion. Ils ne sont pas de simples informateurs et au cours de l'entretien, nous nous sommes engagés ensemble dans un travail de co-construction de sens » (Hutter 2011 : 310). Nous abandonnons donc le vocable de sujet au profit de celui de collaborateur.

## **2.2 Le choix des collaborateurs**

Nous avons travaillé pour cette étude avec 21 collaborateurs sourds profonds prélinguaux de plus de 30 ans, et un groupe contrôle entendant composé de 12 migrants en apprentissage du FLE et 8 francophones natifs.

---

<sup>78</sup> L'un nous a apporté ses bulletins de l'institut où il a été scolarisé, un autre nous a envoyé des mails pour compléter ce qu'il nous avait dit lors de l'entretien. Un autre a demandé à sa mère de lui écrire un mail pour raconter tout ce dont il ne pouvait se souvenir (prime enfance).

## **2.2.1 Les collaborateurs sourds**

### *2.2.1.1 Le choix de l'hétérogénéité*

Hormis les trois critères que nous venons d'évoquer et sur lesquels nous revenons en 2.2.1.2, nous avons décidé de ne contrôler aucune autre variable. Cette absence d'homogénéité s'explique par notre hypothèse que les productions écrites des sourds présentent de nombreux points communs, quel que soit leur profil. L'échantillon ne vise pas à être représentatif de la population adulte sourde prélinguale ; il s'agit plutôt de refléter la diversité des profils possibles (parcours et situation à l'âge adulte). Nous avons donc, pour chaque personne, recueilli des informations concernant leur parcours et leur rapport à l'écrit et aux langues, afin d'établir des profils de scripteurs sourds. Le mode de communication privilégié (français oral, français écrit, LSF) est notamment un critère clé pour vérifier notre hypothèse de spécificités liées à la surdité et non pas uniquement au mode de communication.

### *2.2.1.2 Présentation et justification des trois critères de sélection*

Nous n'avons ainsi retenu que trois critères pour sélectionner nos collaborateurs : l'âge de la personne, son degré de surdité et l'âge de survenue de la surdité.

Nous souhaitons préférentiellement nous adresser à des adultes sourds suffisamment éloignés de la période scolaire pour qu'ils aient expérimenté sur une période longue l'écrit en situation naturelle de communication et aient ainsi construit leurs propres stratégies d'écriture. Nous avons donc sélectionné des personnes ayant au minimum 30 ans. D'autre part, le degré de surdité est un facteur important en cela que plus ce degré est faible, plus la personne sourde se rapproche d'une personne entendante dans l'acquisition de la parole et de l'écrit. En effet, les sourds légers, grâce à un appareillage adéquat, peuvent acquérir l'oral de la langue vocale de manière quasi naturelle. Leur scolarisation se fait en milieu ordinaire et l'apprentissage suit des processus très proches de celui des entendants. Pour les sourds sévères ou profonds, l'appareillage ne permet pas de récupérer une audition permettant un apprentissage naturel de l'oral. Celui-ci se fait (ou ne se fait pas) au prix d'un apprentissage long et fastidieux. Pour ce public, « la première source d'intrants linguistiques est la vue » (Quigley et Paul, 1984). Or la lecture labiale ne permet pas de comprendre la totalité du

message oral<sup>79</sup>. Sourds légers et sourds profonds constituent donc bien deux publics distincts. Le but de notre recherche étant bien d'observer les effets de la privation d'audition sur le traitement de l'information écrite, nos sujets doivent avoir la vue comme source principale d'input linguistique et ne pas avoir acquis l'oral de manière naturelle. Nos collaborateurs sont, à ce titre, sourds sévères ou profonds. Enfin, quel que soit le degré de surdité, l'âge d'apparition de cette surdité joue un rôle prépondérant dans l'acquisition de la parole. Plus cette surdité survient tard, plus la parole a de chances d'être acquise naturellement, et d'être conservée. Au contraire, un enfant né sourd ne pourra pas développer une représentation interne de la langue vocale de façon naturelle, ne l'ayant jamais entendue. Nous avons donc fait le choix de ne solliciter que des sujets sourds de naissance ou dont la surdité serait survenue avant l'âge d'acquisition de la parole. Plus la surdité est précoce et plus elle est profonde, plus l'acquisition de l'écrit posera de difficultés, notamment parce que les méthodes pédagogiques ne diffèrent pas de celles proposées aux entendants, alors même que « la surdité peut avoir des répercussions importantes sur la structure même du cerveau. » (Dubuisson *et al.* 1998 : 147).

En bref, pour pouvoir vérifier l'hypothèse d'un traitement de l'information spécifique, nos sujets devaient avoir la vue comme source principale d'input linguistique et ne pas avoir acquis l'oral vocal de manière naturelle. Il était donc nécessaire de n'inclure dans l'étude que des personnes sourdes profondes prélinguales. Précisons que la variable « locuteur natif / non natif de la LS », considérée comme primordiale dans la littérature anglo-saxonne, n'est pas pertinente pour nous (voir sur ce point notamment Cuxac et Antinoro Pizzuto 2010).

### 2.2.1.3 Le « recrutement » des collaborateurs :

Ce recrutement s'est fait directement auprès de personnes de notre connaissance, ou le plus souvent grâce à des intermédiaires, connaissances personnelles qui ont diffusé notre appel. Une personne formatrice également nous a laissée intervenir en cours pour exposer aux stagiaires notre travail et notre besoin de collaborateurs. Ce recours à des personnes

---

<sup>79</sup> Loin s'en faut, car les « sosies labiaux » (mots dont l'image labiale est identique, comme pain, mai et bain) sont nombreux. La lecture labiale seule, en l'absence de restes auditifs suffisants ou d'aide visuelle (LPC), permet au mieux de capter 30% du message, ce qui demande une grande suppléance mentale.

intermédiaires était indispensable. Nous avons en effet évoqué dans la partie 1 (1.1.2) le rapport conflictuel ou le sentiment d'insécurité que peuvent ressentir les personnes sourdes face au français écrit (voir aussi Garcia et al., 2005, Boutet et Garcia, 2006). Indépendamment des compétences à l'écrit qu'elles estiment avoir, il peut y avoir de la crainte et de la méfiance à l'égard de ce type d'étude : livrer son écrit à un entendant est déjà une prise de risque, mais le risque est accru s'il s'agit d'un chercheur qui pourrait en tirer un jugement négatif. Le recrutement s'est donc fait au compte-goutte : le plus souvent nous recevions un SMS ou un mail d'une personne qui acceptait de participer après avoir été contactée par une de nos intermédiaires. Dans certains cas il y a d'abord eu une phase d'échange<sup>80</sup>, à distance ou en face-à-face, avant d'obtenir l'accord de la personne.

#### *2.2.1.4 Le questionnaire utilisé*

Le questionnaire, court et simple a été envoyé à chaque collaborateur en amont de la rencontre, ou a été rempli avec lui, le jour du recueil. Il nous a permis, d'abord, de vérifier que les critères de sélection établis en 2.2.1.2 étaient bien respectés, ensuite de collecter des informations sur le parcours éducatif et scolaire suivi dans l'enfance ainsi que sur les habitudes de lecture et d'écriture au quotidien.

Le questionnaire renseigne sur les informations suivantes :

- Nom et prénom (gardés confidentiels)
- Lieu et date de naissance
- Profession
- Degré de surdité
- Age de la surdité
- Présence de sourds dans l'entourage familial (parents, fratrie, ...)
- Langues/moyens de communication connus et utilisés
  - o Sélectionner parmi : français oral, LSF, français signé, français écrit, LPC, autre (s)
  - o Préciser dans chaque cas : fréquence d'utilisation (un peu, souvent, très souvent) ; depuis combien de temps ; degré d'aisance dans la langue

---

<sup>80</sup> C'est notamment ce qu'il s'est passé durant notre passage dans la formation de Chambéry : nous avons été questionnée par les collaborateurs (pourquoi ce sujet, quel est notre regard sur la surdité, etc.) avant d'obtenir leur accord pour participer à l'étude.

- Préciser lequel de ces moyens de communication est le plus naturel
- Détails du parcours scolaire de la maternelle au lycée (tableau) : préciser les dates, le type d'établissement, le mode de communication avec les enseignants
- Formations suivies ou études supérieures : mêmes questions

Ce questionnaire est très succinct. Il ne permet que d'établir un profil très général de chaque collaborateur. Nous l'avons complété par un entretien semi-directif, qui s'est déroulé soit juste après le recueil du texte, soit quelques jours plus tard. Malheureusement, devant la très grande richesse des données que nous avons recueillies, il ne nous a pas été possible de l'exploiter pleinement. Le dépouillage de ces entretiens se fera donc dans un travail ultérieur, dans lequel nous prévoyons de relier finement les métadonnées recueillies avec les analyses que nous proposons dans la présente étude.

### *2.2.1.5 Exposé des parcours des 21 collaborateurs sourds<sup>81</sup>*

**Alexandre** a 39 ans, il est développeur en informatique. Il se dit à l'aise aussi bien en LSF qu'à l'oral mais estime que le moyen de communication le plus naturel pour lui est le français signé, qu'il a découvert à l'âge de 12 ans. C'est d'ailleurs le français et le français signé qu'il utilise le plus souvent. Sourd profond de naissance, sa famille a fait le choix d'une éducation oraliste. Il a alterné, durant la maternelle et le primaire entre le milieu ordinaire et le milieu spécialisé puis a suivi tout son cursus secondaire dans un établissement privé pour sourds préparant les élèves au bac. C'est à cette occasion qu'il a découvert la LSF/le français signé. Il a un BTS d'assistant ingénieur et un DUT en informatique.

**Alice** a 34 ans, employée dans une entreprise où elle est la seule sourde. Elle s'exprime en français oral et en LSF et utilise l'écrit au quotidien dans le cadre de son travail et de sa vie privée. Elle pratique également le Portugais, qu'elle a appris en immersion (lecture

---

<sup>81</sup> **Milieu ordinaire** : non spécialisé, dépendant de l'Education Nationale

**INJS** : Institut National de Jeunes Sourds (Metz, Chambéry, Paris et Bordeaux) ; **IJS** : Institut de Jeunes Sourds. Ces deux types d'établissements sont sous la tutelle du ministère des affaires sociales et de la Santé

**LPC** : Langage Parlé Complété (aide visuelle à la lecture labiale) ; français signé : français accompagné de signes de la LSF. Suit la syntaxe du français.

labiale). Elle est sourde profonde de naissance, sa famille, qui s'est orientée vers une éducation oraliste, a rapidement utilisé le LPC pour communiquer avec elle. En maternelle elle était scolarisée en demi-journée en établissement ordinaire et allait à l'institut de jeunes sourds le reste du temps. Après un CP en IJS et un début de CE1 en alternance (milieu ordinaire/IJS) elle a poursuivi tout le reste de sa scolarité en milieu ordinaire. C'est à l'IJS qu'elle a découvert la LSF, qu'elle utilise donc depuis l'âge de 2 ans et demi. Mais mis à part la maternelle où elle a été exposée à divers moyens de communication (oral, LPC, LSF, français signé) tout le reste de sa scolarité s'est déroulé à l'oral, sans aide particulière. Elle a suivi un parcours universitaire long (doctorat entamé). Elle considère que le moyen de communication le plus naturel pour elle est la LSF mais est également très à l'aise à l'oral.

**Antoine** a 39 ans, il est au chômage. Il s'exprime préférentiellement en LSF, utilise le français oral si nécessaire. Il écrit très peu. Sourde profond prélingual, sa famille a toujours utilisé l'oral. Il a été scolarisé, en maternelle en milieu ordinaire dans une classe mixte (sourds et entendants mélangés) et a suivi tout le reste de sa scolarité dans un établissement spécialisé (IJS), jusqu'à 19 ans et s'est arrêté au CAP. Nous l'avons rencontré dans le cadre de la formation en français écrit qu'il suit à Chambéry.

**Aurélie** a 34 ans, elle est agent de collectivité. Elle communique préférentiellement en LSF et utilise l'oral si nécessaire. Sourde profonde prélinguale (devenue sourde à 9 mois), sa famille a toujours communiqué oralement avec elle. Elle a d'abord fait une maternelle en milieu ordinaire puis a été scolarisée en INJS de 5 à 18 ans, jusqu'au CAP. Elle y a appris la LSF au contact de ses pairs. Nous l'avons rencontrée dans le cadre de la formation en français écrit qu'elle suit à Chambéry.

**Camille** a 33 ans, elle est éducatrice spécialisée. Elle s'exprime préférentiellement à l'oral, qu'elle pratique depuis l'âge de 2 ans, « grâce à la rééducation » et pratique la LSF occasionnellement, mais est plus à l'aise avec le français signé. Elle utilise l'écrit au quotidien. Elle est sourde de naissance, sa famille a fait le choix d'une éducation oraliste et l'a scolarisée en milieu ordinaire, sans aide particulière en maternelle et primaire. Au collège, elle a bénéficié d'un dispositif facilitant son intégration (individuelle) : effectifs réduits, heures de soutien, classe de quatrième sur deux ans. Les enseignants, qui ont été

sensibilisés, écrivait plus au tableau et donnaient des photocopies. Elle a un syndrome de Pendred : sa surdité oscille entre sévère et profonde. Elle a fait la démarche d'apprendre la LSF à 18 ans, avec sa mère, pour avoir une communication plus confortable en cas de forte chute d'audition.

**Catherine** est jeune retraitée. Elle a travaillé à la comptabilité au sein de l'entreprise dans laquelle elle a travaillé toute sa vie. Elle se dit plus à l'aise à l'oral et avoir du mal pour signer, mais elle comprend bien la LSF. Son mari (David) préférant signer, ils utilisent les deux modalités pour communiquer entre eux. Elle écrit peu (elle confie les tâches administratives à son mari) mais aime lire des revues. Sourde de naissance, elle a été scolarisée dans une institution spécialisée, tenue par des religieuses, de 6 à 20 ans. Elle en garde un souvenir traumatisant : la LSF y était vivement combattue, les religieuses étaient d'une grande sévérité et la misère régnait dans l'institut.

**Cédric** a 36 ans, il est agent du patrimoine et travaille aux archives départementales. Il s'exprime en LSF, qui est son moyen de communication privilégié, et utilise l'oral si nécessaire. Il est sourd profond prélingual, sa famille a toujours utilisé l'oral, sur le conseil de l'institut. Il écrit peu. Il a suivi toute sa scolarité à l'INJS jusqu'au CAP. Nous l'avons rencontré dans le cadre de la formation en français écrit qu'il suit à Chambéry.

**Charles** a 52 ans, il est technicien dans une filiale d'EDF (il a pour cela passé un concours de la fonction publique). Il s'exprime préférentiellement en LSF mais utilise le français oral si nécessaire et pratique l'écrit sur son lieu de travail. Sourd profond de naissance, sa famille a toujours utilisé l'oral, sur le conseil de l'institut. Il a été scolarisé en internat en IJS entre 5 et 19 ans où les enseignements se sont déroulés uniquement à l'oral. Il a un CAP d'ajusteur mécanique et a obtenu un CEP (Certificat d'Etudes Primaires). Il est très marqué par sa scolarité, se dit « conditionné à la parole ». Il est amoureux des mots. Nous l'avons rencontré dans le cadre de la formation en français écrit qu'il suit à Chambéry, où il a reçu environ 400h de formation. Il a été surnommé « monsieur dictionnaire » par les autres stagiaires, car il a un vocabulaire très étendu.

**Clara** a 31 ans et est éducatrice spécialisée. Elle est devenue sourde à 6 ans, d'abord sévère puis profonde à 9 ans. Elle s'exprime préférentiellement à l'oral et a découvert la LSF, qu'elle pratique couramment, à l'âge de 17 ans. Devenue sourde au moment de l'entrée au CP, elle a suivi, jusqu'au CM1 une scolarisation en alternance entre milieu ordinaire et spécialisé où elle a bénéficié de rééducation orthophonique et de soutien en lecture. La dernière année de primaire et le collège se sont déroulés en classe d'élèves sourds du milieu ordinaire, où les enseignants utilisaient le LPC. C'est au Lycée qu'a été découverte la LSF, que les enseignants pratiquaient. La formation d'éducatrice spécialisée s'est déroulée intégralement en LSF.

**David** a 58 ans, il est tout jeune retraité. Il s'exprime préférentiellement en LSF mais peut oraliser au besoin avec les entendants. Il aime lire et écrire et progresser dans sa connaissance du français. Il est devenu sourd à 5 ans, à la suite d'une série d'otites mal soignées. Déjà scolarisé dans son école de quartier, il y est resté jusqu'à l'âge de 8 ans, mais ne suivant plus, il a été inscrit en institut spécialisé. Sa découverte de tous ces enfants qui signent a été un véritable choc. Il dit avoir appris la langue des signes en une semaine et garde un très bon souvenir de cette facilité de communication enfin acquise. Ce qu'il sait aujourd'hui, notamment en français, il dit l'avoir appris par lui-même, après sa sortie de l'institut.

**Emma** a 28 ans, elle est enseignante de LSF et a un poste PAST à l'université. Ses grands-parents, ses parents et son frère sont sourds, sa langue maternelle est la LSF. Elle pratique également des LS étrangères. Elle se dit peu à l'aise à l'écrit, et ne communique pas oralement. Sourde profonde de naissance, elle a suivi un parcours bilingue LSF/français écrit de la maternelle jusqu'au début du lycée : le primaire en classes d'enfants sourds au sein d'un établissement ordinaire, avec des enseignants pratiquant la LSF et le secondaire en intégration collective en milieu ordinaire avec enseignant en LSF pour l'anglais et le français et interprète pour les autres disciplines. La deuxième moitié du Lycée s'est effectuée dans un établissement spécialisé puis en intégration avec interprète. Elle a ensuite validé une licence professionnelle d'enseignement de la LSF, entièrement accessible en LSF.



**Etienne** a 31 ans et est webdesigner. Sa sœur et son cousin germain sont sourds. Il s'exprime préférentiellement en LSF, bien qu'il l'ait découverte à 14 ans. Il se dit à l'aise à l'écrit, qu'il utilise au quotidien. Sourd profond de naissance, ses parents ont fait le choix d'une éducation oraliste. Il a été scolarisé en milieu ordinaire sans aide spécifique (oral pur) de la maternelle à la moitié du primaire. Il a poursuivi en classe spécialisée avec un enseignement en LPC jusqu'au milieu du collège. Les deux dernières années de collège se sont déroulées en IJS, où il a découvert la LSF. Il a ensuite été dans un lycée ordinaire, avec le soutien d'enseignants spécialisés mais sans LPC ni LSF. Il a suivi des études d'art appliqués et de multimédia où il a bénéficié de preneurs de notes et d'interprètes LSF.

**Jean** a 32 ans et est infographiste. Il s'exprime préférentiellement à l'oral avec LPC et utilise l'écrit au quotidien. Il est sourd profond de naissance. Dès 13 mois, il a été appareillé, exposé au LPC et reçu une sensibilisation au monde sonore auprès d'une orthophoniste. En maternelle et primaire il n'a pas bénéficié de codeur LPC, mais allait le matin en école ordinaire et l'après-midi dans un centre d'orthophonie. Il a suivi toute sa scolarité secondaire en établissement ordinaire avec codage LPC. Ses études supérieures se sont déroulées sans aucune aide.

**Laurence** a 28 ans, elle est enseignante et formatrice. Elle s'exprime en LSF, n'oralise pas et utilise quotidiennement le français écrit. Elle se dit très à l'aise dans ces deux modes de communication. Elle pratique aussi des langues des signes étrangères. Sourde profonde de naissance, ses parents (entendants) ont fait le choix d'une scolarité bilingue. Elle a été exposée précocement à la LSF (vers l'âge de 1 an). Après une année de maternelle en classe ordinaire, elle a suivi un parcours bilingue LSF/français écrit au sein de classes d'enfants sourds intégrées dans un établissement ordinaire (pour la maternelle et le primaire), et en intégration collective dans des établissements ordinaires, avec interprète en LSF (seuls les cours de français et d'anglais étaient spécifiques aux élèves sourds assurés directement par un enseignant signant). Elle a validé ensuite un BTS en Education Sociale et Familiale puis un diplôme d'Etat de conseiller en économie sociale et familiale.

**Mathieu** a 54 ans. Ouvrier, il ne travaille plus depuis peu à cause d'une maladie professionnelle. Il s'exprime préférentiellement en LSF, mais oralise s'il le faut avec les entendants. Il écrit peu, et s'acquitte des tâches administratives avec l'aide de sa femme. Il est né sourd, mais a d'abord été scolarisé dans son école de quartier jusqu'à 7 ans, où il restait au fond de la classe sans attention particulière. C'est une période de grande solitude, qui contraste avec son arrivée en institut spécialisé, où il a découvert la langue des signes, et où il est resté jusqu'à l'obtention de son CAP menuiserie.

**Olivia** a 48 ans et est enseignante de LSF dans un institut spécialisé pour jeunes sourds. Elle s'exprime préférentiellement en LSF, oralise au besoin et utilise l'écrit au quotidien. Elle est née en Algérie, où sa famille vit toujours. Sourde profonde de naissance, la communication dans la famille se faisait avec des mots de la LV et des gestes familiaux. A l'âge de 6 ans, elle a été envoyée en France pour y être scolarisée, comme ses autres frères et sœurs sourds, car il n'existait pas d'école pour enfant sourd dans sa région. Elle a été scolarisée, en primaire dans un institut spécialisé de Nice, de 6 à 12 ans, puis de Marseille, jusqu'à la fin de sa scolarisation. Ces établissements proposaient rééducation et enseignement à l'oral, mais la langue de communication des élèves était la LSF. Elle y a passé un CAP d'employée de bureau. Elle est restée en France où elle a passé par la suite une série de formations courtes en lien avec l'enseignement, puis une licence professionnelle et un master en didactique des langues.

**Olivier** a 38 ans et est ouvrier dans une société d'impression sur étoffes. Il s'exprime exclusivement en LSF. Sourd profond de naissance (à la suite d'une rubéole contractée par sa mère durant la grossesse), sa famille a d'abord communiqué avec lui au moyen de gestes, mais l'INJS où il a été scolarisé en internat a ensuite recommandé l'usage de la parole. C'est par contre à l'INJS qu'il a appris la LSF, au contact des autres élèves. Il a obtenu un CAP de carrossier et un CAP de peinture en bâtiment. Nous l'avons rencontré dans le cadre de la formation en français écrit qu'il suit à Chambéry, où il a reçu environ 500h de formation.

**Patrick** a 32 ans et est directeur des enseignements dans un établissement scolaire accueillant des élèves sourds. Il s'exprime préférentiellement à l'oral, apprécie le soutien du LPC, et pratique la LSF couramment. Il utilise l'écrit au quotidien, dans le cadre de son travail

et de sa vie personnelle. Devenu sourd profond à 3 ans, il a été exposé immédiatement au LPC. Il a ensuite été scolarisé en milieu ordinaire mais suivi par un établissement spécialisé qui assurait pour lui du soutien scolaire et de la rééducation orthophonique. C'est au cours de ses passages réguliers dans cet INJS qu'il a découvert et appris la LSF à 7 ans.

**Philippe** a 39 ans, il est né en Italie et est arrivé en France encore bébé. Il est employé aux espaces verts de sa ville. Il s'exprime préférentiellement en LSF, oralise au besoin et écrit peu. Nous l'avons rencontré dans le cadre de la formation en français écrit qu'il suit à Chambéry, où il a reçu environ 200h de formation. Sourd profond de naissance (à cause d'une rubéole contractée par sa mère durant la grossesse), sa famille, ne parlant que l'italien, l'a scolarisé en INJS jusqu'à ce qu'il obtienne son CAP de carrossier. Il y a appris la LSF au contact de ses pairs, mais l'enseignement se déroulait uniquement à l'oral. Il n'en garde pas un bon souvenir et ressent de la colère à l'égard de ses enseignants. Il se souvient par exemple des textes qu'il ne comprenait pas qu'il fallait apprendre par cœur pour les dictées.

**Simon** a 42 ans, il est ouvrier de maintenance. Né au Portugal, il arrive en France encore nourrisson. Il s'exprime préférentiellement en LSF, oralise en cas de besoin. Il pratique l'écrit au travail et dans sa vie quotidienne. Devenu sourd profond à 3 ans à la suite d'une méningite, il a suivi toute sa scolarité en INJS où il a appris la LSF au contact des autres élèves et où il a validé un CAP en menuiserie. Nous l'avons rencontré dans le cadre de la formation en français écrit qu'il suit à Chambéry, où il a reçu environ 200h de formation.

**Sofia** a 48 ans et est employée en restauration scolaire. Elle s'exprime préférentiellement en LSF, oralise un peu le français et l'arabe et utilise l'écrit principalement dans le cadre de la scolarité de ses enfants (mots d'absence, carnets de correspondance). Elle est née en Tunisie. Devenue sourde avant 2 ans, à la suite d'une rubéole, la communication dans la famille se faisait à l'aide de mots d'arabe et de français et de gestes familiaux. Envoyée ensuite en France, à 6 ans, elle a suivi un parcours scolaire en IJS, à Marseille, jusqu'à 16 ans, mais uniquement en primaire. L'enseignement y était oraliste mais la communication avec les autres élèves se faisait en LSF. Elle est repartie en Tunisie, où elle a alterné périodes de formation (coiffure, puis couture) et périodes de travail (7 ans

comme coiffeuse et un an comme couturière). Elle est ensuite repartie vivre en France à la suite de son mariage. Après une période où elle est restée femme au foyer, elle a entamé une formation pour améliorer son français écrit et se former à la recherche d'emploi, puis a repris une activité professionnelle.

#### *2.2.1.6 Bilan des profils des collaborateurs sourds*

Quatre groupes homogènes se détachent de ces parcours. Le premier concerne les personnes sourdes qui ont été exclusivement ou quasi-exclusivement scolarisées en institut spécialisé, de type IJS ou INJS, types d'établissements dépendant du ministère des Affaires Sociales et de la Santé. L'enseignement y était oraliste, mais tous ont été exposés à la LSF dès leur arrivée dans l'établissement, et l'ont apprise par immersion, au contact des élèves plus âgés. Tous ont la LSF pour langue privilégiée, en revanche ils ont des compétences en français oral et écrit variées. Tous ont suivi le même type de parcours, jusqu'au CAP. Voici les douze collaborateurs concernés :

Antoine, Aurélie, Catherine, Cédric, Charles, David, Mathieu, Olivia, Olivier, Philippe, Simon et Sofia

Le second profil concerne les personnes qui ont connu une alternance entre le milieu spécialisé et le milieu ordinaire, avec un parcours à forte dominante oraliste. Semi-intégration, intégration complète avec ou sans soutien ou scolarisation dans l'institut, les parcours sont variés, mais tous ont découvert la LSF à un moment ou l'autre de leur scolarité (entre 2 ans et demi et 17 ans). Cette langue a pu prendre plus ou moins d'importance par la suite : moyen de communication complémentaire, utile pour communiquer avec d'autres sourds (Clara, Patrick) langue privilégiée (Alexandre, Etienne), ou langue employée et considérée à part égale avec le français oral (Alice). Un dénominateur commun est peut-être la plus forte implication des parents dans le suivi de leurs enfants par rapport au groupe précédent (aide aux devoirs, apprentissage du LPC, prise de renseignements sur les méthodes orthophoniques et scolaires). Tous, enfin, sont allés jusqu'au BAC et ont suivi des études supérieures. Cela concerne 5 de nos collaborateurs :

Alice, Alexandre, Clara, Etienne et Patrick

Le troisième profil concerne ceux qui ont suivi un parcours purement oraliste, en milieu ordinaire, avec un soutien orthophonique marqué. Il n'y a donc pas eu de rencontre avec la

LSF au cours de la période scolaire. Comme le groupe précédent, l'implication parentale est très forte, avec un suivi très individualisé et comme le groupe précédent, ces personnes ont suivi des études post-BAC. Cela concerne deux collaborateurs :

Camille et Jean

Le dernier groupe concerne les personnes qui ont suivi un parcours bilingue, c'est-à-dire avec la LSF comme L1 et le français écrit enseigné comme L2. Ces élèves étaient intégrés collectivement en établissement ordinaire et suivis par une association privée, qui organisait et suivait leur scolarité. Ces deux personnes ont, comme les deux groupes précédent, suivi des études supérieures. Il s'agit de :

Emma et Laurence

Concernant nos trois critères de sélection (âge, surdité profonde, prélinguale) quelques libertés ont été prises : Camille est bien sourde de naissance, mais elle est sourde sévère avec des phases de chutes d'audition évoluant vers une surdité profonde. Clara est bien sourde profonde, mais sa surdité (sévère) est apparue à 6 ans et s'est aggravée à 8 ans (surdité profonde). David enfin est devenu sourd à 5 ans. Nous avons décidé de conserver ces trois profils afin de voir si des spécificités du même type que celles des autres collaborateurs émergeraient de l'analyse des textes. Emma et Laurence ne correspondent pas tout-à-fait au critère de l'âge, fixé à 30 ans (elles avaient 28 ans au moment du recueil), mais les classes bilingues existant depuis une trentaine d'année seulement, les inclure nous a permis de diversifier les profils de scripteurs de notre corpus.

## **2.2.2 Les deux groupes contrôle.**

### *2.2.2.1 Groupe d'entendants apprenants du FLE*

Nous avons recueilli également des textes auprès de douze personnes entendant d'origine étrangère en apprentissage du français dans un centre de formation domicilié à Paris. Nous avons pu contacter ce centre par l'intermédiaire d'une collègue formatrice. La personne qui nous a reçue nous a laissée nous arranger avec le formateur bénévole en charge d'un groupe. Nous sommes venue deux fois : une fois pour observer le cours, puis une seconde fois, seule avec les apprenants, pour recueillir le corpus (le formateur était

absent et nous avait demandé de le remplacer, les apprenants ont donc eu une séance un peu particulière).

Ces douze personnes sont donc issues du même groupe d'apprenants, appelé « FLE 4 », et correspondant à un niveau fin A1/début A2. Tous viennent de pays où la langue pratiquée est typologiquement très éloignée du français. Le groupe est ainsi constitué de cinq cambodgiens, quatre chinois, un thaïlandais, un sri-lankais et un vietnamien. Ils ont entre 24 et 64 ans, certains pratiquent une langue étrangère en plus du français qu'ils sont en train d'apprendre, principalement l'anglais, mais également le chinois, le vietnamien et le japonais. Le niveau scolaire est très hétérogène, allant d'un niveau collège à Master. Seulement deux personnes sont arrivées en France depuis moins de deux ans, huit sont en France depuis 4 à 10 ans et deux sont en France depuis plus de 30 ans. La majorité travaille dans le quartier du centre linguistique (dans le 13<sup>ème</sup> arrondissement) en tant que serveur ou cuisinier. Ils parlent donc leur langue maternelle au quotidien et ont peu d'occasions de pratiquer le français, ce qui explique leur niveau en français après tant d'années de présence.

Recueillir nos textes auprès d'apprenants d'un même groupe de niveau n'était pas un choix de départ, mais répondait plutôt à une contrainte organisationnelle (gain de temps et intrusion minimale dans la vie du centre de langue qui nous a ouvert ses portes).

#### *2.2.2.2 Groupe d'entendants locuteurs natifs du français*

Nous avons finalement recueilli huit textes de personnes entendantes locutrices natives du français. Il s'agit d'étudiantes de diverses licences à l'Université, rencontrées à la fin d'un cours de la filière LSF de Paris 8, qui, en amont avaient été prévenues par leur enseignante et avaient donné leur accord pour rester quelques minutes avec nous.

## 2.3 Le protocole de collecte des données

### 2.3.1 Choix du genre discursif

Après de nombreuses hésitations, nous faisons le choix de nous focaliser sur la production de récits. Nous nous arrêtons quelques instants sur ce choix, les biais qu'il implique et les raisons de cette décision :

Tout d'abord recueillir des récits suppose de faire « une commande », et ne correspond en rien à une situation de communication naturelle. Tout en cherchant à décrire et expliquer les stratégies des sourds à l'écrit, nous avons conscience de faire appel à un type d'écrit qui peut nettement être apparenté à un genre scolaire (imaginer et écrire une histoire), ce que précisément nous voulons éviter (principal, voire seul lieu où les sourds ont pu être amenés à produire des récits). Pourtant, le choix du récit est légitimé par notre démarche comparative. En effet, étudier la conduite de récit chez les sourds nous permettra de faire des comparaisons avec les résultats des travaux en acquisition que nous avons présentés en section 1.2 de cette partie. Ces travaux ont largement étudié la conduite de récit chez des entendants natifs et apprenants de différentes langues. De plus, en l'état actuel de nos connaissances, c'est le genre narratif qui est susceptible de présenter le plus d'écart entre le français et la LSF. En effet, en langue des signes, ce sont les narrations qui comportent le plus de ces structures très iconiques, reposant sur l'imitation d'actions, la reproduction du déplacement d'un actant par rapport à un locatif stable, ou la représentation de la taille ou de la forme d'entités<sup>82</sup>, appelées Structures de Grande Iconicité (SGI) et qui présentent un écart très important avec les structures du français. Il est donc intéressant de voir si ce qui passerait en LS par des SGI serait plus difficile à transmettre à l'écrit, puisque émanant d'une logique visuelle.

---

<sup>82</sup> Il s'agit, selon la terminologie du modèle sémiologique, de Structures de Grande Iconicité : les trois structures de base sont les transferts personnels, les transferts situationnels et les transferts de taille et de forme. Nous renvoyons à Sallandre (2003) sur cette question.

### 2.3.2 Choix du stimulus

Nous avons fait le choix d'un document déclencheur pour la production écrite, plutôt que celui d'une expression libre. En effet, un support commun permet de faire des comparaisons plus fines entre les textes produits.

Concernant la forme du déclencheur, nous avons tout d'abord pensé à utiliser une bande dessinée, ou des images séquentielles, supports habituellement utilisés pour la constitution de corpus narratifs et qui permettent d'interpréter plus facilement les données. Nous avons abandonné cette idée car notre expérience nous a montré que ce type de support ne permet pas d'obtenir des textes riches, d'une part à cause du manque de motivation devant la tâche et de la proximité avec le matériel scolaire ou d'orthophonie et, d'autre part, parce que cela ne donne pas lieu à des discours réellement narratifs, les images étant plutôt décrites les unes à la suite des autres. A titre d'exemple, les images séquentielles de l'histoire du cheval ou de l'oiseau (Hickmann, 2003), ont été utilisées avec succès pour susciter des productions signées chez des sujets sourds adultes (corpus LS COLIN<sup>83</sup>) mais ont donné des résultats médiocres en tant que stimuli visant une production écrite : les productions sont très pauvres, relevant plus de descriptions d'actions que de réelles narrations<sup>84</sup> (cf. Leclerc 2010). Nous pouvions donc craindre qu'avec ce type de support les textes produits ne soient pas représentatifs de la véritable compétence des informateurs sourds. Une autre possibilité aurait été d'utiliser un extrait de film (par exemple l'extrait des *Temps Modernes*, utilisé dans le projet dit ESF<sup>85</sup> qui donne effectivement lieu à de véritables récits : la consigne était de raconter l'extrait à quelqu'un qui ne l'a pas vu. Cependant nous avons abandonné cette idée car nous souhaitons laisser plus de place à l'imaginaire. Il fallait donc un support motivant, qui suscite la production sans pour autant induire l'enchaînement des événements du récit. En bref, nous cherchions un support visuel qui puisse servir de base commune à tous les textes, mais qui ne propose pas

---

<sup>83</sup> Voir par exemple Cuxac et al, 2002

<sup>84</sup> C'est le cas notamment d'une partie de notre corpus préliminaire, recueilli à Chambéry

<sup>85</sup> Projet ESF : projet de la Fondation Européenne des Sciences (European Science Foundation), portant sur l'acquisition de cinq langues cibles (allemand, anglais, français, néerlandais, suédois) par des adultes migrants en immersion, cf. Perdue (1993)



une histoire qu'il s'agirait de restituer : nous souhaitons que les scripteurs élaborent eux même une histoire personnelle. Voici finalement le dessin sur lequel s'est porté notre choix :



Figure n°1 : Stimulus utilisé pour les ateliers d'écriture

Source : Cicurel, F., Pedoya, E., Porquier, R. (1991) *Communiquer en français, actes de paroles et pratiques de conversation en français*, Hatier/Didier, Paris.

Le support choisi est donc une image-situation (un homme est à terre dans un salon, un tableau en travers de la tête), l'histoire restant à inventer. On s'attend à ce que tous les récits produits aient en commun les points de repère fournis par le dessin (nombre minimum de personnages, indices fournis par leur posture et leurs visages, emplacement des différents objets du décor, une scène de chute et la phrase prononcée par l'homme au milieu du dessin). La relation entre les différents personnages, la raison pour laquelle ils se trouvent ensemble, leurs états d'âme, etc. sont laissés ouverts. Chaque type de stimulus implique une mise en forme linguistique spécifique du texte à produire (nous renvoyons à Hellqvist 2010 pour différents exemples : voir la section 1.2.2.3 de cette partie). La particularité de ce dessin, en tant que support à fiction, est de représenter la scène finale d'une histoire, le travail du scripteur étant d'imaginer et restituer ce qu'il s'est passé avant. Ce type de tâche suggère donc l'emploi du passé (passé simple ou composé, en alternance avec l'imparfait), même si l'on peut s'en acquitter en utilisant le présent de narration. Il représente en outre plusieurs personnages, ce qui, selon le type d'histoire inventée, donnera

différents rôles actantiels (agent, patient, etc.). Ceci doit avoir des répercussions sur l'organisation linguistique, et notamment sur le maintien de la référence actancielle.

### **2.3.3 Déroutement des ateliers d'écriture avec les collaborateurs sourds**

Notre méthodologie s'est construite, bien sûr, en fonction de facteurs scientifiques (nécessité de faire des comparaisons, orienter les productions vers les formes attendues, ...), mais sera contrainte également par des principes d'un autre ordre, lié à la fragilité du public et à la nécessité de les désinhiber face à cet écrit afin qu'ils révèlent leur véritable compétence : il s'agissait donc de ne pas faire revivre aux participants une situation scolaire, et de faire oublier la peur de faire des fautes, le cas échéant, au profit du sens. Nous nous sommes donc décidée pour une démarche d'atelier d'écriture, dans laquelle le fait de communiquer par écrit (être compris, susciter du plaisir) sera l'élément essentiel, contrairement à la norme, qui sera minimisée. De même le document support choisi devra être riche et attrayant, afin de favoriser la motivation et la créativité. L'atelier d'écriture n'est pas censé être limité aux bons scripteurs, dans la mesure où il « s'appuie plus sur l'imagination et la sensibilité des participants que sur leur niveau de performance écrite. » (Pimet 2004 : 27). Bien entendu, s'adresser à des personnes dont le niveau est faible à l'écrit suppose plus d'accompagnement et de réassurance, car « écrire, poser des mots sur le papier, c'est risqué » (*ibid*).

Nous avons réalisé plusieurs ateliers pour réunir les collaborateurs par petits groupes homogènes en termes de langue partagée. Nous avons réalisé les ateliers dans la langue de chaque groupe, LSF ou français oral complété de signes. Malheureusement nous ne maîtrisons pas le LPC, ce qui aurait été utile. Mais la communication est restée confortable pour tous. En revanche, certains collaborateurs ont été vus individuellement, pour des raisons de fortes contraintes familiale ou professionnelle (Sofia et Olivia). Naturellement, les intérêts de l'atelier d'écriture s'en trouvent considérablement réduits.

L'atelier d'écriture s'est déroulé en trois temps :

1. L'amarce : arrivées des participants, premières discussions
2. Présentation du dessin et consignes d'écriture
3. Temps d'écriture : individuel

4. Temps de restitution : chaque participant est amené à raconter son histoire aux autres ;

**L'amorce** est importante car elle doit permettre de différencier l'atelier d'un exercice scolaire. L'accueil des participants s'est fait sur un mode informel (surtout à notre domicile, quand cela a été possible, dans des locaux prêtés pour l'occasion lorsque le recueil s'est déroulé en dehors de Paris). Un échange préalable a eu lieu afin de « donner le ton ». Les premières indications, avant même la distribution du dessin, étaient de se faire plaisir à imaginer une histoire, plausible ou non, avec toutes les fantaisies possibles, et de ne pas trop penser à la norme académique. Ne s'agissant pas d'un écrit « pour soi », comme un journal intime, nous avons expliqué également que ces écrits étaient destinés à être lus aux autres en fin de séance (« lecture » en LSF pour les signeurs, en français pour les oralisants), donc l'objectif était d'écrire une histoire pour se faire plaisir et pour faire plaisir.

**La présentation du dessin et l'exposé des consignes :** Nous avons, avec les participants, commenté le dessin. Nous avons posé un ensemble de questions sur les éléments inconnus que nous souhaitions voir inclus dans les narrations, tout en montrant les parties du dessin concernées (nous en avons fait une version poster pour plus de commodité) :

- Où sommes-nous ?
- Qui sont ces personnages, leurs relations entre eux ?
- Pourquoi se retrouvent-ils tous les trois dans ce même lieu ?
- Pourquoi est-il tombé ?
- Comment est-il tombé ?
- Quelle est la réaction de l'homme de droite et pourquoi ?
- Quelle est la réaction de la femme et pourquoi ?

L'objectif était que chaque collaborateur repère ce qui est visible (qui devra donc être intégré à son récit) et ce qui n'est pas dit (qui est donc laissé à son imagination). Les seules contraintes données étaient de respecter les emplacements des personnages et objets et d'inclure la phrase de la bulle. Etant donné que nous allions recueillir deux versions de

chaque histoire, l'une à l'écrit et l'autre en LSF (dans le cas des signeurs), nous avons insisté sur l'importance de ne pas écrire une histoire puis de la traduire, car cela mène le plus souvent à du français signé. Afin de bien respecter l'autonomie des deux langues, nous avons insisté sur l'importance d'imaginer une histoire, puis de l'écrire et ensuite de la raconter oralement, afin d'avoir deux versions linguistiques de la même histoire : il pouvait donc y avoir des différences, les récits en LSF pouvant par exemple être plus complets que leurs correspondants écrits.

**Le temps d'écriture :** les participants pouvaient utiliser à leur convenance les feuilles, supports rigides et stylos mis à leur disposition, ils pouvaient s'installer à l'écart ou rester groupés. Il n'y avait pas de temps limité pour rédiger le texte. Par contre nous précisons que le dessin est resté disponible pendant toute la phase d'écriture, ce qui ne sera pas sans poser de problèmes lors de l'analyse. Nous évoquerons ces difficultés dans la partie 3.

**Après le temps d'écriture,** nous avons proposé un temps d'échange des récits inventés. Cette phase avait deux objectifs distincts : clore l'atelier sur une note de partage et satisfaire la curiosité des uns, l'envie de raconter des autres, mais également de nous assurer d'avoir le sens général de l'histoire (contrôle de l'adéquation entre le vouloir dire et ce qui a été effectivement transmis à l'écrit). Ces récits ont donc été filmés.

Juste après le recueil ou quelques jours plus tard, nous avons réalisé un entretien avec nos collaborateurs, afin, le cas échéant, de poser des questions sur le sens de certains éléments du texte ou sur les stratégies employées face à certaines difficultés, etc. Mais la plus grande partie de ces entretiens avait pour but de recueillir des informations sur le parcours des collaborateurs, depuis leur enfance, afin de compléter les données très succinctes de notre questionnaire. Les ressentis sur l'école, les choix de la famille, les habitudes de lecteurs, etc., sont plus simples et naturels à recueillir via un entretien. Cependant, nous n'avons pas, pour des raisons de temps, pu exploiter ces entretiens, comme dit en 1.2.2.4. Nous les réservons pour une étude ultérieure.

### **2.3.4 Déroutement des ateliers avec les collaborateurs entendants**

La démarche avec le groupe d'apprenants FLE a été légèrement modifiée, compte tenu des mauvais résultats que nous avons obtenus lors d'un précédent recueil, dans un autre centre de formation. Les textes n'étaient pas conçus comme de véritables récits, mais plutôt comme des descriptions de ce qui était visible sur le dessin. Nous avons donc pris la précaution de réaliser avec ce groupe un petit travail préalable, sur la base d'un autre dessin : il s'agissait de nous assurer que les apprenants aient bien compris que le texte à produire était bien un récit.

Nous avons donc commencé par présenter les objectifs de la séance, à savoir de raconter une histoire par écrit. Ensuite nous avons vérifié avec eux le sens du mot « histoire » (histoires racontées aux enfants ; récits d'une expérience vécue, récit inventé, etc.). Puis nous avons présenté un premier dessin, évoquant une scène de ménage : le mari, réfugié dans la niche du chien, présente un mouchoir blanc à sa femme, qui se trouve sur le perron, une pile d'assiettes à la main. Nous avons réalisé un travail oral de commentaire du dessin (description), puis nous avons proposé au groupe de réfléchir à une histoire plausible. Plusieurs histoires ont été proposées.

Nous sommes alors passée au stimulus choisi pour le recueil et réalisé les mêmes étapes que pour le groupe SOURD (mêmes questions posées, mêmes consignes données). Nous avons remplacé le temps de restitution individuel par un temps d'échange collectif sur les histoires inventées, et sommes passée d'un apprenant à l'autre pour annoter les textes où se trouvaient des zones d'ombre. Il n'y a pas eu d'entretiens ni de questionnaires, les métadonnées nous ayant été fournies par le centre (nous avons pu consulter les fiches de renseignements, remplies par les apprenants au moment de leur inscription).

Les personnes entendants de français langue maternelle ont été soumises au même stimulus et aux mêmes consignes. Nous n'avons pas recueilli d'informations sur leur parcours.

L'ensemble des textes du corpus ainsi constitué est disponible en annexe 8.

### **3 PRINCIPES D'ANALYSE**

La méthodologie d'analyse des textes obtenus a été longue à mettre en place. Ne souhaitant pas renouveler le type de méthode utilisée jusqu'à présent pour l'analyse des textes de sourds (voir la partie 1, section 2.3.2), il a fallu concevoir une méthode d'analyse qui rende compte de l'aspect systématique de ce que nous pensons être des lectures d'apprenants et qui permette de garder une certaine continuité avec la littérature. L'objectif était de vérifier l'existence d'un « français sourd », de voir ce qu'il peut présenter de spécifique par rapport aux lectures d'apprenant, et de voir son évolution en fonction de l'avancement vers la LC. Nous avons opté pour une analyse en trois volets : un premier volet consistant à évaluer chaque texte en termes de degré de compétence et à constituer des groupes dont les caractéristiques devaient correspondre à celles des stades de développement dégagés par Bartning et Schlyter (2003). Un second volet consistant à analyser les formes employées assurant la cohérence des textes : il s'agissait de voir la façon dont les scripteurs gèrent l'information (introduction, maintien et développement) concernant trois domaines référentiels, les actants, le temps et l'espace. Un dernier volet d'analyse des formes hors contexte, mais ne se limitant pas à la morphosyntaxe (prise en compte de la structuration sémantique et lexicale et de la nature des informations transmises).

#### **3.1 Evaluation globale des textes**

Avant même de s'intéresser à la structuration linguistique des textes obtenus et aux types d'écarts observés avec la LC, il était indispensable de procéder à une évaluation fine des degrés de compétence en français écrit atteint par les scripteurs. Nous avons opté pour une combinaison de deux types de critères, des critères pragmatiques et textuels et des critères linguistiques. Les premiers ont pour but de vérifier la capacité à transmettre de manière autonome un message écrit cohérent et les seconds d'évaluer le degré de complexité syntaxique du lecteur.

### 3.1.1 Premier ensemble de critères : les critères pragmatiques et textuels

Il était important de nous assurer que tous les textes obtenus étaient globalement cohérents, car le second volet (présenté ci dessous en 3.2) portant sur les moyens linguistiques assurant la cohérence textuelle, les textes jugés non cohérents ne pouvaient être inclus à l'analyse. Ce premier ensemble comporte quatre critères d'ordre pragmatique ou textuel : les trois premiers ont tous à voir avec la cohérence, qui est donc évaluée de façon transversale. Il s'agit de l'adéquation à la tâche, de la compréhensibilité et du respect des modalités énonciatives propres à l'écrit. Le quatrième critère est la longueur des textes.

**L'adéquation à la tâche** : Comme présenté en 2.3.2., la consigne était de produire un récit écrit, sur la base de l'image présentée et permettant de faire comprendre au lecteur ce qu'il s'est passé. Nous nous attendions donc à un récit (succession d'événements accomplis par un ou des personnages dans un cadre spatio-temporel donné) comprenant au moins trois protagonistes (quatre éventuellement avec le chien), une séquence exposant la scène de la chute ou de l'arrachage du tableau et enfin des informations sur les personnages (présentation et réactions).

**Le degré de compréhensibilité** : La compréhensibilité des textes dépend de deux facteurs : la logique interne d'une part, à savoir le respect des règles de progression (apport d'information nouvelle), de répétition (assurant la continuité thématique) et de non contradiction, et la forme linguistique même d'autre part, qui lorsqu'elle s'éloigne trop de la langue cible empêche d'accéder au sens.

Le classement des textes sur ces bases s'est fait de la façon la plus rigoureuse possible, mais nous assumons une part de subjectivité évidente. Nous avons pensé faire réaliser cette évaluation par un ou plusieurs tiers. Il aurait par exemple été intéressant de faire lire les textes par des personnes entendantes (naïves et non naïves) et des personnes sourdes, pour voir si les entendants non naïfs et *a fortiori* les sourds les comprenaient mieux. Nous avons finalement réalisé cette évaluation seule, tout d'abord pour des contraintes de temps (faire appel à des tiers suppose la réalisation préalable d'un protocole d'évaluation, d'y former les évaluateurs puis de dépouiller les évaluations ainsi réalisées), ensuite parce que déléguer l'évaluation des textes ne résout pas le problème de la subjectivité, mais la

déplace (il s'agit seulement de faire appel à la subjectivité d'un tiers plutôt qu'à la sienne). Cependant, au fur et à mesure de l'analyse, nous avons montré ponctuellement nos textes à des collègues afin de vérifier nos propres jugements.

**La présentation graphique.** Nous avons considéré ici ce qui relève de la maîtrise de l'objet texte écrit, au niveau de la gestion de l'espace graphique et de la typographie : la présence ou non d'un titre, l'alignement du texte à gauche, les retours à la ligne, l'usage de la ponctuation et des majuscules. Nous avons ainsi pu séparer les textes qui font un usage standard de ces éléments d'organisation textuel et ceux qui se présentent différemment.

**La longueur des textes.** Selon Granfeldt et al. (2005), la longueur des textes est très nettement corrélée au niveau des scripteurs (répartis dans les quatre premiers stades d'acquisition) : de 148 mots au premier stade à 334 mots au quatrième stade. La tendance peut s'inverser avec le groupe de natifs. En effet, les apprenants du français ont le souci de montrer ce dont ils sont capables au fur et à mesure de l'augmentation de leurs moyens linguistiques, de l'enrichissement de leur lexique et de l'accroissement de leur confiance en eux. Ils écrivent donc de plus en plus avec le temps. En revanche, les natifs n'ont pas ce souci et produisent des textes de longueur plus variable. Dans l'étude de Grandfeldt et al. (2005), le nombre moyen de mots chez les natifs est en effet légèrement inférieur à celui du groupe d'apprenants les plus avancés (325 contre 334 mots).

### **3.1.2 Deuxième ensemble de critères : structuration grammaticale**

Les critères textuels définis ci-dessus constituent la base la plus importante de l'évaluation des textes. Mais nous avons souhaité compléter cette évaluation par quelques critères linguistiques, notamment dans l'hypothèse où certains textes seraient difficiles à départager sur la seule base des critères textuels. Le second objectif de cette deuxième évaluation est d'établir une correspondance entre les trois groupes dégagés et les stades de développement présentés en 1.2.2.2. Nous avons donc pris la précaution d'employer une méthodologie de travail qui permette de telles comparaisons.

Dans la mesure où ces textes font l'objet d'une analyse formelle et fonctionnelle détaillée dans la suite du travail, nous avons cherché ici à étudier un seul indice linguistique



qui pourrait représenter un bon indice de développement. Parmi la liste des grandes catégories linguistiques présentées en 1.2.2.2, nous nous sommes arrêtée sur la complexité syntaxique et nous nous sommes particulièrement intéressée à l'emploi de la subordination, et ceci pour trois raisons.

Tout d'abord, selon Bartning et Schlyter (2004 : 292), la subordination est un critère pertinent pour rendre compte de l'avancement grammatical d'un apprenant : « l'emploi de la subordination reflète de façon intéressante le développement acquisitionnel en LS » (renvoient entre autres à Giacalone Ramat, 1999). La maîtrise de ce trait serait donc, en soi, un bon indice quant au degré de complexité grammaticale. La deuxième raison est que nous avons préalablement testé directement sur notre corpus l'ensemble des traits habituellement analysés pour l'évaluation des stades et abouti au choix de la subordination en procédant par élimination. En effet, les autres phénomènes nous permettaient moins de vraiment distinguer les textes dans notre corpus, soit parce que les formes y étaient presque toutes « standard » (forme et place de la négation, accord en genre et en nombre dans le groupe nominal par exemple), soit au contraire parce qu'elles présentaient des écarts dans presque tout le corpus (forme et place des pronoms objets par exemple, concordance des temps<sup>86</sup>), soit enfin parce que le phénomène étudié présentait bien des spécificités que l'on peut lier au niveau de maîtrise de la langue, mais en nombre insuffisant pour vraiment dégager des stades acquisitionnels (type de structuration des phrases : nominale, verbale, à verbe fléchi). La dernière raison de notre choix est que la subordination est le seul trait morphosyntaxique qui, à notre connaissance, ait été analysé en détail pour l'écrit et qui ait débouché sur une proposition d'un itinéraire d'acquisition possible (cf. Hellqvist 2010 et infra, section 1.2.2.3 p 105).

Nous avons donc testé différentes variables en lien avec la complexité syntaxique, en prenant comme unité la proposition. Le premier travail a donc été de dénombrer les propositions de chaque texte. Ceci requiert au préalable de bien définir les critères permettant de distinguer les propositions, ceux-ci étant variables dans la littérature (Riegel,

---

<sup>86</sup> Le système temporel aurait pu être un bon indice, mais en l'absence de contrainte donnée au moment de l'écriture (rédigez ce texte au passé), les textes ont été produits soit au présent, soit au passé, deux temps tout-à-fait licites pour un récit. L'itinéraire proposé pour les temps verbaux (présent – infinitif – passé composé – imparfait – plus que parfait – subjonctif) n'est vérifiable que sur un nombre plus important de textes par scripteur, produits avec des objectifs communicatifs variés.

Pellat et Rioul, 1994). Nous avons retenu une définition restreinte de la proposition, à savoir un groupe de mots formant une unité sémantique, soit dépourvue de verbe (« Oh là là ! » ; « étincelles »), soit pourvue d'un verbe fléchi. Ceci exclut du statut de proposition les constructions infinitives et participiales. Bien que ces dernières sont considérées par Riegel, Pellat et Rioul (1994) comme de véritables propositions (des subordonnées sans subordonnant), nous les avons traitées comme constituant des propositions mais les avons répertoriées à part, en tant que « constructions intégrées ». Ce choix est motivé par le besoin de faire des comparaisons avec les résultats quantitatifs de Bartning et Kirchmeyer 2003 et Hellqvist (2010) qui opèrent ainsi.

Nous présentons à présent les différentes variables testées en lien avec la complexité syntaxique, en expliquant leur pertinence pour notre étude.

**Le nombre moyen de propositions par phrases.** Bartning et Kirchmeyer (2003 : 6) remarquent que le nombre d'énoncés multipropositionnels augmente avec le niveau des apprenants et que « la capacité à produire des énoncés multipropositionnels de plus de deux propositions reste un phénomène assez rare dans les données en L2 », que ces propositions soient juxtaposées, coordonnées ou subordonnées. Ceci est confirmé pour l'écrit par Hellqvist, qui montre que « le nombre de propositions qui font partie d'une phrase multipropositionnelle » s'accroît rapidement (dès le troisième texte de son étude longitudinale, soit au bout de deux mois). Nous avons compté le nombre moyen de propositions par phrase en divisant le nombre de propositions par le nombre de phrases. Nous nous attendons donc à ce que le nombre moyen de proposition par phrase<sup>87</sup> soit un bon révélateur du degré d'avancement syntaxique dans notre corpus, prévoyant une augmentation avec la montée en compétence des scripteurs.

**La part et la nature des propositions subordonnées.** Nous nous intéressons de près aux subordonnées, en termes quantitatif et qualitatif. Au niveau quantitatif, nous avons évalué la proportion de propositions subordonnées au sein de la totalité des propositions. Il s'est agi de diviser le nombre de propositions subordonnées par le nombre de propositions

---

<sup>87</sup> Hellqvist opère différemment, en comptabilisant le nombre de prépositions contenues uniquement dans les énoncés comportant au minimum deux propositions.

au total. Nous nous attendons à ce que la proportion de subordonnées augmente en fonction du niveau du scripteur, comme il a été observé chez les apprenants entendants de FLE (l'itinéraire dégagé par Bartning et Schlyter décrit trois étapes, de la juxtaposition à l'enchâssement, en passant par la coordination de propositions, voir partie 2, section 1.2.2.2)

Le type de subordonnée employée est également informatif, Bartning et Schlyter (2003) ayant montré que certaines subordonnées sont acquises avant les autres, suivant un itinéraire d'acquisition. Hellqvist (2010) en a fait une proposition pour l'écrit (voir 1.2.2.3). Il s'agissait donc de voir quels types de subordonnées sont prioritairement utilisés dans notre corpus et lesquels ne se retrouvent que chez les scripteurs les plus avancés, puis de comparer ces résultats aux itinéraires déjà proposés pour les apprenants entendants.

**La longueur moyenne des propositions.** Nous avons mis en relation le nombre de propositions avec la quantité totale de texte, mesurée en nombre de mots. Nous aboutissons à un nombre moyen de mots par proposition. Plus les propositions sont longues, plus on s'attend à ce qu'elles soient syntaxiquement et sémantiquement riches.

**Les constructions intégrées.** Comme dit plus haut, nous les comptabilisons, mais à part, en tant que révélateurs de la richesse syntaxique des propositions. Il s'agit des constructions infinitives, participiales (participes passé et présent) et des nominalisations.

Ces constructions sont considérées par Lehmann comme des moyens de « dépropositionalisation » (i-e la proposition devient dépendante et constituante d'une autre) et donc révélatrices d'un haut degré de maîtrise syntaxique.

**Les résultats de cette première analyse seront présentés en section 1 de la partie 3.**

Nous avons évoqué, en partie 1, la difficulté de répertorier les « erreurs » quand elles dépassent le cadre de la phrase, lorsque l'on procède à un découpage en unités de communication. Cette méthode de travail ne nous convenait pas mais le choix d'une méthodologie satisfaisante a été long. La première méthode que nous avons employée est une analyse linéaire : au fil du texte, nous avons répertorié tous les « problèmes », de natures diverses rencontrés dans chaque texte, et les avons commentés, réalisant ainsi une

longue fiche de remarques par texte. Le tri entre les phénomènes de différente nature s'est réalisé dans un deuxième temps : plus consciente des phénomènes récurrents présents dans nos textes, nous avons décidé de réaliser deux types d'analyse. D'abord une analyse fouillée du niveau discursif, la façon dont les scripteurs sourds gèrent le développement de l'information ayant fait l'objet de nombreuses remarques lors de l'analyse linéaire. Ensuite une analyse plus formelle, couvrant tous les niveaux de la langue (orthographique, morphosyntaxique, sémantique, ...), toujours en lien avec l'adéquation au vouloir dire du scripteur et donc avec les fonctions jouées par ces différentes formes. Ceci nous a aidée à choisir une méthode d'analyse plus rigoureuse et systématique, permettant les comparaisons avec nos groupes contrôle. Les travaux en acquisition de langues secondes présentés dans cette partie nous ont paru bien répondre à nos attentes. L'analyse des textes des deux groupes contrôle a été plus rapide, car elle ne s'est faite qu'une fois la méthode et les objectifs de l'analyse bien définis.

## **3.2 Analyse du mouvement référentiel**

Empruntant notre méthodologie à l'approche des lectures d'apprenants et notamment au modèle de la Quaestio, nous avons analysé dans notre corpus la façon dont est introduite et maintenue l'information au sein de trois domaines référentiels : les actants, le temps et l'espace, car il s'agit des trois domaines phares du récit. Nous cherchions ainsi à identifier des tendances soit propres au seul public sourd, soit communes à d'autres publics, notamment celui des apprenants du français.

### **3.2.1 La référence actantielle, entités animées**

Pour chaque texte, nous avons réalisé un tableau synthétisant les formes employées au service des introductions, réintroductions et maintiens de la référence aux personnages. Par introduction, nous entendons la première forme utilisée pour évoquer chacun des personnages, par maintien nous entendons toutes les autres formes employées évoquant un même personnage, lorsqu'il est encore présent en mémoire. Par réintroduction nous entendons les formes employées pour, justement, « réintroduire » un personnage qui ne serait plus en mémoire (l'usage d'un pronom serait, dans ce cas, ambigu).

Chaque tableau est assorti d'un bref commentaire. Par économie, les personnages sont notés p1 (l'homme debout au milieu du dessin), p2 (l'homme à terre), p3 et p4 (la femme et son chien). Voici pour illustrer notre propos un extrait de l'analyse du texte de Charles :

Statut info	introduction	réintroduction	maintien
P1	un monsieur		il ; et il lui
P2	une personne		il (x8)
P3 + p4	Une femme et une chienne		elles

**Conclusion :** Pas d'usages non conformes du point de vue grammatical. Formes utilisées pour la gestion de la référence très simples. Les introductions/changements se font toujours dans la trame avec un SN indéfini (pas de structure présentative, pas de focalisation). Les deux protagonistes principaux sont introduits dans la trame, la femme et le chien sont introduits ensemble dans l'arrière-plan ; maintiens majoritairement dans la trame à l'aide d'un pronom sujet, seulement 1 maintien en focus pour P1, à l'aide d'un pronom complément.

### 3.2.2 La référence actantielle, entités inanimées

Nous nous sommes principalement intéressée à l'entité tableau, que l'on retrouve dans tous les textes. Nous avons relevé toutes les formes employées, en fonction de leur statut informationnel (information nouvelle ou connue). Voici encore ce que nous avons relevé dans le texte de Charles :

Un tableau > le tableau (x3)

**Conclusion :** L'objet important du récit est introduit en focus dans la trame par un SN indéfini puis maintenu deux fois dans l'arrière-plan par un SN défini.

Remarque : les autres entités non animées (le bahut, le marteau, la pointe...) sont systématiquement introduites avec SN def. Cela est cohérent puisque dans ce paragraphe les paroles sont rapportées par le deuxième protagoniste : la situation est partagée, les objets sont présents au moment du discours, légitimant le recours au défini.

### 3.2.3 La référence spatiale

Nous nous sommes intéressée aux informations globales (où se situe l'action ?) et locales (placement des entités les unes par rapport aux autres, détermination de sous-espaces, ...). Voici ce que nous avons relevé pour Charles :

**Introduction du lieu de l'action** en focus par un **Sprep indef** : dans une pièce. Puis maintien en focus : Pronom : y

**Diverses indications locales** au moyen de **Sprep déf** : sur le mur ; près le bahut, sur terre...

**Conclusion** : référence spatiale uniquement en position de focus. Espace global introduit par un syntagme prépositionnel indéfini et maintenu par le pronom « y ». C'est ensuite une portion plus petite de cet espace qui est mentionnée, pour situer précisément le lieu de l'action, par des Sprep définis.

### 3.2.4 La référence temporelle

Nous nous sommes intéressée aux connecteurs temporels (leur nombre et les fonctions marquées) et aux temps verbaux (valeur associée à chaque temps). Voici ce qu'il se dégage du texte de Charles à ce niveau :

**Connecteurs temporels** : seulement deux, marquant uniquement la successivité : *et ; puis*

**Relevé des temps verbaux** (présentés dans l'ordre) :

Passé composé : a entendu ; est y allé voir ; a tenu ; a passé ; lui a dit ; / Imparfait : lui a dit qu'il *voulait* accrocher ;

Présent : il n'y a pas d'escabeau

Passé composé : a été obligé ; a tapé ; a glissé ; a tenu ; a touché ; n'a pas pu faire ; est tombé ;

Présent : sont cassant

Passé composé : **ont aimé voir**

Présent : sont très déçues

**Conclusion** : texte majoritairement au passé, via, au sein de la trame, le passé composé (un cas d'imparfait, cohérent), et de fréquents usages du présent à valeur de constat, uniquement dans l'arrière-plan. Donc système temporel non conforme à LC mais cohérent.

Un emploi **incohérent** dans l'arrière plan ? : « ont aimé voir » : valeur d'accompli alors que l'idée est souhaitaient/souhaitent voir le tableau. Plus un problème sémantique de choix du verbe que de temps. (ont souhaité voir/ ont eu envie de voir : temps pas forcément incohérent)

Nous avons ensuite effectué des recoupements au sein de tous les textes, afin de faire ressortir des récurrences, selon les trois groupes de degré de maîtrise qui seront dégagés en section 1 de la partie 3. Les résultats de ce travail sont présentés dans la section 2 de la partie 3.

## 3.3 Etude des formes hors contexte

Ce travail a consisté à effectuer un regroupement et un classement logique des remarques faites durant notre analyse linéaire et à les comparer avec les résultats de la littérature présentés dans la section 2 de la partie 1 et avec ce que nous savons de la

structuration des lectures d'apprenants L2, présentés en 1.2 de la présente partie. Il s'agit d'un long inventaire des caractéristiques observées classées et commentées par lieu de la langue concerné (structuration sémantique et lexicale ; système verbal ; phénomènes syntaxiques ; catégories grammaticales ; aspects propres à l'écrit ; nature des informations transmises). L'analyse, à dominante qualitative, est affinée en fonction de critères quantitatifs lorsque cela s'avère pertinent, et en fonction des groupes de degrés de maîtrise qui auront été dégagés. Les résultats sont présentés dans la section 3 de la partie 3.

### **3.4 Bilan des données recueillies et du type d'analyse proposé**

Pour terminer, nous présentons de manière synthétique un bilan des données recueillies et des différents choix d'analyse :

#### **3.4.1 Bilan du recueil des données**

- **21 collaborateurs sourds adultes**, de parcours variés
  - 12 scolarisés en instituts spécialisés (IJS/INJS) – niv CAP - signeurs
  - 7 avec des parcours majoritairement ou strictement oralistes
  - 5 ayant alterné entre scolarité en institut et scolarité en milieu ordinaire, avec une découverte de la LSF à des âges très divers (2 ans ½, 7, 12, 14, 17 ans)
  - 2 en éducation strictement oraliste, en intégration en milieu ordinaire avec suivi orthophonique précoce et intense.
  - 2 en parcours bilingue, avec la LSF comme L1, à la fois langue enseignée et langue d'enseignement, de la maternelle au lycée
  
- **12 sujets entendants apprenants du français**
  - de langues chinoises, thaï, khmer, vietnamienne, tamoul.
  - De niveau A2 du CECRL.
  
- **8 sujets entendants de français langue maternelle**

**Pour chaque collaborateur sourd nous avons recueilli :**

- Un questionnaire
- **Un récit écrit**
- Un récit oral filmé (LSF ou français)
- Un entretien (environ 15 – 20') > non exploité

**Pour chaque volontaire entendant (L1 et L2) nous avons recueilli :**

- **Un récit écrit**
- Pour les apprenants FLE : les informations contenues dans les dossiers d'inscription
- Pour les francophones natives : pas d'information particulière.

### **3.4.2 Bilan des choix d'analyse**

- Une évaluation par degré de compétence
- Une analyse discursive tenant compte du niveau du scripteur : analyse de la gestion de la référence actancielle, spatiale et temporelle.
- une analyse « formelle », c'est-à-dire sans prise en compte du développement de l'information au sein du texte ou des phénomènes de relation entre les idées, ... Il s'agit de constituer une base de données de toutes les formes relevées dans tout le corpus, et permettre la comparaison avec les travaux antérieurs.





# PARTIE 3 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

---

## **INTRODUCTION**

Nous pouvons à présent faire état des résultats de nos analyses, que nous présentons en trois volets, conformément à ce qui a été présenté à la fin de la partie 2. Nous commençons donc par faire état de l'évaluation globale des textes, menant à un classement en trois groupes de compétence. Ceci nous permettra ensuite de présenter comment sont organisés ces textes sur le plan de la gestion de l'information (actancielle, spatiale et temporelle) puis de présenter notre inventaire des formes hors contexte

### **1 Évaluation des textes : dégagement de trois degrés de compétence**

Cette première étape de l'analyse consiste à effectuer un classement des textes du corpus en fonction d'un certain degré de compétence, afin d'en tenir compte dans les étapes suivantes de l'analyse. Le second objectif de ce travail est de faire correspondre les groupes de compétence que nous aurons identifiés avec les stades de développement dégagés par Bartning et Schlyter (2002) (voir partie 2, section 1.2.2.2). Mais la nature de la tâche étant relativement limitée (un texte uniquement par collaborateur), il n'est pas possible de déterminer le niveau général de chaque scripteur ; c'est pourquoi nous précisons que nous évaluons ici des textes et non des personnes.

Nous avons réalisé cette évaluation sur la base de deux ensembles de critères, que nous avons sélectionnés pour les besoins de l'analyse et dont nous interrogeons la pertinence au fur et à mesure de la présentation des résultats : des critères pragmatiques et textuels, mesurant la capacité à composer un texte écrit compréhensible et en adéquation avec la consigne, indépendamment du respect de la norme, d'une part, et un ensemble de critères linguistiques mesurant la complexité syntaxique, d'autre part. Nous effectuons cette analyse sur l'ensemble des textes de notre corpus, relevant donc des groupes SOURD, FLE et FLM.

## 1.1 Premier ensemble de critères : pragmatiques et textuels

Nous avons sélectionné quatre critères permettant de rendre compte de la capacité à composer un texte clair, cohérent, suffisamment étoffé et bien sûr en accord avec la consigne d'écriture. Nous avons présenté et justifié ces critères dans le chapitre 3 de la partie 2 : nous les rappelons ici succinctement pour la clarté de la présentation : il s'agit de l'adéquation à la tâche, du degré de compréhensibilité, de la présentation graphique et de la longueur des textes. D'une manière générale nous n'avons pas relevé l'idiosyncrasie à cette étape, sauf lorsqu'elle rend l'interprétation difficile (voir le critère de compréhensibilité, section 1.1.1.2).

### 1.1.1 Evaluation par critère

#### 1.1.1.1 L'adéquation à la tâche

Nous avons considéré que les textes répondent *pleinement* à la tâche si la forme obtenue est bien un récit et que ce récit inclut au moins trois protagonistes, une séquence exposant la scène de la chute ou de l'arrachage du tableau et enfin un arrière-plan comprenant des informations sur le cadre spatio-temporel et sur les personnages (présentation et réactions). Nous avons considéré que les textes répondent *minimalement* à la tâche dans deux types de cas :

- la forme correspond bien à un récit mais il manque des informations d'arrière-plan (présentation des protagonistes, du cadre spatio-temporel ou réaction des protagonistes) et/ou il manque l'un des protagonistes (généralement P3, la femme), comme c'est le cas du texte d'Olivier par exemple.
- la forme s'éloigne légèrement du récit, le texte s'attachant davantage à commenter le résultat produit, visible sur le dessin, plutôt qu'à raconter comment cela s'est produit. Les textes concernés s'attardent alors beaucoup plus sur les réactions des protagonistes. C'est le cas du texte de Cédric.

Vingt textes sur les vingt-et-un du groupe SOURD ont été évalués comme répondant à la tâche, soit complètement pour neuf d'entre eux, soit minimalement pour les onze autres. Le texte de David, qui n'apporte pas d'information sur les personnages, peut être

considéré comme un cas intermédiaire car il présente une situation initiale et situe temporellement son récit par rapport à cette situation initiale (les mois suivants sont passés - David). Seul le texte de Catherine a été écarté de l'analyse parce qu'il ne répondait pas du tout à la tâche : la forme est explicative et non narrative et le texte semble n'avoir aucun lien avec le dessin. Nous présentons ici son texte et ne l'évoquerons plus dans la suite de nos analyses :

Je n'ai pas beaucoup d'idées.  
Le monsieur n'est pas très content car il y a beaucoup de progrès, c'est l'informatique et aussi beaucoup de Robots. Autrefois, des travaux manuels,  
En ce moment-là, Beaucoup de gens jouent aux consoles et ne savent pas sortir, les parents commencent à s'énervé. (Catherine)

Nous regardons à présent la distribution des textes des deux groupes contrôle dans ce classement. Les douze textes du groupe FLE répondent tous minimalement à la tâche. Seuls quatre textes sont construits comme des récits répondant explicitement à la consigne car on y trouve une scène de chute ou d'arrachage du tableau. Cinq autres textes sont dépourvus d'une telle scène, racontant plutôt, comme Cédric (du groupe SOURD), l'histoire du point de vue du couple P1/P3 qui découvre les dégâts après coup. Enfin les trois derniers textes ne répondent que très partiellement à la commande, car ils comportent peu d'actions. Ils s'organisent autour de deux thèmes : la description des dégâts tels que présentés sur le dessin puis la proposition d'explication. On relève que ces trois textes sont beaucoup plus embrayés : ils comportent des indices de subjectivité qu'on ne rencontre pas dans les autres textes, tous groupes confondus (c'est bizarre, je pense, peut-être, je regarde, un peu pizza<sup>88</sup>, mais pour moi, je penssé, on dirai, on ne sais pas, elle l'aire très énerver).

Les huit textes du groupe FLM sont tous en adéquation maximale à la tâche. On retrouve toutes les composantes induites par la consigne (présentation du cadre et des personnages dans une situation initiale parfois très longue, suite d'événements expliquant la chute du tableau et informations sur les réactions des personnages). On remarque que ces textes sont moins explicatifs que ceux des groupes SOURD et FLE. En effet, contrairement à ces derniers, ils s'attardent beaucoup moins sur les réactions des personnages et la

---

<sup>88</sup> Un peu pizza signifie un peu bizarre

description de la pièce en désordre et apportent beaucoup plus de détails sur le déroulement des événements<sup>89</sup>.

Nous présentons dans le tableau suivant la répartition des textes selon le critère de l'adéquation à la tâche, pour les trois groupes du corpus :

Critère 1 : ADÉQUATION A LA TÂCHE						
	GROUPE SOURD		GROUPE FLE		GROUPE FLM	
<b>ABSENTE</b>	1	Catherine				
<b>MINIMALE</b>	11	Mathieu, Antoine, Cédric, Olivier, Philippe, Sofia, Simon, Olivia, Aurélie, Charles, David	3	<i>Très partiellement</i> : Ping Pei, Thi My Lê, Vannak <i>Minimalement</i> : Sumalee, Denise, Hung, Cheng, Mary-Brintha <i>Réponse explicite</i> : Srun Heng, Yu hui, Penhvong, Lyna		
<b>MAXIMALE</b>	9	Emma, Laurence, Etienne, Alexandre, Clara, Camille, Alice, Jean, Patrick			8	Chloé, Léa, Louise, Sarah, Eva, Mélanie, Marion, Elodie

Tableau n°1 : Répartition des scripteurs selon le critère d'adéquation à la tâche

### 1.1.1.2 Le degré de compréhensibilité

Rappelons que nous avons tenu compte de deux facteurs : la logique interne ou cohérence (progression, répétition et non contradiction des informations) et la forme linguistique même, mais seulement lorsque l'éloignement avec la LC est tel que la compréhensibilité en est altérée.

Concernant la logique interne, nous avons noté que les textes du groupe SOURD sont tous globalement cohérents<sup>90</sup>. Mais pour une partie des textes, l'équilibre entre répétition et progression de l'information n'est pas respecté : l'information progresse trop vite, et seule la

<sup>89</sup> Nous faisons l'hypothèse, en 2., d'un affranchissement plus important du dessin chez les FLM et les SOURDS du degré 3, dans la planification du récit. Si les scripteurs des degrés 1 et 2 (FLE et SOURD) ont besoin de s'appuyer sur le dessin pour construire leur récit, les scripteurs de degré 3 s'en inspirent seulement et ne sont pas dans une dynamique de description précise des éléments présents dans le dessin.

<sup>90</sup> Nous comprenons ce terme dans un sens très large : si la logique interne peut être reconstituée grâce au dessin ou l'entretien avec le scripteur, nous concluons que le texte est globalement cohérent. Nous affinerons ensuite en séparant les textes autonomes (qui rendent directement cette cohérence) des textes non autonomes (dont la cohérence est à reconstituer)

connaissance du contexte de production (le support), du récit signé, voire même des explications apportées par le scripteur lors de l'entretien d'explicitation permet de reconstituer le récit. En revanche nous n'avons pas trouvé de manquements majeurs à la règle de non contradiction, à l'exception d'une phrase de Charles, qui nous interroge (Une femme et une chienne ont aimé voir si le tableau est bien placé devant le tableau et elles sont très déçues !!!). Concernant la forme linguistique, l'idiosyncrasie est parfois telle qu'on ne peut comprendre certains énoncés qu'en lien, là encore, avec le récit signé ou les explications apportées par le scripteur lors de l'entretien. Pour tous ces textes dont l'idiosyncrasie est importante, nous avons pu considérer la logique de l'enchaînement des idées seulement une fois le sens rétabli. Voici en exemple quelques extraits concernés :

il a la tête de tableau (Sofia) : il a le tableau en travers de la tête

le bureau est beaucoup de casser les meubles (Olivier) : les deux protagonistes cassent beaucoup de meubles dans le bureau

entre dibute les deux copains (Mathieu) : les deux copains entrent et se disputent

Pour conclure, les vingt textes retenus pour le groupe SOURD sont tous globalement cohérents, mais pas tous également compréhensibles pour un lecteur « naïf », c'est-à-dire n'ayant pas connaissance du contexte de production, notamment du dessin. Nous avons classé les textes en fonction de leur potentiel à transmettre le sens de manière autonome, ce potentiel dépendant à la fois du degré de progression de l'information et du degré d'idiosyncrasie. Trois niveaux se dégagent : autonomie (neuf textes), quasi-autonomie (sept textes) et absence d'autonomie (quatre textes). Par quasi-autonomes, nous entendons des textes globalement compréhensibles mais dont une proposition au moins contient une zone d'ombre dans la transmission d'une information importante.

Concernant les groupes contrôles, tous les textes sont cohérents, mais certains textes du groupe FLE progressent trop vite, comme il a déjà été relevé pour le groupe SOURD. Des ellipses importantes empêchent de comprendre le sens sans le support du dessin, comme dans ces deux exemples, tirés des textes de Denise et Mary-Brintha, qui emploient des démonstratifs pour des items qui n'ont pas été présentés initialement :

le mari souvre le porte entrée au sallon il né pas fraché, Pas-ce que lui maimme pas cette table.  
(Denise)

Petit garzon jouex sur la tableaux après ce tableaux cassé » (Mary-Brintha)

Dans ces textes l'absence de lien entre les phrases donne un style décousu, qui gêne l'interprétation. Enfin, dans ce groupe, l'idiosyncrasie, lorsqu'elle entrave la compréhension,

tient principalement à l'orthographe des mots, qui peut être très approximative (borvent = pauvre ; à corgé = accroché ; trompé = tombé). Nous avons souvent dû aller voir les auteurs de ces textes pour leur demander quel mot ils avaient souhaité écrire. Les douze textes FLE sont évalués soit comme non-autonomes (pour cinq d'entre eux), soit comme quasi-autonomes (pour sept d'entre eux). En revanche les huit textes FLM sont tous évalués comme autonomes.

Nous présentons dans le tableau suivant la répartition des textes selon le critère du degré de compréhensibilité, pour les trois groupes du corpus :

<b>Critère 2 : DEGRÉ DE COMPRÉHENSIBILITÉ</b>						
	<b>GROUPE SOURD</b>		<b>GROUPE FLE</b>		<b>GROUPE FLM</b>	
<b>NON AUTONOME</b>	4	Mathieu, Antoine, Cédric, Philippe	5	Denise, Mary-Brintha, Thi my Lê, Vannak, Ping Pei		
<b>QUASI AUTONOME</b>	7	Olivier, Sofia, Simon, Olivia, Aurélie, Charles, David	7	Cheng, Sumalee, Srun Heng, Hung, Yu-hui, Penhvong, Lyna		
<b>AUTONOME</b>	9	Emma, Laurence, Etienne, Alexandre, Clara, Camille, Alice, Jean, Patrick			8	Chloé, Léa, Louise, Sarah, Eva, Mélanie, Marion, Elodie

**Tableau n°2 : répartition des scripteurs selon le critère de degré de compréhensibilité**

### *1.1.1.3 La présentation graphique*

Par présentation graphique, nous entendons les aspects liés aux modalités énonciatives propres à l'écrit, à savoir la présence ou non d'un titre, l'alignement du texte à gauche, les retours à la ligne et alinéas, l'usage de la ponctuation et celui des majuscules. Nous avons séparé les textes qui font un usage standard de ces modalités et ceux qui se présentent différemment. Mathieu par exemple a centré son texte, tandis que Philippe fait un retour à la ligne systématique et numérote chacune de ses phrases. L'usage de la ponctuation et des majuscules fait également l'objet d'un usage non habituel dans de nombreux textes. On relève principalement les majuscules, qui sont plus rares en contexte où elles sont attendues (début de phrase, noms propres) et plus fréquentes sur des mots pleins en milieu de phrase (Tête ; Tableau ; Mur de la Salle à Manger). C'est en outre dans ces textes que l'on trouve à la fois le plus d'emploi du discours direct et l'omission quasi-



systematique des marques graphiques du dialogue (guillemets et tirets) marquant le changement d'énonciateur. Voici par exemple un extrait du texte d'Olivier :

Mr Fillon prend le tableau visage à Sarkoz. Il lui tape la tete. Je te desteste hein... (Olivier)

Les textes des deux groupes contrôles font tous un usage conventionnel de l'espace graphique, et ceux du groupe FLM ne présentent pas de spécificités au niveau de la mise en page, des choix de lettres et de la ponctuation. En revanche, neuf textes FLE se caractérisent par une ponctuation rare et un usage des majuscules en début de phrase non systématique. Certains mots pleins en milieu de phrase portent parfois une majuscule, comme on l'a relevé pour certains textes du groupe SOURD. Seuls trois textes FLE ne présentent pas de spécificité dans l'usage des majuscules et de la ponctuation. Cette faible proportion des différentes marques graphiques, alors que ce public maîtrise l'écrit dans une autre langue, peut s'expliquer par le fait que la ponctuation, la mise en page et la distribution majuscules/minuscules, lorsqu'elle existe, sont propres à l'écriture du français, qui emploie l'alphabet latin et peuvent différer fortement d'une écriture employant un autre alphabet ou n'étant pas alphabétique. La maîtrise d'un autre alphabet étant déjà complexe, on peut faire l'hypothèse pour ce groupe FLE soit d'un relâchement de l'attention concernant la ponctuation, soit d'une méconnaissance des règles de ponctuation et d'utilisation des majuscules, ces apprenants n'étant que peu entraînés à la production écrite dans leur formation.

Voici la répartition des textes selon le critère de la présentation graphique, pour les trois groupes du corpus :

<b>CRITÈRE 3 : PRÉSENTATION GRAPHIQUE</b>						
	<b>GROUPE SOURD</b>		<b>GROUPE FLE</b>		<b>GROUPE FLM</b>	
<b>NON STANDARD</b>	8	Mathieu, Antoine, Cédric, Olivier, Philippe, Sofia, Simon, David	9	Vannak, Ping Pei, Mary-Brintha, Denise, Thi my lê, Srun Heng, Hung, Yu-hui, Penhvong		
<b>STANDARD</b>	12	Aurélie, Olivia, Charles, Emma, Laurence, Etienne, Alexandre, Clara, Camille, Alice, Jean, Patrick	3	Cheng, Sumalee, Lyna	8	Chloé, Léa, Louise, Sarah, Eva, Mélanie, Marion, Elodie

Tableau n° 3 : Répartition des scripteurs selon le critère de la présentation graphique

#### 1.1.1.4 La longueur du texte

Mesurée en nombre de mots, la longueur des textes s'est révélée être un critère pertinent pour l'évaluation des textes, car elle se trouve directement corrélée aux trois critères exposés ci-dessus. Les textes sont de longueur très variable, allant de 41 à 574 mots. Nous avons délimité les textes très courts (moins de 100 mots), les textes courts (de 100 à 250 mots) et les textes longs à très longs (à partir de 250 mots), comme figuré sur ce graphique :

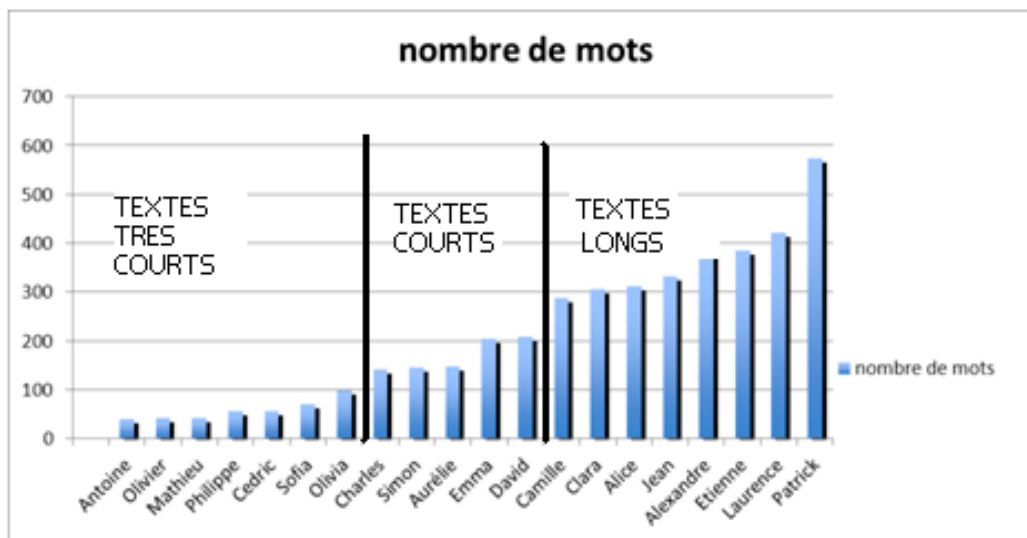


Figure n°2 : Graphique présentant la répartition des textes SOURD selon le nombre de mots

Les vingt textes du corpus SOURD se distribuent équitablement au sein des trois catégories : six textes très courts, six textes courts et huit textes longs à très longs.

Concernant le groupe FLE, tous les textes sont courts ou très courts : on compte six textes en dessous de 100 mots, et six textes entre 100 et 140 mots. L'écart entre le texte le plus court et le texte le plus long est sensiblement réduit (de 76 à 138 mots) par rapport au corpus sourd (de 41 à 574 mots). Le corpus FLM est composé de trois textes courts (entre 164 et 191 mots) et cinq textes longs à très longs (entre 348 et 640 mots). On trouve donc trois textes FLM ayant une longueur équivalente à certains textes des groupes sourd et FLE. Ceci ne présage pas forcément d'un degré de compétence moindre pour ces trois textes. En effet, il est fréquent que les textes d'apprenants avancés soient en moyenne plus longs que ceux des FLM, l'explication étant peut-être à voir du côté de la motivation à montrer ses

compétences chez les apprenants, et ici, les sourds, comme nous l'avons évoqué en 3.1.1 de cette partie.

Voici la répartition des textes selon le critère de la longueur des textes, pour les trois groupes du corpus :

CRITÈRE 4 : LONGUEUR DES TEXTES							
		GROUPE SOURD		GROUPE FLE		GROUPE FLM	
<b>TRÈS COURTS</b>	< 100 mots	6	Antoine, Olivier, Mathieu, Philippe, Cédric, Sofia	6	Cheng, Penhvong, Ping Pei, Srun Heng, Denise, Mary-Brintha		
<b>COURTS</b>	100 à 250 mots	6	Olivia, Charles, Simon, Aurélie, Emma, David	6	Vannak, Hung, Thy My Lê, Lyna, Yu-Hui, Sumalee	3	Chloé, Léa, Louise
<b>LONGS À TRÈS LONGS</b>	> 250 mots	8	Camille, Clara, Alice, Jean, Alexandre, Etienne, Laurence, Patrick			5	Sarah, Eva, Mélanie, Marion, Elodie

Tableau n° 4 : Répartition des scripteurs selon le critère de la longueur des textes

## 1.1.2 Bilan de l'évaluation sur critères pragmatiques et textuels

### 1.1.2.1 Le corpus sourd

Après avoir évalué séparément l'ensemble des quarante textes du corpus avec ces quatre critères, nous nous sommes focalisée sur le corpus sourd, afin d'établir des groupes correspondant à différents degrés de maîtrise du français écrit pour ce public. En premier lieu nous avons regroupé entre eux les textes qui répondaient exactement aux mêmes caractéristiques, afin que se dégagent nettement les noyaux durs de ces groupes. Ensuite nous avons dû hiérarchiser les critères pour pouvoir placer les textes « mixtes » au sein de ces trois groupes de niveau. Nous présentons en premier lieu nos remarques sur le classement des textes du groupe SOURD, puis nous situons les textes des deux groupes contrôle dans ce classement.

Les textes de Mathieu, Antoine, Cédric et Philippe constituent le noyau dur d'un premier groupe. Pour ces quatre textes les quatre indicateurs sont au niveau le plus bas : très courts, en adéquation minimale à la tâche, non autonomes dans la transmission du sens et faisant un usage non standard des différentes marques graphiques (mise en page, ponctuation, majuscules). Un second groupe de trois textes se distingue nettement du premier par leur taille (textes courts), par le degré d'autonomie, que l'on peut qualifier de

minimale et par l'usage de la typographie, qui devient conforme à la norme. La réponse à la tâche reste minimale. Enfin un troisième groupe de huit textes se caractérise, à l'inverse du premier, par les quatre indicateurs au niveau le plus haut : textes étoffés (longs ou très longs), en adéquation maximale à la tâche, parfaitement compréhensibles et faisant un usage standard de la typographie.

DEGRE 1		DEGRE 2		DEGRE 3	
caractéristiques	Scripteurs	caractéristiques	Scripteurs	caractéristiques	Scripteurs
Adéquation minimale Non autonome Typogr non standard Très court	<b>Mathieu</b> <b>Antoine</b> <b>Cédric</b> <b>Philippe</b>	Adéquation minimale Quasi autonome Typogr standard court	<b>Olivia</b> <b>Aurélié</b> <b>Charles</b>	Adéquation maximale Autonome Typogr standard long/très long	<b>Laurence</b> <b>Etienne</b> <b>Alexandre</b> <b>Clara</b> <b>Camille</b> <b>Alice</b> <b>Jean</b> <b>Patrick</b>

**Tableau n° 5 : premier classement des textes selon les critères textuels (« noyau dur »)**

Cinq textes dont les caractéristiques relèvent de deux groupes à la fois ont ensuite dû être placés au sein d'un de ces trois groupes (les textes d'Olivier, Sofia, Simon, David et Emma). Il a fallu pour cela déterminer quels étaient le ou les critères vraiment caractéristiques d'un groupe. Les textes d'Olivier et Sofia sont, comme les degrés 1 et 2, en adéquation minimale à la tâche. Ils se distinguent du premier groupe uniquement par leur degré d'autonomie dans la transmission du sens, qui est supérieur. Mais il est difficile de les classer dans le second groupe tant ils sont courts (respectivement 43 et 72 mots). En effet la taille du texte est un indice de la prise de risque du scripteur, qui en étoffant son texte augmente la quantité d'information véhiculée mais aussi le nombre potentiel d'erreurs. Ainsi Olivier et Sofia produisent des textes certes plus compréhensibles que ceux du groupe 1, mais d'une très grande simplicité en termes d'information transmise. Nous faisons l'hypothèse qu'un texte plus long chez ces scripteurs aurait pu en entraver la compréhensibilité et les rendre non autonomes dans la transmission du sens, ce qui est caractéristique du groupe 1. Nous avons alors considéré que la longueur des textes était un critère pertinent pour distinguer les groupes 1 et 2. Ces deux textes sont donc placés en fin du groupe 1, puisqu'ils présentent un saut qualitatif en termes de compréhensibilité par rapport à ceux du « noyau dur ».

Les textes de Simon et David ont pu être évalués plus facilement : entre eux et le groupe 2, seul l'usage de la typographie diffère. Ces textes sont quasi-autonomes et sensiblement plus longs que ceux du groupe 1. Nous considérons donc que la taille et le degré d'autonomie du texte sont des critères plus importants que l'usage de la typographie qui a pu se figer avec les années de pratiques, sans trop gêner la lisibilité. Ces deux textes sont donc placés dans le groupe 2. Celui de Simon en première place, avant Olivia, car il reste court (146 mots) et d'organisation très simple. Celui de David à la fin, parce qu'il est beaucoup plus long (209 mots) et qu'il présente une situation initiale, comme dit en 1.1.1.

Le texte d'Emma a été celui qui nous a posé le plus de difficultés. En effet ce texte a été évalué comme en pleine adéquation à la tâche. Il est autonome dans la transmission du sens et la gestion de l'espace graphique et de la typographie ne présentent pas de spécificité. En revanche il est beaucoup plus court que ceux du groupe 3 (206 mots, celui de Camille, le plus court du groupe 3, en comptant 289). Le critère de la taille reste un critère important à relever pour les raisons dites plus haut, mais il ne peut pas justifier à lui seul un classement du texte d'Emma dans le degré 2. Un texte peut en effet être très court et répondre à tous les critères de qualité, trois textes du groupe FLM sont d'ailleurs plus courts que celui d'Emma. Nous hésitons néanmoins entre la fin du groupe 2 et le début du groupe 3. Nous décidons de laisser l'évaluation de ce texte en suspens par manque d'arguments suffisamment solides, et attendons le deuxième ensemble de critères pour trancher.

### *1.1.2.2 Placement des textes des groupes contrôle et synthèse*

Nous aboutissons donc, à l'issue de cette première évaluation des textes du groupe SOURD, à trois degrés de compétence distincts, que nous pouvons résumer ainsi :

**DEGRE 1 :** Textes très courts répondant minimalement à la tâche, pas ou peu autonomes dans la transmission du sens, et faisant un usage, soit minimal, soit non normé des indices typographiques et de l'espace graphique. Résumé sous la formulation « Non autonome »

**DEGRE 2 :** Textes courts répondant minimalement à la tâche, autonomes dans la transmission du sens et faisant un usage minimal (simple) des indices typographiques. Résumé sous la formulation « Autonome, peu étoffé »

**DEGRE 3** : Textes longs à très longs répondant pleinement à la tâche, autonomes dans la transmission du sens et faisant un usage normé et abouti des indices graphiques et de la gestion de l'espace graphique. Résumé sous la formulation « Autonome, étoffé »

Concernant le groupe FLE, tous les textes répondent minimalement à la tâche et sont courts ou très courts. Aucun n'atteint donc le degré 3. Pour rapprocher ces textes des degrés 1 et 2 définis pour les sourds, la taille des textes et l'usage de la typographie ne sont pas significatifs. Nous avons retenu les seuls critères d'adéquation à la tâche et de compréhensibilité pour les distribuer entre ces deux groupes. Ainsi, cinq textes correspondent au degré 1 (non autonome), et sept au degré 2 (autonome, peu étoffé).

Sans surprise, les textes des huit scriptrices du groupe FLM correspondent au degré 3. Les textes répondent complètement à la tâche, ils sont parfaitement compréhensibles et présentent un usage de la typographie et de l'espace graphique sans particularités. En revanche la longueur des textes présente une variabilité importante, allant de 164 à 640 mots, soit des textes courts à très longs selon le classement opéré dans l'évaluation des textes du corpus sourd.

En comparant les trois groupes du corpus, nous constatons que les groupes FLE et FLM sont plus homogènes que le groupe SOURD. Ceci tient au mode de recrutement de nos collaborateurs. En effet, si nous avons varié au maximum les profils linguistiques et éducationnels des scribeurs sourds, les deux groupes contrôles rassemblent des scribeurs ayant un parcours similaire : locuteurs comme langue première du chinois, du khmer, du thaïlandais ou du sri-lankais, en formation linguistique dans une association du 13<sup>ème</sup> arrondissement de Paris et issus du même groupe de niveau en FLE d'une part, et jeunes étudiantes d'Ile de France inscrites en Licence de linguistique d'autre part. Ces deux groupes nous fournissent certes des points de repère par rapport à l'analyse des textes des sourds, mais il serait pertinent de compléter cette étude avec un groupe FLE avancé et un groupe FLM utilisant peu ou étant en difficulté avec l'écrit. L'apport de données ultérieures pour compléter cette étude fait partie des perspectives de recherches qui seront développées plus loin.

Voici à titre de synthèse un tableau présentant le classement provisoire des quarante textes du corpus selon les trois degrés définis à l'aide des critères pragmatiques et textuels.

Pour le groupe SOURD, les scripteurs dont le prénom est en gras concernant ceux qui constituent le « noyau dur » de chaque groupe. Emma est indiquée avec un point d’interrogation dans les deux groupes entre lesquels nous hésitons :

	<b>DEGRE 1</b> « non autonome »	<b>DEGRE 2</b> « autonome, peu étoffé »	<b>DEGRE 3</b> « autonome, étoffé »
<b>Critères</b>	Adéquation minimale Non autonome Typogr non standard Textes très court	Adéquation minimale Quasi-autonome Typogr standard Textes courts	Adéquation maximale Autonome Typogr standard Textes longs/très longs
<b>Scripteurs sourds</b>	<b>Mathieu</b> <b>Antoine</b> <b>Cédric</b> <b>Philippe</b> Olivier Sofia	Simon <b>Olivia</b> <b>Auréli</b> <b>Charles</b> David Emma ?	Emma ? <b>Laurence</b> <b>Etienne</b> <b>Alexandre</b> <b>Clara</b> <b>Camille</b> <b>Alice</b> <b>Jean</b> <b>Patrick</b>
<b>Scripteurs FLE</b>	Ping Pei Thi My Lê Vannak Mary-Brintha Denise	Hung Cheng Sumalee Srun Heng Yu-hui Penhvong Lyna	
<b>Scripteurs FLM</b>			Chloé Léa Louise Sarah Eva Mélanie Marion Elodie

Tableau n°6 : Classement des textes des trois groupes selon les critères textuels

## 1.2 Deuxième ensemble de critères : la complexité syntaxique

L’objectif d’une évaluation de la complexité syntaxique n’est pas de revenir sur la délimitation en trois degrés opérée dans la section précédente, mais, d’une part, de la légitimer à l’aide d’autres indices que des indices pragmatiques/textuels, et d’autre part d’avoir des arguments permettant de placer Emma au sein du deuxième ou du troisième

degré. Nous concluons cette section par une proposition de correspondance entre les différents degrés de compétence de notre corpus et les six stades de développement définis par Bartning et Schlyter (2002) ainsi que les six niveaux du CECRL pour la partie langue écrite. Nous reprenons ici brièvement les critères choisis, qui ont été présentés et justifiés en 3.1.2 de la partie 2 :

- Le nombre de propositions par phrase
- La longueur des propositions
- La part et la nature des propositions subordonnées
- Le nombre et la nature des constructions intégrées

Dans la mesure où le texte d'Emma est encore à cheval entre les groupes 2 et 3, nous traitons les données de son texte à part, afin de déterminer après analyse des autres textes à quel degré de compétence son profil linguistique correspond le mieux.

### 1.2.1 Remarques préliminaires

Le travail d'évaluation de la complexité syntaxique a consisté à repérer et comptabiliser les propositions en général et les subordonnées en particulier, ainsi que les constructions intégrées. Ce découpage des textes en propositions s'est révélé ardu. En effet les textes des scripteurs les moins avancés ne sont pas toujours organisés de façon à ce que l'on puisse y repérer des propositions, et il a donc fallu faire des choix. Voici quelques exemples des difficultés que nous avons rencontrées :

- les verbes peuvent parfois manquer (C'est très très cher le tableau, peinture en huile – Cédric). Il faut donc décider si le segment de phrase concerné est bien une proposition ou un simple constituant, en nous appuyant principalement sur des principes sémantiques (présence implicite d'un procès, d'un état). Par exemple nous avons considéré deux propositions dans cet extrait du texte d'Antoine, en nous appuyant sur ces principes sémantiques :

il est enverc / après bagarre avec Antoine (Antoine)

- un même constituant peut jouer un rôle dans deux propositions à la fois, comme « l'armoire » chez Simon, qui est complément dans la première proposition et sujet dans la seconde (j'aurais dire pour l'armoire été déjà bougé). S'il y a bien deux



noyaux verbaux, donc deux propositions, il est difficile de décider où termine la première et où commence la seconde, tant le terme « armoire » les lie l’une à l’autre.

- Nous avons constitué un sous-groupe pour les propositions subordonnées, afin de pouvoir évaluer leur nombre par rapport au nombre total de propositions. Mais l’identification des subordonnées est également complexe : la présence d’un mot comme « que » ou « qui » n’est pas toujours suffisante, il faut encore que ce mot ait bien la fonction d’un subordonnant. Nous prenons pour exemple cet extrait de Mathieu : entre / débute les deux copains par jalousie / que achète le beau tableau / ventre par une femme / éclate / que le tableau cassé : « que » semble ici être un mot passe-partout pour lier deux propositions (expression de la cause ou de la conséquence). Les propositions soulignées ne sont donc pas des propositions subordonnées.
- Certains constituants de phrases, pour être grammaticaux, devraient être transformés en proposition subordonnée (Antoine : Mur je prends à la tableau = je prends le tableau qui est au mur). Mais dans la mesure où ne sont présents, ni le verbe, ni le subordonnant, nous ne les comptabilisons pas comme tels.

### 1.2.2 Evaluation de la complexité syntaxique des textes des trois corpus

Nous présentons maintenant les résultats de l’évaluation des quarante textes du corpus par critère. Nous commençons, pour chaque critère, par présenter les résultats bruts pour l’ensemble des groupes, sous forme d’un tableau, puis nous les commentons.

#### 1.2.2.1 Le nombre de propositions par phrase

	<b>sourds</b>	<b>FLE</b>	<b>FLM</b>
<b>D1</b>	2,10	2,5	
<b>D2</b>	3,02	2,3	
<b>D3</b>	1,96		2

**Tableau n° 7 : nombre moyen de propositions par phrase dans les trois degrés des trois groupes**

Cette valeur est obtenue en divisant le nombre de propositions par le nombre de phrases de chaque texte. Nous nous attendions à une augmentation du nombre moyen de

propositions par phrase du degré 1 au degré 3, en raison d'une plus grande complexité syntaxique. Mais les résultats ne vont pas dans ce sens. On observe tout d'abord très peu d'écart entre les différentes valeurs obtenues : entre 1,96 à 3,02 propositions en moyenne par phrase pour le groupe SOURD. Mais le plus surprenant est que les valeurs les plus faibles concernent le degré 3. Il y aurait donc plus de phrases multipositionnelles aux niveaux les plus faibles, ce qui paraît incohérent. L'analyse de la façon dont le découpage en phrases est organisé dans les textes des trois groupes et aux trois degrés de compétence nous permet d'expliquer ces résultats surprenants.

Au degré 1 le nombre moyen de propositions par phrase est bien plus élevé que celui attendu. Nous comptons à ce niveau sur une valeur inférieure à 2, avec une majorité de phrases à une ou deux propositions (cf. Bartning et Kirchmeyer 2003). Le résultat obtenu, bien plus élevé, peut s'expliquer par le fait que pour les textes des sourds comme pour ceux des FLE, on ne trouve pas à ce niveau une succession de phrases bien délimitées graphiquement. Les phrases comme les propositions sont difficiles à reconnaître car les marqueurs graphiques de début et de fin de phrase sont encore mal maîtrisés : ils sont souvent omis et/ou souvent employés avec une autre fonction (Dans le salon. Il y a un petit garçon qui fait des bêtises – Cheng). On trouve donc chez certains scripteurs du degré 1 et du degré 2 une juxtaposition de blocs de mots plutôt que de propositions, et ces blocs, lorsqu'ils sont effectivement délimités, le sont de manière aléatoire par des points, des virgules, voir des tirets. Ainsi, les phrases très longues avec quatre-cinq propositions ne sont pas rares, mais on ne peut y voir à ce niveau de marques de complexité, car précisément les normes propres à l'écrit (la notion de phrase, sa délimitation), ne sont pas maîtrisées. Voici des exemples de ces types de « phrases » chez Mathieu (groupe SOURD) et Vannak (groupe FLE).

entre dibute les deux copains par jalousie que achete le beau tableau ventre par une femme eclate que le tableau cassé, une femme mettre en colère en plus leur chien aboit. (Mathieu)

Le Tableau tomber traverser sa tête de son fise un placard tomber et un vase qui casser et puis l'eau qui coule par terre (Vannak)

Précisons que, pour le groupe SOURD, cette tendance ne concerne que trois des six scripteurs du degré 1 (Mathieu, Antoine et Sofia). Les autres textes du même degré, ceux de Cédric, Olivier et Philippe, sont caractérisés par des phrases très courtes, séparées par les marques graphiques habituelles, à l'exception cependant des marqueurs du discours direct, comme en témoigne cet extrait du texte de Cédric :

Henri arrive... Il dit Oh là là... Il dit à qui déjà casse dans le pièce ? L'armoire a tombé. La vase a cassé. Merci pour le tableau. » (Cédric)

Le nombre moyen de propositions par phrase chez Cédric, Olivier et Philippe (degré 1) est compris entre 1,14 et 1,25, ce qui correspond davantage à ce que produisent par exemple les apprenants du FLE à un niveau débutant (cf. Bartning et Kirchmeyer 2003). On peut en conclure que lorsque l'unité graphique et syntaxique qu'est la phrase est maîtrisée, les scripteurs de ce niveau produisent une majorité de phrases à une ou deux propositions. Ceci se confirme au degré 2, qui ne connaît une forte augmentation (de 2,10 au degré 1 à 3,02 au degré 2) qu'en raison d'un texte atypique, celui de David<sup>91</sup>, qui produit en moyenne 8 propositions par phrase. En effet, le reste du groupe produit entre 1,44 et 2,25 propositions par phrase, avec une moyenne de 1,77, ce qui, compte-tenu des observations qui viennent d'être faites sur l'organisation des textes au degré 1, constitue un progrès. Dans le groupe FLE, la légère diminution observée entre les degrés 1 et 2 peut également être interprétée comme un signe de progrès. A l'inverse, les faibles valeurs obtenues au degré 3 (groupe SOURD : 1,96 et groupe FLM : 2) s'explique d'une part par la maîtrise de la ponctuation et des unités phrastiques et propositionnelles, et d'autre part, pour certains scripteurs, par l'apparition de nombreuses phrases simples très courtes, quelquefois sans verbe, à côté bien sûr de phrases multipositionnelles longues. Voici pour exemple un court extrait du texte de Patrick :

Etincelles. Caresse sur un champ d'herbe verte au creux de la grisaille parisienne. Soudain, la sonnette. Médor avait aboyé, annonçant son maître. Monsieur de Torcy ! (Patrick)

Nous retenons que le calcul du nombre moyen de propositions par phrase n'est pas un très bon indice de complexité syntaxique, contrairement à ce que nous escomptions. Ce que Bartning et Kirchmeyer (2003) appellent « le degré d'empaquetage propositionnel » n'est donc pas pertinent pour notre corpus. Mais cette évaluation nous a fait réfléchir sur l'organisation des unités intra-textuelles par les scripteurs de différents niveaux et nous permet d'expliquer le nombre important de propositions par phrase au premier degré de compétence en français écrit. Ainsi, contrairement à ce que nous nous attendions, la diminution progressive de cette valeur aux degrés 2 et 3 est signe de progrès.

Pour éviter ce faible écart entre les différentes valeurs obtenues et cette diminution apparemment contradictoire du nombre de propositions par phrase, un autre mode de

---

<sup>91</sup> David sépare matériellement ses propositions le plus souvent d'un tiret, plus rarement d'un point.

comptage aurait été possible : il aurait été préférable de comptabiliser uniquement les propositions faisant déjà partie d'énoncés multipropositionnels (à l'instar de Hellqvist 2010, cf. partie 2, section 1.2.2.3). Mais si cela aurait permis d'obtenir des valeurs plus importantes pour le degré 3, elles auraient en revanche peu diminué au degré 1, dont certains textes comptent très peu d'énoncés monopropositionnels. De plus la démarche aurait été beaucoup plus coûteuse en temps pour ce qui doit rester une évaluation et non une analyse linguistique fouillée.

### 1.2.2.2 La part et la nature des propositions subordonnées

	sourds	FLE	FLM
D1	5,1%	9,5%	
D2	6,5%	21,6%	
D3	21,3%		26,92%

Tableau n°8 : taux de propositions subordonnées dans les textes des trois groupes et des trois degrés

Ayant relevé toutes les propositions de chaque texte, nous avons calculé la proportion de subordonnées par rapport au nombre total de propositions. Les résultats sont très significatifs : pour le degré 1 du groupe SOURD, cinq des six textes sont dépourvus de subordonnée. Ce taux de 5,1% est donc uniquement dû au texte de Sofia qui en contient trois<sup>92</sup> pour un texte très court, ce qui provoque dans ce texte un taux moyen de subordination très élevé (23,1%). Au degré 2, le taux de subordination varie de 0% à 15,6%, avec une moyenne de 6,5%. Seul le texte d'Olivia en est dépourvu, et c'est David qui en utilise le plus (15,6%), mais sa syntaxe présente des écarts à la LC importants :

avec Surprise **que** le Voisin le trouvait pleins de défauts sur la peinture  
il se met très en colère, furieux **qu'il** enlève le tableau, renverse l'armoire  
le chien aboie sur le Bruit **qu'il** à eu peur. (David)

Le taux de subordination augmente considérablement au degré 3, avec une moyenne de 21,3%, ce qui est très proche de ce que produisent les scripteurs FLM (26,92%). Notons que quatre scripteurs de ce groupe ont un taux proche de celui de David (Etienne, Alexandre, Clara et Patrick), avec des valeurs comprises entre 12,5% et 15,8%. Mais si l'on compare les

<sup>92</sup> il s'agit de trois causales, introduites toutes les trois par « parce que »

subordonnées produites à ce niveau avec celles du texte de David, on constate qu'il n'y a pas ou peu d'écart à la norme. En voici pour exemple un extrait de chaque scripteur :

Dans l'appartement, on ne voit qu'un tableau vraiment moche et bizarre **que** Huguette, la propriétaire, adore. (Etienne)

Le père, **dont** l'accord était important dans la famille, prit à part Rémy pour faire le tour de propriétaire et parler d'homme à homme. (Clara)

l'armoire chutait et basculait le tableau **qui** tombait vers la tête du propriétaire qui perdit l'équilibre et tomba par terre... (Alexandre)

Dans la cuisine, Mme de Torcy racontait sa manucure et les derniers ragots à son époux, blasé et fatigué, **dont** les cernes accusaient sur le visage la marque de l'épuisement. (Patrick)

Concernant le groupe FLE, on constate que le taux de subordination est globalement plus élevé que chez les scripteurs sourds des degrés correspondants. Le degré 1 FLE (9,5%) est plus proche du degré 2 sourd (6,5%) et le degré 2 FLE (21,6%) est beaucoup plus proche du degré 3 des groupes sourd (21,3%) et FLM (26,92%). En conclusion, si au niveau 1 les groupes FLE comme sourd produisent encore peu de subordonnées, la tendance change beaucoup au niveau 2 : dans le groupe SOURD le taux de subordonnée augmente encore faiblement tandis qu'il explose chez les FLE. Ces derniers sont tous des apprenants du français en milieu guidé, ce qui n'est pas le cas des sourds. On peut donc expliquer cette grande différence d'utilisation des subordonnées à la fois par le contexte de formation linguistique et également, mais ce n'est qu'une proposition de réponse, par une méthode d'enseignement probablement axée sur la forme et notamment sur la grammaire de la phrase.

La proportion de subordonnées dans un texte, sans oublier de considérer celles qui correspondent à l'usage et celles qui s'en écartent, fournit donc un bon indice de complexité syntaxique. Mais la nature des subordonnées employées a également une grande importance. Il a été montré dans la littérature, grands corpus à l'appui, que les différentes subordonnées ne sont pas toutes acquises au même moment mais selon un itinéraire d'acquisition, dont Bartning et Schlyter (2004) ont fait une proposition pour l'oral et Hellqvist (2010) pour l'écrit. Nous rappelons ici ces deux propositions :

**Français oral** (Bartning et Schlyter 2004) : quand > parce que > qui et que (relatif) > si et que (complétif)

**Français écrit** (Hellqvist 2010) : qui > quand > que (complétif) > parce que > que relatif > si/même si > comme > où

Il est donc intéressant de repérer où se situent nos groupes dans ces itinéraires. De ce classement des subordonnées employées par les scripteurs sourds, quatre subordonnées se détachent nettement : les subordonnées en *parce que* ; en *que* complétif, en *qui* et en *que* relatif.

- **La subordonnée causale** est la seule subordonnée qui est employée dans les trois groupes à la fois. Le groupe 1 en comporte trois, conformes à l'usage, issues du même texte (Sofia). Le groupe 2 en comporte également trois, conformes à l'usage, et le groupe 3 en comporte 5.
- Ensuite on trouve **le *que* complétif**, qui apparaît dans le groupe 2 avec quatre occurrences dont deux non conformes à l'usage. On en trouve quatorze occurrences dans le groupe 3 dont une est non conforme à l'usage.
- **Le *qui*** apparaît dans le groupe 2 mais on en trouve une seule occurrence, qui n'est pas conforme à l'usage. On en trouve dix-huit dans le groupe 3, dont un d'usage non conforme.
- Toutes les autres subordonnées ne se rencontrent que dans le groupe 3. Le ***que* relatif** y est très employé (13 occurrences, toutes d'usage conforme). On y trouve enfin onze autres types de subordonnées, mais présentes seulement entre une et trois occurrences dans tous le corpus sourd : *dont*, *alors que*, *pourquoi*, *si*, *jusqu'à ce que*, *sans que*, *surtout que*, *sur lequel*, *pendant que*, *où*, *comme*.

Pour conclure sur cette question, on ne peut pas proposer un itinéraire complet, vu le faible nombre de textes (20). Mais les quatre premiers types de subordonnées, qui sont aussi les plus nombreuses, semblent apparaître dans l'ordre suivant :

**Français écrit - groupe SOURD** : Parce que > que compl > qui > que rel

Nos données établissent clairement que comme pour l'itinéraire proposé pour l'écrit et contrairement à ce qui est proposé pour l'oral, *qui* et *que* completif arrivent avant *que* relatif. La place très importante qu'occupe la causale peut par ailleurs être attribuée à la nature de la tâche, qui consistait à expliquer, à travers son récit, pourquoi P2 est tombé et comment le tableau lui est tombé en travers de la tête.

Concernant les groupes contrôles, si le taux de subordonnées est proche dans les trois derniers groupes (sourds degré 3, FLE degré 2 et FLM), c'est la nature des subordonnées employées ainsi que le degré de proximité avec la LC qui permettent de les différencier. Au degré 2 du groupe FLE, seuls quatre types de subordonnées sont employés (*qui*, *parce que*, *quand* et *que* relatif) alors qu'on en compte 15 au degré 3 du groupe SOURD et 17 dans le groupe FLM. Le fort taux de subordonnées obtenu dans le groupe FLE est donc modulé par la nature des subordonnées employées, qui témoigne d'un degré d'avancement encore assez faible dans l'itinéraire d'acquisition.

### 1.2.2.3 La longueur des propositions

	<b>sourds</b>	<b>FLE</b>	<b>FLM</b>
<b>D1</b>	4,93	7,2	
<b>D2</b>	6,83	6,2	
<b>D3</b>	8,81		8,49

**Tableau n° 9 : nombre moyen de mots par proposition chez les scripteurs des trois groupes et des trois degrés**

La longueur moyenne des propositions augmente également de manière significative en fonction du degré d'avancement, notamment pour le groupe SOURD : les propositions y gagnent en moyenne deux mots par degré de compétence. Pour le groupe FLE, les résultats obtenus sont moins significatifs, on observe même une très légère baisse entre les deux degrés de compétence. En revanche, les résultats entre le degré 3 du groupe SOURD et le groupe FLM sont très similaires (respectivement 8,81 et 8,49). Nous ne nous attardons pas sur ces résultats : ils révèlent simplement, comme nous le verrons ci-dessous, un enrichissement des propositions notamment par des constructions participiales et infinitives, types de construction que nous abordons à présent.

#### 1.2.2.4 Les constructions intégrées

	sourds	FLE	FLM
D1	0,17	0.6	
D2	2	0.4	
D3	11,4		11.75

Tableau n°10 : taux de constructions intégrées dans les textes des trois groupes et des trois degrés

Les « constructions intégrées », suivant Bartning et Kirchmeyer (2003), correspondent à des constructions participiales et infinitives et à des nominalisations (cf Partie 2, section 1.2.2.2). En voici quelques exemples, que nous soulignons, tirés de notre corpus :

« Mon dieu, mon tableau » crie la femme choquée **venant d'arriver dans le salon avec son chien** (Olivia)

il va à la salle de cuisine **pour discuter un peu de de sa journée avec son amante** (Laurence)

sa femme ayant raconter à ses voisins **sur l'achat du Tableau en vacances** (David)

A l'instar des phrases et des propositions, ces constructions ne sont pas toujours simples à identifier pour les scripteurs les moins avancés : certains verbes à l'infinitif ne relèvent pourtant pas d'une construction infinitive car ils devraient être fléchis dans le contexte où ils se trouvent (une femme mettre en colère- Mathieu). D'autres relèvent plutôt d'une participiale (le beau tableau ventre (vendu) par une femme – Mathieu). Néanmoins les résultats vont dans le même sens que pour les propositions subordonnées, ce qui est cohérent car ces constructions peuvent être considérées comme de véritables subordonnées (selon Riegel, Pellat et Rioul, (1999), il s'agit de propositions, appelées « non conjonctives »). Pour Bartning et Schlyter (2003), qui les distinguent des subordinations conjonctives, ces constructions se trouvent après les subordonnées sur l'itinéraire de développement de la complexité syntaxique (juxtaposition > subordination > infinitives/participiales > nominalisations). Comme dans l'étude citée, nos données vont dans le sens d'un degré d'intégration de plus en plus élevé à mesure que le degré d'avancement augmente. Ainsi, concernant le groupe SOURD, les textes du degré 1 sont quasiment dépourvus de constructions intégrées : seule Sofia emploie une infinitive (elle demande à son ami pour



aider mettre le tableau - Sofia)<sup>93</sup>. Les textes du groupe 2 en comportent tous entre 1 et 6, à l'exception d'Aurélié, et il s'agit en majorité de constructions infinitives. Enfin les textes du groupe 3 en comportent entre 7 et 15, avec une majorité d'infinitives, mais aussi de nombreux participes présents, ce qui représente une meilleure appréhension des spécificités de l'écrit. Comme il a été observé pour la longueur des propositions, on constate que le degré 3 du groupe SOURD et le groupe FLM sont très proches (respectivement 11,4 et 11,75 constructions intégrées en moyenne par texte). En revanche, les valeurs des deux degrés du groupe FLE sont très proches, connaissant même une très légère diminution. Cette stagnation des valeurs pour ce groupe indique peut-être que les deux niveaux dégagés se distinguent davantage par des indices pragmatiques et textuels que par des indices grammaticaux. Ceci fait sens, car tous ces scripteurs ont été recrutés au sein du même groupe de niveau, groupe établi sur la base d'une évaluation linguistique.

### **1.2.3 Bilan de l'évaluation de la complexité syntaxique**

#### *1.2.3.1 Validité des critères employés*

Le premier objectif de cette évaluation était de légitimer le découpage en trois groupes de niveau opéré sur la base d'indices textuels et pragmatiques. A l'exception du nombre moyen de propositions par phrase, les valeurs des différentes variables testées vont bien en augmentant du degré 1 au degré 3 du groupe SOURD. La longueur des propositions tout d'abord, qui implique un degré plus ou moins élevé de richesse syntaxique. Ensuite le taux de subordination et le nombre de constructions intégrées car elles révèlent un mode d'organisation évoluant de la parataxe vers l'hypotaxe (propositions enchâssées au lieu d'être juxtaposées), avec un degré d'intégration de plus en plus élevé.

Le groupe FLM est très proche du degré 3 SOURD, ce qui indique que les scripteurs de ce dernier ont atteint un niveau FLM ou presque (selon les scripteurs). Même si les valeurs du groupe FLE indiquent une différence de structuration linguistique assez faible entre les deux degrés, ce que nous avons expliqué dans la section précédente, nous pouvons conclure finalement que le classement effectué en première partie de l'évaluation semble donc validé

---

<sup>93</sup> Sofia est la seule du groupe 1 à employer des subordonnées et constructions intégrées, ce qui justifie donc sa place à la fin du groupe 1.

par les critères linguistiques. Nous pouvons également confirmer l'idée de Bartning et Schlyter (2004) selon laquelle la subordination peut être à elle seule un critère pertinent pour rendre compte de l'avancement grammatical d'un apprenant. En conclusion, ces critères nous semblent valables pour répondre au deuxième objectif annoncé de cette évaluation de la complexité linguistique : déterminer à quel degré de compétence correspond le texte d'Emma.

### 1.2.3.2 Situation du texte d'Emma

Le second objectif de cette évaluation était de trouver des arguments permettant de déterminer si les caractéristiques du texte d'Emma sont plus proches du degré 2 ou du degré 3, choix difficile à faire puisqu'il présente des points communs avec ces deux groupes. Nous reprenons ci-dessous les valeurs des trois variables que nous avons jugées pertinentes pour l'évaluation de la complexité syntaxique et les comparons au profil du texte d'Emma :

	<b>Longueur moyenne des propositions (nb de mots)</b>	<b>Taux de subordination</b>	<b>Nombre moyen de constructions intégrées</b>
<b>D1</b>	4,93	5,1%	0.17
<b>D2</b>	6,83	6,5%	2
<b>D3</b>	8,24	18,91 %	11.4
<b>Emma</b>	<b>8,81</b>	<b>4%</b>	<b>4</b>

**Tableau n°11 : comparaison des caractéristiques du texte d'Emma avec celles des trois degrés de compétence du groupe SOURD (critères de complexité syntaxique)**

Concernant la longueur des propositions, Emma est très proche de la valeur moyenne du groupe 3. Elle enrichit donc son texte de manière à allonger la taille de ses propositions. Mais si l'on regarde le taux de subordination et le nombre de constructions intégrées, elle est beaucoup plus proche des degrés 1 et 2 ce qui signifie qu'elle garde un mode d'organisation essentiellement parataxique avec un faible degré d'intégration. Nous avons des difficultés à placer ce texte dans l'un des degrés de compétence sur la seule base des critères pragmatiques et textuels. L'évaluation de la complexité syntaxique nous donne des arguments solides pour finalement le placer dans le groupe 2. Cependant, comme ce texte présente également des caractéristiques avec le groupe 3, aux deux niveaux pragmatique/textuel et grammatical, nous le placerons à la fin du groupe 2.

### 1.2.3.3 Rapprochement des 3 degrés avec les stades d'acquisition

Maintenant que les groupes de degré de compétence ont été établis clairement et que nous avons établi les caractéristiques pragmatiques/textuelles et grammaticales pour chacun d'eux, nous cherchons à faire le pont avec les stades d'acquisition établis par Bartning et Schlyter (2002). Rappelons que ces sept stades ont été élaborés en premier lieu pour la langue orale et qu'il n'y a pas encore de correspondance point par point pour l'écrit ; or nous avons vu qu'il y avait des différences importantes de structuration grammaticale entre ces deux modalités (voir par exemple Hellqvist 2010, pour la question des subordonnées). Ce rapprochement est également rendu délicat par le fait que nous n'avons évalué qu'un seul type de critère, la complexité syntaxique, et par le fait également que notre corpus est limité à vingt textes pour le groupe SOURD. Cependant, la comparaison entre nos données et le descriptif de l'organisation textuelle propre à chaque stade (voir Bartning et Kirchmeyer 2003 : 14-15) nous permet d'effectuer un certain nombre de remarques et d'hypothèses.

Les textes du degré 1 sont caractérisés par un mode d'organisation essentiellement parataxique, par la rareté et la simplicité des connecteurs (et, mais, après, avant) et par le tout début de l'emploi de la causale *parce que*. En outre, et ceci nous a causé des difficultés pour repérer les propositions et les constructions intégrées, on remarque de nombreuses omissions de verbes (principalement auxiliaires et copules) et un usage aléatoire des formes fléchies et non fléchies. Ces caractéristiques correspondent le mieux aux stades 1 (*stade initial*) et 2 (*stade post-initial*). Cela correspond aux stades pré-basique et basique de l'approche des lectures d'apprenants (ALA).

Les textes du degré 2 restent dans un mode d'organisation essentiellement parataxique, mais on voit se développer les subordonnées causales, complétives et relatives. Les connecteurs sont plus nombreux et plus variés (et, mais, alors, aussi, donc, car, puis). On constate aussi un développement important des structures intégrées qui étaient quasiment absentes dans le groupe 1. Nous pouvons donc faire correspondre le degré 2 au stade 3, dit *intermédiaire*, pour lequel Bartning et Schlyter (2004 : 295) disent que la langue « est plus systématique et régulière, bien que très simple encore ». Eventuellement, parce qu'il y a un écart certain entre les performances du début et de la fin du groupe, on peut envisager une

progression vers le stade 4 (avancé inférieur), notamment pour Emma. Cela correspond au stade post-basique de l'ALA.

Les textes du degré 3 sont marqués par un accroissement et une diversification très importants des subordonnées (parce que, qui, que relatif, que complétif, dont, pourquoi, si, comment, sans que, surtout que, etc.). Ces textes ont un mode d'organisation hypotaxique et sont caractérisés par un haut degré d'intégration. Les connecteurs sont plus nombreux et se diversifient (puis, ensuite, bref, donc, pourtant, car, sinon, maintenant, soudain, etc.) Tous ces facteurs, associés à la longueur importante des textes, montrent une très bonne capacité à planifier et gérer l'information de façon globale. Une partie des textes (Laurence, Etienne et Alexandre) semblent bien correspondre au stade 6 (avancé supérieur) tandis que les autres (Clara, Camille, Jean et Patrick) correspondent au stade 7 (quasi-natif), ou natif<sup>94</sup>.

Schlyter (2003) indique qu'une correspondance entre les stades 1 à 6 (établis sur le français oral d'apprenants suédophones) avec les 6 niveaux du CECRL semble bien fonctionner. Ce rapprochement ne concerne que la partie morphosyntaxique du CECRL et pas la partie pragmatique. Suivant la correspondance qu'elle a ainsi établie, nous pouvons faire l'hypothèse que le degré 1 de notre corpus devrait correspondre aux niveaux A1 et A2, le degré 2 au niveau B1 progressant pour certains textes vers le niveau B2, et le degré 3 devrait correspondre au niveau C2.

### **1.3 Synthèse et conclusion**

Voici en premier lieu une présentation synthétique des caractéristiques textuelles/pragmatiques et syntaxiques des trois degrés de compétence de notre corpus, puis le classement final des textes de chaque groupe au sein de ces trois degrés de compétence.

---

<sup>94</sup> Ces termes de quasi-natif ou natif sont bien sûr ceux des travaux en acquisition des langues étrangères, et s'adaptent mal à notre public, natif du même pays que les locuteurs de la LC. On pourra dire pour le public sourd « quasi-langue première » ou « langue première ».

	<b>D1 Non autonome</b>	<b>D2 Autonome, peu étoffé</b>	<b>D3 Autonome, étoffé</b>
<b>Caractéristiques pragmatiques /textuelles</b>	réponse minimale à la tâche non autonome : fréquents problèmes de compréhension typo. non standard textes très courts	réponse minimale à la tâche quasi-autonome : problèmes de compréhension isolés typo. standard et simple textes courts	réponse pleine à la tâche aucun problème de compréhension typo standard et élaborée textes longs à très longs
<b>Caractéristiques syntaxiques</b>	Parataxe	Parataxe : apparition des subordonnées causales, complétives et relatives.	Hypotaxe : subordonnées et constructions Intégrées nombreuses et variées
<b>Stades d'acquisition</b>	Initial (1) et post-initial (2) (ALA : Prébasique et basique)	Intermédiaire (3), ev avancé inférieur (4) (ALA : post-basique)	Avancé supérieur (6) et quasi natif (7) (ALA : post-basique)
<b>CECRL</b>	A1 et A2	B1, ev B2	C2

Tableau n° 12 : Caractéristiques des trois degrés de compétence et comparaison avec les stades d'acquisition et les niveaux du CECRL

	<b>Degré 1 Non autonome</b>	<b>Degré 2 Autonome, peu étoffé</b>	<b>Degré 3 Autonome, étoffé</b>
<b>Scripteurs sourds</b>	Mathieu Antoine Cédric Olivier Philippe Sofia	Simon Olivia Aurélie Charles David Emma	Laurence Etienne Alexandre Clara Camille Alice Jean Patrick
<b>Scripteurs FLE</b>	Ping Pei Thi My Lê Vannak Mary-Brintha Denise	Hung Cheng Sumalee Srun Heng Yu-hui Penhvong Lyna	
<b>Scripteurs FLM</b>			Chloé Léa Louise Sarah Eva Mélanie Marion Elodie

Tableau n°13 : classement final des scripteurs des trois groupes dans les trois degrés de compétence

Huit critères au total ont été testés dans l'objectif de rassembler les textes du corpus en groupes de degrés de compétence homogènes. Initialement sélectionnés sur la base à la fois de nos intuitions et des travaux pertinents pour notre étude en acquisition des langues étrangères, sept se sont révélés significatifs et nous ont permis d'atteindre cet objectif :

**Critères pragmatiques/textuels :**

- Adéquation à la tâche
- Degré de compréhensibilité du texte
- Présentation graphique
- Longueur du texte

**Complexité syntaxique :**

- Proportion et nature des propositions subordonnées
- Longueur des propositions
- Proportion et nature des constructions intégrées

Ces deux ensembles de critères se sont révélés très complémentaires : la complexité syntaxique s'est trouvée directement corrélée aux indices pragmatiques. Cependant l'exemple du texte d'Emma nous rappelle qu'un apprenant peut, à certains moments de son apprentissage, progresser plus vite dans l'un ou l'autre domaine. Il semble donc indispensable de prendre en compte systématiquement ces deux types de critères afin d'avoir une vue d'ensemble des compétences d'un scripteur. Parmi les trois critères retenus de la complexité syntaxique, le seul critère de la proportion et de la nature des subordonnées peut être suffisant pour une évaluation rapide de textes de sourds ou d'apprenants. Mais la longueur des propositions et la proportion de constructions intégrées peuvent efficacement affiner l'évaluation, notamment pour des textes d'apprenants avancés (les constructions intégrées viennent après la subordination dans l'itinéraire acquisitionnel proposé par Kirchmeyer 2002).

Nous avons donc abouti à trois groupes de degrés de compétence. Mais il ne s'agit encore que d'une première proposition, dessinée sur la base d'un corpus de vingt textes seulement. Un panel plus important de scripteurs sourds de profils variés et un nombre plus important de textes par scripteur nous aurait permis d'affiner davantage ces différents degrés. En outre, nous constatons un saut qualitatif important entre les degrés 2 et 3, rapprochés respectivement des stades d'acquisition 3 et 6, tandis que les degrés 1 et 2 semblent se suivre directement. Il semble donc qu'il manque un profil de scripteurs sourds qui seraient à l'intermédiaire entre les degrés 2 et 3. La poursuite ultérieure de cette étude avec un corpus plus étendu permettra peut-être de combler cette lacune potentielle et

d'établir un réel continuum entre les premiers textes, qualifiés de non-autonomes et les derniers, qui sont comparables à des textes de scripteurs FLM avancés. Néanmoins, conformément à l'objectif de cette évaluation, ces groupes sont suffisamment homogènes pour que l'on puisse ensuite établir des corrélations entre un certain degré de compétence et l'emploi de la langue que font ces scripteurs, ce que nous allons aborder dans les deux chapitres qui suivent.

## **2 Étude du mouvement référentiel : profils de scripteurs et tendances transversales**

Nous avons pu constater en 1. que tous les textes (à l'exception de celui de Catherine, qui a été écarté de l'analyse) sont globalement cohérents. L'analyse du mouvement référentiel que nous proposons maintenant a pour objectif d'obtenir une photographie des moyens linguistiques qu'emploient les scripteurs des différents degrés de compétence pour rendre leurs textes cohérents, selon leur degré de compétence. Nous proposons donc une appréhension globale des textes étudiés avant de procéder, en 3, à l'analyse des formes sorties de leur contexte discursif. Empruntant notre méthodologie à l'approche des lectures d'apprenants et notamment au modèle de la Quaestio nous analysons dans ces textes la façon dont est introduite et maintenue l'information dans trois domaines référentiels : celui des actants, du temps et de l'espace. Nous cherchons ainsi à identifier des tendances soit propres au public sourd, soit communes à différents publics, notamment aux publics d'apprenants du français.

Nous avons ainsi identifié deux grands profils dans la gestion du mouvement référentiel. Le premier, qui concerne surtout les degrés 1 et 2, se caractérise par la rareté des informations apportées dans tous les domaines référentiels (informations spatio-temporelles, informations sur les protagonistes, détails sur les procès). C'est pourquoi ces textes sont, conformément à l'évaluation qui en a été faite en 1., minimalement interprétables. Ils possèdent leur logique interne, qui est assurée principalement par l'ordre des propositions, mais demandent au lecteur de faire quantité d'inférences. Ils le laissent surtout sur sa faim : les personnages ne sont pas présentés et semblent comme « parachutés » dans un espace qui n'est pas davantage présenté ; on ne connaît pas leurs motivations ni les liens qui les unissent non plus que les raisons qui les font interagir. Même si certaines informations d'arrière-plan sont présentes, nous avons affaire à des « primitives » d'action ou d'état, en quelque sorte à des textes « nus ». En outre, certains de ces textes, bien que globalement cohérents, contiennent des passages ambigus ou incohérents, que nous détaillerons au fil de l'analyse. Le deuxième profil de textes, qui concerne surtout le degré 3, est au contraire marqué par la richesse des informations à la fois dans la trame, au sein de chaque domaine référentiel et dans l'arrière-plan. Nous



verrons également que ces textes se caractérisent par une plus grande variété des moyens permettant d'introduire ou de maintenir l'information.

Dans un premier temps nous présentons nos analyses par domaine référentiel. Nous y détaillerons les caractéristiques propres à chaque profil et comparerons nos résultats aux deux groupes contrôle, afin d'identifier ce qui semble caractéristique du groupe SOURD et ce qui est commun, notamment, au statut d'apprenant, ou ce qui relève, quel que soit le public, de difficultés mêmes de la langue français écrite.

## 2.1 La référence actancielle

### 2.1.1 Le profil « textes nus » :

#### 2.1.1.1 Introduction « brute » de la référence actancielle

Dans les textes du corpus SOURD correspondant à ce profil, les personnages et les entités inanimées semblent introduits comme s'ils étaient déjà connus du lecteur, lui laissant en quelque sorte l'impression d'avoir raté quelque chose. C'est pourquoi nous parlons d'introductions brutes.

Concernant les entités animées, ces introductions se font via deux moyens linguistiques principaux : les noms propres et les groupes nominaux simples. Cinq scripteurs introduisent au moins deux de leurs protagonistes par un nom propre, hors structure présentative<sup>95</sup> et hors tout élément descriptif ultérieur. Voici les premières phrases de chacun des textes concernés :

**Christophe** ne suis pas content te **Paul** (Antoine D1)

**Henri** arrive... Il dit Oh là là ( ...). **Jean** ne sait pas à qui frappe ? **Catherine** crie à cause le tableau (Cédric D1)

**Mr Fillon** entre le bureau de **Sarkoz**. (Olivier D1)

**Christophe** a fait taper avec un clou (...). oh là là. **Jean** dit, Est-ce que passé ? (...) **Aurélie** et un chien a regardé Jean et Christophe. (Philippe D1)

**Louis** frappe sur la porte et **anne** l'ouvre. Il dit : Bonjour madame, Est-ce que votre mari est là ? Anne lui dit : Oui, mon mari est dans le bureau (...). **Jean** travaille son doucement et il est surprise de voir Louis (Aurélie D2)

Ainsi, chez Antoine, Cédric, Olivier et Philippe (degré 1), on ne sait rien des personnages ni du type de lien qui existe entre eux, alors que cela faisait partie de la

---

<sup>95</sup> Structure présentative : c'est un homme qui... (par exemple)

consigne d'écriture. Le cas d'Olivier est un peu particulier car il a choisi des personnalités fortement identifiables (Fillon et Sarkozy), ce qui lui permet, en s'appuyant sur les connaissances du lecteur, de s'affranchir de cette nécessité de présentation. Chez Aurélie (degré 2) si les deux premiers personnages sont introduits selon le même mode (Louis, Anne), l'introduction du troisième personnage atteste d'une gestion plus élaborée de la référence actantielle : il est mentionné en arrière-plan, dans le dialogue entre Louis et Anne par un GN défini (votre mari, mon mari), avant d'être introduit lui aussi dans la trame par un nom propre. Par ce procédé le lecteur bénéficie d'autres informations que le seul prénom, pour deux des trois personnages (Anne et Jean sont mariés).

Le deuxième type d'introduction « brute » est l'emploi d'un GN simple (c'est-à-dire non expansé), et qui est très majoritairement défini. Ces GN provoquent la même impression d'étrangeté que les prénoms (pas de structure présentative, pas d'informations en AP) mais ils peuvent par contre apporter des informations sur les relations existant entre les différents personnages (le mari, son frère, ...), ce que les prénoms ne permettent pas. Voici les premières phrases des huit scripteurs concernés (pour Camille, il s'agit de la deuxième phrase) :

entre dibute les deux copains par jalousie (...) leur chien aboie (Mathieu D1)

La femme achète le tableau et elle l'adore. elle demande son ami pour aider mettre le tableau (...) le mari est content (...) (Sofia D1)

Elle achète le tableau depuis longtemps. Elle veut installé le tableau (...) mais son mari ne le veut pas (...) Alors, elle a appelé son frère. (Simon D2)

« Mon dieu mon tableau » crie la femme choquée venant d'arriver dans le salon avec son chien. Elle voit son mari reprocher à son frère. (Olivia D2)

Un monsieur a entendu un bruit dans une pièce, il y est allé voir (...) Une personne lui a dit qu'il voulait raccrocher un tableau sur le mur (...) Une femme et une chienne ont aimé voir si le tableau est bien placé (...) et elles sont très déçues. (Charles D2)

Ce couple étant partir en vacances. (...) sa femme ayant raconté à ses voisins (...) son mari fou de rage dit à sa femme (...) (David D2)

Quelques secondes après, le propriétaire d'un appart dit : (Alexandre D3)

[...] Le couple reçoit un ami de longue date. Pendant que Madame prépare le repas dans la cuisine, le mari et l'ami patientent dans le salon. (Camille D3)

Ce type d'introduction peut donc apporter davantage d'informations que les noms propres sur les personnages, puisque les dénominations employées peuvent marquer les types de rapports existant entre eux. Signalons cependant le cas particulier de Simon, qui introduit le premier protagoniste par un pronom personnel, ce qui accentue l'effet de

parachutage évoqué plus haut pour ce premier profil, et celui de David, qui emploie un démonstratif (ce couple), semblant désigner ainsi les personnages P1 et P3 présents sur le dessin support.

Dans ces textes privilégiant l'introduction par des GN définis, on peut relever deux schémas d'introduction des personnages selon la nature de l'histoire : le premier consiste à faire une introduction groupée de P3 et P1 au moyen du mot « couple » et à introduire ensuite séparément les deux entités du couple (Ce couple ; sa femme ; son mari – David ; Le couple ; madame ; le mari – Camille). Chez Mathieu, l'introduction groupée concerne P1 et P2 (les deux copains), puis le chien est introduit via un possessif dont ils sont le référent. Le second schéma consiste à introduire d'abord P3, soit le personnage féminin placé à droite sur le dessin, puis à construire en lien les références suivantes, principalement au moyen d'un adjectif possessif (la femme/son ami/le mari – Sofia ; elle/son mari/son frère – Simon ; la femme choquée/son chien/son mari/son frère – Olivia).

Seuls les textes d'Alexandre et de Charles n'obéissent à aucun de ces deux schémas. Charles est par ailleurs le seul à introduire tous ses personnages au moyen d'un GN indéfini et les maintenir au moyen d'un GN défini ou par un pronom. Si cette stratégie d'introduction semble plus conforme à ce qui serait attendu dans une narration écrite et bien que cette stratégie soit parfaitement admise par la LC d'un point de vue grammatical, elle se révèle moins efficace. En effet ces références indéfinies ne sont pas suivies ultérieurement d'éléments apportant des informations supplémentaires, comme on pourrait s'y attendre. De plus elles sont introduites séparément les unes des autres, à l'aide de substantifs très génériques (un monsieur / une personne / une femme et une chienne). Nous n'avons donc aucune information sur ces personnages : nous ne connaissons ni leur nom, contrairement aux introductions par nom propre, ni les relations qu'ils entretiennent, contrairement aux introductions par un GN défini.

Dans les deux types d'introduction utilisés par les scripteurs de ce profil (par nom propre ou par GN), nous avons relevé une tendance chez certains scripteurs à l'emploi d'un GN indéfini ou non spécifié pour l'introduction de la troisième entité uniquement. Nous remarquons que dans les textes concernés cette entité introduite à l'indéfini a un rôle secondaire par rapport aux autres personnages. Chez Mathieu il s'agit de P3, une vendeuse de tableau, qui est d'ailleurs maintenue une nouvelle fois par un GN indéfini avant d'être

pronominalisée : le beau tableau ventre par **une femme** (...) **une femme** mettre en colère (Mathieu D1). Chez Antoine il s'agit également de P3, qui n'intervient qu'à la fin du texte pour constater les dégâts. Elle est introduite par un nom nu : arrive **femme** est choc. (Antoine D1). Chez Philippe, il s'agit du chien qui, du reste, n'a aucun autre rôle dans l'histoire que d'être aux côtés de P3 (Aurélie) : Aurélie et **un chien** a regardé Jean et Christophe (Philippe D2). Le caractère secondaire semble d'ailleurs renforcé plus loin dans le texte par l'absence de désinence plurielle du verbe qu'il est censé régir avec P3 : Aurélie et un chien a regardé. Dans tous ces exemples, cet usage de l'article indéfini empêche de cerner la relation d'appartenance avec l'un des autres personnages, contrairement par exemple à Olivia qui spécifie cette relation (venant d'arriver dans le salon avec son chien). La présence du chien ne semble être due (comme pour Olivia d'ailleurs) qu'à un souci du scripteur de reporter dans son histoire tous les personnages présents sur le dessin support, qu'ils jouent un rôle dans la trame narrative ou non. On peut donc faire l'hypothèse pour ces scripteurs de règles d'emploi des définis et indéfinis à la fois plus simples et différentes de celles de la LC, le défini étant réservé aux entités jugées importantes et l'indéfini aux entités secondaires. Cette hypothèse demande néanmoins à être éprouvée sur un corpus de scripteurs sourds plus important.

Concernant les introductions d'entités inanimées<sup>96</sup>, nos remarques vont dans le sens de ce qui a été observé sur les entités animées. Les scripteurs qui ont introduit leurs personnages via un nom propre, un pronom ou un GN défini introduisent l'entité inanimée au moyen d'un GN défini. Cela concerne en tout neuf scripteurs, dont voici les extraits comprenant la première occurrence du mot tableau :

que achete le beau tableau ventre par une femme (Mathieu D1)

Je tombe à la armoire. Mur je prends à la tableau (Antoine D1)

L'armoire a tombé. La vase a cassé. Merci pour le tableau. (Cédric D1)

Mr Fillon prend le tableau visage à Sarkoz (Olivier D1)

La femme achète le tableau (Sofia D1)

Elle achète le tableau depuis longtemps (Simon D2)

« Mon dieu, mon tableau » (première phrase du texte) (Olivia D2)

Elle dit : Oh qu'est-ce que se passe-t-il ? Mon tableau abîme (à la fin du texte) (Aurélie D2)

L'ami voit ce tableau et l'observe sans commentaires (Camille D3)

---

<sup>96</sup> Nous nous sommes intéressée particulièrement à l'entité tableau, qui est récurrente dans tous les textes.

L'emploi du défini pour une première occurrence donne l'impression que l'objet est connu (connaissances partagées avec le lecteur) ou a déjà été introduit. L'emploi d'un adjectif possessif chez Olivia et Aurélie apporte néanmoins un petit complément d'information, sur le possesseur de l'objet. Comme David pour les entités animées P1 et P3, Camille emploie un démonstratif (ce tableau), GN semblant faire explicitement référence au dessin. Trois scripteurs emploient au contraire un GN indéfini simple, sans apport ultérieur d'information. Il s'agit tout d'abord de Philippe (Christophe a fait taper avec **un clou** et **un tableau** à côté de mur - Philippe D1), ensuite bien sûr de Charles, qui emploie une stratégie d'introduction similaire à celle dont il use pour les entités animées (Une personne lui a dit qu'il voulait raccrocher **un tableau** sur le mur - Charles D2) et enfin d'Alexandre (Une pièce bien remplies des meubles antiques et d'**un tableau** - Alexandre D3). On constate que deux scripteurs du degré 3, Alexandre et Camille, introduisent le tableau selon le profil « textes nus ».

Nous avons donc relevé deux stratégies d'introduction possibles pour ce premier profil (par nom propre ou GN simple), ces deux stratégies laissant toutes deux au lecteur une impression de « parachutage ». Nous notons cependant que les introductions par nom propre sont majoritaires au degré 1 (quatre scripteurs sur six) et que les introductions par un GN simple sont majoritaires au degré 2 (quatre scripteurs sur six) et concernent également deux scripteurs du degré 3, Camille et Alexandre. Nous faisons alors l'hypothèse que l'emploi de noms propres est plus facile à gérer linguistiquement car il libère de la nécessité d'utiliser un déterminant, catégorie linguistique reconnue comme très difficile à maîtriser pour tout apprenant du français.

Nous comparons ces premiers résultats avec le groupe FLE, puisque la totalité des scripteurs de ce groupe avait été évaluée soit au premier degré, soit au second (cf. 1.1.2.2 de cette partie). Comme pour les textes SOURD, les personnages sont tous introduits au moyen de GN simples qui ne sont que rarement suivis d'indications supplémentaires<sup>97</sup>. Si on ne trouve dans ces textes que très peu d'informations sur les personnages, ceux-ci sont

---

<sup>97</sup> Lorsqu'il y a des indications supplémentaires sur les relations entre les personnages introduits, cela se fait souvent par une intervention du narrateur dans le récit comme dans ces exemples : je pensés image : c'est famille Bientôt demenage (Ping Pei) ; Je croise, une dame et un grosses homme sont mariage (Sumalee)

néanmoins introduits différemment. D'abord la place dans le texte et le statut informationnel changent, puisque les personnages sont introduits ensemble dans une phrase introductive, alors que les sourds du même niveau introduisent leurs personnages au fur et à mesure et dans la trame. Ensuite parce que ces introductions ne se font que rarement au moyen d'un nom propre, stratégie pourtant privilégiée des sourds du degré 1. Elles se font en grande majorité via un GN certes simple comme chez les sourds, mais indéfinis. Les substantifs utilisés sont en outre très génériques, à la manière des introductions de Charles (groupe SOURD, degré 2) : une femme, un homme, etc.. Seuls deux scripteurs emploient des noms propres, et ce sont des noms de famille quand les sourds employaient majoritairement, au degré 1, des prénoms (M<sup>r</sup> Gérard – Vannak ; Mr et Mme Li, Mr Leo – Penhvong). Voici plusieurs exemples illustrant ce mode majoritaire d'introduction chez les FLE<sup>98</sup> :

Ce dessin est passé dans un maison, c'est un ravagement imprévu. Dans ce dessin il y a 2 homme, une femme et un chine. (Lyna D2)

une petet chambr La bas un homme et une femme, et un Petite garzon. (Mary-Brintha D1)

C'est grand champ, la dans il y a Mr et Mme LI, Mr Leo et chien. Il y a aussi beaucoup les meubles la dans. (Penhvong D2)

Dans la une maison, Il y a trois personnes deux mr et une madame, je regarde madame avec le chien. (Ping Pei D1)

dans une maison, il y a 3 personnes, c'est 2 hommes une ferme et un chien. (Srun Heng D2)

Dans cette image ! Il y a trois perssons et un chien. (Sumalee D2)

Dans la boutique, Il y a 3 persons avec un chien. 2 hommes et une dame avec le chien. (Thi My Lê D1)

On note la surreprésentation de la séquence « il y a » pour mettre en place ces introductions, et plus généralement la grande proximité entre ces textes dans l'organisation de l'information et les moyens linguistiques mobilisés. Ces scripteurs font souvent un inventaire de ce qu'ils voient sur le dessin, on retrouve donc ce type d'énumération pour les entités inanimées. Celles-ci sont également introduites le plus souvent par des GN indéfinis, sauf quatre introductions au défini :

Un vase, un bougie et un armoire sont tombés par tout (Sumalee D2)

cet souvrié cassé le armoire un vase une bougie et oussi un table toutes cagé (Denise D1)

Petit garzon jouex sur la tableaux après ce tableaux cassé (Mary-Brintha D1)

---

<sup>98</sup> Les introductions sur un autre mode sont très rares. Notons le cas de Cheng, qui ne passe pas par une énumération en début de texte mais qui introduit ses personnages au fur et à mesure, en lien les uns avec les autres : il y a un petit garçon qui...son père...sa femme...avec son chien

après il a pris La tableau et Taper La tête. (Srun Heng D2)

Dans deux des douze textes, l'introduction du tableau se fait au défini et le reste des entités non animées se fait à l'indéfini. Cela rappelle la tendance relevée dans le groupe SOURD à réserver le défini aux entités animées importantes et l'indéfini aux entités secondaires :

pouquoi ma maison Le tableau, une armoire, un placard, un vase, une bougie tous cassé pas terre (Ping Pei D1)

Le Tableau tomber traverser sa tête de son fise un placard tomber et un vase qui casser et puis l'eau qui coule par terre (Vannak D1)

Cette tendance semble néanmoins fortement minoritaire, s'appliquant à deux textes seulement et pour les entités inanimées uniquement. Cette remarque a seulement pour but de montrer qu'elle ne semble en rien spécifique au groupe SOURD.

Nous n'avons pas noté de différences significatives entre les degrés 1 et 2 dans ce groupe, les stratégies d'introduction étant bien plus homogènes. En conclusion, les introductions FLE (degrés 1 et 2) peuvent être qualifiées de brutes, conformément au profil « textes nus », mais avec une gestion de la l'information plus « classique », c'est à dire plus conforme à ce qui est attendu dans un récit écrit (phrase introductive/situation initiale et articulation indéfini-inconnu / défini-connu).

#### *2.1.1.2 Maintien de la référence actancielle : des moyens linguistiques restreints*

Concernant le maintien de la référence actancielle, le profil « textes nus » se caractérise par un emploi restreint de l'éventail des moyens linguistiques offerts par la LC. Il s'agit principalement de pronominalisations et de répétitions, mais avec une différence quantitative entre les maintiens d'animés et les maintiens d'inanimés. Les maintiens d'animés se font préférentiellement au moyen de pronominalisations (pronoms sujets principalement, quelques pronoms compléments), les répétitions de GN ou de noms propres étant le moyen secondaire. Les maintiens des entités inanimées se font à l'inverse par une majorité de répétitions de GN et très peu de maintiens par pronominalisation. Six scripteurs de ce profil (Mathieu, Philippe, Simon, Olivia, Aurélie, Charles) emploient uniquement la répétition du GN introduit, trois scripteurs (Cédric, Sofia, Emma) n'emploient la pronominalisation que lors du premier maintien puis passent exclusivement à la répétition. Dans les deux types de maintiens, ces deux stratégies sont le plus souvent conformes à la LC.

Certains scripteurs de ce profil passent néanmoins par des stratégies légèrement plus variées que les deux moyens présentés ci-dessus. C'est le cas d'Olivia, qui emploie également un pronom démonstratif (celui-ci), une périphrase (l'homme à terre), et dont les répétitions de GN se font le plus souvent avec la modification grammaticale qui s'impose et/ou un enrichissement sémantique (son mari>le mari ; à son frère > la tête du frère, son frère maladroit). C'est le cas d'Aurélié également, dans une moindre mesure, qui emploie une périphrase pour l'entité tableau (ce portrait mr Sakore) et enfin d'Emma, qui enrichit le GN répété par exemple en lien avec l'événement qui vient d'être relaté (le tableau offert ; le tableau abîmé ; la toile du tableau). Mais ce souci de diversification des maintiens peut également causer des ambiguïtés. Notons cet extrait d'Olivia par exemple, où le même personnage, P2, est maintenu avec deux GN différents, ce qui peut donner l'impression qu'il s'agit de deux personnes différentes : Tout est tombé sur **l'homme à terre** avec le placard, le bougeoir et le tableau. Ce tableau est passé cassé dans **la tête du frère** (Olivia, D2).

Nous présentons ci-après nos remarques sur les textes de ce profil dont les maintiens présentent des spécificités par rapport à la présentation qui vient d'être faite.

Trois scripteurs se démarquent au sein de ce profil par des maintiens qui s'écartent considérablement de la LC. Antoine (D1), tout d'abord, qui opère bien par répétitions de noms propres et pronominalisations, mais qui emploie des pronoms correspondant à des personnes différentes pour une même entité (première, deuxième ou troisième personne). Voici la première partie de son texte, dont les formulations correspondant à P1 sont en bleu, à P2 en rouge :

Antoine ne suis pas content **te paul**, je discute colere avec **toi**, il est enverre après bagarre avec **Antoine**, je Tombe à la armoire. Mur **je** prends à la tableau frappe paul. (Antoine, D1)

p1 : Antoine ; je / p2 : te, Paul, toi, il

On observe tout d'abord une fusion entre le scripteur Antoine et son personnage P1, à qui il donne son prénom, ce qui justifie, dans son système, l'emploi de la première personne. Il semble en effet que l'utilisation du prénom n'implique pas d'accord à la troisième personne, car le premier verbe, dont le sujet est *Antoine*, est accordé à la première personne. Le nom propre et le *je* sont donc confondus, ils ont la même valeur grammaticale et représentent la même personne. De la même façon fusionnent le prénom *Paul* et les pronoms de la deuxième et troisième personne qui correspondent à ce personnage (P2). Le passage de « te » ou « toi » à « il » s'explique difficilement. Les transferts de la langue des



signes et les différences de point de vue qu'ils permettent (incorporation du personnage dans les transferts personnels et distanciation dans les transferts situationnels ou les unités lexématiques) pourraient être une explication, mais le visionnage de son récit signé nous laisse perplexe, car il ne comporte pas de tels changements de points de vue, Antoine s'exprimant principalement au moyen d'unités lexématiques.

Le second texte concerné est celui de Mathieu (D1). Après l'introduction groupée de P1 et P2 (« les deux copains »), il n'y a par la suite aucun maintien explicite de ces deux personnages pour les diverses actions que comporte la narration (l'achat du tableau, le coup d'éclat (« éclate »), la destruction du tableau) :

Entre dibute les deux copains par jalousie que achete le beau tableau ventre par une femme eclate que le tableau cassé, [...]

P3 en revanche est maintenu deux fois, une fois par répétition du GN indéfini « une femme », une deuxième fois par pronominalisation (« elle »). P1 et P2, chez Mathieu comme chez Antoine font l'objet d'un maintien groupé, à la fin de leur texte, sous une formulation très proche : « les deux » pour Mathieu, et « Deux » pour Antoine :

elle faire mettre les deux dehort (Mathieu D1)

elle dit cet comment Deux (Antoine D1)

Le dernier texte, celui de Philippe (D1), est le seul de tout le corpus SOURD à comporter un pronom personnel dont le référent est ambigu. Ce pronom devient ambigu dès l'introduction du deuxième personnage (P1, Jean) :

oh, là là. Jean dit, Est-ce que passé ?

Il est tombé au bureau [...]

Aurélie et un chien a regardé Jean et christophe

Il est blessé la tête. (Philippe, D1)

Le contexte permet de déterminer que ces deux occurrences du pronom « il » ont toutes les deux pour référent Christophe (P2). Le texte commence en effet avec ce personnage, qui tente d'accrocher le tableau et glisse du bureau, puis P1 (Jean) constate les dégâts et questionne. Au point de vue grammatical, ce pronom a dans les deux cas un autre antécédent, « Jean » pour la première occurrence et « Jean et Christophe » pour la seconde. Il est possible, pour expliquer cette ambiguïté, que ces deux phrases correspondent à du discours direct, prononcées par Jean puis par Aurélie. Les textes du degré 1 sont en effet caractérisés par l'absence ou la rareté des marques graphiques du discours rapporté, fondant ainsi les passages rapportés avec le reste du texte.

A l'inverse, les rares textes ne présentant aucun problème d'interprétabilité du point de vue de la référence actancielle sont également les plus simples du point de vue de la structuration de l'information. C'est le cas notamment des textes de Cédric et d'Olivier. Dans le premier, le texte peut être découpé en trois parties, chacune ayant un seul personnage pour sujet (distribution des trois personnages dans trois parties). Aucune ambiguïté sur les pronoms n'est donc possible. Dans le second, celui d'Olivier, toutes les phrases ont la même structure, dans laquelle P1 (Mr Fillon) occupe toujours la fonction de sujet et P2 (Sarkoz) celle de complément d'objet : Mr Fillon prend le tableau visage à Sarkoz. Il lui tape la tête. Je te déteste (Olivier D1). Là encore cela évite toute ambiguïté sur le référent de chaque pronom.

Enfin nous avons relevé chez David certaines constructions évitant le maintien explicite des protagonistes. Il s'agit de constructions participiales ou infinitives ainsi que des structures nominales, passives ou impersonnelles. On les trouve en très grand nombre dans son texte, le plus souvent dans un agencement syntaxique qui n'est pas conforme à la LC.

**Participiales, infinitives** : ayant acheté un Jolie Tableau de Souvenir ; pris de panique ; crie de voir toutes Choses Cassés

**structures nominales, passives et impersonnelles** : Ceci à leurs retour chez eux ; par un clou qui a fallu du temps pour l'enfoncer ; par la force de frappe du marteau ; sur l'achat du tableau en vacance ; les formes ont été mis à mal au point ; est mis en casse

Est-ce que cela correspond à une stratégie d'écriture visant à élever le niveau de langue en employant volontairement ces tournures considérées comme plus soutenues, ou à une stratégie de contournement, permettant de se contenter d'un maintien implicite ? On retrouve un phénomène semblable chez Olivier, avec des protagonistes implicites et un sujet grammatical qui correspond au lieu de l'action : Ils disputent et bagarrent. Le bureau est beaucoup de casser les meubles (Olivier D1).

Poursuivant nos comparaisons avec le groupe FLE, cette fois-ci pour les maintiens, nous constatons les deux mêmes moyens linguistiques privilégiés que ceux du groupe SOURD, les répétitions de GN et les pronominalisations. On ne note pas en revanche de différence entre les maintiens d'animés et d'inanimés, ces deux stratégies se trouvant dans des proportions relativement équilibrées quelle que soit la nature de l'entité. On relève par contre un nombre plus important de maintiens par des GN différents de ceux de l'introduction :

P3, introduit par « un ami de son mari », devient ensuite « son coupain » chez Sumalee

P1 et P2 sont introduits par « le monsieur et sa femme » puis P1 est maintenu par « le mari » chez Denise

Mary-Brintha introduit P1 et P2 par « un homme » et « un petit garçon » et les maintient plus tard par « Papa » et « son fills », etc.)

Par contre ces GN restent très simples. On ne relève dans ce groupe ni périphrases, ni enrichissement de GN, ni reprises par un pronom démonstratif. On ne relève pas non plus les tendances individuelles d'Antoine, Mathieu, Philippe et David. Les moyens linguistiques des FLE semblent donc plus simples mais plus efficaces, car nous n'avons pas rencontré d'énoncés d'interprétation ambiguë. Nous poursuivons cette comparaison à la fin de la section suivante, les tendances transversales concernant principalement les phénomènes de maintien.

### *2.1.1.3 Tendances transversales : premières remarques*

L'objectif de cette analyse du mouvement référentiel étant à la fois de dégager des profils et d'identifier des caractéristiques communes à tout le corpus SOURD, nous terminons la revue du premier profil par l'identification de deux tendances, qui devront ensuite être confirmées dans le second profil : la gestion des référents concernant les adjectifs possessifs et la « préférence » pour les maintiens par répétition.

L'emploi de GN définis est à la fois signe de progrès pour les raisons qu'on a dites (plus d'informations sur les rapports entre les personnages) et difficulté supplémentaire, car ils permettent plus facilement les ambiguïtés référentielles. Ces ambiguïtés sont particulièrement nombreuses en cas d'usage des adjectifs possessifs. En effet l'antécédent des adjectifs possessifs doit être nettement identifié pour que le GN soit interprétable. Nous relevons tout d'abord trois cas « classiques » dans lesquels l'antécédent possesseur disponible n'est pas toujours l'antécédent réel, qui ne peut être identifié que grâce au contexte :

Simon introduit P1 par la formule « son mari », le possesseur étant clairement identifiable (« elle », soit P3). Mais il réintroduit plus loin P1 par une forme identique (son mari) alors que P3 n'est plus "actif" comme antécédent possesseur :

Elle achete le tableau depuis longtemps. elle veut installé le tableau a salon, mais **son mari** ne le veut pas parce qu'il n'aime pas ce tableau.  
Alors, elle appelé son frère. [...] Il vient d'entrée et mettre ce tableau avec un clou frappe marteau pour crochet. [...]  
**Son mari** entendu bruit que ce passe t-il ! (Simon D2)

La disparition de l'antécédent ne semble donc pas avoir d'influence sur la façon de maintenir ou réintroduire l'actant chez ce scripteur.

Olivia introduit P2 et P1 en lien avec P3, par deux GN possessifs (son mari, son frère). Mais la succession de deux possessifs crée une ambiguïté sur l'identité du possesseur : P2 est-il le frère de P1 (le mari) ou de P3 (la femme) ? Seule la dernière occurrence du terme frère, à la fin du texte, permet de lever l'ambiguïté, le seul antécédent possesseur possible étant P1 :

Elle voit son mari reprocher à **son frère**. [...]  
Ce tableau est ~~passé~~ cassé dans la tête **du frère**.  
Le mari ravi de voir le tableau qu'il détestait, brisé, fait semblant de lui reproché **son frère maladroit** (Olivia D2)

Chez Alexandre, dont le texte est du degré 3 mais du profil « textes nus », l'ambiguïté porte sur le référent possesseur du GN « sa question précédente ». L'antécédent disponible est P2 (le propriétaire) bien que ce GN fasse référence à la question de P1 (Mr de Beaugard).

Mais Mr De beaugard est surpris de voir ce tableau en lui disant : "Mais ce tableau n'st pas ce que j'ai vu dans une annonce d'un magazine."  
[...]  
"C'est tres joli ce tableau, c'st vous qui l'avez dessiné ?"  
Le propriétaire vite oublié d'être gêné par **sa question précédente** souriait en disant : "C'st bien moi qui l'ai bien dessiné." (Alexandre D3)

Hormis ces cas « classiques », nous relevons chez David, l'un des deux scripteurs qui introduisent P1 et P3 de façon groupée, suivant le premier schéma d'introduction présenté en 2.1.1.1 (introduction du couple P1/P3 puis maintiens séparés de ces deux entités, cf. p. 184), le maintien séparé de P3 par un GN avec possessif (sa femme) dont le seul antécédent possible est « ce couple ». Le possesseur (le mari) est donc sous-entendu :

**Ce Couple** étant partir en vacances [...] **sa femme** ayant raconter à ses voisins sur l'achat du Tableau en vacances – un des Voisins voulait voir le Tableau à la Maison – [...] (David, D2)

Tous les maintiens de P1 et P3 se feront dans le texte par les formules « sa femme » et « son mari », que l'antécédent possesseur soit disponible ou non. Cela donne, parfois des structures de phrases où les deux possessifs renvoient l'un à l'autre :

– **son mari** fou de rage – dit à **sa femme** , Quelle Connerie de l’avoir acheter [...]

**sa femme** le dit de se calmer, cela peut arriver que le Tableau à été (?), pris de panique, crie de voir toutes Choses Cassés. **son Mari** lui dit, Je n’achèterais plus de Tableau. (David D2)

Deuxième tendance relevée, nous notons un penchant des scripteurs à maintenir davantage par répétition que ce que la LC permettrait. Nous parlons alors de « préférence » pour la répétition dans la mesure où cette stratégie est souvent employée dans un contexte où un autre moyen de maintien est possible (pronominalisation, suppression, remplacement par un autre GN de même sens, etc. ). Dans le premier degré, il s’agit principalement de répétitions à l’identique du GN, c’est-à-dire sans modification de l’article en fonction du contexte syntaxique ou référentiel, ni enrichissement.

**Le mari** est content parce qu’il n’aime pas le tableau, avant **le mari** est disputé avec sa femme parce qu’il n’a ne goût pas le tableau. (Sofia D1)

Catherine crie à cause **le tableau**. **Le tableau** abîme ! C’est très très cher **le tableau** (Cédric D1)

Ces répétitions à l’identique nous font fortement penser à des séquences figées, surtout lorsque le GN répété est à l’indéfinit. Nous avons déjà vu le cas de Mathieu (p.5), qui pour le maintien de P3 répète le GN indéfini « une femme », utilisé pour l’introduction. Philippe également reprend les mêmes formules pour le maintien à la fois du tableau et du bureau, le premier objet étant à l’indéfinit (un tableau) et le second au défini (au bureau), sans que l’on puisse faire de lien avec le statut informationnel de ces deux entités :

Christophe a fait taper avec un clou et **un tableau** à côté de mur (...) Il a glissé sur **au bureau** avec **un tableau** (...) Il est tombé **au bureau**. (Philippe D1)

Parmi les GN avec possessif évoqués plus haut, ceux qui sont repris ensuite sans prise en compte de la présence de l’antécédent possesseur réel (Simon et David, degré 2), semblent relever du même phénomène. Nous pouvons alors faire l’hypothèse que ces formules sont des blocs inanalysables qui n’auraient pas grand-chose à voir avec la gestion de la définitude ou de l’antécédent et qui correspondraient plutôt, soit à la répétition à l’identique de la forme la plus saillante perçue dans l’input, soit à un principe d’économie consistant à reprendre à l’identique, quel que soit le contexte, la première forme mentionnée dans le texte.

Dans les textes d’Alexandre et Camille (3<sup>ème</sup> degré), qui appartiennent au profil « textes nus », les GN répétés changent selon le contexte syntaxique et référentiel (un des voisins > le voisin – David ; au mari de sa voisine > le mari – Emma ; le tableau > ce tableau – Simon).

Mais les répétitions « abusives » au regard de la LC sont également plus nombreuses à ces niveaux de compétence et concernent davantage l'entité inanimée (le tableau) que les entités animées :

il a décidé d'aller voir **un de ses voisins** pour prêter / emprunter les matériels du bricolage. **Son voisin** était sympa [...](Emma D2)

Il a dit **au mari de sa voisine** qu'il est désolé d'être maladroit. **Le mari** lui a répondu : (Emma D2)

**un des Voisins** voulait voir le Tableau à la Maison – avec Surprise que **le Voisin** le trouvait pleins de défauts (David D2)

Elle achete **le tableau** depuis longtemps. elle veut installé **le tableau** a salon, mais son mari ne le veut pas parce qu'il n'aime pas **ce tableau**. [...] (Simon D2)

Le propriétaire dit d'un ton un peu embarrassé : "Ma situation financière m'oblige à vendre **ce tableau** et quelques meubles". Il lui montre **le tableau** accroché au mur. Mais Mr De beauregard est surpris de voir **ce tableau** en lui disant : [...] (Alexandre D3)

Concernant le groupe FLE, on relève beaucoup moins de répétitions de séquences à l'identique, qu'il s'agisse de GN avec article ou adjectif possessif. En effet les GN répétés subissent les transformations relatives à leur statut référentiel (« une dame » > « la dame » - Sumalee) ; « une famille » > « cette famille » - Denise ; « un tableau » > « ce tableau » > « la tableau » - Yu-Hui). On trouve des répétitions de GN à l'identique, du même type que relevés chez les sourds, chez Thi My Lê (D1) uniquement : P1 et P2 sont introduits par « deux hommes », P2 devient ensuite « un homme », maintenu une seconde fois « un homme », et P1 est également maintenu par « d'autre homme » puis de nouveau « un homme ». P3 est également introduite et maintenue par la même formule « une dame ».

Les répétitions « abusives » sont également beaucoup moins nombreuses que dans le corpus SOURD, alors que les textes FLE sont en moyenne aussi longs que ceux des sourds du même niveau.

Nous avons relevé par contre dans ce groupe la même tendance à s'affranchir d'un antécédent possesseur explicite en cas d'usage d'adjectif possessif. Srun Heng introduit de façon groupée P1 et P2 (deux hommes) et les maintient ensuite séparément par les GN « son frère » pour P1 et « son petit frère » pour P2. On retrouve ainsi le même type de structure circulaire que celles rencontrées chez David (sa femme/son mari). P2 est ensuite maintenu à nouveau par un GN avec possessif (son frère) alors qu'il est le seul antécédent disponible :

il y a 3 personnes, c'est **2 hommes** une ferme et un chien. il y a un jour **son frère** (P1) il a très nerve **avec son petit frère** (P2) après il a pris La tableau et Taper La tête. **Son frère** (P2) il est tombé La terre (Srun Heng)

Sumalee introduit ensemble P1 et P3 (une dame et un grosses homme sont mariage), puis P2 est introduit seul, avec un possessif dont seul P1 est l'antécédent (un ami de son mari) :

je croise, **une dame et un grosses homme** sont mariage. Dans cette de salon, **un ami de son mari** qui tombeé la par terre (Sumalee)

Vannak, qui est l'un des seuls à introduire chaque personnage au fur et à mesure de son texte, introduit P2 par le GN « sa tête de son fise », l'antécédent possesseur disponible étant P1 (M<sup>r</sup> Gérard) :

on dirai dans une famille de **Mr Gerard** [...] Le Tableau tomber traverser **sa tête de son fise** (Vannak)

De toutes ces remarques sur la gestion de la référence actancielle du profil « textes nus », nous retenons que les introductions comme les maintiens se font dans ce premier profil via des moyens à la fois simples et restreints, que l'on peut qualifier de « bruts ». Si les degrés 1 et 2 correspondent majoritairement à ce premier profil, nous avons remarqué des différences entre ces deux groupes de compétence uniquement dans le corpus SOURD : le premier degré se caractérise plutôt par des introductions au moyen de noms propres et compte plus de maintiens atypiques ou ambigus, notamment des répétitions de séquences figées. Certains scripteurs de ce degré de compétence semblent réserver l'usage de l'indéfini aux introductions de personnages secondaires (deux scripteurs FLE semblent respecter le même principe), tandis que chez d'autres l'opposition indéfini/défini semble neutralisée, les articles de GN concernés n'apportant pas d'information sur la définitude. Le deuxième degré est davantage caractérisé par des introductions au moyen de GN, une gestion de la définitude plus proche de la LC et un début de diversification des types de maintiens possibles. Les maintiens par répétition se modifient davantage en fonction du contexte mais ils sont plus nombreux, ce qui peut être simplement dû à l'accroissement de la longueur des textes. Ces différences entre les degrés 1 et 2 n'apparaissent pas dans le groupe FLE. Les stratégies d'introduction et de maintien y sont plus à la fois plus homogènes et plus simples. Les introductions se font principalement au moyen de GN simples, et les maintiens atypiques ou ambigus sont extrêmement rares. Les scripteurs FLE des deux degrés maîtrisent mieux la gestion de la définitude et des antécédents.

Parmi les tendances relevées, les maintiens par répétition de séquences figées semblent particulièrement caractéristiques du groupe SOURD, même si elles ne sont pas impossibles chez les FLE. Il en va de même pour les répétitions « abusives » au regard de la LC. Par contre l'emploi d'adjectifs possessifs, s'il est plus porteur d'informations sur les relations entre les personnages, est également potentiellement source de plus d'ambiguïté dans les deux corpus. On y rencontre des difficultés à identifier le référent possesseur. Nous retenons enfin que les maintiens de référents semblent plus difficiles à gérer que les introductions. C'est pourquoi on trouve chez les sourds des textes à l'intermédiaire entre les deux profils (Emma, David), introduisant les entités animées et/ou inanimées à la façon du deuxième profil, mais maintenant ces unités à la façon du premier. Pour terminer sur la répartition des scripteurs sourds entre les deux profils, ce premier profil concerne tous les scripteurs des degrés 1 et 2 (David et Emma ayant une position intermédiaire) ainsi que deux scripteurs du degré 3 (Alexandre et Camille).

### **2.1.2 Le profil « textes élaborés » :**

Au contraire des premiers, les textes de ce profil se caractérisent par une plus grande richesse de l'information (plus de personnages inventés, en plus des personnages du dessin) et une plus grande variété des moyens linguistiques servant à introduire et maintenir la référence actantielle. On observe une grande variation des types d'introductions et de maintiens au sein d'un même texte, ainsi qu'un va-et-vient entre introductions/maintiens groupés et séparés. Mais tous ces textes « élaborés » présentent moins de spécificités que les « textes nus ». Les stratégies employées se rapprochent davantage de la LC, c'est pourquoi nous décrivons rapidement les stratégies d'introduction et de maintien employées, que nous comparons ensuite au groupe FLM, avant de passer aux tendances transversales : nous en avons déjà évoqué deux lors de l'analyse du premier profil. Le point 2.2 aura donc pour but de vérifier si ces tendances sont attestées dans le second profil et d'en proposer une synthèse pour tout le corpus SOURD.

#### *2.1.2.1 Variété de moyens linguistiques au service des introductions*

Pour les introductions de référents animés, on relève les mêmes types de moyens linguistiques que le profil « textes nus » (noms propres, GN), mais leur forme change : les GN



sont le plus souvent indéfinis et expansés et les noms propres ou les GN définis simples sont le plus souvent accompagnés de précisions sur ces personnages.

Comme pour le premier profil, certaines introductions de personnages se font au moyen d'un GN. Mais alors que dans ce premier cas les GN étaient majoritairement définis et simples, ceux du second profil sont soit indéfinis et expansés, soit définis, simples, mais suivis immédiatement d'informations sur l'entité ainsi introduite. Les GN indéfinis expansés concernent les introductions du couple P1/P3 ou bien de P2. Emma (D2) et Laurence (D3) introduisent P1 et P3 de manière groupée et maintiennent tout de suite après ces deux entités de manière séparée (selon le même schéma que David et Camille, du profil 1) :

**Un couple de 50 ans environ** habitaient au residence (en style) bourgeois. Un jour, **sa femme** lui a offert un ancien tableau à **son mari**. [...] il a décidé d'aller voir un de ses voisins pour prêter les matériels du bricolage (Emma D2)

**Un couple est riche** et habitent dans l'appartement. **La femme** aime l'exigence et prend presque toute seule des décisions. **Son mari** arrête baisse ses bras, il y a longtemps, [...]. (Laurence D3)

Etienne (D3) et Alice (D3) emploient un GN expansé pour introduire P2 au sein d'une structure présentative, ce qui est très rare dans le corpus SOURD :

[...] il part ouvrir la porte pour savoir qui c'est. **C'est un marchand de produits sanitaires !** (Etienne D3)

C'est l'histoire d'un jeune homme âgé de 28 ans qui vivait encore chez ses parents. (Alice D3)

D'autres introductions se font au moyen d'un GN défini, les entités concernées sont alors introduites par rapport à un autre personnage déjà introduit. Chez Clara (D3) P2 (le petit ami) est introduit par rapport à la fille cadette (personnage inventé, non présent sur le dessin) qui est elle-même introduite par rapport à P1 et P3 introduits dès le début du texte. Chez Jean, P2 (Rémi) est introduit à l'aide d'un possessif par rapport à P1 (Mr Bidochon), etc. Ces introductions par GN simples sont en outre immédiatement suivies d'informations complémentaires sur ces personnages :

**Leur fille cadette** est venue accompagnée de **son nouvel petit-ami**, Rémy. [...] Rémy était un brin timide et maladroit [...] (Clara D3)

**Mr Bidochon** demande de l'aide à **son frère** Rémi, pourtant connu pour ses maladresses et ses gaffes à répétition (Jean D3)

L'usage des noms propres, qui était une stratégie privilégiée des scripteurs du degré 1 est également majoritaire dans le degré 3. Tous ces textes du degré 3 en comportent, à l'exception de celui de Camille, qui introduit ses personnages à la manière du premier profil.

Mais selon le degré de compétence (degré 1 ou 3), l'emploi des noms propres prend des formes très différentes, pour une efficacité communicative elle aussi très différente. Au degré 3, le nom propre peut-être utilisé soit pour une introduction, soit pour compléter une introduction assurée par un GN.

Six scripteurs sur les huit du degré 3 introduisent au moins un personnage au moyen d'un nom propre. La différence importante avec les introductions du premier profil est que ce nom propre est le plus souvent immédiatement suivi ou précédé d'indications complémentaires sur le personnage (Laurence, Etienne, Clara, Jean et Patrick). Voici quelques exemples :

Un tableau (...) que **Huguette**, la propriétaire, adore. (...) y compris **Robert** désagréable. (Etienne D3)

Il était une fois, **Monsieur et madame Bidochon** décident de déménager pour s'installer dans un appartement en banlieue car ils ne supportaient plus l'animation excessive de leur quartier parisien. (Jean D3)

**Madame De Torcy** attendait, fébrile, son amant. [...] **Eusébio**, son amant, était un italien de la première vague [...] (Patrick D3)

Quatre autres introductions (des personnages de Laurence, Clara, Alice et Jean), bien que réalisées au moyen d'un GN, sont immédiatement complétées par l'emploi du nom propre :

Un couple est riche et habitent dans l'appartement. **La femme** aime l'exigence et prend presque toute seule des décisions. Son mari arrête baisse ses bras, il y a longtemps, [...]. Un jour, **Estelle**, **sa femme**, suggère à **son mari Nicolas** d'engager un homme de ménage (Laurence D3)

Leur fille cadette est venue accompagnée de **son nouvel petit-ami, Rémy**. La famille fit connaissance avec lui. Rémy était un brin timide et maladroit mais **Marie-Thérèse** en était folle amoureuse [...] (Clara D3)

C'est l'histoire d'un jeune homme âgé de 28 ans qui vivait encore chez ses parents. Un Tanguy, malgré lui. [...] **Ce jeune homme, Alban**, s'est donc décidé un jour à poser un tableau (Alice D3)

Mr Bidochon demande de l'aide à **son frère Rémi**, [...] (Jean D3)

Les introductions d'animés selon ce second profil concernent un scripteur du degré 2, Emma (qui est la seule à ne pas utiliser de nom propre) et les scripteurs du degré 3, à l'exception de deux scripteurs dont les introductions sont conformes au premier profil (Camille et Alexandre).

Enfin les introductions de référents inanimés (le tableau principalement) se font exclusivement au moyen de GN expansés, le plus souvent indéfinis, quand le premier profil était caractérisé uniquement par des GN simples, majoritairement définis. Voici les extraits des textes introduisant le tableau à l'indéfini, ce qui est le cas le plus fréquent :

Ayant acheter un jolie Tableau de Souvenir (David D2)

Un jour, sa femme lui a offert **un ancien tableau** à son mari. (Emma D2)

Surtout un tableau qui envahit la place du mur. (Laurence D3)

On ne voit qu'un tableau vraiment moche et bizarre. (Etienne D3)

(...) **un tableau, qu'il a trouvé au fond du grenier**. C'était un vieux tableau qui représentait le visage de sa grand-mère... (Alice D3)

un tableau qu'il trouvait fort laid et repoussant (Jean D3)

Ces emplois de l'indéfini attestent selon nous d'une meilleure maîtrise de la définitude. Notons cependant que les deux introductions au défini des textes de Clara et Patrick se justifient par l'apport immédiat d'une information indiquant que le tableau est un objet familier des personnages :

**le tableau de point de croix fait par la mère...** (Clara D3)

**la toile** transmise de père en fille dans la famille de Torcy [...] (Patrick D3)

Ces introductions d'inanimés selon le profil « textes élaborés » concernent David et Emma du degré 2 et les scripteurs du degré 3 à l'exception d'Alexandre et Camille.

### *2.1.2.2 Maintiens variés/maîtrisés sur texte long*

Nous constatons que l'écart entre les deux profils est moins important au niveau des maintiens. Mais ici apparaissent ou se renforcent de nouveaux moyens linguistiques, tels que les démonstratifs, les GN expansés, les périphrases et les pronoms relatifs, en plus des pronoms personnels et des répétitions toujours majoritairement employés. Voici quelques exemples issus de trois textes, illustrant cette variété dans les maintiens d'entités animées :

<b>Laurence D3</b>	P3	La femme ; sa femme ; Estelle sa femme ; Estelle ; son adorable femme ; La chef du couple ; son amante
	P1	Son mari ; son mari Nicolas ; Nicolas ; son chéri ; L'homme du couple ; La tête de Nicolas
	P1+P3	Le couple
	P2	Leur homme de ménage ; cet employeur
<b>Clara D3</b>	P2	Rémy ; son nouvel petit ami ; ce merveilleux petit-ami
	P1 et/ou P3	Mr et Mme Dupont, le père, la mère
	Autres	leurs enfants, la famille, leur fille cadette
<b>Patrick D3</b>	P1	M de Torcy ; dont les cernes ; son maître ; son mari ; son époux
	P2	Eusébio, son amant
	P3	Mme de Torcy ; Madame
	P3+P2	pour eux deux ; l'un à l'autre

**Tableau n°14 : Exemples de maintiens variés de références animées (Laurence, Clara, Patrick)**

Les maintiens d'entités inanimées sont moins variés. Il s'agit majoritairement de répétitions de GN (GN expansés fréquents), de pronominalisations (objet, relatifs) et de quelques périphrases. En voici quelques exemples :

<b>Laurence D3</b>	le fableux tableau qui est aussi tombé ; la toile du tableau ; cet affreux tableau ; ce tableau
<b>Clara D3</b>	du tableau, son si beau tableau de point de croix, sur lequel
<b>Jean D3</b>	le tableau ; le fameux tableau tant controversé ; le tableau accroché juste devant : le tableau ; le tableau ; l'objet qu'il détestait le plus ; le cadre
<b>Patrick D3</b>	l'incalculable toile achetée à Vallauris et prétendument signée de Picasso ; je détestais ce tableau !

**Tableau n°15 : Exemples de maintiens variés de références inanimées (Laurence, Clara, Jean, Patrick)**

Les maintiens selon ce second profil concernent uniquement des scripteurs du degré 3, ce qui confirme l'idée évoquée en conclusion de l'analyse des textes « nus » que les maintiens d'actants sont plus difficiles à gérer que les introductions.

Ce profil « textes élaborés » se caractérise donc par une plus grande variété des moyens linguistiques offerts par la LC pour introduire et maintenir les actants. Les GN s'enrichissent, les articles sont employés conformément à la LC selon le statut référentiel de l'actant, les personnages et les objets sont présentés au lecteur, qui dispose d'informations lui permettant de se faire une représentation plus complète de l'histoire, grâce à un arrière-plan riche. Ce profil concerne tous les scripteurs du degré 3 à l'exception de Camille et Alexandre, et en partie les textes de David et Emma, du degré 2.

Les textes SOURD du profil « textes élaborés » sont proches des huit textes FLM. On trouve dans ces derniers, comme chez les sourds, des introductions groupées de P1 et P3 au moyen d'un GN expansé, suivies de maintiens séparés de ces deux entités par des GN définis (Textes de Louise et Sarah) :

L'histoire se passe dans **une famille bourgeoise**, composé de **la femme en colère, le marié content** et du chien surpris. (Louise)

**C'est un homme et une femme mariés depuis 10 ans.** Ils vivent dans une petite banlieue. [...] **la femme** ne travaille pas et **son mari** est médecin. (Sarah)

On y trouve également une introduction de P2 par un nom propre suivi immédiatement d'une indication sur ce personnage (Eva), ainsi que l'ajout, après que les personnages aient été introduits, des prénoms de chacun d'eux (Sarah) :

**Jean, le chauffeur de la famille De Timonet**, était resté comme à son habitude dans le hall du manoir (Eva)

[...] Même s'ils prévoient des journées en amoureux, le téléphone de **Roger**, le mari, ne cesse de les déranger. A force de tourner en rond, **Elisabeth** décide de se faire belle et va faire un tour au marché. (Sarah)

Mais ces textes FLM passent par des stratégies d'introduction plus diversifiées encore. On trouve des stratégies qui se rapprochent au premier abord du profil textes nus, comme l'emploi de GN définis, qui se justifient cependant par les informations qui précèdent ces introductions. Chloé par exemple indique d'abord le lieu de l'action (une maison bourgeoise) et le contexte (un déménagement se prépare), puis introduit P2 par « le déménageur » et P1 par « le propriétaire ». Ces définis peuvent également se justifier par une référence explicite au dessin, permettant de s'appuyer sur les connaissances partagées avec le lecteur (Léa) : « l'homme de la bulle et la femme sont mari et femme ». Louise également, dont nous avons vu la première phrase plus haut, fait un maintien rétréci des différents membres de la « famille bourgeoise » en étiquetant les personnages en fonction de leur état dans le dessin : la femme en colère /le mari content/le chien surpris / le monsieur qui est tombé. Mélanie, elle, introduit clairement ses personnages à la manière du profil « textes nus », c'est-à-dire par des GN indéfinis simples (stratégie privilégiée du groupe FLE, et de Charles, du groupe SOURD) : « un homme » ; « un couple »

Enfin deux scriptrices FLM choisissent P2 comme narrateur, qui raconte l'histoire à la première personne. Cette stratégie n'est utilisée que dans ce groupe FLM :

Marion : « Depuis petit, je désespère les gens autour de moi ». P1 : « un ami » puis « un homme à l'air sombre » ; P3 : « sa femme »

Elodie : « Moi ça fait 30 ans que je cumule deux boulots. » ; P1+P3 : les proprios ; le mari, sa femme

### 2.1.3 Tendances transversales : bilan

Deux profils se distinguent donc nettement. Il reste à déterminer clairement si des tendances transversales se dégagent ou non dans tout le corpus SOURD, et si elles sont spécifiques à ce public. Nous avons déjà repéré trois tendances au sein du premier profil : la préférence pour la répétition, la répétition de séquences figées et le caractère facultatif de l'antécédent possesseur en cas d'usage de GN avec possessif. Nous avons vu que la dernière est partagée par le groupe FLE. Nous vérifions maintenant la présence de ces deux tendances dans le second profil ainsi que dans le corpus FLM.

#### 2.1.3.1 Un traitement particulier des antécédents

Nous élargissons la catégorie présentée en fin d'analyse du premier profil, qui ne portait que sur les adjectifs possessifs, pour évoquer l'ensemble des phénomènes concernant la gestion des antécédents en cas d'usage de pronoms ou d'adjectif possessif. On n'observe pas, hormis chez Antoine, de problème d'interprétabilité lié au choix de pronoms sujets ou d'adjectif possessifs. C'est bien dans l'identification des antécédents de ces pronoms et de ces adjectifs possessifs que se trouvent les difficultés d'interprétation, chez huit scripteurs du corpus SOURD des trois degrés de compétence.

L'ambiguïté sur le pronom personnel de troisième personne, relevée chez Philippe (D1), présentée en section 2.1.1.2<sup>99</sup>, est un cas isolé. En revanche, les cas « classiques » d'identification du référent possesseur, relevés pour le premier profil chez Simon, Olivia et Alexandre (voir section 2.1.1.3) sont présents également dans le texte de Clara, qui appartient au profil « textes élaborés » : le référent possesseur du GN « leur fille cadette »,

---

<sup>99</sup> pour rappel, l'ambiguïté porte sur le référent du pronom « il » dans cet extrait :

oh, là là. Jean dit, Est-ce que passé ?

Il est tombé au bureau [...]

Aurélie et un chien a regardé Jean et christophe

Il est blessé la tête. (Philippe, D1)

soit le couple P1/P3 (Mr et Mme Dupont), n'est pas immédiatement disponible comme antécédent. Le contexte permet néanmoins d'interpréter l'énoncé sans ambiguïté possible :

Mr et Mme Dupont habitaient une grande maison. Ils l'avaient achetée jeunes, lors de leur mariage. Leurs enfants sont, maintenant, grands et ont quittés le nid parental. [...]

Un dimanche, la famille Dupont se retrouvait au déjeuner. **Leur fille cadette** est venue accompagnée de son nouvel petit-ami, Rémy. (Clara D3)

Dans les cas d'introductions groupées de P1 et P3 par le vocable « couple », nous avons déjà relevé chez David une tendance à maintenir séparément ces personnages par un GN avec adjectif possessif, qui ne peut avoir comme antécédent possesseur que l'autre membre du couple<sup>100</sup>. Nous retrouvons cette tendance chez Emma et Laurence. Emma, comme David, procède à un maintien réduit de P3 et P1 par des GN avec adjectifs possessifs. L'antécédent disponible pour le premier GN « sa femme » est « un couple de 50 ans environ » :

**Un couple de 50 ans environ** habitaient au residence (en style) bourgeois. Un jour, **sa femme lui** a offert un ancien tableau à **son mari**. Elle adore ce style de peinture. Il allait l'accrocher sur leu mur du salon pour faire plaisir à **sa femme** [...] (Emma D2)

Dans cet extrait le référent possesseur réel du GN « sa femme » est à trouver dans l'autre GN « son mari », et inversement. On a alors une structure circulaire où les deux possessifs référents à P1 et P3 « s'appellent » l'un l'autre. Vient s'ajouter à cela le pronom « lui », à la fois redondant et préposé au référent « son mari ». Les autres maintiens de ce texte se feront au moyen de GN sans possessifs (la femme, le mari, le voisin), alors que David du premier profil reprend systématiquement les possessifs, comme des formules figées.

Laurence maintient P3 et P1 en adéquation avec la LC (P3 maintenue sans possessif, puis P1 maintenu en lien avec P3, au moyen d'un possessif), mais produit ensuite des structures de phrases qui rappellent fortement celles de David et Emma. Nous les signalons en gras dans la seconde partie de l'extrait concerné :

Un couple est riche et habitent dans l'appartement. La femme aime l'exigence et prend presque toute seule des décisions. Son mari arrête baisse ses bras, il y a longtemps, pour ne pas se laisser parce que s'il essaie de se laisser et ça finit par la dispute entre ce couple eux. [...]

Dans leur grand appartement, il y a malheureusement des décorations, **ce qui a mit sa femme, que son mari n'aperçie pas**, surtout un tableau qui envahit la place du mur ! Il ne

<sup>100</sup> Voici les extraits concernés, pour rappel :

**Ce Couple** étant partir en vacances [...] **sa femme** ayant raconter à ses voisins sur l'achat du Tableau en vacances – un des Voisins voulait voir le Tableau à la Maison – [...] – **son mari** fou de rage – dit à **sa femme**, Quelle Connerie de l'avoir acheter [...] **sa femme** le dit de se calmer, cela peut arriver que le Tableau à été (?), pris de panique, crie de voir toutes Choses Cassés. **son Mari** lui dit, Je n'achèterait plus de Tableau. (David D2)

se plaide pas devant son adorable femme. Un jour, **Estelle, sa femme, suggère à son mari Nicolas** d'engager un homme de ménage pour s'occuper de leur appartement. (Laurence D3)

On trouve également dans ce texte, comme chez Simon, la réutilisation du GN avec possessif désignant P3 alors que P1 n'est plus actif comme antécédent possesseur :

Il (=P2) chute sans se blesser mais la chute d'échelle provoque la chute d'armoire. Bref, tout est bordel et presque tous les objets que **sa femme** a mis tombent. (il s'agit de la femme de P1) (Laurence D3)

Dans le groupe FLE, Vannak, Sumalee et Srun Heng produisent des énoncés qui correspondent à cette tendance<sup>101</sup>. Aucun texte du corpus FLM ne produit en revanche ce type d'énoncé. Au final, sont concernés 8 scripteurs des trois degrés du corpus SOURD et 3 scripteurs des deux degrés du corpus FLE :

CORPUS SOURD		
DEGRÉ 1	DEGRÉ 2	DEGRÉ 3
Mathieu	Simon	Laurence
Antoine	Olivia	Etienne
Cédric	Aurélié	Alexandre
Olivier	Charles	Clara
Philippe	David	Camille
Sofia	Emma	Alice
		Jean
		Patrick

Tableau n° 16 : Textes du groupe SOURD concernés par un traitement particulier des antécédents

CORPUS FLE	
DEGRÉ 1	DEGRÉ 2
Ping Pei	Hung
Thi My Lê	Cheng
Vannak	Sumalee
Mary-Brintha	Srun Heng
Denise	Yu-hui
	Penhvong
	Lyna

Tableau n° 17 : Textes du groupe FLE concernés par un traitement particulier des antécédents

<sup>101</sup>Voici les extraits concernés, pour rappel :

il y a 3 personnes, c'est **2 hommes** une ferme et un chien. il y a un jour **son frère** (P1) il a très nerve avec **son petit frère** (P2) après il a pris La tableau et Taper La tête. **Son frère** (P2) il est tombé La terre (Srun Heng)  
je croise, **une dame et un grosses homme** sont mariage. Dans cette de salon, **un ami de son mari** qui tombee la par terre [...] son mari de dame qui contant (Sumalee)  
on dirai dans une famille de **Mr Gerard** [...] Le Tableau tomber traverser **sa tête de son fise** (Vannak)



### 2.1.3.2 Préférence marquée pour les maintiens par répétition

Nous avons vu que dans le premier profil, l'un des moyens privilégiés de maintien de la référence actancielle est la répétition de GN, *a fortiori* pour les actants inanimés, et que certaines de ces répétitions se font dans des contextes où la LC accepterait d'autres moyens de maintiens (pronominalisation, suppression, remplacement par un autre GN de même sens, etc. ), plus économiques<sup>102</sup>. Différents types de répétition se dégagent alors :

Les répétitions à l'identique, qui concernent avant tout des scripteurs du premier degré, comme nous l'avons signalé plus haut, page. 13 (Mathieu, Cédric, Philippe, Sofia), mais également, de façon ponctuelle, d'autres textes plus avancés. En voici des exemples :

Il fait "des crissements" si **le marchand** monte. Hélas, le malheur vient de tomber sur **le marchand**. L'armoire vient de tomber vers le tableau accroché de l'autre côté et **le marchand** crie comme un fou peureux. (Etienne D3)

« Merci, je détestais **ce tableau** ! » Maintenant Robert vient de réaliser son rêve de débarrasser **ce tableau**. Huguette a en une bouche-bée de voir **ce tableau** trop abimé. (Etienne D3)

Il lui raconta l'histoire de famille, **Rémy** était tout impressionné. Ils arrivèrent au salon en attendant que la famille les rejoignent pour le café. Le père voulant dire des confidences à **Rémy**, il s'approcha de lui mais **Rémy** étant intimidé par la présence physique du père, il recula [...] (Clara D3)

dans la précipitation de l'action, l'armoire vacille puis tombe, entraînant avec lui **l'ami** perché dessus. **L'ami** se retrouve par terre avec le tableau sur la tête et un peu déboussolé. (Camille D3)

[...] mais **le père** prend les devants... Et ironie du sort, au lieu d'aider son fils, **le père** s'écrie (Alice D3)

Nous avons déjà évoqué l'hypothèse de formules figées, concernant les répétitions à l'identique de GN avec article (Mathieu : une femme ; Philippe : un tableau, au bureau ; Sofia : le mari ; Cédric : le tableau), mais aussi avec adjectif possessif (Simon : son mari ; David, Laurence : sa femme/son mari). Ces GN avec possessifs répétés eux aussi à l'identique nous semblent relever du même phénomène, dans la mesure où l'absence ou la disparition de l'antécédent possesseur ne semble pas avoir d'influence sur la façon d'introduire ou de maintenir l'actant. Si les GN figés avec article défini ou indéfini concernent le premier degré, ces GN figés avec possessif touchent les textes des seconds et troisièmes degrés. Il y a toutefois une différence entre ces scripteurs, qui peut tenir de la différence de degré de

---

<sup>102</sup> Le principe d'économie étant très relatif, nous précisons que ces autres moyens de maintiens sont plus économiques pour un locuteur-scripteur de niveau FLM. Il est évident qu'étant plus complexes, ces moyens sont évités par des scripteurs moins avancés, précisément par économie

compétence : chez David, tous les maintiens de P1 et P3 se font par répétition des GN « sa femme », « son mari », tandis que chez Laurence les deux premiers maintiens sont conformes à la LC et P1 et P3 sont maintenus, outre ces quelques répétitions, également par des moyens plus variés.

Enfin les quelques maintiens à l'identique qui caractérisent certains textes du degré 3 pourraient eux-aussi relever du même phénomène : s'il n'y a pas figement, il y a au minimum une tendance à l'étiquetage des actants au moyen d'une formule, sinon unique, au moins récurrente, bien que d'autres moyens linguistiques fassent partie de la compétence de ces scripteurs. Dans le corpus FLE, seul Thi My Lê introduit et maintient ses personnages au moyen d'une formule identique<sup>103</sup>, comme indiqué page 16.

Mis à part ces possibles cas de figements, les textes des degrés 2 et 3 voient le plus souvent les GN répétés se modifier ou s'enrichir en fonction du contexte. Les répétitions « abusives » de GN sont nombreuses dans le degré 3, ce qui peut s'expliquer par la longueur des textes, bien plus importante que dans les deux premiers degrés. Ces répétitions surviennent souvent (mais pas uniquement) à la fin des textes, comme l'illustrent les chutes des textes d'Emma, de Laurence et d'Etienne :

Le voisin avait l'air étonné. Le mari n'a pas aimé **ce tableau**. Il avait un bon excuse de ne pas pouvoir à accrocher **ce tableau abimé**. (Emma D2)

Troublé ? parce que sa tête a traversé **la toile du tableau**. La tête de Nicolas s'illumine parce qu'il rêvait depuis longtemps qu'il se débarrasse **de cet affreux tableau**. Il lui a donc remercié en disant « merci ! je détestais **ce tableau**. » Sa femme ne peut rien faire de plus parce que **ce tableau** est foutu. (Laurence D3)

« Merci, je détestais **ce tableau** ! » Maintenant Robert vient de réaliser son rêve de débarrasser **ce tableau**. Huguette a en une bouche-bée de voir **ce tableau** trop abimé. (Etienne D3)

Ces répétitions survenant dans les dernières phrases de ces textes peuvent être la conséquence d'un certain relâchement de l'attention au moment de l'achèvement de la tâche. A l'inverse les textes FLE ne comportent pas de répétitions « abusives », répétitions probablement inexistantes dans ce corpus en raison d'un début de maîtrise de la définitude associé à des textes relativement courts (aussi courts que les degrés 1 et 2 SOURDS mais bien plus courts que ceux du degré 3) ce qui limite considérablement les maintiens. Les

---

<sup>103</sup> Il y a 3 persons avec un chien. **2 hommes** et **une dame** avec le chien. mais Il y a beaucoup de qqc partout. C'est bizarre que un tableau à travers **un homme** et un placard est tomber, [...] Ensuite, **une dame** [...] est surprise et dis : Qu'est ce qu'il passe ? Je pense, **un homme** qui faire casser la tableau parce que il la touche. Mais **un homme** dis qqc c'est le patron

textes FLM ne comportent pas de répétitions « abusives » alors que les textes sont longs à très longs, ce qui s'explique par une maîtrise aboutie des différents moyens de maintien possibles.

Au final, les répétitions « abusives » ou à l'identique de GN ou de noms propres concernent 13 des 20 textes du corpus SOURD, 1 des 12 scripteurs FLE aucun scripteur FLM. Nous pouvons donc avancer que la « préférence pour la répétition » est une tendance très marquée dans le corpus SOURD :

CORPUS SOURD		
DEGRÉ 1	DEGRÉ 2	DEGRÉ 3
Mathieu	Simon	Laurence
Antoine	Olivia	Etienne
Cédric	Aurélié	Alexandre
Olivier	Charles	Clara
Philippe	David	Camille
Sofia	Emma	Alice
		Jean
		Patrick

**Tableau n° 18 : Textes du groupe SOURD concernés par la tendance aux répétitions**

CORPUS FLE	
DEGRÉ 1	DEGRÉ 2
Ping Pei	Hung
Thi My Lê	Cheng
Vannak	Sumalee
Mary-Brintha	Srun Heng
Denise	Yu-hui
	Penhvong
	Lyna

**Tableau n° 19 : Textes du groupe FLE concernés par la tendance aux répétitions**

### 2.1.3.3 Une dépendance du dessin support ?

Pour terminer sur ces tendances transversales, nous nous interrogeons sur la forte présence du défini ainsi que de quelques démonstratifs dans le corpus SOURD pour les introductions d'entités. Nous faisons l'hypothèse que ces choix se justifient par la présence même du dessin au moment de la composition du texte. L'introduction par Camille de P1/P3 par le GN défini « le couple », et par David par le démonstratif « ce couple », l'introduction également du tableau par Camille au moyen d'un démonstratif (ce tableau), ne nous semblent interprétables qu'en lien avec le dessin, considéré par le scripteur comme une référence commune avec son lecteur. De même les formules employées par Olivia pour

introduire ou maintenir ses personnages nous semblent procéder d'une stratégie d'étiquetage, ces formules visant plus à désigner ou étiqueter les personnages du dessin qu'à apporter des informations (la femme choquée ; l'homme à terre).

L'emploi de démonstratifs est beaucoup plus fréquent dans le groupe FLE, cinq scripteurs<sup>104</sup> introduisant ainsi le tableau<sup>105</sup>, et inexistant dans le groupe FLM. En revanche la stratégie d'étiquetage des personnages que nous avons repéré chez Olivia est bien présente dans les deux groupes contrôles : Lyna et Ping Pei du groupe FLE et Léa et Louise du groupe FLM emploient des formules pour introduire ou maintenir certains de leurs personnages qui sont en lien avec une caractéristique de ces personnages sur le dessin :

« Mon dieu, mon tableau » crie la femme surprise choquante **choquée** venant d'arriver dans le salon avec son chien [...] Tout est tombé **sur l'homme à terre** avec le placard, le bougeoir et le tableau. (Olivia, corpus SOURD, degré 2)

après, **grand mr** il a dit : merci ! je détestais ce tableau ! et **petite mr tomber pas terre** un peu bizza [...] **madame pas content** est fâchée (Ping Pei, corpus FLE, degré 1)

le monsieur qui est assise pas terre et il y a un tableau est traversé sa tête, il est venu chez monsieur Li qui est debout deven lui pour discussion de travail, [...] Le monsieur Li pousse le monsieur qui est assise. (Lyna, corpus FLE, degré 2)

**L'homme de la bulle** et la femme sont mari et femme. (Léa, corpus FLM)

L'histoire se passe dans une famille bourgeoise, composé de **la femme en colère**, **le marie content** et **du chien surpris**. (Louise, corpus FLM=)

Cette tendance est donc loin d'être propre aux scripteurs sourds. Elle est très minoritaire chez les FLM et les SOURD du degré 3 et bien plus importante dans les deux premiers degrés du corpus SOURD et surtout du corpus FLE. Elle diminue donc avec la montée en compétence, ce qui suggère une autonomisation du texte par rapport au dessin. Chez les scripteurs manquant encore de moyens linguistiques, le support est complémentaire du dessin et permet ainsi de ne pas donner toutes les informations utiles au récit, certaines pouvant en être extraites. Cette hypothèse sera également exploitée dans l'analyse de la référence spatiale à venir.

Nous avons donc dégagé deux profils bien identifiés, l'un caractérisé par un éventail de moyens linguistiques restreint et la faiblesse des informations sur les entités, l'autre par des moyens linguistiques plus variés et une grande richesse informationnelle. Si les deux premiers degrés correspondent bien au premier profil et le degré 3 au second profil, les

---

<sup>104</sup> Sumalee, Denise, Yu-hui, Mary-Brintha et Penhvong

<sup>105</sup> Deux scripteurs FLe mentionnent également explicitement le dessin : Dans cette image ! (Sumalee) ; Ce dessin est passé dans une maison (Lyna)

textes qui ont des caractéristiques communes aux deux profils nous apportent des éléments importants. D'une part les textes de David et Emma, qui introduisent les entités selon le second profil (seulement les inanimés pour David) et maintiennent selon le premier profil, nous rappellent que les maintiens seraient plus difficiles à gérer que les introductions, et nous confortent dans le classement que nous avons proposé pour ces textes, soit à la fin du degré 2, puisqu'ils se rapprochent en certains points du degré 3. Ceux d'Alexandre et Camille d'autre part, car bien que classés au milieu du degré 3, ils utilisent exclusivement les stratégies d'introduction et de maintien du premier profil. Dans la mesure où nous ne remettons pas en question les critères à la fois pragmatiques et linguistiques qui ont été employés pour les évaluer à ce degré de compétence, nous nous demandons si les stratégies d'introduction et de maintien de la référence employées dans ces textes relèvent vraiment d'une moins bonne maîtrise de la gestion de la référence. En effet Alexandre et Camille ont une gestion de la référence actancielle conforme à la LC bien qu'elle reste très simple. Ils privilégient une alternance P1/P2 par répétitions du GN ou du Nom propre (Alexandre : le propriétaire/Mr Debeauregard ; Camille : le mari/l'ami). Nous faisons l'hypothèse qu'il s'agit là davantage d'un choix d'écriture, mais nous n'excluons pas la possibilité d'une connaissance moins bonne de la variété des stratégies d'introduction et de maintien possibles dans un récit en français écrit. Voici un tableau reprenant le classement opéré en trois degrés complété par des couleurs marquant le type de profil de gestion de la référence actancielle : en jaune le profil « textes nus » et en bleu le profil « textes élaborés » :

DEGRE 1	DEGRE 2	DEGRE 3
Mathieu	Simon	Laurence
Antoine	Olivia	Etienne
Cédric	Aurélie	Alexandre
Olivier	Charles	Clara
Philippe	David	Camille
Sofia	Emma	Alice
		Jean
		Patrick

Tableau n°20 : Bilan de la référence actancielle dans les textes du groupe SOURD (textes nus/textes élaborés)

## 2.2 La référence spatiale et temporelle

### 2.2.1 La référence spatiale : des différences à la fois qualitatives et quantitatives

Nous séparons, pour cette analyse de la référence spatiale, les indications spatiales globales, qui informent sur le lieu de la scène, et les indications locales, qui concernent des portions plus petites de cet espace, et qui servent à localiser les entités les unes par rapport aux autres.

Dans le premier profil, l'information sur le lieu de l'action est soit inexistante soit minimale. Au degré 1, seuls deux textes comportent une indication spatiale globale. Celui de Cédric contient une indication très vague dans le discours rapporté (à qui déjà casse dans la pièce ?), mais l'arrivée de P1 (Henri), au début du texte, n'est pas assortie d'une référence spatiale. L'espace global est donc laissé complètement implicite au début du récit :

Henri arrive... Il dit Oh là là ... (Cédric D1)

Ceci laisse une impression de flottement, ou de parachutage, comme dit au début de ce chapitre (un personnage dont on ne sait rien arrive dans un lieu indéterminé). Celui d'Olivier par contre, commençant aussi par l'entrée de P1 (Mr Fillon), situe plus précisément la scène :

Mr Fillon entre **le bureau de Sarkozy**. (Olivier D1)

Au degré 2 par contre, tous les récits comportent une information spatiale globale, exprimée à l'aide d'un syntagme prépositionnel, le plus souvent au défini et introduit au moment de l'exposé des faits (pas de situation initiale) :

Elle achète le tableau depuis longtemps. Elle veut installé le tableau **a salon** (Simon D2)

Mon dieu, mon tableau crie la femme choquée venant d'arriver **dans le salon** avec son chien. (Olivia D2)

Il dit : Bonjour madame, Est-ce que votre mari est là ? Anne lui dit : Oui mon mari est **dans le bureau**, venez me suivre **vers le bureau** (Aurélie D2)

Un monsieur a entendu un bruit **dans une pièce**, il est y allé voir (Charles D2)

Les textes du deuxième profil (comprenant ceux de David et Emma du degré 2) se distinguent nettement par la nature de l'indication spatiale (d'une pièce, on passe à un espace plus large : la maison, le domicile, voire même une adresse) et par le fait que l'indication spatiale soit introduite dans l'arrière-plan, au sein d'un passage introductif :

Ce couple étant partir en vacances. ayant acheter un jolie Tableau de Souvenir. ceci à leurs Retour **chez eux**. (David D2)

Un couple de 50 ans environ habitaient **au résidence (en style) bourgeois**. (Emma D2)

Un couple est riche et habite **dans l'appartement**. (Laurence D3)

**Dans l'appartement**, on ne voit qu'un tableau vraiment moche et bizarre que Huguette, la propriétaire, adore. (Etienne D3)

Mr et Mme Dupont habitaient **une grande maison**. Ils l'avaient achetée jeunes (Clara D3)

C'est l'histoire d'un jeune homme âgé de 28 ans qui vivait encore **chez ses parents**. (Alice D3)

Il était une fois, Monsieur et Madame Bidochon décident de déménager pour s'installer dans **un appartement en banlieue** car ils ne supportaient plus l'animation excessive de leur quartier parisien. (Jean D3)

**Paris XVIII<sup>e</sup>. 8 Rue Boucry**. Madame de Torcy attendait, fébrile, son amant. (Patrick D3)

On note encore le recours au défini chez Laurence et Etienne, qui peut être interprété comme une référence directe au dessin. Si, comme pour la référence actancielle, David et Emma se rapprochent du profil « textes élaborés », Alexandre et Camille également se rapprochent du profil « textes nus ». En effet Alexandre n'emploie pas de passage introductif pour situer la scène dans l'espace, et cette première référence survient dans la trame. Camille, elle, ne situe pas la scène dans un espace dépassant celui du dessin comme les autres scripteurs du degré 3, même si elle a une vision plus large puisqu'elle introduit deux pièces différentes, la cuisine, dans laquelle évolue P3 et le salon, dans lequel évoluent P1 et P2, à la fin rejoints par P3. En outre elle introduit bien ces espaces dans l'arrière-plan, son texte peut alors être situé à l'intermédiaire entre les deux profils :

Dring (la sonnerie de la porte). Quelques secondes après, le propriétaire **d'un appart** dit : « Vous êtes bien Mr De Beauregard ? (Alexandre D3)

Pendant que Madame prépare le repas **dans la cuisine**, le mari et l'ami patientent **dans le salon**. (Camille D3)

Les références locales sont des espaces inclus dans l'espace introduit globalement. Elles servent à spécifier les emplacements ou trajectoires des entités du récit. Leur nombre et leur variété augmentent sensiblement avec la montée en compétence des scripteurs. Elles sont presque inexistantes au degré 1 (seule Sofia en utilise : sur la table et sur par terre), elles deviennent systématiques à partir du degré 2 mais sont presque exclusivement construites avec la préposition « sur » (sur un mur, sur la porte, sur l'armoire, sur une échelle, ...). Elles augmentent au degré 3 et sont beaucoup plus variées en termes d'espaces nommés et de prépositions spatiales employées. (cf. le relevé exhaustif des références spatiales en annexe 5)

Ainsi, la séparation en deux profils réalisée pour la référence actancielle semble valable également pour la référence spatiale : au premier profil correspondent des références spatiales introduites directement dans la trame et se rapportant à l'espace réduit dans lequel se déroule la scène (bureau, salon ou pièce), c'est-à-dire l'espace représenté sur le dessin. La différence entre les deux degrés est alors plus une différence quantitative : les références spatiales sont très rares au premier degré et elles sont systématiques, bien que peu nombreuses et peu variées, au degré 2. Au profil « textes élaborés », qui inclut les textes de David et d'Emma, correspondent des références introduites en arrière-plan et qui se rapportent à des espaces plus larges (une maison, une résidence, un appartement, une adresse). La pièce dans laquelle va se dérouler l'essentiel de l'action est alors mentionnée plus tard. Les références locales sont également plus nombreuses et plus variées.

Concernant le groupe FLE, pourtant évalués aux degrés 1 et 2 sur les mêmes critères que ceux des sourds, nous notons des différences importantes : un seul scripteur FLE sur les 12 de ce groupe n'apporte pas de référence globale explicite pour situer son récit (Vannak, D1). Il le fait néanmoins d'une manière implicite, parlant d'une famille plutôt que de l'espace dans lequel vit cette famille : on dirai dans une famille de Mr Gérard (Vannak). Le lecteur peut comprendre que la scène qui va être présentée se situe dans le foyer de la famille Gérard. De plus, si des différences nettes étaient observées entre les degrés 1 et 2 dans le groupe SOURD, ce n'est plus le cas chez les FLE. La proportion de références spatiales limitées au cadre du dessin ou élargies est équilibrée, cinq scripteurs FLE introduisant une référence globale correspondant à l'espace du dessin (on retrouve alors les mêmes types d'espaces que ceux des textes SOURD : salon, chambre, c'est-à-dire pièce, boutique), et six introduisent une référence dépassant le cadre du dessin, au moyen d'un syntagme prépositionnel le plus souvent à l'indéfini, à la manière du degré 3 SOURD (on ne trouve par contre que le terme « maison » dans ces six textes). Enfin, les cinq introduisant bien un espace du même type que les scripteurs sourds des degrés 1 et 2 le font dans une phrase introductive et non dans la trame. Ces différences entre sourds et entendants FLE, qui sont pourtant d'un niveau linguistique proche, doivent alors tenir de la période scolaire, plus longue et plus poussée que ces derniers ont connu, sans oublier l'effet formation FLE indéniable, puisque tous ces scripteurs proviennent du même groupe d'apprenants et suivent un cursus dans la même association depuis au moins deux ans. Les stratégies qu'on



leur a enseignées pour construire un discours en français peuvent se retrouver dans leur écrit, même si l'enseignant nous a confié qu'il proposait encore peu de productions écrites. Ceci peut expliquer une structuration textuelle très proche entre tous ces scripteurs. En effet, presque tous les textes commencent par une phrase courte, sans verbe, présentant le plus souvent l'espace dans lequel va se dérouler l'action (suivi alors immédiatement de l'énumération de ces personnages) :

Dans La une maison (Ping Pei) ; Dans la boutique (Thi my Lê) ; une petet chambr (Mary-Brintha) ; Dans le salon (Cheng) ; Dans une maison (Srun Heng) ; Dans un maison (Yu-Hui) ; C'est grand champ (Penhvong) Une famille ! (Denise) ;

Concernant les références locales, elles sont très peu nombreuses et très peu variées. Un tiers de ces références sont des rappels ou des maintiens réduits de la première référence introduite (dans cet salon, Au sallon, à la maison, dans ses chambres, dans la chambre), un tiers correspond au mur ou au sol (la par terre, La terre, par terre, pas terre, Bas terre et sur la mur, sur le mur) et enfin le dernier tiers correspond à des formules diverses visant à situer des entités les unes par rapport aux autres (à côté, partout, à travers, au dessous de, la dans, sur la tête, etc.)

Sans surprise, les scripteurs du groupe FLM introduisent tous une référence globale qui dépasse le cadre du dessin, à l'instar des scripteurs sourds du second profil (« textes élaborés »). On retrouve la maison ou l'appartement (Dans une maison bourgeoise – Chloé ; dans leur appartement – Léa ; dans la maison d'un couple – Mélanie), mais aussi des espaces plus larges (dans une petite banlieue – Sarah, la maison au coin de la rue – Elodie), une adresse, comme Patrick du groupe SOURD (au numéro 9 de la rue Leneuf – Marion) ou une série de pièces (dans le hall du manoir [...] la nouvelle salle à manger – Eva). Louise, tout comme Vannak du groupe FLE, introduit plutôt l'espace de façon implicite, évoquant comme cadre une famille : L'histoire se passe dans une famille bourgeoise – Louise. Cinq de ces introductions se font dans la situation initiale, et trois dans la trame, Marion et Louise introduisant cette référence après une longue situation initiale et Mélanie se passant de situation initiale. Les références locales sont en général très nombreuses et très diversifiées<sup>106</sup>

---

<sup>106</sup> En voici une sélection : Là ; au lieu dit ; dans la pièce principale, dans le grand salon de l'appartement ; au fond de la pièce ; à l'étage, au grenier ; sur les lieux de l'accident ; par où il était entré ; par-dessus la grille ; sous les décombres ; derrière un grand tableau ; entre les deux meubles ; autour de lui ; tout près, sur le malheureux ; dans un pot de fleur ; etc.

L'hypothèse d'un affranchissement progressif du dessin support avec la montée en compétence, évoquée lors de l'analyse de la référence actancielle, semble se confirmer avec la référence spatiale. Si les scripteurs FLE semblaient faire plus de références explicites au dessin pour la référence actancielle (nombreux adjectifs démonstratifs pour l'entité tableau et mentions directes au dessin, cf. p 31), ce sont cette fois-ci les sourds du profil 1 qui témoignent le plus d'une dépendance au dessin : au degré 1, l'absence de références spatiales peut s'expliquer par la présence du dessin, vu comme un complément du texte, qui libère donc de la nécessité de donner les indications qui sont directement visibles. Au degré 2, ces références, qui deviennent systématiques restent « collées » au dessin support, tandis qu'elles s'en affranchissent au degré 3. Enfin, aux degrés 2 et 3, la présence de quelques définis peut éventuellement s'expliquer aussi par la présence du dessin, qui apporte certaines références partagées avec le lecteur (dans l'appartement – Laurence, Etienne ; dans le salon- Camille). Au contraire la totalité des scripteurs FLE des degrés 1 et 2 situent globalement l'action et la moitié d'entre eux mentionne un espace plus large que celui du dessin. On ne trouve pas, concernant la référence spatiale, de relation directe au dessin dans les textes FLM.

## **2.2.2 La référence temporelle : des écarts moins contrastés entre les différents groupes**

### *2.2.2.1 Les connecteurs temporels*

Nous avons relevé toutes les occurrences de connecteurs dans les textes des trois corpus. Concernant les textes SOURD, ceux du degré 1 ne comportent pas (Mathieu, Cédric, Philippe) ou peu (Antoine, Olivier, Sofia) de connecteurs temporels, et ceux-ci expriment plutôt des relations temporelles de base (antériorité, postériorité) :

il est enverc **après** bagarre avec Antoine (Antoine D1)

Mr Fillon entre le bureau de Sarkoz. Il veut discuter avec lui. **Quelque minute**, ils disputent et bagarrent (Olivier D1)

le mari est content parce qu'il n'aime pas le tableau, **avant** le mari disputé avec sa femme parcequ'il ne goût pas le Tableau.(Sofia D1)

Chez Olivier, l'expression « quelques minutes » doit s'interpréter comme un connecteur de postériorité et pourrait se réécrire « au bout de quelques minutes » ou

« quelques minutes après ». En revanche, les textes du degré 2 comportent toujours des connecteurs, mais en petit nombre et là encore ceux-ci expriment des relations de base et certains ne sont pas facilement interprétables :

Elle achete le tableau **depuis longtemps**. elle veut installé le tableau a salon, mais son mari ne le veut pas. (Simon D2)

**Pendant** l'équilibre, il fait tomber une grande vase par maladresse (Olivia D2)

il est y allé voir **et** il a tenu sa main gauche sur sa visage ; il a glissé [...] **puis** il a aussi touché sur l'armoire, [...] (Charles D2)

Ce Couple étant partir en vacances - ayant acheter un Jolie Tableau de Souvenir - ceci à leurs Retour chez eux - **les mois suivants sont passés**. (David D2)

Jean [...] est surprise de voir Louis. **Plus tard**, ils discutent. Anne apporte de l'apéritif sur un plateau. Ils bavardent **de suite**. Après à choc, ils commencent à disputer. [...] Anne entend le bruit et elle va voir dans le bureau. (Aurélie D2)

On observe, comme pour Olivier du degré 1, que certaines de ces expressions temporelles diffèrent fortement de la LC. Elles ont nécessité un retour avec le scripteur et/ou le visionnage du récit signé pour leur attribuer la bonne valeur sémantique. Ainsi l'expression « depuis longtemps » de Simon ne semble pas coïncider avec l'idée d'un achat lointain dans le passé. Dans l'histoire signée, P3 achète un tableau dans un magasin et retourne chez elle sans qu'il soit précisé d'écart temporel important entre les deux actions. L'interprétation de cette expression reste donc incertaine<sup>107</sup>. Celle de David (les mois suivants sont passés) est parfaitement compréhensible et s'éloigne des stratégies habituellement employées par les scripteurs de ce groupe car il s'agit là d'une véritable proposition. Enfin Aurélie se démarque légèrement des autres scripteurs de ce profil en employant un nombre de connecteurs temporels plus élevé. Mais deux de ces connecteurs ont un sens différent de celui de la LC, qu'il a fallu identifier en la concertant. Il s'agit de « plus tard » qui est à comprendre au sens de « longtemps » (ils discutent longtemps), et « de suite » au sens de « continuer à, prendre la suite » (P1 et P2 reprennent leur conversation après que P3 a apporté un plateau). Emma se démarque encore davantage des textes du degré 2. Elle emploie des connecteurs plus nombreux et exprimant une plus grande variété de relations temporelles, à l'instar de la totalité des textes du degré 3. On trouve dans ces derniers trois types de mots ou expressions à valeur temporelle : des

---

<sup>107</sup> Mais ce retour se faisant, « à chaud », quelques minutes après la phase d'écriture, nous n'avons pas toujours pu questionner les scripteurs sur tous les éléments qui nous ensuite posé des problèmes d'analyse. C'est ce qu'il s'est passé avec cette expression de Simon

adverbes temporels, des locutions temporelles et des propositions à valeur temporelle. Nous en présentons ici un inventaire non exhaustif :

**Adverbes temporels :**

- **postériorité** : et, après, puis, ensuite (Emma D2, Etienne D3, Alexandre D3, Clara D3, Camille D3, Alice D3, Jean D3)
- **simultanéité** : Pendant que (Camille D3)
- **immédiateté** : soudain (Emma D2, Patrick D3)
- **conclusion dans le présent** : Maintenant (Etienne D3, Clara D3)
- **aboutissement d'une série d'actions** : finalement (Jean D3)

**Locutions temporelles** (en bleu : formes ayant un sens différent de la LC)

- **datation** : Un jour (Emma D2, Laurence D3, Alice D3) ; Le premier jour (Laurence D3) ; un dimanche (Clara D3) ; le jour du déménagement (Jean D3) ; lors de leur mariage (Clara D3) ; à l'occasion d'un repas (Camille D3)
- **itération** : Tous les week-ends (Alice D3)
- **point de départ dans le passé** : depuis longtemps (Laurence D3) ; depuis voilà dix huit longues années (Patrick D3)
- **immédiateté** : Et du coup (Etienne D3) : au sens de *tout-à-coup*
- **simultanéité** : Pendant ce temps-là (Etienne D3, Patrick D3)
- **postériorité** : Quelques secondes après (Alexandre D3)

**Propositions marquées temporellement**

- **point de départ dans le passé** : il y a longtemps (Laurence D3) : au sens *ça fait longtemps que* ; Cela fait plusieurs années que (Etienne D3)
- **datation** : il y a un an (Alexandre D3) ; c'est à ce moment précis (Jean D3)
- « **story time** » : il était une fois (Jean D3) ;
- Les minutes passèrent (Patrick D3)

On retrouve ces caractéristiques dans les groupes contrôle. Les degrés 1 et 2 du groupe FLE comme ceux du groupe SOURD sont caractérisés par un faible nombre de connecteurs (entre un et trois) qui expriment des relations temporelles de base. Par rapport au groupe SOURD, les stratégies des FLE sont beaucoup plus homogènes. Ils utilisent par exemple

beaucoup l'expression « un jour » (un jour le monsieur et sa femme sortent faire les courses au marché. – Denise D1 ; il y a un jour, son frère il a très nerveux avec son petit frère – Srun Heng D2) ainsi que la proposition temporelle avec « quand » (quand elle entre – Sumalee D2 ; quand ils sont arrivés – Denise D1 ; Quand ils sont rentrés – Hung D2). La majorité des connecteurs employés expriment la postériorité (et – Denise D1 ; après – Mary-Brintha D1, Ping Pei D1 ; Srun Heng D2 ; ensuite – Thy My Lê, et puis – Vannak D1, etc.). À l'inverse, le groupe FLM, dont tous les textes ont été classés au degré 3, est caractérisé par un emploi de connecteurs plus important et plus varié, à l'instar du degré 3 du groupe SOURD, même s'il existe de fortes différences inter individuelles (par exemple Léa et Louise n'utilisent qu'un seul connecteur). En voici un inventaire non exhaustif :

#### **Adverbes temporels :**

- **Durée** : pendant 5 sec (Chloé)
- **postériorité** : puis (Chloé, Sarah) ; pas avant 21h (Sarah)
- **antériorité** : avant de se dire au revoir (Sarah) ; avant de comprendre (Eva)
- **point de départ dans le passé** : mariés depuis 10 ans (Sarah)
- **immédiateté** : soudain (Chloé) ; lorsque (Sarah ; Eva) ; tout-à-coup (Sarah) ;
- **conclusion dans le présent** : maintenant (Eva)

#### **Locutions temporelles :**

- **datation** : en cette fin de matinée (Chloé) ; un jour (Sarah) ; cette après-midi (Sarah) ; à cette heure-ci (Mélanie) ; à cette heure tardive (Mélanie) ; la semaine précédente (Mélanie) ; la semaine passée (Mélanie)
- **immédiateté** : juste au moment où (Eva) c'est alors que (Sarah ; Mélanie)
- **simultanéité** : pendant ce temps (Léa) ; entre temps (Louise)
- **postériorité** : les jours passèrent (Sarah)
- « **petit-à-petit** » : de fil en aiguille (Sarah)

### 2.2.2.2 *Les temps verbaux*

Globalement, avant toute analyse fine, on constate que les textes du degré 1 sont tous ancrés dans le temps présent (avec quelques rares emplois du passé composé et de l'imparfait), que le degré 2 est majoritairement ancré dans le présent avec quelques textes mêlant temps du passé et temps présent (ou bien différents temps passés entre eux, pour Emma) et que le degré 3 présente un nombre équilibré de textes écrits au présent et au passé. En associant à ces remarques générales celles qui concernent les connecteurs, on peut dégager deux profils englobant les mêmes textes que pour la référence actancielle et spatiale. Un premier profil ancré majoritairement dans le temps présent et faisant un usage faible des connecteurs, certains étant d'interprétation difficile. Au sein de ce premier profil, on peut constater l'apparition du passé composé dès le degré 1 et son augmentation au degré 2, éventuellement en opposition avec l'imparfait. Un second profil marqué surtout par un choix possible entre temps du présent et différents temps du passé (passé composé/imparfait ou passé simple/imparfait), même si les écarts à la LC restent nombreux (dans les formes verbales ou dans les valeurs attribuées aux temps choisis) et un plus grand nombre de connecteurs, sélectionnés sur une large palette de mots ou expressions à valeur temporelle possibles.

En affinant davantage, on peut relever quatre tendances dans l'organisation de la référence temporelle des textes du corpus SOURD :

1. Les textes écrits (presque) exclusivement au présent.

Il s'agit de textes dont l'arrière-plan, notamment la situation initiale, et la trame sont écrits au présent. On y trouve quatre des textes du premier degré (Mathieu, Antoine, Olivier, Sofia), deux des textes du second degré (Simon et Aurélie), et trois textes du troisième degré (Laurence, Etienne et Camille). Mathieu (D1) est un profil à part, car les formes fléchies de son texte sont toutes à la troisième personne du singulier, même lorsque le sujet est pluriel (« entre » et « dispute », dont le sujet est « les deux copains », soit P1 et P2). De plus des infinitifs viennent s'intercaler de manière aléatoire avec des formes conjuguées. Les verbes

semblent alors ne pas véhiculer d'information grammaticale et donc n'avoir qu'une valeur sémantique.

Concernant les textes de cette tendance, la différence entre le premier profil (degrés 1 et 2) et le second (degré 3) tient surtout au nombre et à la diversité des connecteurs temporels employés. Il n'y a pas ensuite de différence notable entre ces deux profils. Le temps majoritaire est le présent, mais on peut trouver dans les deux cas quelques passés composés, d'usage le plus souvent cohérent. Dans les deux cas, des problèmes de concordance des temps sont possibles, comme chez Laurence, qui reste au présent dans le seul contexte où le passé composé serait requis (Son mari arrête **baisse ses bras**, il y a longtemps, pour ne pas se laisser...)

Il semble cependant que dans le second profil le temps verbal fasse bien l'objet d'un choix d'écriture, tandis que les scripteurs du premier profil, et surtout du premier degré, sont contraints. Nous nous demandons si, outre la question du choix, ces formes verbales des premiers degrés, certes déclinées au présent de l'indicatif, apportent réellement une information temporelle. En effet le présent de l'indicatif est la forme la plus fréquente dans l'input et peut être une forme par défaut pour les scripteurs de ce groupe (et uniquement la troisième personne du singulier pour Mathieu). Les flexions des verbes seraient alors des formes par défaut, qui correspondent aux formes les plus saillantes de l'input et donc les mieux gardées en mémoire.

## 2. Ancrage dans le présent du dessin, scène principale au passé composé

Dans ces textes qui mêlent l'emploi du passé composé et du présent, chacun dans des proportions variables, le temps de référence semble être défini par rapport au dessin. Le présent correspond en effet aux actions visibles sur le dessin, soit l'arrivée de P1 et/ou P3 et le passé composé sert à répondre précisément à la quaestio (qu'est-ce qu'il s'est passé ?), c'est-à-dire au récit des événements ayant conduit à la destruction du tableau. Cette tendance concerne uniquement le premier profil : deux textes du degré 1 (Cédric et Philippe) et deux textes du degré 2 (Olivia et Charles).

Cédric commence son texte au présent, par l'arrivée de P1 : Henri arrive... Il dit Oh là là. Le constat des dégâts et les questions posées pour comprendre ce qu'il s'est passé sont écrits au passé composé : Il dit à qui déjà casse dans le pièce ? L'armoire a tombé. La vase a cassé. Jean ne sait pas à qui frappe ? Les commentaires de P1 et P3 se font de nouveau au présent : Merci pour le tableau, je le déteste. [...] Catherine crie à cause le tableau.

A l'inverse le texte de Philippe commence au passé composé, par le récit des événements conduisant à la chute de P2 : christophe a fait taper avec un clou [...] il a glissé sur au bureau [...]. Puis P1 arrive et réagit, au présent : oh là là. Jean dit, Est-ce que passé ?

Olivia emploie le présent au début et à la fin du texte : "Mon dieu, mon tableau" crie la femme choquée venant d'arriver dans le salon, elle voit son mari [...] / [...] le mari, ravi de voir le tableau qu'il destestait, brisé, fait semblant de lui reprocher son frère maladroit. Ente ces deux passages au présent, le récit est au passé composé : Celui-ci est monté sur la commode pour remettre le tableau [...] Tout est tombé sur l'homme à terre [...].

Chez Charles, toutes les actions sont au passé composé, mais les états, qui devraient se trouver à l'imparfait selon les règles de concordance de la LC, sont au présent : il n'y a pas d'escabeau ; la tableau, la vase et l'armoire sont cassant, elles sont très déçues. Ces trois présents correspondent à des éléments visibles sur le dessin, il est donc envisageable de considérer que ce texte aussi garde un ancrage dans le présent du dessin.

### 3. Situation initiale au passé, trame au présent

Cette tendance est l'inverse de la précédente, car la succession d'actions menant à la destruction du tableau, soit la réponse directe à la quaestio, se fait ici au présent, tandis que le début du texte est au passé. Deux hypothèses, non exclusives, sont alors possibles : le scripteur démarre son texte au passé, car c'est l'un des temps privilégié du récit, puis « oublie » le passé pour revenir au temps qu'il manipule le mieux et/ou le plus souvent, le présent. La seconde hypothèse est le passage au présent dès lors qu'il y a enchaînement d'action, car le présent est tout à fait indiqué pour exprimer une succession brève de différentes actions, ce temps a l'avantage d'actualiser, de rendre plus proche du lecteur les actions décrites. Cette tendance concerne les textes de David, du degré 2 et d'Alice et Jean, du degré 3.



David utilise dans la première moitié de son texte des participes présents suivis d'infinitifs (étant partir en vacances ; ayant acheter un joli tableau de souvenir), mais aussi des passés composés et des imparfaits (les mois suivants sont passés. Le tableau était mis sur un Mur de la Salle à Manger, etc.). Cette longue séquence introductive s'achève avec le constat par P2, un voisin, que le tableau est de mauvaise qualité : le voisin le trouvait plein de défauts sur la peinture et les formes ont été mises à mal au point. David passe alors au présent lorsque P1, le mari se fâche, et il maintiendra ce temps jusqu'à la fin de son texte : son Mari fou de rage dit à sa femme [...] la colère devient infernale [...] il enlève la tableau, renverse l'armoire, etc. On trouve également, comme chez Mathieu, quelques infinitifs dont l'usage, en alternance avec les formes conjuguées, semble aléatoire : il prendre le tableau et le fonce sur la tête de son voisin qui ne comprendre pas.

Alice utilise principalement l'imparfait dans une situation initiale présentant P2 et le tableau : C'est l'histoire d'un jeune homme âgé de 28 ans qui vivait encore chez ses parents [...] Tous les week-end, il donnait un coup de main [...] C'était un vieux tableau qui représentait le visage de sa grand-mère maternelle, qu'il affectait beaucoup. [...]. Suit ensuite un glissement vers le présent, qui se fait dans une phrase mêlant les deux temps : Donc en le posant dans le salon, il **pense** qu'il **allait** faire plaisir à sa mère. Tout le récit de la chute du tableau et de l'arrivée des parents est au présent, et la fin du récit est marquée par un retour à l'imparfait : Interloqués, ce dernier détestait donc la mère de sa femme et la grand-mère de son fils ? Un secret de famille qu'Alban avait déterré du fond du grenier sans le savoir ? [...]

Jean commence son texte par une formule typique du conte (il était une fois). Cette première phrase, correspondant à la situation initiale, comporte un premier verbe au présent et un second au passé : Il était une fois, Monsieur et madame Bidochon **décident** de déménager pour s'installer dans un appartement en banlieue car ils ne **supportaient** plus l'animation excessive de leur quartier parisien. Le reste du texte est écrit au présent.

#### 4. Les textes (presque) exclusivement au passé

Seuls quatre textes du corpus sourd sont rédigés exclusivement au passé. Il s'agit de celui d'Emma, du degré 2 et de ceux d'Alexandre, Clara et Patrick, du degré 3.

Emma écrit une partie de son texte dans une alternance cohérente de passés composés et d'imparfaits (il n'avait pas d'outils, alors il a décidé d'aller voir un de ses voisins [...]) mais le système temporel change au passage de la chute du tableau. Cette succession rapide d'actions démarre par un futur proche et se poursuit par des passés simples, dont la forme ne correspond pas toujours à la LC: il **va accrocher** le tableau offert. Soudain, il **ait** maladresse et **glissa**. Il **ait** un coup du bruit sourd. La suite du texte est marquée de nouveau par une alternance de passés composés et d'imparfaits. On note par ailleurs au fil du texte quelques présents, qui correspondent à des états permanents (elle adore ce style de peinture, il ne connaît pas trop faire le bricolage)

Le texte d'Alexandre est rédigé principalement dans une alternance cohérente d'imparfaits et de passés simples. On note cependant des emplois de l'imparfait au lieu de passés simples (La porte **s'ouvrait** (s'ouvrit) ; l'armoire **chutait** et **basculait** le tableau qui **tombait**, etc...) et quelques passages ponctuels au temps présent (Il lui montre le tableau ; Mais Mr De beauregard est surpris)

Le temps majoritaire du texte de Clara est également le passé, dans une alternance d'imparfaits et de passés simples. Elle installe d'emblée son récit dans le passé (Mr et Mme Dupont habitaient une grande maison. Ils l'avaient achetée jeunes, lors de leur mariage), mais ce premier paragraphe s'achève dans une alternance de présents et de passés composés : leurs enfants sont, maintenant, grands et ont quittés le nid parental. Leur maison est devenue vide de la présence des enfants [...] et un chien est venu combler un peu le silence familial. Ce recours au présent s'explique facilement par le besoin de Clara de marquer nettement le décalage temporel entre les événements du début et de la fin de ce paragraphe : les événements au présent correspondent au présent de P1 et P3 (ils ont vécu avec leurs enfants mais maintenant leur maison est vide). Le reste du récit retourne dans le temps passé, avec cette alternance cohérente d'imparfaits et de passés simples, à l'exception de la présence, anecdotique, d'un passé composé au lieu d'un passé simple (Leur fille cadette **est venue** accompagnée de son nouvel petit ami et la famille **fit** connaissance avec lui)

Les textes d'Emma, Alexandre et Clara, bien que témoignant d'une connaissance globale des valeurs de chaque temps employé, font apparaître qu'il reste quelques confusions, révélant un caractère encore non complètement stabilisé, à la fois des valeurs temporelles et des formes verbales dans les différents temps manipulés. Au contraire, le

texte de Patrick est le seul à alterner imparfait et passé simple sans aucun écart par rapport à la LC.

Concernant les groupes contrôle, on constate chez les FLE la présence presque systématique du présent et du passé composé dans tous les textes. Les imparfaits sont très rares, ils surviennent le plus souvent avec la répétition de la phrase du dessin « Merci, je détestais ce tableau ! ». Nous avons déjà signalé que ces textes répondent rarement complètement à la Quaestio, présentant souvent le récit sous l'angle de P1 et P3 qui constatent les dégâts après coup. Peu d'actions sont rapportées. Dans les textes de ce cas, le passé composé a alors une valeur de constat :

un placard est tombé – Thi My Lê D1

elle rente elle a vu les chouse sont casser ; qu'est ce qui passer ? – Vannak D1

un vase, une bougie, une armoire sont tombés par tout – Sumalee D2

Dans les quelques textes qui relatent davantage d'événements répondant à la Quaestio, le présent est réservé logiquement à la situation initiale (une coupe est vivre ensemble<sup>108</sup> ; il y a un tableau ; Le monsieur il n'aime pas le tableau) ainsi qu'aux réactions des personnages (monsieur est très content mais Madame est très énervé) et le passé composé est réservé aux actions (sont rentré ; ont vu ; est traversé ; est tombé). Ces textes sont ainsi davantage structurés selon la deuxième tendance relevée dans le groupe SOURD, à savoir un ancrage dans le présent du dessin, tendance qui ne concernait que les deux premiers degrés. Le groupe FLE correspond bien au premier profil identifié.

Concernant le groupe FLM, on trouve comme dans le degré 3 du groupe SOURD un équilibre entre les textes écrits au passé et au présent. Chloé, Louise et Marion ont choisi le présent tandis que Léa, Sarah, Mélanie et Elodie ont fait le choix du passé. Nous avons relevé en outre quelques spécificités montrant là encore que le système temporel est difficile à maîtriser, même en FLM. Par exemple, deux textes rédigés au passé (passé simple/imparfait pour Sarah et passé composé/imparfait pour Elodie) comportent une situation initiale au présent, ce qui est parfaitement cohérent. Cependant, si Elodie passe au passé dans un paragraphe clairement délimité du premier, qui commence par une locution de datation

---

<sup>108</sup> Une coupe = un couple

(Mais la nuit dernière, il m'est arrivé une histoire bien bizarre), Sarah opère ce passage d'une phrase à l'autre, sans délimitation ni d'ordre sémantique, ni graphique :

En se promenant, elle **remarque** qu'un homme l'observe du coin de l'œil. Elle ne **peut** s'empêcher de le regarder. Lorsque tout à coup elle ne le **vit** plus. (Sarah)

Mélanie, ensuite, change de temps au cours de son récit, passant du passé composé en alternance avec l'imparfait, dans la première partie, au passé simple, lorsque le texte répond directement à la Quaestio :

A force de tâtonnements, ses mains ont fini par touché le tableau en question. [...] Il tira simplement sur le cadre... qui resta fixé au mur (Mélanie)

Marion écrit tout son texte au présent, à l'exception d'une action au passé simple, qui suit une date :

Donc ce jour-là, mardi 9 septembre 1999 (ce doit être à cause de la date), je **décidai** d'essayer le métier de colporteur. [...] Je sort de chez moi, guilleret, je tombe une ou deux fois, trébuche cinq, manque de marcher dans une fiente, de la chance? non juste après je me prends un lampadaire sur le nez. (Marion)

Enfin le texte d'Eva comprend une alternance semblant aléatoire entre temps du présent et temps du passé. En voici deux extraits :

Jean, le chauffeur de la famille De Timonet, **était resté** comme à son habitude dans le hall du manoir lorsqu'une envie de découvrir la nouvelle salle à manger le **pris**. **C'est** un homme droit, perfectionniste. Arrivé au lieu dit, il **découvre** un décor tout à fait surprenant [...]

Mais un détail **l'attira** : le tableau. Un magnifique tableau aux bordures dorés était accroché entre les deux meubles. Il **représentait** un jardin exquis du célèbre peintre Monet. Voulant voir les détails de plus près, Jean **se hisse** afin de mieux le regarder. Il **escalade** la commode afin de mieux regarder lorsque soudain interrompu dans sa fouille, il **entendit** du bruit à l'étage. (Eva)

L'analyse de la référence temporelle révèle là encore un découpage en deux profils. Ceux-ci sont légèrement plus marqués que pour la référence actancielle et spatiale, car on y trouve moins de cas intermédiaires : les textes de David et Emma, du degré 2 restent bien à l'intermédiaire entre les deux profils, mais les textes de Camille et d'Alexandre appartiennent bien au second profil. Le premier profil est donc marqué par un usage fortement majoritaire du présent et par la présence bien installée du passé composé. Tous ces textes relèvent exclusivement des deux premières tendances (textes au présent ou textes avec ancrage dans le présent du dessin). Le second profil est marqué par une plus grande variété à la fois dans le choix des temps et dans les stratégies de repérage temporel, les textes pouvant relever des tendances 1 (texte au présent), 3 (situation initiale au passé)

et 4 (textes au passé). Seuls les textes de ce profil font un usage du passé simple. Voici un tableau synthétisant les principaux résultats de cette analyse de la référence temporelle :

GROUPE 1	GROUPE 2	GROUPE 3
Mathieu : présent ; T1	Simon : présent ; T1	Laurence : présent ; T1
Antoine : présent ; T1	Olivia : présent/p. comp ; T2	Etienne : présent ; T1
Cédric : présent ; T2	Aurélié : présent ; T1	Alexandre : passé ; T4
Olivier : présent ; T1	Charles : p. composé ; T2	Clara : passé ; T4
Philippe : p. composé ; T2	David : sit initiale passé ; T3	Camille : présent ; T1
Sofia : présent ; T1	Emma : passé ; T4	Alice : sit initiale passé ; T3
		Jean : sit initiale passé ; T3
		Patrick : passé T4

**Tableau n° 21 : choix des temps verbaux dans les textes du groupe SOURD**

LÉGENDE	
couleurs	Types de tendances
Absence de connecteurs	T1 : texte (presque) exclusivement au présent
Connecteurs rares et exprimant des relations temporelles de base	T2 : ancrage dans le présent du dessin
Connecteurs nombreux et exprimant une plus grande variété de relations temporelles	T3 : situation initiale au passé, reste au présent
	T4 : textes (presque) exclusivement au passé

Concernant les connecteurs, on peut dire que les textes des deux profils sont cohésifs, mais que le premier tire sa cohésion principalement de l'ordre des événements et ne marque des relations temporelles que « locales » (intra propositions, pour lier deux événements l'un par rapport à l'autre) tandis que le second marque des relations temporelles locales et globales. Par contre, au sujet des temps verbaux, les différences entre les deux profils sont moins contrastées, ce qui tient probablement à la complexité du système temporel français, qui pose des problèmes à presque tous les scripteurs des trois corpus. Dans les deux cas, le choix des temps verbaux est en général localement cohérent, car il résulte d'un choix lié à une valeur avérée du temps choisi, mais pas toujours globalement cohérent, c'est-à-dire en adéquation avec les autres choix locaux au long du texte.

Seulement quatre textes emploient le passé simple, les autres textes rédigés au passé emploient le passé composé, temps le plus rapidement maîtrisé, après le présent, selon les travaux de Bartning (REF). Parmi ces quatre textes, un seul ne présente pas de différences avec la LC (Patrick). Au sein de chaque tendance relevée, nous avons repéré de légers problèmes de concordance des temps, que nous n'avons pas tous détaillés ici, car le propos était plutôt de dégager des tendances et de montrer que quel que soit le degré de compétence, les textes ne présentant pas de spécificités dans l'usage des temps sont rares.

### **2.3 Synthèse et conclusion**

Cette longue analyse du mouvement référentiel dans le corpus SOURD a permis, d'une part, de dégager et décrire deux profils distincts (« textes nus » et « textes élaborés ») et d'autre part d'identifier des tendances transversales aux deux profils. La comparaison avec les deux groupes contrôle, FLE et FLM, nous a permis d'affiner nos analyses en repérant différences et points communs entre les trois corpus.

Les deux points de comparaison qui permettent de distinguer ces deux profils sont, sur le plan informationnel, la quantité et la richesse d'éléments de sens apporté au sein des textes, et sur le plan linguistique, la variété et la maîtrise des moyens offerts par la LC pour gérer l'information relative aux entités, au temps et à l'espace. Les deux éléments vont de pair, l'augmentation des moyens linguistiques à disposition du scripteur lui permettant de développer de manière cohérente une information riche et complexe.

Ainsi, les textes sourds du profil « textes nus » sont des récits simples, courts, passant par un éventail de moyens très restreints, et ont ce point commun de limiter les informations au strict nécessaire, ce qui leur donne la caractéristique, selon nous, d'être « minimalement interprétables ». Quel que soit le mode d'introduction employé, il y a dans ces textes une impression de flou causée par le manque d'informations à la fois dans la trame (domaines de l'espace et du temps) et dans l'arrière-plan (informations complémentaires sur le lieu et le moment de l'action, présentation des personnages, détails sur les motivations, émotions, etc. des personnages). L'information dans la trame évolue trop vite et l'arrière-plan ne joue pas son rôle de vecteur d'informations secondaires donnant de la consistance au récit. Ces textes sont certes logiques, mais ils demandent

souvent au lecteur de faire des inférences afin de restituer cette logique. À cette expression très contrainte s'opposent les textes du second profil, qui gèrent une information plus riche et plus complexe au sein de textes plus longs, grâce à un éventail de moyens linguistiques élargi.

La subdivision en deux profils ne remet pas en cause notre classement initial en trois degrés, dans la mesure où elle ne demande pas de réaménagement de l'ordre des textes. On observe une corrélation très nette entre les trois degrés de compétences dégagés en 1. et ces deux profils : les degrés 1 et 2 correspondent plutôt au premier profil, et le degré 3 au second profil, à l'exception des textes de David, Emma, Camille et Alexandre, qui ont des caractéristiques communes aux deux profils. (Camille et Alexandre appartiennent plutôt au premier profil pour la référence actantielle et spatiale, mais restent dans le second profil pour la référence temporelle) L'identification de ces deux profils apporte un élément d'information supplémentaire : les deux premiers groupes partagent des stratégies similaires dans le maniement de la référence, les différences entre les scripteurs étant plus de degré que de nature. Le troisième groupe marque un saut qualitatif à ce niveau.

La comparaison avec les groupes contrôles nous permet d'émettre des hypothèses sur les causes possibles des différents phénomènes individuels ou tendances transversales observées dans le corpus SOURD.

Un premier ensemble de phénomènes peut s'expliquer par le statut d'apprenant L2 que nous revendiquons pour les scripteurs sourds (ceux qui produisent des textes qui ne diffèrent pas de la LC étant considérés comme étant parvenus à l'état final, s'il en est, de l'apprentissage). C'est le cas des phénomènes communs aux scripteurs sourds et aux scripteurs FLE. La dépendance au dessin relevée à la fois dans l'analyse de la référence actantielle et de la référence spatiale en fait partie. Elle passe par des introductions d'actants ou de lieux au défini, plus courantes chez les scripteurs sourds ; par l'emploi de déictiques (adjectifs démonstratifs), plus courant chez les FLE ; par la limitation à l'espace présenté sur le dessin pour faire évoluer les personnages (ou à l'absence de renseignements sur le lieu de l'action), plus systématique chez les sourds ; et enfin par une tendance à désigner les actants par une formule correspondant à sa posture ou caractéristique physique sur le dessin, cette dernière tendance étant assez rare mais transversale aux trois corpus. Toutes catégories confondues, cette tendance générale à dépendre du dessin pour l'apport

de certaines informations est majoritaire aux degrés 1 et 2 des corpus SOURD et FLE et minoritaire chez les sourds du degré 3 et les FLM. Nous avons donc formulé l'hypothèse que ces phénomènes sont dus à des moyens linguistiques encore limités dans la LC, et qu'il y a affranchissement progressif avec le dessin au fur et à mesure de la montée en compétence. Les textes SOURD montrent bien cette évolution au niveau de l'information spatiale globale, celle-ci étant inexistante au degré 1, puis apparaissant systématiquement aux degrés suivants, d'abord limitée à l'espace du dessin au degré 2 et s'élargissant au degré 3. Les textes du profil 1 avaient été évalués peu ou pas autonomes dans le premier volet de nos analyses : l'un des critères permettant de déterminer le degré d'autonomie du scripteur est le caractère indispensable ou non du dessin pour comprendre le texte.

Le second phénomène relevé qui peut s'expliquer par le statut d'apprenant, est le caractère facultatif de l'antécédent réel en cas d'emploi de pronom ou surtout d'adjectif possessif. On le retrouve chez les scripteurs FLE et sourds des trois degrés de compétence, et pas chez les scripteurs FLM de notre corpus. L'emploi à bon escient de pronoms et adjectifs (démonstratifs ou possessifs) demande du temps et de la pratique, il est donc normal que cela cause des écarts avec la LC chez les apprenants. Il est donc tout-à-fait possible que cette gestion des antécédents soit également problématique chez des scripteurs FLM moins compétents, mais notre corpus ne permet pas de le vérifier.

D'autres phénomènes relevés chez les sourds et pas, ou très peu, chez les FLE, nous interrogent : s'agit-il de spécificités sourdes ? Il en va d'abord du nombre très faible de répétitions « abusives » et de répétitions de séquences figées dans les textes FLE alors que ces répétitions font l'objet d'une tendance très marquée dans les trois degrés des textes SOURD, quelle que soit la longueur des textes. Le faible nombre de scripteurs de chaque corpus ne nous permet que d'avancer l'hypothèse d'une maîtrise plus grande, chez les FLE, des moyens de maintien de la référence actantielle, principalement au moyen de pronoms personnels et de GN autres que ceux ayant servis à l'introduction. La valeur des articles définis et indéfinis semble acquise chez les FLE tandis qu'elle ne semble pas prise en compte (qu'elle soit connue ou non) chez les sourds. La formation linguistique suivie par notre groupe FLE est alors probablement un facteur important (la plupart des scripteurs de notre corpus travaillent avec des personnes de la même origine qu'eux, ce qui limite les possibilités d'échanges en langue française et fait des cours de français l'input linguistique



majoritaire). Dans la synthèse de la littérature sur les écrits de sourds présentée en section 2 de la partie 1, sont clairement identifiées la préférence pour la répétition au détriment de la pronominalisation et les confusions défini/indéfini. Notre corpus semble confirmer cette tendance, même si, au lieu de parler de confusion, nous parlerions plutôt à la fois d'emploi différent des articles par rapport à la LC et de figement de la séquence 'article + nom' après une première occurrence généralement conforme à la LC. Il est possible, puisque cette tendance semble bien caractéristique des systèmes écrits de sourds, qu'elle relève d'un principe de moindre effort, mais motivé également par un fonctionnement visuel : la même séquence figée servant à l'étiquetage du même référent, quel que soit le contexte. Un corpus plus long nous permettrait de confirmer les règles idiosyncrasiques d'emploi de ces mots que nous avons envisagées au cours de cette analyse, et d'avancer dans la proposition de facteurs explicatifs.

La différence d'importance relevée entre les corpus SOURD et FLE au sujet de l'organisation de l'information dans le texte est également riche d'enseignement. En effet, si les textes FLE sont bien peu autonomes ou « quasi-autonomes », comme ceux des sourds du même niveau linguistique, on ne trouve pas cette impression de flou, ou de « parachutage » caractéristique des degrés 1 et 2 du corpus SOURD. Chez les FLE, l'information sur le lieu de la scène est toujours présente, ainsi qu'une présentation, bien que minimale, des personnages de l'histoire. Le tout est le plus souvent apporté dans une phrase introductive, qui a valeur de situation initiale, certes très courte. De plus, comme il a été dit précédemment, la gestion des différents articles permettant de dissocier information nouvelle/information connue correspond bien à la LC. Cette façon d'organiser l'information est bien sûr présente dans le degré 3 du corpus SOURD et dans les textes FLM, mais pas dans les deux premiers degrés SOURD. L'explication à ces différences importantes se trouve alors certainement dans la durée, mais aussi la réussite de la scolarisation (la plupart des scripteurs FLE étant diplômés post-secondaire). Le facteur important permettant d'expliquer cet écart est la confrontation effective et sur un temps long, aux textes écrits, quelle que soit la langue dans laquelle cette confrontation se fait.

Pour terminer, nous envisageons trois facteurs possibles expliquant la plus faible densité informationnelle des sourds des degrés 1 et 2 : l'empêchement linguistique, l'influence du dessin support et la faible confrontation aux textes écrits, qui est due à l'échec de l'école à permettre à ces jeunes sourds de devenir des lecteurs-scripteurs autonomes. L'empêchement linguistique est lié au degré de maîtrise de la langue, qui est encore trop faible pour permettre au scripteur d'assurer pleinement tous les éléments d'information qui par exemple auraient pu être formulés, à l'oral, dans la langue première. Durant l'opération de planification de l'écrit, les scripteurs se limitent donc à ce qu'à leurs yeux ils sont en mesure de pouvoir exprimer, et d'une certaine manière, se censurent. Sofia par exemple nous a confié, en nous remettant son texte, avoir volontairement simplifié son récit pour pouvoir être en mesure de l'écrire. L'arrière-plan demandant une plus grande complexité linguistique, il est normal qu'il soit relativement pauvre dans ces textes. On ne peut pleinement mesurer l'impact du dessin lors de la composition du texte, mais plusieurs éléments semblent bien indiquer une influence directe de la présence du dessin au moment de l'écriture sur les choix linguistiques. Le fait d'avoir ce support sous les yeux peut amener le scripteur à moins de précisions puisque les détails du récit sont visibles sur le dessin au moment où il écrit. Le support est alors envisagé comme un complément du texte. Enfin la faible confrontation à l'écrit limite l'input et donc l'acquisition, par imprégnation, à la fois de schémas typiques et des structures linguistiques récurrentes du récit. Ces facteurs se rejoignent et se complètent : le manque de maîtrise de la langue amène à s'appuyer davantage sur le dessin pour construire son texte, à la fois parce qu'il rend facultatives certaines informations que le lecteur peut extraire lui-même du dessin et parce qu'il permet l'emploi des déictiques, plus faciles à gérer que les anaphoriques. La faible confrontation aux textes écrits renforce cette tendance, par rapport aux FLE de même niveau linguistique par exemple, qui apportent quand même certaines informations en arrière-plan au début de leur texte. Mais en comptant trop sur le dessin pour l'apport de certaines informations essentielles, le texte n'est plus perçu comme un tout structuré et autonome, ce qui est révélateur d'un faible niveau de littératie. Il nous est par contre impossible d'évaluer le poids respectif de chacun de ces facteurs et donc de prédire si la tendance aurait été différente si le support avait été retiré au moment de la production, ou si la consigne avait été de rédiger son texte pour un lecteur qui n'aura pas connaissance du dessin.

Cette première analyse portant sur la cohérence textuelle dans trois domaines référentiels, nous a permis d'identifier à la fois points communs et différences entre les trois publics de scripteurs étudiés : les sourds scolarisés en France, de profils linguistiques et de parcours éducationnels divers ; les migrants de langues maternelles et de systèmes graphiques très différents du français oral et écrit, vivant et travaillant en France depuis au minimum une année et suivant un parcours d'apprentissage du français oral et écrit dans le même groupe de niveau du même centre de formation linguistique ; et les personnes nées en France, ayant le français pour langue maternelle et y suivant un parcours universitaire. Nous passons maintenant, dans la même dynamique, à l'analyse des formes hors contexte relevées dans notre corpus SOURD.

### **3 Étude des formes hors contexte : revue des différentes caractéristiques observées**

L'objectif de cette section est de rendre compte de la grille que nous nous sommes constituée au terme d'une analyse formelle très fouillée (la grille vierge est présentée à la fin de cette analyse et rappelée en annexe 7). Nous présentons les résultats pertinents par « lieu » de la langue concerné, en affinant nos observations par degré de compétence. Nous comparons ces résultats aux données des deux groupes contrôle, afin d'identifier ce qui semble propre au groupe SOURD et ce qui est commun à l'un et/ou aux deux de ces groupes contrôle. La taille du corpus ne permettant pas de déterminer avec suffisamment de fiabilité si une caractéristique est effectivement typique du groupe SOURD ou non, nous complétons nos données, à chaque fois que cela est nécessaire, avec les données issues de la littérature et avec celles de notre corpus complémentaire. Cette analyse est avant tout qualitative mais nous procédons à une quantification des phénomènes observés à chaque fois que cela s'avère pertinent, c'est-à-dire lorsque nous constatons une différence quantitative significative entre degrés de compétence ou entre types de public.

#### **3.1 Structuration sémantique et lexicale**

Le niveau lexical est très peu étudié dans la littérature. Il est d'ailleurs considéré par Tuller (2000 : 145) comme un niveau ne causant pas de spécificités particulières (« connaissances lexicales relativement intactes »). Pourtant les personnes sourdes écrivant et/ou lisant très peu, ayant un degré faible de littératie, sont forcément touchées par des lacunes lexicales et mettent donc forcément en place des stratégies pour les pallier. La comparaison avec le groupe FLE est alors essentielle, car elle permet de savoir si ces deux groupes partagent les mêmes stratégies face au manque de vocabulaire. Nous analysons dans cette catégorie à la fois le traitement des unités lexicales et celui des locutions et des unités phraséologiques.

### 3.1.1 Confusions entre termes proches

Nadeau et Machabée (1998 : 189) relèvent deux types de confusions possibles dans le choix de mots : les confusions entre « des mots phonétiquement ou graphiquement proches » (montrer/monter) et « des mots sémantiquement proches » (dormi/endormi). Ces confusions sont relevées également dans leur corpus d'entendants apprenants du français L2 (prend/apprend et poser pourquoi/demander pourquoi). Mais dans la mesure où des exemples comme « dormi/endormi » ou « prend/apprend » relèvent à la fois d'une proximité sémantique et graphique, il nous semble indispensable de séparer nos observations en trois catégories : les confusions liées à une proximité formelle, à une proximité sémantique, et à une proximité à la fois formelle et sémantique.

#### 3.1.1.1 Confusions liées à une proximité formelle (paronymes)

Nous avons relevé quelques cas de confusions entre deux mots dont l'image graphique (ou labiale) est très proche. Ces confusions peuvent mener à des substitutions, chez Aurélie et Mathieu, ou bien à des mots-valise, chez Laurence et Alexandre :

**ventre/vendre** : que achète le beau tableau ventre par une femme (Mathieu D1)

**doucement/document** : Jean travaille son doucement (Aurélie D2)

**chouchouter/chuchoter** : Jean chouchoute à Louis, il dit [...] (Aurélie D2)

**tenir/atteindre/attendre** : ~~attendir~~ attendre dessus le plafond d'armoire (Laurence D3)

**méchanceté/malchance ??** : par malchanété?? (Laurence D3)

**antiquité/antiquaire** : meubles antiques (Alexandre D3)

#### 3.1.1.2 Confusions liées à une proximité sémantique

Les confusions entre mots proches par le sens sont plus fréquentes encore, malgré l'absence de proximité formelle. Il s'agit de substitutions d'un mot par un autre de sens très proche (ex : jalousie/convoitise) ou appartenant au même champ sémantique (ex : exigence/autorité) :

Entre débute les deux copains par **jalousie** (convoitise) que achète le beau tableau (Mathieu D1) (= les deux copains se disputent par convoitise pour le beau tableau)

il ne **connait** (sait) pas trop faire le bricolage (Emma D2)

la vase, les bougies, et **dernièrement** (finalement) le tableau (Etienne D3)

J'ai hâte de **visiter** (voir, examiner) le tableau. (Alexandre D3)

La femme aime **l'exigence** (l'autorité) et prend presque toute seule des décisions (Laurence D3)

il ne **goût** pas le tableau (Sofia D1) (= il n'aime pas/le tableau n'est pas à son goût)

il a tenu la moitié de **chaussure** (Charles D2) (= il se tenait à moitié sur ses pieds)

il monte une petite échelle pour atterrir dessus le **plafond** (le dessus) d'armoire (Laurence D3)

C'est très joli ce tableau, c'est vous qui l'avez **dessiné** (fait, peint) ? (Alexandre D3)

Huguette en a une bouche bée de voir ce tableau **trop** (tellement) abîmé (Etienne D3)

Dans certains cas il est difficile de statuer clairement pour une confusion, même si l'on peut dégager un mot ou une tournure plus adéquate en LC :

une femme et une chienne **ont aimé** voir si le tableau est bien placé (= avaient envie ou souhaitaient) (Charles D2)

### 3.1.1.3 Confusions liées à une proximité à la fois formelle et sémantique

Cette catégorie concerne généralement des mots à radical commun, mais certains, bien que sémantiquement et formellement proches, appartiennent à des familles lexicales différentes. En revanche ils appartiennent toujours au même champ sémantique. Pour la plupart des exemples relevés, c'est la nuance de sens entre ces termes proches qui n'est pas maîtrisée. Dans trois cas, c'est le même préfixe re-, à valeur de répétition, qui est ajouté au radical alors qu'il ne semble pas y avoir d'idée de répétition (mettre/remettre ; accrocher/raccrocher ; entrer/reentrer) :

? Celui-ci est monté sur la commode pour **remettre** le tableau (Olivia D2)

une personne lui a dit qu'il voulait **raccrocher** un tableau sur le mur (Charles D2)

il lui fait **reentrer** (Etienne D3)

Même si nous n'avons pas d'exemple de ce type dans nos deux groupes contrôle (FLE et FLM), ce phénomène est très classique en français langue maternelle : on trouve souvent, en français parlé, *rajouter* pour *ajouter*, et *reentrer* pour *entrer*. (Frei 1929)

La confusion peut provenir également de ce que les termes sont symétriques, comme *employeur/employé*, ou *prêter/emprunter*. Dans ce dernier cas, le texte garde la trace de l'hésitation entre les deux mots :

**Employé/employeur** : L'homme du couple voit cet **empolyeur** (Laurence D3)

**Prêter/emprunter** : alors il a décidé d'aller voir un de ses voisins pour **prêter/emprunter** les matériels de bricolage (Emma D3)

Quelquefois la nuance de sens entre ces couples de mots est très fine (*enfoncer/défoncer ; arraché/déchiré*), ou, au contraire, la proximité graphique est telle que les mots confondus sont de quasi-paronymes (*plaider/plaindre*) :

**Défoncer/enfoncer** : en **défonçant** un clou sur un mur du salon ; la tête du voisin s'est **défoncée** sur la toile du tableau (Emma D3)

**Arracher/déchirer** : ce dernier [le tableau] finit **arraché** sur la tête d'Alban (Alice D3)

**Plaindre/plaider** : il ne se **plaide** pas (Laurence D3)

Enfin des locutions, lorsqu'elles sont nombreuses à être construites sur le même mot plein peuvent être facilement mélangées (du coup, tout-à-coup, d'un coup, ...) :

Et **du coup**, Robert vient d'entendre la sonnerie (Etienne D3)

Pour conclure sur ces différents types de confusions lexicales, nous nous attendions au départ à une majorité d'erreurs liées à la fois à une proximité formelle et sémantique, la conjugaison des deux risquant de décupler le risque de confusions, mais cette catégorie est aussi importante que les confusions liées uniquement à une proximité sémantique. Le nombre d'erreurs liées à la seule proximité formelle est beaucoup plus faible. Nous pouvons en conclure, pour ces scripteurs sourds, que c'est l'aspect sémantique qui semble prévaloir dans le choix des mots, le risque de confusion n'étant pas accru lorsque s'ajoute la proximité formelle<sup>109</sup>. Ces confusions dans le choix des mots, quel que soit le type de proximité qui en est à l'origine, touchent de manière très significative les scripteurs de la fin du degré 2 et du début du degré 3 (principalement Charles, Emma, Laurence et Etienne). Cette plus grande densité à ce niveau peut s'expliquer par la conjugaison de deux facteurs : un lexique plus riche mais pas encore tout à fait fixé et le souhait d'enrichissement de l'écrit par l'apport de termes plus esthétiques ou plus précis. Le léger décalage des termes choisis par rapport au vouloir dire initial est donc le signe à la fois d'une maîtrise encore imparfaite de l'emploi des mots choisis ou qui auraient dû être choisis et d'un progrès puisqu'il y a prise de risque, rendue possible par cet enrichissement du vocabulaire.

---

<sup>109</sup> Cette conclusion est à relativiser. Notre expérience de l'enseignement auprès d'enfants sourds nous a appris que ces enfants, encore faibles scripteurs, confondent énormément les mots qui se ressemblent, même lorsqu'aucun lien d'ordre sémantique ne peut les rapprocher. Il semble donc que les scripteurs vraiment débutants ont des stratégies d'identification des mots avant tout basées sur l'aspect formel, c'est à dire sur l'image graphique du mot. L'avancement dans le stade orthographique doit permettre de réduire progressivement ce type de confusions, mais sans les empêcher totalement, puisque les FLM peuvent confondre certains mots (Frei 1929)

Nous nous attendions également au même type de confusions entre termes proches dans le groupe FLE, car les sourds et les apprenants entendants L2 ont en commun cette difficile fixation en mémoire du lexique de la langue cible. Les termes se ressemblant par la forme ou par le sens risquent donc logiquement d'être confondus. Mais dans notre corpus de textes FLE, seuls deux couples de mots sémantiquement proches font l'objet de confusions, chez quatre scripteurs FLE :

**Parler/dire** : il ne peut pas de **parlé** Partons cette famille (Denise) ; il parle à voleur : Merci ! je détestais ce tableau (Yu-Hui)

**Chambre/pièce** : Elle vient dans la chambre (Mary-B) ; C'est grand champ (Penhvong)

Il semble qu'il n'y ait pas ou très peu de confusions formelles. C'est la graphie des mots, souvent très aléatoire, qui peut donner, par coïncidence, un autre mot, comme *coupe* pour *couple* (Hung), *table* pour *tableau* ou encore *partons* pour *pardon* (Denise). Nous renvoyons pour ce groupe à la section sur l'orthographe des mots (3.5.3), les confusions graphiques, extrêmement nombreuses, semblant clairement être à l'origine de ces très rares substitutions de mots. L'explication à la rareté des confusions lexicales tient au fait que nos scripteurs FLE appartiennent tous aux degrés 1 et 2, et qu'aucun ne produit un texte de la longueur ou de la richesse de ceux des scripteurs sourds concernés par ces confusions. Les termes choisis sont encore très simples, le souci d'enrichissement n'est pas aussi présent. Nous atteignons là les limites de notre corpus, qui ne permet pas de faire des comparaisons aussi fines que nous l'aurions souhaité, par manque de profils de scripteurs réellement comparables (voir les perspectives).

### 3.1.2 Phraséologie (collocations et locutions figées)

Par locutions figées, nous n'entendons pas seulement le paradigme des proverbes et expressions idiomatiques, qui sont lexicalisés et font l'objet de nombreux dictionnaires. Nous nous intéressons également à un ensemble de phénomènes qui se trouvent à la croisée du lexique et de la grammaire, que Pecman (2005 : 2) définit comme des « combinaisons de mots récurrentes et arbitraires » et Gledhill (1994 : 4) comme des « cooccurrences habituelles de mots » et que l'on trouve dans la littérature sous la formulation « collocations » ou « unités phraséologiques » (UP) ». Celles-ci sont extrêmement courantes. Nous n'avons rien vu dans la littérature sur l'écrit des sourds qui se rapporte à



des erreurs dans le maniement des expressions figées ni plus généralement de ces « combinaisons restrictives d'items lexicaux » (Pecman 2005 : 2), désormais unités phraséologiques (UP). Pourtant il s'agit bien d'un des éléments de la langue les plus difficiles à acquérir pour l'apprenant : le sens des expressions idiomatiques ne résulte pas d'une combinatoire de leurs éléments constitutifs et n'est pas, par conséquent, transparent. Par ailleurs la maîtrise d'une langue ne se résume pas à la connaissance de sa grammaire, d'une part et de son lexique, d'autre part, mais à la connaissance, pour chaque structure grammaticale, du « paradigme de lexèmes » qui lui est associé, et pour chaque lexème, de son « profil collocationnel » (Halliday 1985 selon Gledhill 1994 : 4). Il est donc plus que probable que les sourds aient eux aussi des difficultés de même type, sans input important leur permettant un usage « intuitif », comme l'ont les entendants natifs de leur langue. Le goût prononcé qu'ont certains sourds pour ces locutions et UP témoigne également de cet aspect difficilement accessible qu'elles revêtent et du plaisir qu'il y a à les connaître et les maîtriser. Nous avons relevé deux processus à l'origine d'écarts à la LC dans le maniement d'UP : les défigements et les amalgames de deux UP.

### 3.1.2.1 Défigements d'unités phraséologiques (UP)

Une UP a posé problème à nombre de nos scripteurs. Il s'agit de la question posée par l'un des personnages en réaction au bruit et/ou au désordre généré par la chute ou le décrochage du tableau.

C'est comment Deux (Antoine D1) ;  
Est-ce que passé ? (Philippe D1) ;  
que ce passe-t-il! (Simon D2) ;  
qu'est-ce que se passe-t-il ? (Aurélie D2) ;  
qu'est ce que ça a passé ? (Charles D2) ;

L'agencement linéaire de plusieurs mots outils de petite taille et l'existence de formules très proches en concurrence (*que se passe-t-il, qu'est-ce qu'il se passe*) provoque des formules raccourcies (*est-ce que passé*), des amalgames (qu'est ce + que se passe-t-il), des confusions (*que ce passe-t-il*). Tous ces exemples proviennent de scripteurs peu avancés à intermédiaires, mais cela ne signifie pas que les scripteurs plus avancés n'aient aucune difficulté dans le maniement de ce type de question : ils ne les produisent pas, usant

d'autres formules pour manifester l'étonnement (« ils courent vers le salon pour voir ce qui se passe » – Etienne ; « La femme qui était dans la cuisine, après avoir entendu un gros boum, se précipite dans le salon » - Camille). Les exemples qui suivent montrent que les scripteurs plus avancés ne sont pas en reste et ont également des difficultés à mémoriser certaines UP. Nous parlons de défigements dans la mesure où il y a un écart plus ou moins marqué avec la combinatoire attendue en LC :

voulant **dire** des confidences (Clara D3)  
la mère **de** foyer (Laurence D3)  
Le tour **de** propriétaire (du) (Clara D3) ;  
Son mari baisse **ses** bras (Laurence D3)  
elle a **un** pb avec son mari » (elle a des problèmes) (Alexandre D3)  
faute **de** manœuvre (fausse manœuvre) (Alice D3)  
la vérité qui sort \_ de leur père (de la bouche) (Alice D3)  
**mettre** de la lumière (hésitation avec « permettre l'éclairage ») = faire la lumière (Alice D3)  
aller vient **coup boire** (Simon D2) ;

Nous avons finalement relevé un défigement de locutions consécutives (tellement...que ; ce qui... c'est que) : dans les deux exemples qui suivent, un des deux éléments corrélés est omis :

il se met très en colère, furieux **qu'**il enlève le tableau, [...] (David D2)  
**ce qui** gêne le marchand, le tableau se trouve un peu trop en haut (Etienne D3)

Nous constatons sans surprise que ces défigements concernent principalement des mots outils. Il s'agit principalement des mots *au*, *de*, *du*, qui sont soit substitués, soit omis, sont surajoutés. Cela s'explique par leur faible degré de saillance : très courts et donc peu perceptibles, que ce soit en lecture labiale ou à l'écrit, à faible contenu sémantique et à contextes d'apparition très variés, ils sont les plus difficiles à manipuler. Nous constatons également que l'item remplaçant celui qui serait attendu en LC est souvent plus transparent, plus motivé : Clara substitue à *faire*, qui est vide de sens, le verbe *dire* dans « dire des confidences », Laurence fait baisser les bras de son personnage (baisse ses bras), quand l'expression figée est « baisser les bras » ; Alexandre considère que l'épouse a **un** problème avec son mari quand la LC utilise le pluriel dans ce contexte (avoir des problèmes de couple, avoir des problèmes avec son mari/sa femme). Alice fait sortir la vérité directement du père plutôt que de sa bouche, etc. Enfin le défigement peut concerner l'ordre des items. Il s'agit

chez Simon de deux mots pleins, un verbe et son complément (boire un coup > coup boire). Cette inversion peut être liée à l'ordre des signes en LSF, qui présente d'abord l'objet puis ce qu'on en fait (voir la section 3.3.3).

### 3.1.2.2 Amalgames de locutions figées

L'autre catégorie révélatrice de difficultés à mémoriser des UP est l'amalgame de deux structures plus ou moins figées et de sens proche, phénomène assez proche des mots valise exposé dans la sous-section précédente. Dans les exemples qui suivent, nous indiquons les possibles UP qui ont pu se combiner entre elles, ceci n'ayant bien sûr que valeur d'hypothèse.

ils prennent la bagarre (Aurélié D2) : *prendre la mouche* + *se bagarrer*

mis à mal au point (= mauvaise qualité) (David D2) : *mis à mal* + *pas au point*

mis en casse (David D2) : *mis en pièce* + *mis à la casse*

Huguette a en une bouche-bée (Etienne D3) : séquences type *en avoir le ...* (le cœur net, le cœur retourné, ...) + *être bouche bée*

sinon je vais être dans le pépin (Alexandre D3) : *être dans le pétrin* + *avoir un pépin*

il ait un coup du bruit sourd (Emma D2) : séquences type *un coup de ...* (*gong, feu, etc.*) évoquant un bruit bref et retentissant + *bruit*

Ces amalgames suggèrent que certaines UP ont été mémorisées de manière incomplète ou que le degré de figement est moindre. Ainsi ces micro-combinaisons de mots s'associent entre elles pour créer ces amalgames, qui sont parfaitement compréhensibles mais qui ne correspondent pas aux combinaisons préconstruites de la LC.

### 3.1.2.3 Impropropriétés (ou glissements sémantiques)

Nous avons trouvé un cas d'emploi d'une expression idiomatique qui ne correspond pas à son contexte habituel d'apparition. Il s'agit de l'expression « ironie du sort », qui indique ici un simple contraste entre une action attendue (l'aide du père) et l'action effectivement réalisée (manifestation de joie) :

La mère voulait aider Alban à sortir de ce tas mais le père prend les devants... Et ironie du sort, au lieu d'aider son fils, le père s'écrie (Alice D3)

Ceci correspond à un classique cas d'impropriété, très courant également chez les entendants natifs et apprenants. Il s'agit dans notre corpus d'un phénomène tout-à-fait

marginal. En revanche quelques UP bien formées semblent prendre un sens différent chez Aurélie et Alexandre. Dans le cas d'Aurélie, ces impropriétés génèrent des contre sens si l'on lit isolément les phrases concernées. Le contexte et l'entretien avec Aurélie nous ont permis de comprendre le sens idiosyncrasique de ces locutions :

Jean travaille son doucement<sup>110</sup> et il est surprise de voir Louis. **Plus tard**, ils discutent (Aurélie D2)

Anne apporte de l'apéritif sur un plateau. Ils bavardent **de suite** = (Aurélie D2)

Dans le premier exemple, le mot plein « tard » a conduit Aurélie à interpréter la locution « plus tard » comme indiquant une longue durée. Dans le second exemple le mot plein « suite » a conduit Aurélie à interpréter la locution « de suite » comme *prendre la suite, continuer*. Ainsi dans le premier cas le sens réel est *ils discutent longtemps* et le second doit s'interpréter comme *ils continuent à bavarder*. Le cas d'Alexandre est plus discutable :

« Il me restait un tableau à vendre... Il pourrait éventuellement vous intéresser... » Mr Debeauregard **détournait son regard** et regardait très attentivement à ce tableau (Alexandre D3)

Si l'expression « détourner son regard » s'emploie lorsqu'il y a évitement volontaire du regard, par gêne par exemple, le contexte est tout autre dans cet extrait. L'expression indique en effet un simple changement de direction du regard, qui passe de l'interlocuteur au tableau, sur l'invitation de l'autre personnage.

Concernant le traitement des unités phraséologiques dans les deux groupes contrôle, nous rencontrons très peu de cas similaires. On retrouve seulement chez les FLE les mêmes difficultés à reconstituer les séquences interrogatives du type « *qu'est-ce qu'il s'est passé* », « *qu'est-ce que tu fais ?* », ou encore le terme « parce que », qui ont en commun une succession de petits mots vides de sens :

que est que tu fais (Mary Brintha)

qu'est ça s'est passé (Cheng yi)

qu'est-ce qu'il passe ? (Thi My Lê)

est qu'il y a comment (Srun Heng)

qu'est ce qui passer (Vannak)

que est que tu fais (Mary-B)

pas-ce que (Denise) ; parceque (Hung) ; pas-ce que (Lyna) ; pasque (Yu-Hui) ;

---

<sup>110</sup> « doucement » : comprendre *document*

En revanche on trouve très peu de collocations (bien formées ou non) et aucune locution. Penhvong tente de reconstituer (et y parvient presque) les UP « ça fait longtemps que » et « mais comment faire ? » ; on trouve également chez Srun Heng et Yu-hui des défigements des UP *un jour* ou *ce jour-là, par terre et en même temps* :

Ca fait le longtemps que Mr LI détestais ce tableau (Penhvong)

mai comone\* fait (Penhvong)

il y a un jour son frère il a très nerve avec son petit frère (Srun Heng) ; un jour là, il y a un voleur qui rentre chez eux (Yu-Hui) ;

Son frère il est tombé La terre (Srun Heng) ;

la même temp mosieur et madame **qui** sont entendu des bruits dans ses chambre. (Yu-Hui)

Enfin les textes FLM sont riches en UP et locutions (faire les magasins ; se faire plaisir ; observer du coin de l'œil – Sarah ; une veine incroyable ; chanceux comme un cochon – Marion), mais on ne trouve dans ce corpus ni phénomènes de défigement, ni amalgames ni glissements sémantiques.

En conclusion, la maîtrise des UP semble effectivement représenter une difficulté chez les scripteurs sourds, mais seulement lorsqu'ils sont déjà en mesure d'utiliser de telles unités, c'est-à-dire lorsqu'ils sont déjà bien avancés dans la structuration de leur lexique. En effet, hormis la série des questions du type *que s'est-il passé ?*, les défigements, amalgames et glissements sémantiques ne touchent pas les scripteurs de degré 1. Nous rejoignons donc pour les UP ce que nous avons conclu pour les confusions lexicales : d'une part les scripteurs plus faibles ne font pas d'erreurs touchant aux UP parce qu'ils n'utilisent pas encore, ou très peu, les unités de ce type, d'autre part l'apparition des erreurs de ce type témoigne d'un début de maîtrise de ces formes. Une fois encore l'apparition d'erreur est le signe d'un progrès dans l'appropriation de la langue, ici à la fois dans les domaines lexicaux et grammaticaux (les UP exigeant des compétences dans les deux domaines). La présence d'erreurs chez les scripteurs sourds les plus avancés, ceux dont on a dit que leur système ne présentait que très peu d'écarts avec la LC, indique que les UP font partie des « points de résistance » potentiels pour notre public, mais certainement pour tout public en apprentissage d'une L2. Le fait que nos scripteurs FLE ne produisent que très peu de défigements et pas d'amalgames ou de glissements sémantiques aux deux degrés de compétence est le signe que ces derniers sont moins avancés, concernant la structuration de leur lexique, que les sourds de la fin du degré 2 qui eux produisent de telles unités. Un panel plus large de FLE

aurait sans doute permis de rencontrer ces types d'écarts à la LC. Il en va de même pour les FLM. L'absence de tels amalgames, impropriétés ou défigements dans ces textes révèle simplement que les UP et locutions employées sont bien maîtrisées par celles qui en ont fait usage.

### 3.1.3 Formes lexicales nouvelles

Nous consacrons la dernière catégorie concernant la structuration sémantique et lexicale aux phénomènes de création. Comme nous l'avons décrit en (3.1), un vocabulaire encore mal fixé en mémoire peut conduire nos apprenants scripteurs à différents types de confusions lexicales, il peut également conduire à des créations de formes nouvelles, mots seuls ou locutions, qui répondent à divers processus : dérivation, analogie ou périphrases.

#### 3.1.3.1 Créations par dérivation

Trois créations lexicales par dérivation ont été relevées : *décoratique* (Laurence), *antiquitaires* (Alexandre) et *endiamantait* (Patrick). Laurence emploie à la fois le terme créé *décoratique* et le terme *décorations*. Ces deux termes ne sont donc pas synonymes :

elle a largement du temps pour faire le **décoratique** / il y a malheureusement des **décorations**, ce qui a mis sa femme, que son mari n'aperçoit pas (Laurence D3)

Le premier résulte d'une dérivation par analogie à toute une série de mots récents du français, comme *bureautique*, *signalétique*, *problématique*, où le suffixe *-ique*, signifie « ensemble de ce qui a trait à ». On peut définir ce terme comme *l'ensemble des actions qui sont en lien avec la décoration*. Il est donc bien dans un système d'opposition avec *décorations* qui ne renvoie qu'aux objets décoratifs. Bien que *décoratique* n'existe pas en LC et soit une création idiosyncrasique, il atteste d'une bonne connaissance du lexique français actuel (ces termes en *-ique* sont récents) et de sa morphologie.

Le mot « *antiquaire* » signifie chez Alexandre « ancien » :

Le propriétaire le prit d'entrer dans son appartement et l'emmenait dans une pièce bien remplie des meubles **antiquaires** et d'un tableau (Alexandre D3)

Le terme *antiquités*, au pluriel, désigne l'ensemble des objets anciens, susceptibles d'être vendus par un antiquaire, mais le français ne dispose pas d'adjectif sur ce radical

qualifiant les objets anciens. Alexandre a donc créé cet adjectif par ajout du suffixe *-aire* au radical *antiquit-*. Cependant la proximité formelle avec *antiquaire* peut faire penser à un amalgame entre **antiquité** et *antiquaire*, formant ainsi un mot valise.

Sur la base des termes *diamanter/é*, signifiant orner/é de diamants, le préfixe *en-* n'a donné que l'adjectif *endiamanté* (selon le TLF). Le verbe *endiamanter*, dans l'extrait du texte de Patrick est une création à deux niveaux : ce verbe n'est pas attesté dans le TLF et Patrick en fait un usage métaphorique, endiamanter signifiant ici enjoliver, agrémenter. La création ne tient donc pas tant à la forme, qui est très proche des termes de même radical évoqués ici, mais au sens qu'il lui attribue, qui lui n'est pas attesté dans le dictionnaire pour les termes existants :

mais c'était cela le sel-gemme, ce qui **endiamantait** leur morne existence (Patrick D3)

Par-delà les écarts à la LC, ces créations de mots nous apprennent que ces scripteurs ont une bonne connaissance de la façon dont les mots se forment en français. Ceci explique pourquoi nous ne les avons rencontrés qu'au sein du degré 3.

### 3.1.3.2 Créations de locutions par analogie

Certaines locutions idiosyncrasiques semblent provenir directement de l'imitation d'un modèle, à savoir d'une autre locution appartenant à un champ sémantique proche. Ainsi Laurence, par analogie avec *salle de bain*, nomme les autres pièces sur le même modèle (« la salle de cuisine »). Sur le modèle de *femme ou homme de ménage*, elle crée la locution « le monsieur de ménage ». Laurence est la seule des trois groupes réunis (SOURD, FLE, LLM) à avoir créé des locutions par analogie.

### 3.1.3.3 Créations de locutions périphrastiques

Dans les cas où le vocabulaire fait défaut, le locuteur peut employer une périphrase pour nommer malgré tout ce dont il parle. Il est possible aussi qu'une périphrase remplace un mot par choix stylistique. Nous avons relevé deux périphrases qui semblent appartenir chacune à l'un de ces cas. Chez Aurélie, le « mal de mot » est la périphrase remplaçant *gros mot* ou *insulte*, et Emma utilise la périphrase *les matériels du bricolage* pour ne pas répéter le mot *outils* qui se trouve dans la même phrase :

Après à choc, ils commencent à disputer. Parce que Louis lui répond **le mal de mot** et Jean n'aime pas le mot (Aurélie) ;

il n'avait pas **d'outils**, alors il a décidé d'aller voir un de ses voisins pour prêter **les matériels du bricolage**. (Emma) ;

Ces deux exemples sont les seuls relevés dans la totalité du corpus. Ces créations sont donc minoritaires chez les sourds et inexistantes dans nos groupes FLE et FLM.

Nous avons fait le choix, pour ces formes lexicales nouvelles, de parler de création plutôt que d'erreur, car les processus qui en sont à l'origine sont les mêmes que ceux qui sont à l'origine des néologismes (dérivation, analogie, périphrase). En outre, si l'on considère les créations par dérivation, ces formes, bien que non conformes à la LC, révèlent une conscience morphologique fine de la part des scripteurs. L'ensemble des phénomènes de création relevés reste très minoritaire au regard d'autres phénomènes lexicaux mais surtout syntaxiques ou morphosyntaxiques (sections à venir). Il touche cependant cinq scripteurs sourds, ce qui représente le quart du groupe SOURD, et aucun scripteur FLE ou FLM.

### 3.1.4 Redondances lexicales

Les redondances lexicales ont été identifiées par Nadeau (1993) comme spécifiques aux sourds, dans le sens où aucun exemple similaire n'a été identifié dans les corpus FLE ou FLM de son étude. Nous présentons pour rappel quelques exemples de ces redondances issues du corpus *Français Sourd*, avant de discuter de la pertinence de cette catégorie, qui nous semble très large, et de la confronter aux données de notre propre corpus :

je **vu visitrai** à la statue de la liberté  
travailler avec ses **mains manuelles**  
M. **prépare fait** pain.  
Mais un peu difficile pour **faire joue** au tennis

Nous constatons ici que Nadeau (1993) classe sous une même étiquette des redondances qui sont plutôt d'ordre sémantique et d'autres qui sont plutôt d'ordre catégoriel. Les premières concernent des mots qui sont sémantiquement équivalents (transforme change ; mains manuelles) ou dont l'un complète sémantiquement l'autre (vu visitrai). Les secondes concernent uniquement des verbes dont l'un, vide sémantiquement, semble n'avoir qu'un rôle catégoriel et l'autre, plein, apporte tout le contenu sémantique (prépare fait ; faire joue). La séparation entre ces deux types de redondances semble se justifier, dans la mesure où d'autres auteurs ont répertorié séparément le second, sous une autre étiquette. Par exemple, Baboulène (1971) parle d'« emploi anarchique du verbe faire



en relation avec un autre verbe ». Ce second type de redondance, d'ordre catégoriel, est donc séparé des redondances lexicales et est présenté dans une catégorie plus large portant sur les verbes génériques (3.2.3).

Le premier type, que nous gardons sous la formulation « redondances lexicales », est inexistant dans notre corpus SOURD, ainsi que dans les deux groupes contrôle. Ceci est étonnant dans la mesure où nous avons nous-même constaté la fréquence de ces redondances dans d'autres écrits de sourds<sup>111</sup>.

Il est possible alors que le genre du récit ne soit pas propice aux redondances lexicales, contrairement aux types de textes argumentatifs ou explicatifs par exemple, ou dans tout texte pour lequel le scripteur estime que le degré de précision est important. En effet nous avons recueilli des données issues de plusieurs sources qui attestent de la présence fréquente de ces formes. Nous avons par exemple repéré des redondances dans notre corpus complémentaire Olivia, qui est le premier jet d'un mémoire de Master, alors qu'Olivia n'en produit aucune dans son récit<sup>112</sup>. Rappelons que dans ce corpus complémentaire elle justifiait ces nombreuses redondances lexicales par un besoin de compenser le flou provoqué par la polysémie mal maîtrisée du français (cf. partie 2, section 1.1.2). Nous avons pour cette raison décidé de garder dans notre grille la catégorie des redondances lexicales, bien qu'elles soient inexistantes dans notre corpus.

### **3.1.5 Confusions de genre (féminin/masculin)**

A l'instar des publics L2 dont la L1 ne marque pas grammaticalement le genre, les sourds peuvent intervertir le genre de certains mots. Ces intervertions sont nombreuses, elles touchent les scripteurs sourds des trois degrés de compétence autant que les scripteurs du groupe FLE. Chez les sourds les inversions de genre sont plus fréquentes pour les mots féminins et concernent, à l'exception du mot « tableau », exclusivement des mots se terminant par un « e » (vase ; pièce ; table ; bagarre ; excuse ; armoire ; sonnerie). Nous avons donc relevé deux mots « féminisés » : « vase » et « tableau » :

---

<sup>111</sup> Par exemple, dans le mémoire d'Olivia, on peut trouver des énoncés du type : la lutte des deux conflits opposés.

<sup>112</sup> Olivia est à la fois dans notre corpus principal de thèse et dans notre corpus complémentaire.

la vase (Cédric D1) ; une grande vase (Olivia D2) ; la vase (Etienne D3) ;

la tableau (Antoine D1) ; la tableau (Etienne D3) ; Un jolie Tableau (David D2) ; mon beau tableau est fichue (Mathieu D1)

Il est possible que le genre du mot *vase* ait été inversé par analogie avec son homonyme vase (boue) qui, lui, est féminin. La raison de l'inversion du genre de « tableau » est moins évidente. Une analogie avec le mot *table*, qui est féminin, peut être envisagée. Nous avons ajouté à la série deux exemples présentés comme « accords anarchiques » (3.3.1.3) car l'accord de l'adjectif au féminin n'est peut-être pas un hasard vu les deux occurrences d'inversion pour ce mot. Les noms féminins traités au masculin sont les plus nombreux, ce qui peut s'expliquer par le fait que le masculin est le genre « par défaut » en français ». Six mots en tout ont été « masculinisés » : pièce, table, bagarre, excuse, armoire et sonnerie :

le pièce (Cédric) ; le table (Sofia) ; le bagarre (Aurélié) ; Un bon excuse (Emma) ; d'armoir (?) (Laurence) ; cet armoire est très vieille, il fait des « crissements » (Etienne) ; un joli armoire ... il ne faut pas le toucher (Alexandre) ; l'armoire vacille [...] entraînant avec lui [...] ; l'armoire est tombé » (Camille) ; le sonnerie (Étienne)

Si les substitutions de genre sont nombreuses également dans les textes du groupe FLE, on ne relève pas les mêmes tendances que dans ceux du groupe SOURD. On ne relève pas de régularités orthographiques et le nombre de mots touchés est plus important (mur, tableau, bruit, meuble, vase, placard, couple, tête, armoire, bougie et maison). Par ailleurs les mots féminisés (série 1) sont plus nombreux que les mots masculinisés (série 2) :

1) la mur (Hung, Penhvong, Sumalee), la tableau (Mary-B, Srun Heng) ; la bruit (Mary-B) ; nouvelle meuble (Mary-B) ; la vase, la placard (Penhvong) ; une coupe (couple) ; une couple (Yu-Hui) ;

2) son tête (Hung) ; le armoire (Srun Heng) ; un armoire (Sumalee) ; un bougie (Sumalee) ; un maison (Yu-Hui) ;

En conclusion, la différence entre entendants FLE et sourds est que chez ces derniers les inversions de genre ne sont pas des cas isolés et présentent une certaine régularité : certaines inversions étant récurrentes (vase, tableau, armoire), on peut dégager une régularité orthographique (-e) et elles peuvent expliquer certaines erreurs d'accord a priori anarchiques. Le fait que ces inversions touchent d'avantage des mots féminins est un indice

que la généricité du masculin en français est bien intériorisée. Enfin, elles touchent des scripteurs sourds de tous niveaux, ce qui en fait un point de résistance possible<sup>113</sup>.

### 3.1.6 Conclusion sur la structuration sémantique et lexicale

Cette analyse de la structuration sémantique et lexicale nous permet de remettre en question le fait que les textes de sourds ne présenteraient pas d'intérêt dans ce domaine : même si ces phénomènes sont quantitativement moins importants que ceux touchant aux phénomènes syntaxiques et morphosyntaxiques, on ne peut parler de « connaissances lexicales relativement intactes » (Tuller 2000 : 145). Les confusions de termes proches, les défigements, amalgames ou glissements sémantiques d'UP et les créations lexicales sont les révélateurs de carences en lexique et UP ou d'un enrichissement de ces derniers, les unités sémantiques alors employées étant en cours de fixation. Ils sont le signe de la créativité de l'esprit humain pour créer du sens malgré un lexique encore faible ou instable. Les redondances lexicales sont plutôt le signe et la réponse à une insécurité face à la polysémie des mots.

Même si tous ces phénomènes touchent beaucoup plus le groupe SOURD que le groupe FLE (pour notre corpus), ils ne sont pas, à l'exception des redondances lexicales, spécifiques aux sourds. En effet certains de ces phénomènes ont été identifiés dans d'autres corpus pour les FLE ainsi que pour les FLM. Le panel trop restreint de degrés de compétence couvert par nos textes dans les deux groupes contrôle ne permet pas d'en rendre compte. L'explication de ces différents types de phénomènes semble être en lien direct avec les besoins fondamentaux du langage, évoqués en première partie de la thèse et repris plus tard dans cette partie en guise de bilan des facteurs explicatifs possibles (section 4)

---

<sup>113</sup> Alice, du groupe 3, nous a confié avoir encore des hésitations sur le genre de certains mots, ou de parfois découvrir qu'un mot, comme *cobaye*, est masculin et non féminin comme elle l'avait toujours pensé.

## 3.2 Système verbal

Pronoms réfléchis, copules et auxiliaires, verbes génériques et flexions verbales appartiennent tous à la catégorie du système verbal et ont tous en commun de concerner des mots ou des morphèmes qui, à l'instar des mots outils (section 3.3.2), ont un rôle essentiellement grammatical ou catégoriel, en regard de leur charge sémantique. Nous faisons l'hypothèse que tous ces mots et morphèmes sont perçus et traités par notre public (mais peut-être par tout public d'apprenant) d'une manière différente des mots lexicaux : ils sont considérés à la fois comme secondaires (moins indispensables) et répondant à des règles plus simples.

### 3.2.1 Verbes pronominaux

L'utilisation des verbes réfléchis a été posée comme problème récurrent pour les publics sourd et FLE (Nadeau 1993 : 183). Dans notre corpus, six omissions de pronoms réfléchis et un surajout ont été relevées dans le groupe SOURD, trois omissions dans le groupe FLE. Cela peut sembler bien peu, mais ces emplois non conformes sont à ramener au nombre d'emplois conformes, eux-mêmes très peu nombreux dans chacun de ces groupes. Chez les sourds on compte cinq emplois de verbes réfléchis conformes à la LC et chez les FLE on en compte deux. La proportion d'emplois non conforme est donc de l'ordre de 50% des emplois totaux, ce qui montre bien une difficulté importante dans le maniement de ces verbes.

#### 3.2.1.1 Surajouts de pronoms réfléchis

C'est avec le verbe *glisser* qu'Olivia produit l'unique cas de surajout : il s'est glissé. Un élément d'explication possible est la construction de ce verbe en analogie avec des verbes du type se faire mal, se blesser, se tordre la cheville, etc, qui relèvent du même champ sémantique.

#### 3.2.1.2 Omissions de pronoms réfléchis

Les omissions relevées dans le groupe SOURD touchent majoritairement les verbes du type se disputer, se bagarrer, etc. :

une femme mettre en colère (Mathieu D1) ;  
ils disputent et bagarrent (Olivier D1) ;  
le mari disputé avec sa femme (Sofia D1) ;  
ils commencent à disputer (Aurélie D2) ;  
il n'arrive pas à le débarrasser (Etienne D3) ;

Chez les FLE, ces omissions surviennent avec les verbes se casser et se passer :

Ce dessin est passé dans une maison (Lyna)  
Un tableau sur la mur est tombé et cassé (Sumalee)  
il a très nerve avec son petit frère (Srun Heng) ;

Enfin la plupart des formules figées du type « qu'est-ce qu'il s'est passé », lorsqu'elles diffèrent de la LC, ne contiennent pas le pronom réfléchi. Nous ne rappelons pas ces cas, qui sont présentés en 3.1.2.1. Nous pouvons conclure que les pronoms réfléchis sont d'emploi difficile aussi bien pour les sourds (principalement des degrés 1 et 2) que pour les FLE. Les emplois non conformes résultent du statut d'apprenant et d'une difficulté inhérente au français. Même si notre corpus ne comporte que peu d'exemples d'omissions de pronoms réfléchis, le ratio avec la totalité des emplois reste important. Mais l'emploi des verbes pronominaux semble maîtrisé au degré 3 du groupe SOURD, même si les erreurs isolées restent possibles, à l'instar de l'omission du pronom réfléchi pour le verbe se débarrasser, chez Etienne.

### **3.2.2 Copules et auxiliaires**

Les « erreurs » impliquant les copules ou auxiliaires sont très largement évoquées dans la littérature sur l'écrit des sourds, souvent à côté de celles impliquant les mots outils. Dans notre corpus, le groupe SOURD compte quatorze omissions et quatre substitutions, et le groupe FLE compte seize omissions, six substitutions et deux surajouts. Le groupe FLM n'est pas concerné par cette catégorie, ni le degré 3 du groupe SOURD, à part Alexandre. Le nombre d'emplois non conformes de copules et auxiliaires est donc quantitativement très équilibré entre le groupe SOURD et le groupe FLE, et concerne des scripteurs de niveau à peu près équivalent.

### 3.2.2.1 Omissions de copules et auxiliaires

Les omissions touchent majoritairement *être*, soit en tant que copule, soit en tant qu'auxiliaire pour les temps composés (série 1 pour le groupe SOURD, série 2 pour le groupe FLE), puis l'auxiliaire avoir (série 3 pour le groupe SOURD, série 4 pour le groupe FLE) :

1) le tableau cassé (Mathieu D1) ; le tableau abîme (Cédric D1) ; mon tableau abîme (Aurélie D2) ; c'est très très cher le tableau, \_ peinture en l'huile (Cédric D1) ; l'armoire tombe aussi un tableau \_cassé (Simon D2)

2) Le salon en désordre (Cheng) ; Mr Li [...] très contend / Mme LI [...] très la colère (Penhvong) ; son mari de dame qui contant (Sumalee) ; et sa femme arrivé (Denise) : Après ce tableau cassé (Mary-B) ; un tableau sur la mur est tombé et cassé sur la tête de lui (Sumalee)

3) elle appelé (Simon D2) ; son mari entendu bruit (Simon D2) ; l'armoire été déjà bouger problème pied (Simon D2) ; le propriétaire vite oublié d'être gêné (Alexandre D3) ;

4) cet souvire cassé le armoire (Denise) ; elle l'air très enerver (Vannak) ; et cassé le tableau Sur la tête ; Mr Li vu (Penhvong) ; l'armoire est tombée et touché un tableau (Lyna)

Mais les types d'omissions sont plus diversifiés dans le groupe SOURD. On trouve en effet également l'omission du modal d'obligation, et deux tournures factitives sans emploi de l'auxiliaire faire :

j'aurais dire pour l'armoire (Simon D2)

Je Tombe à la armoire (Antoine D1) ; L'armoire chutait et basculait le tableau qui tombait vers la tête du propriétaire (Alexandre D3)

### 3.2.2.2 Substitutions de copules et auxiliaires

Les substitutions, moins nombreuses, résultent majoritairement d'une confusion entre *avoir* et *être*, dans les deux groupes :

Groupe SOURD : L'armoire a tombé (Cédric, D1) ; il a maldroite et tombe sur par-terre (Sofia D1) ; Il est valeur (Simon, D2). il ait maladresse et glissa (Emma D2)

Groupe FLE : son tête est traversé le tableau (Hung) ; le voleur n'est pas bougé (Hung) ; et il y a un tableau est traversé sa tête (Lyna) ; Il est touché une armoire (Lyna) ; il est dit merci à son amis (Lyna) ; il a très nervé avec son petit frère (Srun Heng) ;

Dans l'exemple d'Emma, il y a utilisation de l'auxiliaire avoir pour construire la locution idiosyncrasique « avoir maladresse ». Il s'agit donc plutôt d'une substitution avec *faire* (il fit une maladresse), analysable ici non comme verbe plein mais comme verbe support. L'énoncé de Sofia peut être analysé de la même façon si l'on considère que « maldroite » est un nom et pas un adjectif (il fait une maladresse / il est maladroit : voir la section 3.4, sur les catégories grammaticales).

### 3.2.2.3 Surajouts de copules et auxiliaires

On trouve chez les FLE deux surajouts d'auxiliaires. Il s'agit dans les deux cas d'une composition idiosyncrasique auxiliaire *être* fléchi – V plein à l'infinitif :

une coupe est vivre ensemble (Hung)

Ils sont voir (Yu-Hui)

Les autres emplois de copules et auxiliaires, nombreux dans les deux groupes, sont conformes à la LC. Ces quelques emplois non conformes ne nous permettent pas de tirer des conclusions générales, si ce n'est que les omissions sont bien plus nombreuses que les substitutions et que ces différents cas se rencontrent davantage chez des scripteurs de niveau peu avancé à intermédiaire (degrés 1 et 2). Cette catégorie ne constitue donc pas un point de résistance pour les sourds, ni une particularité de ce public. Ces omissions et substitutions sont, comme pour les pronoms réfléchis, liées au statut d'apprenant et sont la conséquence d'une difficulté inhérente au français. On ne peut savoir comment l'emploi de ces verbes évoluerait au delà du degré 2 pour les FLE, mais le groupe SOURD montre un usage quasi identique aux FLM au degré 3 (seul Alexandre a omis certaines copules ou auxiliaires). Comme nous l'avons déjà évoqué, il manque probablement un groupe de scripteurs sourds qui serait à l'intermédiaire entre les degrés 2 et 3 de notre corpus. Celui-ci nous apporterait plus d'information sur l'acquisition progressive de ces copules et auxiliaires, entre ces deux groupes constitués, pour lesquels on constate un saut qualitatif important.

### 3.2.3 Verbes à sens générique

Nous avons relevé différents types de phénomènes touchant à ce que nous appellerons « verbes génériques ». Il s'agit de verbes dont le contenu sémantique est faible et qui peuvent ainsi se substituer ou se surajouter à un verbe « plein » ou encore être omis. Nous commençons par les cas de surajouts, déjà mentionnés en 3.1.4, en tant que redondances lexicales.

### 3.2.3.1 Surajouts de verbes génériques (ou redondances verbales)

Ces surajouts de verbes génériques sont bien avérés dans notre corpus, mais nous n'en avons relevé que deux énoncés :

elle **faire mettre** les deux dehors (Mathieu D1) ;

Christophe **a fait taper** (Philippe D1)

Ces deux énoncés sont tous deux construits avec le verbe faire, tout comme ceux de Nadeau (1993), présentés en 3.2.2. Ce verbe semble être surgénéralisé dans une fonction précise, puisqu'il apparaît toujours avec un verbe d'action. Le rôle de ce verbe surajouté serait alors, non de le compléter sémantiquement, mais d'annoncer une action. Baboulène (1971), qui en relève un nombre important dans son corpus d'écrits d'élèves, propose également de l'interpréter comme « faire l'action de ». Cette interprétation fonctionne dans toute la série des exemples qu'elle a relevés :

Je **fais** tricoter

Je **fais** écrire une lettre

Maman va **faire** ouvrir la porte

Le docteur **fait** regarder les oreilles

Valérie **fait** saupoudre de sucre la crêpe

Notre corpus FLE comporte un unique exemple de redondance verbale, avec ce même verbe faire, dont l'interprétation est similaire à celle que proposait Baboulène :

un homme qui **faire** casser la table (Thi My Lê)

Cependant le verbe faire n'est pas le seul verbe à jouer ce rôle. Menet (1998) relève des cas où le verbe être précède également un verbe d'action (est cache ; est lâche) et notre corpus préliminaire contient lui aussi un exemple de ce type :

il est regarde ; il est descendre [...] et ramasser ; il est vus Temanture ; Il est regard Tele ; il est Bizzard (Raph 1)

Nous pouvons tout au plus affirmer que le verbe *faire* semble majoritaire dans ce rôle, probablement parce que son sémantisme implique une action, mais que certains scripteurs peuvent lui en préférer un autre dans le même rôle. Ces redondances verbales ont une logique bien différente des redondances lexicales qui, elles, ont un rôle essentiellement sémantique. Les verbes surajoutés semblent dans tous ces exemples annoncer, soit une



action, soit la catégorie verbe, ce qui, pour des scripteurs peu avancés, pourrait revenir au même, car le verbe est alors avant tout associé à l'idée d'action. L'enseignement souvent simplifié qu'ont suivi certains de nos informateurs sourds a pu les conduire à cette conception à la fois fautive et réductrice de ce qu'est un verbe (un verbe est un mot qui « parle » d'une action). Une stratégie différente, observée chez une jeune femme sourde sortie depuis peu du système scolaire (scolarisée en institut spécialisé) nous semble relever du même phénomène et nous fait pencher pour l'idée d'un signalement de la catégorie verbe. En effet celle-ci plaçait systématiquement sous chacun des verbes de ses phrases un petit « (v) ». Mais quel que soit l'élément signalé, catégoriel (un verbe) ou sémantique (une action), nous nous demandons ce qui motive ce besoin de le signaler au moyen d'un autre verbe ou d'un signe diacritique. Nous ne pouvons dire si cette pratique est généralisée, mais il est possible qu'elle soit le résultat d'une méthode d'enseignement qui insiste sur la forme, en l'occurrence ici sur le repérage du verbe dans la phrase.

### 3.2.3.2 Substitutions de verbes génériques

Outre ces surajouts, nous avons relevé quelques cas de substitution de verbes pleins par des verbes génériques, ayant un rôle « passe-partout ». Ceux-ci sont aux verbes ce que « truc, machin, chose » sont aux noms. Ici c'est le verbe mettre qui est le plus fréquent dans notre corpus. Il est employé systématiquement pour l'action d'accrocher un tableau :

pour aider **mettre** le tableau (Sofia) ; **mettre** un tableau sur un mur ; et **mettre** ce tableau ... pour crochet (Simon) ; pour **remettre** le tableau (Olivia) ; le Tableau était **mis** sur un Mur (David D2)

Charles utilise également par deux fois le verbe tenir, dans un usage, nous semble-t-il, générique, bien que cela soit moins évident :

il a tenu sa main gauche sur sa visage ; il a tenu la moitié de chaussure (Charles D2)

Le verbe faire, reconnu comme le plus fréquent dans cet usage générique n'est employé qu'une seule fois dans notre corpus, au sein de la locution *pouvoir faire*, ici équivalent de réussir :

dommage il n'a pas **pu faire** (Charles D2)

Babouline relève un grand nombre d'occurrences avec le verbe faire, qui selon elle remplace des verbes transitifs :

Je sais mettre la table : je **fais** des assiettes, des verres, des fourchettes  
Papa a **fait** une antenne sur le toit  
Maman **fait** le téléphone  
Maman a **fait** la peinture blanche sur la porte  
Le monsieur **fait** un chasseur les corbeaux

Mais dans les trois derniers exemples, faire ne remplace pas de verbe, il sert plutôt à construire une locution verbale et témoigne d'une préférence pour les nominalisations : Maman fait le téléphone = maman téléphone ; Le monsieur fait un chasseur les corbeaux = le monsieur chasse les corbeaux. On trouve dans ces structures une organisation où le verbe indique qu'il y a action et le nom précise la nature de cette action. Enfin, comme pour les redondances verbales, un auxiliaire peut aussi jouer ce rôle de verbe générique. Nous en avons un exemple dans notre corpus préliminaire : il s'agit de l'emploi systématique de l'auxiliaire *avoir* lorsqu'il y a mention d'un emploi occupé (à interpréter comme : j'ai exercé/j'ai travaillé comme) :

« **je ai** deux fois comme usine ; **je ai** auxiliaire à vie ; **je ai** aide à la vie quotidienne ; **je ai** couturière ; **je ai** préparatrice » Chr

Les textes du groupe FLE comme du groupe FLM ne comportent aucune substitution de ce type.

### 3.2.3.3 Omissions de verbes génériques

Le dernier type de phénomène touchant aux verbes génériques est l'omission. Nous n'en avons relevé que trois exemples, concernant tous le même scripteur (Laurence) et le même verbe (faire) :

Son mari baisse les bras, il y a longtemps, pour ne pas se laisser parce que s'il essaie de se laisser et ça finit pas la dispute. (Laurence D3)

Elle est vite épuisée après avoir le ménage (Laurence D3)

Le faible contenu sémantique de ces verbes peut être à l'origine de leur omission, comme nous l'avons vu précédemment pour les copules et auxiliaires (section 3.2.2) et la plupart des mots outils (section 3.3.2) : le scripteur ne retient en priorité que les termes les plus porteurs d'information, comme c'est le cas ici, dans les deux collocations *se laisser faire* et *faire le ménage*. On ne trouve pas d'autres omissions dans le reste du corpus SOURD, ni dans les groupes FLE et FLM.

Notre grille présente donc, en plus des redondances lexicales, une catégorie qui comprend tous les phénomènes liés à l'emploi de verbes génériques, parce que l'emploi de ces verbes génère des phénomènes qui dépassent les seules redondances lexicales, et parce que les redondances verbales ont un rôle catégoriel plutôt que sémantique. En revanche les phénomènes liés aux verbes génériques sont très peu nombreux : nous relevons dans le groupe SOURD deux redondances verbales, huit substitutions et trois omissions, mais dans le dernier cas, chez le même scripteur. Un élément d'explication à la rareté de ces phénomènes alors qu'ils sont nombreux dans d'autres corpus (Baboulène, Nadeau 1993) pourrait être l'âge des scripteurs : les exemples que Baboulène relève en grand nombre proviennent par exemple d'élèves de 10 à 14 ans. Ces exemples avérés dans nos corpus complémentaires et dans la littérature, et le fait qu'ils sont inexistantes dans les deux groupes contrôle nous confortent dans la pertinence de cette catégorie, même si nos propres données en comportent très peu.

### **3.2.4 Morphologie verbale (radical et flexions)**

Nous nous intéressons ici à la forme des verbes, leur radical ou leur terminaison, que nous avons séparée des phénomènes de rection verbale, qui relèvent de la syntaxe et sont abordés en 3.3.1.

#### *3.2.4.1 Formes non fléchies (verbe infinitif ou forme neutre)*

L'absence de flexion verbale est un phénomène nettement identifié dans les publics d'apprenants FLE débutants. L'absence ou la rareté d'une morphologie verbale est une des caractéristiques essentielles du stade basique (selon l'approche des lectes d'apprenants) et également des productions écrites de sourds. Pourtant les infinitifs se substituant à des formes fléchies sont très rares dans les textes SOURD de notre corpus. On ne trouve ce phénomène que chez Mathieu et David, le premier étant au début du degré 1 et le second à la fin du degré 2. On y rencontre quelques infinitifs à côté de formes fléchies, plus nombreuses, surtout chez David :

une femme mettre en colère (Mathieu D1) ; le beau tableau ventre<sup>114</sup> par une femme (Mathieu) ; elle faire mettre les deux dehort (Mathieu) ; il prendre le tableau (David D2) ; son voisin [...] ne comprendre pas (David) ;

Mais l'absence de flexion ne se mesure pas uniquement aux infinitifs. Toute forme verbale peut prendre le rôle de forme neutre, non marquée, prise comme un tout. La troisième personne du présent de l'indicatif, parce qu'elle est la plus fréquente dans l'input, pourrait jouer ce rôle dans certains textes. Nous retenons par exemples ces items :

entre dibute les deux copains par jalousie que achete le beau tableau (Mathieu D1)  
ma femme va se fache (Simon D2) ; Il préfère le laisse faire (Laurence D3)

Dans le premier exemple, les deux actions d'entrer et de se disputer ont pour sujet P1 et P2, représentés par « les deux copains ». Les deux formes verbales restent néanmoins au singulier. Dans la série d'exemples suivante (Simon et Laurence), alors que la forme attendue en LC est un infinitif, on trouve à la place « fache » et « laisse », que l'on peut interpréter soit comme une forme fléchie (accord avec le sujet « ma femme » et « il »), soit, également, comme forme neutre. Mais la grammaticalisation du lecte se faisant progressivement, il est possible que les formes verbales du présent soient effectivement fléchies dans la plupart de ces textes, mais qu'elles ne le seraient pas dans un autre temps verbal, ce qui peut expliquer le « choix » exclusif pour le temps présent dans la première moitié du groupe SOURD.

Les infinitifs, dans un contexte fléchi, sont plus nombreux dans le groupe FLE :

le tableau tomber traverser sa tête (Vannak) ; un placard tomber (Vannak) ; un vase qui casser (Vannak) ; un homme qui faire casser la table (Thi My Lé) ; quand il monter un buffet (Yu Hui) ; quand elle entre dans cette salon, elle voir, son mari qui serre la main [...] (Sumalee)

La différence entre le groupe FLE et le groupe SOURD (mais également avec le groupe FLM) tient également de ce que le système flexionnel des premiers est beaucoup plus anarchique (choix du temps et de la personne), comme nous allons le voir dans la section suivante.

---

<sup>114</sup> Ventre correspond au mot vendre. Cette orthographe s'explique par le fait que ces deux mots sont de parfaits sosies labiaux.

### 3.2.4.2 Flexions non conformes à la LC

Qu'il s'agisse d'infinitifs, de formes non marquées ou de formes réellement fléchies, les verbes du groupe SOURD sont bien formés. On ne relève qu'une erreur, mineure et très courante en FLM, sur le futur du verbe acheter, chez David (D2) : je n'achèterait plus de tableau.

Les verbes des FLE sont au contraire marqués par des écarts importants et nombreux avec la LC (18 verbes comportent des erreurs de flexion). Il semble qu'à cette étape de leur acquisition, ces apprenants n'ont pas fixé en mémoire le système flexionnel en français écrit. Prononcées à l'oral, un grand nombre de ces formes seraient correctes. On constate tout d'abord une surgénéralisation de la première personne du singulier, qui peut s'expliquer par le fait que les verbes sont le plus souvent découverts à cette personne, en début d'acquisition, afin que les apprenants puissent parler d'eux-mêmes. La première personne est donc la forme la plus saillante pour les FLE :

Ce voleur qui **peux** pas bouger (Yu-Hui) ; qu'elle **hais** ce voleur (Yu-Hui) ; Petit garzon **jouex** (Mary-B) ; Il **dis** (Thi My Lé) ; un homme **dis** qqc (Thi My Lé) ; on ne **sais** pas (Vannak) ; Mr LI **détestais** ce tableau (Penhvong) ;

Les autres écarts révèlent plutôt une difficulté à produire à l'écrit les formes qui sont surtout connues à l'oral, particulièrement lorsque la flexion correspond au son [e] :

je **croise** (Sumalee) ; le monsieur et se femne **sortient** faire les courses (Denise) ; Papa **demand** (Mary-B) ; on **dirai** (Vannak) ; Les deux homme se connaît (Lyna) ;

**son [e]** : il pensé dans la tête (Sumalee) ; je **penssé** image (PingPei) ; il **né** Pas fraché (Denise) ; **ouvré** très quand (Denise) ; La amme elle a dit : Arrêter (Srun Heng) ;

Dans le groupe FLM, les flexions non conformes sont moins nombreuses (sept verbes comportent des erreurs de flexion), particulièrement si l'on ramène le nombre de formes non conformes à la taille des textes. Mais le système morphologique des verbes reste l'une des catégories où l'on compte le plus d'erreurs. Contrairement au groupe FLE, c'est plutôt la troisième personne qui est retenue, pour toutes les formes du singulier. En effet les textes écrits à la troisième personne ne présentent pas d'erreur de flexion tandis que ceux écrits à la première personne comportent des verbes fléchis à la troisième personne :

je **construit** des tas de choses, j'en **démoli** plein d'autres (Elodie) ; Je vous **voit** venir de suite (Elodie) ; Je fais pas dans le grand banditisme/ je **fait** de mal à personne / Je **fait** pas ça pour la gloire (Elodie) ; Je **sort** (Marion)

Donc **reprefont** l'histoire (Louise) ; ce jour-là, .... je **décidais** (Marion)

Le choix entre infinitif et participe passé représente également une difficulté en commun aux sourds, aux apprenants du FLE et aux locuteurs natifs du français. Le nombre de confusions est assez équilibré entre ces trois groupes. On en compte neuf dans le groupe SOURD, six dans le groupe FLE et sept dans le groupe FLM. Elles portent presque exclusivement sur les verbes du premier groupe et le cas le plus fréquent est la substitution au participe passé d'un infinitif. Mais une différence essentielle est que ces confusions touchent la moitié au moins des scripteurs des groupes FLE et FLM et seulement deux des vingt scripteurs sourds, Simon et David. Une autre différence est que ces substitutions semblent systématiques chez Simon et David, tandis qu'elles semblent aléatoires chez les FLE. Dans le groupe FLM, on trouve souvent un infinitif ou participe passé correctement fléchi dans la même phrase, ce qui indiquerait que la règle est connue mais qu'il subsiste encore souvent des « ratés » :

**Groupe SOURD** : elle veut installé (Simon) ; Il vient d'entrée (Simon) ; je viens juste installé (Simon) ; l'armoire été déjà bouger (Simon) ; étant partir ; ayant acheter ; ayant été fissurer ; ayant raconter, l'avoir acheter (David)

**Groupe FLE** : il ne peur pas de parlé (Denise) ; mai comome\* fait (Penhvong) ; il a pris La tableau et Taper La tête ; il est tombé La terre et toucher le armoire (Srun Heng) ; quand il sont renter (Yu-Hui) ; il tombér tous hut (Mary-B) ; les chouses sont casser (Vannak) ; elle l'air très enerver (Vannak) ; Lui était coisser\* au de sous de Tableau (Vannak)

**Groupe FLM** : Jean voit son patron arrivé à toutes jambes et lui serrer la main (Eva) ; ses mains ont fini par touché le tableau en question (Mélanie) ; La secousse a en fait entraîné la chute de l'armoire qui a entraîné en cascade la chute du tableau (Chloé) ; le déménageur a glisser dans l'eau (Louise) ; le premier baiser fut échanger (Sarah) ; ce qu'Elisabeth lui avait demander (Sarah) ; le tableau accrocher (Sarah)

Le facteur à l'origine de ces erreurs n'est donc probablement pas le même entre sourds et entendants. Pour les entendants, l'image sonore des deux graphies (é/er) est la même (son [e]), les scripteurs ne peuvent donc pas s'appuyer sur l'input oral pour choisir la bonne orthographe. Même s'il est toujours possible pour les sourds de s'appuyer également sur l'oral (input en lecture labiale), ce facteur semble ici minoré : le fait qu'il n'y ait pas confusion mais plutôt substitution systématique montre que les formes choisies obéissent bien à une règle idiosyncrasique. Ainsi Simon fait toujours suivre un modal ou un semi-auxiliaire d'un participe passé tandis que David emploie systématiquement un infinitif derrière un participe présent ou un infinitif. Le même type de difficulté, en apparence, entre différents publics peut donc trouver des sources bien différentes.

### 3.2.4.3 Flexions inspirées d'une autre forme verbale

On trouve trois exemples dans le corpus SOURD où la flexion est inspirée d'une autre forme verbale, soit dans le paradigme des conjugaisons du même verbe (temps différent par exemple), soit dans celles d'un autre verbe qui lui ressemble formellement :

a **offrit** (Emma) : substitution du participe passé par le passé simple, ou bien participe passé construit sur le modèle d'autres verbes en –ire, comme dit, fini, parti, etc.

il **ait** un coup du bruit sourd (Emma) : forme du subjonctif en lieu et place du passé simple (eut)

il le **prit** d'entrer (Alexandre) : résulte d'une ressemblance entre certaines formes des verbes prendre et prier (prie > prier au présent – prit>prendre au passé simple)

On ne trouve pas d'exemple du même type avec le temps du présent. De plus ces trois énoncés, les seuls du corpus, sont produits par des scripteurs déjà avancés (fin groupe 2 et groupe 3), qui ont rédigé leur texte au passé. Le présent est donc, au moins formellement, bien maîtrisé.

### 3.2.5 Conclusions sur le système verbal

Nous avons abordé dans cette section sur la morphologie verbale des phénomènes qui sont typiques d'une situation d'acquisition L2, d'autres communs aux trois publics ou au contraire semblant spécifiques aux sourds, et enfin des phénomènes qui ne touchent les sourds que de manière minoritaire en comparaison aux FLE ou aux FLM. En voici un récapitulatif.

Les absences ou surajouts de pronoms réfléchis, de copules et d'auxiliaires et les omissions de flexion verbale (infinitif ou forme « neutre ») sont bien connus à la fois des travaux sur les productions de sourds et d'apprenants entendants du FLE. Le groupe FLM n'est pas concerné par ces phénomènes. Les absences de ces différents mots et morphèmes grammaticaux sont plus nombreuses que les surajouts, elles ne sont par contre pas systématiques dans l'ensemble des textes touchés. Elles sont à évaluer en comparaison avec les « bonnes formes », pour en évaluer le caractère systématique, la part des productions non conformes diminuant puis disparaissant avec la progression de l'acquisition. Notons que pour le groupe SOURD, les erreurs liées aux verbes pronominaux, copules et auxiliaires ne concernent presque exclusivement que les deux premiers degrés de compétence. Ces difficultés inhérentes au français s'estompent donc progressivement au fur et à mesure de l'acquisition, les erreurs au degré 3 restant possibles mais toujours isolées.

D'autres phénomènes sont courants chez tous les publics faisant usage du français écrit, entendants francophones natifs, entendants apprenants L2, et sourds. Il s'agit des confusions/substitutions de participes passés et d'infinitifs, principalement pour les verbes du premier groupe (er/é). Difficulté effectivement très courante chez les FLM, il est pourtant possible que la cause soit différente selon le public, sourd ou entendant, apprenant L2 ou non : pour les entendants le fait que la langue orale, sur laquelle ils s'appuient naturellement, ne permette pas de distinguer les deux graphies est certainement le plus grand facteur de confusion. Pour les apprenants (sourds compris), la difficulté est plutôt de savoir quand utiliser une forme ou l'autre selon le contexte syntaxique. Les sourds semblent moins dépendants de l'input en français oral même s'ils ont reçu une éducation essentiellement basée sur la parole vocale, et les apprenants du FLE, eux, cumulent les deux difficultés. Nous avons relevé également, dans le groupe SOURD uniquement, quelques cas de verbes construits par analogie avec une autre forme verbale existante. Mais ces types d'analogie sont également typiques des productions d'enfants francophones (« disez » pour « dites », par exemple) et peuvent se rencontrer, dans une moindre mesure, chez des adultes francophones ou L2. Il est plus évident dans ce cas-là que le processus à l'œuvre soit commun aux trois publics et réponde au besoin d'assimilation, décrit par Frei (1929).

Le traitement des verbes génériques présente plus de spécificités dans les textes du groupe SOURD, tous degrés confondus, même si les exemples de chaque type sont peu nombreux. Les surajouts (redondances verbales) sont reconnus dans la littérature sur l'écrit des sourds comme une caractéristique qui leur est propre. Mais un cas de surajout chez un scripteur FLE indique qu'on ne peut pas parler d'une caractéristique uniquement propre aux sourds. Le peu d'exemples relevés ne nous permet que de faire l'hypothèse que ces caractéristiques (surajout, substitution, omission de verbes génériques) sont plus fréquentes chez les sourds que chez les apprenants entendants du FLE.

Enfin les erreurs de terminaison verbale sont extrêmement rares chez les sourds tandis qu'elles sont très fréquentes dans les deux groupes d'entendants. Il est possible qu'une mémorisation avant tout visuelle des formes soit plus prégnante et efficace chez les sourds. Les erreurs de flexion chez les FLM ne changent jamais la prononciation des verbes incorrectement fléchis. Ces scripteurs s'appuient donc beaucoup sur les correspondances forme orale/forme écrite, ce qui occasionne ces erreurs de graphie. Les sourds s'affranchissant (en partie, et pour la plupart) de ce type de correspondance, sont avantagés.



En conclusion, le système morphologique des verbes du français représente une difficulté importante, que le français soit langue maternelle ou seconde. Mais les sourds ne sont pas plus désavantagés face à ces difficultés que les publics entendants FLE et FLM. Nous passons, dans la section suivante, aux phénomènes de rection, qui concernent aussi bien le groupe verbal que nominal.

### 3.3 Phénomènes syntaxiques

#### 3.3.1 Phénomènes de rection (accords verbaux et nominaux)

##### 3.3.1.1 Confusions 3<sup>ème</sup> personne avec 1<sup>ère</sup> ou 2<sup>ème</sup> personne

Nadeau et Machabée (1998) ont identifié le mélange des première, deuxième et troisième personnes pour la même référence actantielle, comme spécifique au public sourd. Nous n'avons relevé dans le groupe SOURD qu'un seul exemple, présenté et commenté dans le chapitre sur la référence actancielle (2.1.1.2). Nous le rappelons donc ici, sans le commenter davantage (les formes correspondant à P1 sont en bleu, à P2 en rouge) :

Antoine ne suis pas content te paul, je discute colere avec toi, il est enverc après bagarre avec Antoine, Je Tombe à la armoire. (Antoine D1)

##### 3.3.1.2 Syllepses et accords par contamination

Nous abordons maintenant un phénomène bien connu chez les entendants natifs du français. Il s'agit d'accords verbaux ou nominaux, certes non conformes, mais répondant à une certaine logique : les accords par syllepse et par contamination.

Dans le cas de la syllepse, l'accord se fait d'après la valeur sémantique du mot commandant l'accord. Un substantif, un pronom ou un adverbe, bien que singuliers ou invariables, peuvent évoquer une pluralité et entraîner un accord verbal ou nominal pluriel. Le nom *couple* provoque des syllepses dans les trois groupes du corpus (Laurence du groupe SOURD, Hung du groupe FLE et Léa du groupe FLM). On trouve également *matériel* (Emma) et *produit* (Etienne) pour le groupe SOURD et enfin *vaisselle* pour le groupe FLM (Eva). Des mots autres que substantifs provoquent également des syllepses, dans le groupe SOURD

comme dans le groupe FLM. Il s'agit du pronom possessif *leur* (David), qui se voit attribuer un 's' car ce pronom évoque deux personnes, de l'adverbe de quantité *plein* (Clara) et du déterminant numéral quatre (Eva) :

Un couple est riche et habitent dans l'appartement (Laurence D3)

Leurs retour (David D2) ; les matériels de bricolage (Emma D2) ; un seul produits (Etienne D3) ; faisait pleins d'éloges (Clara D3) ;

la coupe est sorti promenade quand ils sont rentrés (Hung - FLE)

mosieur et madame qui sont entendu des bruits dans ses chambre (Yu-Hui)

Le couple qui mangeait chez leurs voisins du dessous...et se précipita dans leur appartement (Léa - FLM)

Une armoire d'argenterie où la vaisselle familiale étaient exposés se trouvaient au fond de la pièce (Eva - FLM)

monte les marches quatres à quatres (Eva) ;

Le substantif couple, très utilisé dans les trois groupes pour introduire P1 et P3 provoque donc souvent des syllepse. Chez Laurence, c'est l'accord verbal qui est touché (habitent), chez Hung, il n'y a pas syllepse à proprement parler, mais maintien du couple au pluriel, au moyen d'un pronom personnel. Chez Léa également, il s'agit de l'emploi d'un pronom possessif pluriel : leurs voisins au lieu de ses voisins, l'antécédent « couple » étant un nom singulier. De même le nom vaisselle, qui évoque un ensemble d'objets divers, commande chez Eva un accord pluriel. Enfin les mots « matériel », « leur » et « plein », parce qu'ils évoquent une pluralité, sont employés au pluriel (David, Emma et Clara).

La contamination est un phénomène d'accord verbal commandé non pas par le sujet réel du verbe mais par le mot qui le suit ou le précède directement. Le plus souvent, c'est la marque de genre et de nombre du mot précédant directement le verbe qui le « contamine ». Dans le groupe SOURD, seule Clara produit ce type d'accord :

Ils arrivèrent en attendant que la famille les rejoignent (Clara D3)

Mr et Mme Dupont habitait une grande maison (Clara D3)

leurs enfants sont, maintenant, grands et ont quittés le nid parental (Clara D3)

La mère entendant le grand fracas et étant juste à côté accourue, suivie de son chien (Clara D3)

Dans le premier exemple, c'est le complément d'objet, pronominalisé et donc antéposé au verbe qui commande l'accord. Dans le second c'est seulement la deuxième des deux entités coordonnées qui est prise en compte pour l'accord. Dans le troisième exemple

le participe passé (auxiliaire avoir) porte les marques de genre et de nombre du sujet. Enfin le verbe *accourir*, du dernier exemple, bien qu'au passé simple, semble être traité en participe passé et s'accorder avec « la mère », probablement par contamination avec le participe passé qui suit directement le verbe (suivie).

On trouve également un cas d'accord par contamination chez un scripteur du groupe FLE. Il s'agit ici d'une structure à complément du nom, dont le dernier commande l'accord verbal :

un vase de fleurs sont casser (Thi My Lé) ;

Ces contaminations touchent finalement deux scriptrices FLM, chacune en produisant deux :

les cris de sa patronne et les aboiements de son chien ne le rassure guère (Eva)

Une armoire d'argenterie où la vaisselle familiale étaient exposés **se trouvaient** au fond de la pièce (Eva - FLM)

des objets de valeurs (Léa)

Eva accorde le verbe rassurer au singulier (le sujet est « les cris de sa patronne »), par contamination avec le pronom objet qui lui est antéposé. La syllepse présentée précédemment se poursuit avec une contamination, le verbe *exposer*, accordé au pluriel par syllepse, semble contaminer le verbe suivant, lui aussi accordé au pluriel (« se trouvaient », le sujet étant « une armoire d'argenterie »). Enfin Léa ajoute un « s » au complément du nom, par contamination avec le nom en tête du GN, qui est au pluriel.

Ces accords répondent au même besoin langagier, universel, d'assimiler les éléments du discours les uns aux autres, par leur forme et leur signification, pour les ordonner en système (Baboulène 1971). Frei (1929 : 63) parle de conformisme, qui répond au besoin d'assimilation (ici l'assimilation se fait avec d'autres éléments du discours). C'est le manque d'attention sur la forme, parce que le scripteur est concentré sur plusieurs éléments, à la fois linguistiques et pragmatiques, qui entraîne ces accords. On constate par contre que les scripteurs FLE ne produisent que très peu d'accords de ce type (seulement deux exemples relevés) et qu'on ne les rencontre, pour le groupe SOURD, que chez des scripteurs déjà avancés (fin du degré 2 et degré 3). Syllepses et contamination semblent donc plus toucher des scripteurs FLM et ceux qui s'en rapprochent. L'augmentation en compétence amène bien, non pas moins d'erreurs, mais des erreurs différentes : les systèmes se complexifient, provoquant des erreurs nouvelles.

### 3.3.1.3 Accords absents ou anarchiques

L'absence d'accord du participe passé ou de l'adjectif est plus fréquente dans le groupe FLE (11 items relevés), puis le groupe FLM (6 items) que dans le groupe SOURD (2 items). La rareté de ces accords, pour les deux premiers degrés du groupe SOURD, tient au fait que le temps majoritaire soit le présent et au fait qu'il y ait peu d'adjectifs dans ces textes. L'augmentation de la complexité de ces lectures (complexité grammaticale et richesse lexicale) provoquerait sans doute les erreurs observées dans les deux groupes entendants. À l'inverse, les accords des participes passés et adjectifs, plus nombreux dans le degré 3, ne comportent pas d'erreurs. Là encore, une possible prégnance du visuel dans les stratégies de mémorisation du système linguistique et l'affranchissement de l'input de l'oral (les désinences ne s'entendent pas toujours à l'oral) peuvent avantager les scripteurs sourds dans ce domaine. Voici les trois séries d'exemples :

**Groupe SOURD** : toutes choses cassés (David) ; les formes ont été mis à mal au point (David)

**Groupe FLE** : sa femme Arrivé et par contente est très fâché (Denise x2) ; quand ils sont arrive (Denise) ; elle est arrivé (Srun Heng) ; la coupe est sorti promenade (Hung) ; la bougie est tombé (Hung) ; la bougie et la vase de fleur sont trompé\* (Yu-Hui) ; la vase est cassé (Hung) ; madame est très énervé (Hung) ; tous les meubles sont cassés (Hung) ; la tableau est cassé (Yu-Hui) ;

**Groupe FLM** : était coincé une belle feuille de salade (Marion) ; de très jolis marguerites tronaient (Eva) ; tableau aux bordures dorés (Eva) ; une famille bourgeoise, composé de la femme en colère (Louise) ; La femme affolé ..., accompagné (Louise)

On trouve enfin quelques accords qui paraissent anarchiques, en cela que la marque en nombre ou en genre est contraire à celle du terme régissant l'accord et qu'il est difficile de tirer des régularités ou une hypothèse explicative solide des quelques cas relevés. Pour les sourds cela ne concerne que David, Mathieu et Etienne, dont voici les exemples, que nous commentons rapidement :

Toutes choses sur le meuble **est** mis en casse / crie de voir toutes choses cassés (David D2)

Dans l'exemple ci-dessus, le verbe être ne s'accorde pas avec l'expression « toutes choses ». Il y a peut-être eu contamination, en dehors du discours, avec l'expression *toute chose*, qui exprime une pluralité mais reste au singulier. Mais cela n'explique pas pourquoi David marque ensuite l'accord en nombre mais pas en genre sur le participe passé (« toutes choses cassés»). Il est alors possible que la proximité des mots « choses » et « cassés » ait

favorisé l'accord tandis que la distance entre le sujet et le verbe du premier énoncé l'ait annulé.

Dans les extraits suivants de David et Mathieu, les participes et adjectifs portent bien une flexion mais qui ne porte pas le même genre que le nom commandant l'accord :

les formes ont été **mis** à mal au point (David D2)

Un **jolie** Tableau (David D2)

mon beau tableau est **fichue** (Mathieu D1)

Enfin chez Etienne, le nom armoire est accompagné d'un démonstratif masculin (possible confusion graphique cet/cette, ces deux mots se prononçant de la même façon), maintenu ensuite par un pronom personnel masculin (il), mais qualifié par un adjectif accordé au féminin

cet armoire est très **vieille**, il fait des « crissements » (Etienne)

Dans le groupe FLE on ne trouve qu'un cas d'accord « anarchique » d'un participe, rencontré deux fois dans le texte de Lyna : le monsieur qui est assise (Lyna). Dans le groupe FLM on trouve seulement un accord non conforme qui semble remotivé. Il s'agit de l'adjectif « fragil » a perdu son « e », probablement parce qu'il est accordé au masculin : le sol est fragil et ancien (Eva)

### 3.3.2 Omissions, substitutions et surajouts de mots outils

Les mots outils se définissent généralement comme des morphèmes grammaticaux, libres, dont le rôle grammatical est plus important que le contenu sémantique (voir aussi Partie 1, section 2.1.1). On y trouve, mais cela est variable selon les auteurs, les déterminants, les auxiliaires, les prépositions, les conjonctions de coordination et de subordination et les pronoms. Les descriptions de l'usage des mots outils par les sourds dans la littérature prennent en compte tout ou partie de la liste ci-dessus, avec des dénominations qui peuvent varier. Dans notre analyse, nous avons considéré toutes ces classes fermées, à l'exception des auxiliaires et des pronoms réfléchis, que nous avons étudiés à part, au sein de la catégorie appelée « système verbal » (section 3.2). Nous avons

donc considéré dans cette catégorie des mots outils : les pronoms personnels, les subordonnants, les déterminants et les prépositions<sup>115</sup>.

Le traitement des mots outils par les sourds, première caractéristique à avoir été évoquée dans la littérature (Thomson 1936), génère traditionnellement trois types d'écarts à la LC : les omissions, les surajouts et les substitutions. Ces trois sous-catégories font partie de celles qui sont encore aujourd'hui citées en tête des nomenclatures, comme les plus fréquentes et/ou les plus problématiques. Nous proposons ici un état des lieux détaillé, au niveau quantitatif et qualitatif, de l'usage des mots outils opéré par le groupe SOURD de notre corpus, et cherchons à évaluer ce que peut avoir de spécifique cette catégorie pour les sourds, en regard des autres publics d'apprenants.

### *3.3.2.1 Analyse quantitative des mots outils*

Nous avons dénombré dans le groupe SOURD 123 items comportant une omission, un surajout ou une substitution de mot outil, 66 items dans le groupe FLE et seulement 3 dans le groupe FLM. Les usages non conformes de mots outils sont donc bien un phénomène commun aux sourds et aux entendants apprenants du FLE, les sourds étant par contre légèrement plus touchés par le phénomène (on compte en moyenne 6,15 usages non conformes par sujet sourd et 5,5 par sujet FLE). Malgré cette différence, nos données confirment bien l'importance de cette caractéristique par sa grande fréquence pour ces deux publics. C'est pourquoi cette analyse des mots outils chez les sourds se base uniquement sur la comparaison avec le groupe FLE. Afin de mieux comprendre comment les mots outils sont traités dans les lectures des scripteurs sourds, nous proposons une analyse détaillée, par catégorie d'usage non conforme (omissions, substitutions et surajouts), par type de mot outil concerné (pronom, subordonnant, déterminant, préposition) et bien sûr par degré de compétence (degré 1, 2 et 3). En revanche le groupe FLE ne fait pas l'objet d'une analyse par degré de compétence, le premier volet de nos analyses (section 1.2.2) ayant fait apparaître qu'il n'y pas de différence significative, au niveau de l'organisation linguistique, entre les

---

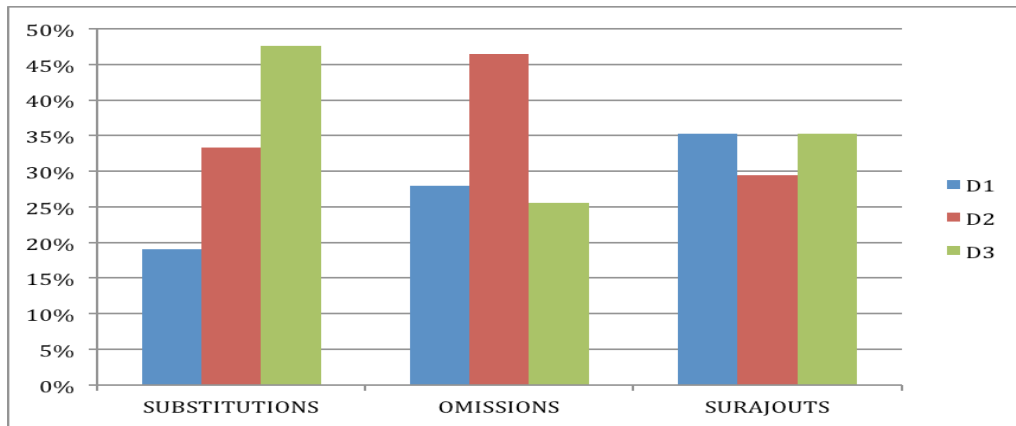
<sup>115</sup> De rares énoncés impliquant un mot outil n'ont pas été comptabilisés dans cette catégorie, parce que le processus à l'origine de l'erreur était plus général que les simples cas d'omission, surajout ou substitution (voir par exemple les défigements de locutions, section 3.1.2.1).

deux degrés dégagés pour ce public. Nous comparons donc quatre groupes : les trois degrés de compétence du groupe SOURD, et le groupe FLE dans son ensemble.

La première tendance générale caractérisant le groupe SOURD est que la proportion d'items non conformes à la LC augmente fortement du degré 1 au degré 3, et que cette augmentation est beaucoup plus sensible entre les deux premiers degrés, passant de 24% de la totalité des items relevés au degré 1 à 37% au degré 2. Le degré 3 concentre 38% des 123 items relevés. Cette augmentation avec la montée en compétence est logique : les apprenants élargissent la palette des mots outils à leur disposition et font un usage plus systématique de cette classe de mots, ce qui augmente par là-même les risques d'erreur. Mais l'analyse de l'évolution de chacune de ces catégories d'usage non conforme (substitutions, omissions, surajouts) selon le degré de compétence indique que cette augmentation n'est pas générale : seule la catégorie des substitutions augmente réellement d'un degré à l'autre, atteignant 48% des cas relevés au degré 3, comme le montre le graphique ci-dessous. Les omissions de mots outils connaissent un pic dans le degré 2 (47%) avant de baisser très nettement au degré 3 (26%) et les surajouts sont relativement équilibrés dans les trois degrés (en valeur brute : 6 surajouts au degré 1, 5 au degré 2 et 6 au degré 3).

	D1	D2	D3	TOTAL
<b>SUBSTITUTIONS</b>	12	21	30	63
<b>OMISSIONS</b>	12	20	11	43
<b>SURAJOUTS</b>	6	5	6	17
<b>TOTAL</b>	30	46	47	123

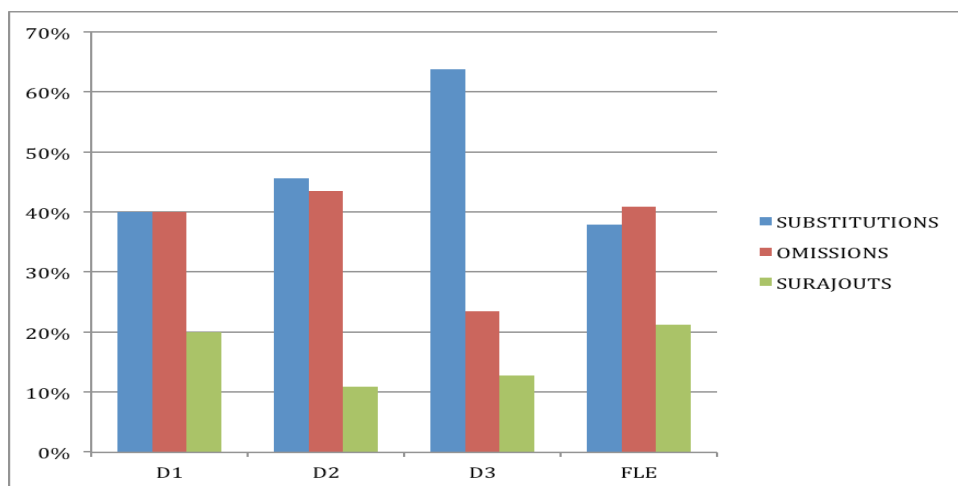
Tableau n°22 : Répartition des trois catégories d'erreurs de mots outils selon les trois degrés de compétence du groupe SOURD (valeurs brutes)



**Figure n° 3 : Graphique présentant la répartition des trois catégories d'usage non conforme de mots outils selon le degré de compétence**

Si la seule augmentation des substitutions suffit à faire augmenter le nombre général des items dans les trois degrés du groupe SOURD, c'est bien sûr parce que ces substitutions sont aussi les plus nombreuses. Elles représentent plus de la moitié des items relevés (51%), devant les omissions (35%) et les surajouts (14%), qui non seulement sont minoritaires mais ne touchent de manière significative que les prépositions. Les substitutions sont produites à part égale avec les omissions dans les deux premiers degrés et deviennent très fortement majoritaires au degré 3, comme on peut le constater dans le graphique ci-dessous. Les scripteurs des degrés 1 et 2 ne se différencient que par un écart accru au degré 2 entre substitutions et omissions d'une part et surajouts d'autre part. Le degré 3 est caractérisé par des écarts encore plus importants entre chaque catégorie, les substitutions devenant fortement majoritaires (64% des écarts relevés), la part des omissions chutant de manière importante (de 43% au degré 2 à 23% au degré 3) et la proportion de surajouts, stagnant par rapport au degré 2, atteignant 13%. Nous constatons enfin que le groupe FLE est très proche des degrés 1 et 2 du groupe SOURD, ce qui est cohérent, puisque ces scripteurs FLE ont tous été évalués aux degrés 1 et 2 :



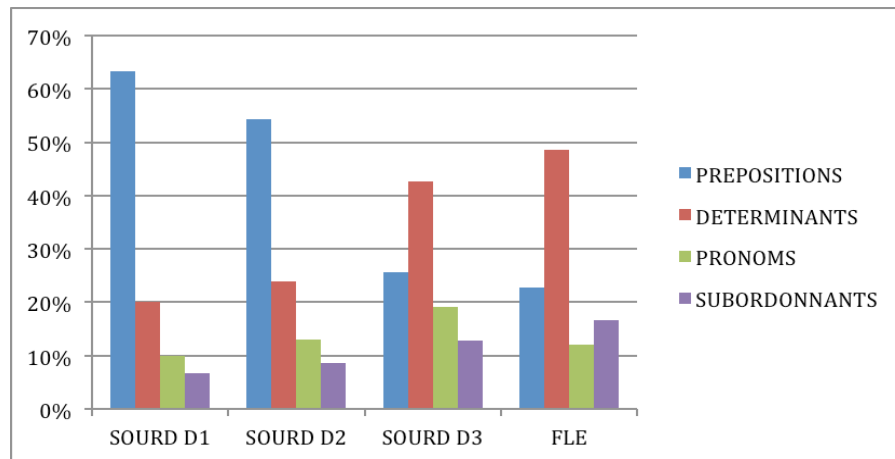


**Figure n°4 : graphique présentant la part des cas de substitutions, omissions et surajouts au sein de chaque degré (groupes SOURD et FLE)**

On aurait pourtant pu s'attendre à une majorité d'omissions. En effet nous avons vu en 3.2 qu'au sein du système verbal les pronoms réfléchis, copules et auxiliaires sont davantage omis que surajoutés ou substitués et nous avons également retenu de la littérature sur les variétés d'apprenants que les lectes basique et prébasique sont caractérisés par la rareté des mots des classes fermées. Mais il reste que si ces omissions ne sont pas aussi nombreuses qu'attendu dans le groupe SOURD, elles représentent une part d'usages non conformes bien plus importante aux degrés 1 et 2 qu'au degré 3. Ce dernier degré marque donc une étape importante dans le processus de grammaticalisation : les mots outils sont beaucoup plus perçus comme nécessaires, ils sont donc de moins en moins omis, mais leur usage restant difficile, ce sont les substitutions qui deviennent majoritaires. Notons que ces substitutions se font au sein de la même classe de mots outils, les substitutions entre différentes classes de mots sont très rares, aussi bien dans le groupe FLE (4 cas) que dans le groupe SOURD (6 cas).

La dernière tendance générale est que l'on dénombre beaucoup plus d'usages non conformes de prépositions et de déterminants (respectivement 46% et 30%), que de pronoms et de subordonnants (respectivement 15% et 10%). Dans le groupe FLE les écarts sont beaucoup moins marqués mais on retrouve la même tendance générale, prépositions et déterminants en tête et pronoms et subordonnants ensuite. Par contre, la catégorie majoritaire est celle des déterminants (48% de déterminants, 23% de prépositions, puis 17% de subordonnants et 12% de pronoms). Mais pour les sourds, là encore, ces types de mots

outils se répartissent différemment selon le degré de compétence. La répartition présentée dans le graphique ci-dessous indique en effet que si les prépositions et déterminants sont les mots outils les plus touchés dans les trois degrés, la proportion d'usages non conformes de prépositions diminue fortement d'un degré à l'autre, en même temps qu'augmente celle des déterminants :



**Figure n°5 : graphique présentant la répartition de chaque type de mot-outil non conforme selon le degré de compétence**

Le groupe FLE est cette fois-ci plus proche du degré 3 du groupe SOURD concernant les proportions d'usages non conformes de chaque classes de mots, alors que l'évaluation des textes réalisée en section 1 a abouti à un classement des textes de ce public dans les degrés 1 et 2. Il est possible alors que le traitement des prépositions par les sourds leur soit spécifique et constitue pour eux une difficulté accrue par rapport à d'autres publics d'apprenants.

Cette analyse quantitative du traitement des mots outils a déterminé, d'une part, que notre corpus SOURD est caractérisé par une majorité de substitutions et d'omissions concernant principalement des prépositions et des déterminants et que d'autre part, chaque groupe se caractérise par une répartition de ces sous-catégories qui lui est propre. Nous présentons à présent le tableau de la répartition, au sein de chaque degré de compétence, des différents types d'usages non conformes de mots outils (12 sous-catégories). L'analyse qui suit a pour but d'identifier des tendances propres à chaque degré de compétence du groupe SOURD, en se basant sur l'ensemble de ces données quantitatives.

	D1	D2	D3	FLE
Nombre d'items	30	46	47	66
Substitution préposition	17%	28%	13%	6%
Substitution déterminant	17%	9%	26%	29%
Substitution pronom		4%	15%	3%
Substitution subord	7%	4%	11%	
Omission préposition	27%	22%	4%	15%
Omission déterminant	3%	13%	13%	15%
Omission pronom	10%	4%	4%	2%
Omission subord.	0%	4%	2%	9%
Surajout préposition	20%	4%	9%	2%
Surajout déterminant		2%	4%	5%
Surajout pronom		4%		8%
Surajout subordonnant				8%
TOTAL TOUTES CATEGORIES	100%	100%	100%	100%

**Tableau n° 23: Répartition des catégories d'usage non conforme à la LC des mots outils au sein de chaque degré (groupes SOURD et FLE).**

### 3.3.2.2 Profils d'usages non conformes des mots-outils selon le degré de compétence

Le degré 1 se détache nettement des deux autres par un nombre nettement moins important d'usages non conformes relevés (30, ce qui représente 24% des items du corpus SOURD) et par la rareté ou l'absence d'énoncés non conformes impliquant des pronoms, subordonnants et déterminants, ce qui est lié à la rareté au sein de ces textes, de tels termes, qu'ils soient conformes ou pas à la LC. Les items relevés en nombre significativement important ne concernent que les usages de prépositions (substitution, omission, surajouts) et les substitutions de déterminants. Nous pouvons en conclure que prépositions et déterminants sont intégrés aux systèmes d'apprenants sourds plus tôt que les pronoms et subordonnants. Nous constatons en revanche que, concernant les seules prépositions, alors que la tendance générale du corpus est à une majorité de substitutions, les scripteurs de ce degré produisent un peu plus d'omissions (27%) et de surajouts (20%). La connaissance des contextes où les prépositions sont soit nécessaires soit inutiles est donc encore très limitée. Toutes catégories confondues, nous constatons que les prépositions concernées sont majoritairement les prépositions dites « incolores » (à, en, de, etc.) comme l'illustrent ces trois séries d'exemples (1- omissions ; 2- substitutions ; 3- surajouts) :

(1) à cause le tableau (**du**) (Cedric D1) ;  
tableau \_ visage à Sarkoz (**du**) (Olivier D1) ;  
il est blessé \_ la tête (**à**) (Philippe D1) ;  
demande \_ son ami (**à**) (Sofia D1) ;  
aider \_ mettre (**à**) (Sofia D1) ;  
la femme est \_ colère (**en**) (Sofia D1) ;

(2) peinture **en** huile (Cédric D1)  
visage **à** Sarkoz (Olivier D1)  
**à côté de** mur (Philippe D1)  
il est tombé **au** bureau (Philippe D1)  
elle demande son ami **pour** aider mettre le tableau (Sofia D1)

(3) je tombe **à** la armoire (Antoine)  
je prends **à** la tableau (Antoine)  
**à** qui déjà casse... ? (Cédric)  
**à** qui frappe ? (Cédric)  
Il a glissé sur **au** bureau (Philippe)

Le degré 2 est proche du degré 1 par la rareté de la plupart des items impliquant un pronom ou un subordonnant. Les catégories vides sont certes moins nombreuses mais dans 7 des catégories les taux sont inférieurs à 5%, ce qui correspond en valeur brute à moins de 3 items. Nous pouvons donc conclure pour ce niveau que l'augmentation très sensible du nombre d'énoncés non conformes par rapport au degré 1 est due à la fois à un début d'élargissement du panel des mots outils disponibles (l'apparition de nouvelles catégories d'erreurs étant à interpréter comme un signe de progrès) et à l'augmentation des occurrences au sein de catégories déjà importantes dans le groupe 1, notamment les substitutions de prépositions. Ces scripteurs de degré 2 maîtrisent certes un lecte légèrement plus grammaticalisé qu'au degré 1, mais les mots outils gardent un statut facultatif dans nombre de contextes, ce qui explique une part encore très élevée d'omissions. Concernant les seules prépositions, la part plus importante de substitutions, qui devient majoritaire, est le signe que les contextes nécessaires de prépositions sont en voie d'acquisition mais que le choix de la préposition est encore soumis à des règles différentes de la LC. On observe en effet dans le degré 2 de nombreux cas de surgénéralisation de

certaines prépositions dites « colorées », c'est-à-dire qui ont un sens intrinsèque, notamment « sur » et « par », comme l'illustre cette série d'exemples<sup>116</sup> :

mettre un tableau **sur** un mur (Simon D2) ; **sur/au**  
accrocher **sur** le mur (Charles D2), **sur/au**  
tombé **sur** terre (Charles D2) ; **sur terre/par terre**  
frappe **sur** la porte (Aurélie D2),  
touché **sur** l'armoire (Charles D2) sur/à  
**par** le renversement de l'eau (Olivia D2) ; **par/à cause**  
**par** l'alcool (Aurélie D2) ; **par/à cause de**  
**par** un clou (David D2), **par/au moyen**

Le degré 3 comporte un nombre d'énoncés non conformes à la LC quasi équivalent à celui du groupe 2 (de 46 à 47 énoncés), ce qui doit être interprété comme un progrès important, si l'on ramène ces 47 énoncés à la longueur des textes (textes de plus de 250 mots) et au nombre de scripteurs (8 personnes), plus importants qu'au degré 2 (textes compris entre 100 et 250 mots, 6 personnes). Mais la différence la plus marquante est la répartition entre les différentes catégories d'usage non conforme et de mots outils avec les deux degrés précédents. On l'a vu, le degré 3 est caractérisé par une baisse importance des énoncés non conformes impliquant des prépositions, et une augmentation sensible des substitutions de déterminants, mais aussi, dans une moindre mesure, de pronoms et subordonnants. Contrairement aux deux premiers groupes, on constate plus d'homogénéité dans la répartition du nombre d'énoncés dans chaque sous-catégorie. La catégorie la plus marquée (qui comporte le plus d'énoncés non conformes) est celle des substitutions de déterminants (29% des énoncés du groupe) ; viennent ensuite tous les autres cas de substitution ainsi que les omissions de déterminants, chacune de ces catégories oscillant entre 10% et 15%. La part encore très élevée d'énoncés non conformes dans le groupe 3, principalement chez Laurence, Etienne et Alexandre montre que malgré une très nette amélioration qualitative des textes produits, les mots outils restent encore d'un usage délicat. Nous pouvons proposer l'hypothèse que les scripteurs du groupe 3, connaissant de

---

<sup>116</sup> Ces surgénéralisations sont présentes également dans les degrés 1 et 3, mais de manière minoritaire : il [...] tombe sur par-terre (Sofia D1) ; il est tombé d'échelle par la perte d'équilibre (Laurence D3). On observe en outre dans tout le corpus SOURD une surgénéralisation de la préposition « à » (9 cas sur 12)

mieux en mieux les contextes où un mot outil est soit inutile, soit nécessaire (ce qui explique la diminution forte de surajouts et d'omissions) emploient de plus en plus ces mots dans les contextes nécessaires, mais les utilisent encore selon les règles provisoires de leur système, ce qui explique une tendance majoritaire aux substitutions. La proportion importante de substitutions de déterminants associée à la baisse importante des différents cas impliquant des prépositions indique que l'emploi des déterminants s'installerait après celui des prépositions. Le processus d'acquisition du système des prépositions semble quasiment acquis au début du degré 3 tandis que la complexification et l'allongement important des textes augmentent fortement les possibilités d'erreurs de déterminants.

Le groupe FLE semble se rapprocher davantage du degré 3 du groupe SOURD par le fait que la répartition générale des usages non conformes des classes de mots dans ces deux groupes est très proche : les déterminants sont les mots outils les plus touchés, avant les prépositions. Mais, comme dans les textes du premier degré, les textes FLE comportent à peu près autant d'omissions que de substitutions de mots outils. Les omissions sont donc bien plus nombreuses chez les FLE que chez les sourds du degré 3, ce qui représente une différence importante, car les omissions sont plus caractéristiques de niveaux débutant ou intermédiaire. Cette apparente proximité avec le degré 3 peut s'expliquer par le fait que les prépositions font l'objet d'un traitement particulier chez les sourds, au niveau quantitatif comme au niveau qualitatif.

Pour conclure sur l'analyse des mots outils, nous avons observé que les items non conformes relevés impliquent majoritairement des prépositions et déterminants. Les pronoms personnels représentent une part d'erreur bien moindre sur l'ensemble du corpus. L'augmentation légère du D1 au D3 montre cependant une augmentation du nombre d'usages, et dans des contextes de plus en plus complexes. Ainsi les erreurs observées au D1 sont exclusivement des omissions, les trois catégories sont égales au D2 et ne deviennent que des substitutions au D3. Les subordonnants (usages conformes et non conformes) sont encore plus minoritaires dans le corpus. Le taux de subordination aux D1 et D2, comme vu en 1.2.2.2 est de 5,1 et 6,5% pour atteindre 21,3% au D3. Cette augmentation n'est pas proportionnelle à l'augmentation du nombre de la part d'usages non conformes, bien plus légère. L'apparition des subordonnants semble donc générer moins d'erreurs que celle des prépositions ou des déterminants.

Mais il est difficile de dire que prépositions et déterminants sont forcément plus difficiles à manipuler que les pronoms ou les subordonnants. Leur plus grande fréquence dans les textes, tous usages confondus, est certainement un facteur plus pertinent, un nombre plus élevé d'usages entraînant un nombre potentiel d' « erreurs » lui aussi plus élevé. Nous pouvons expliquer cette plus grande fréquence d'utilisation par le principe de saillance. Ces mots sont intégrés plus précocement aux systèmes d'apprenants car plus repérables dans l'input, soit parce qu'ils sont plus fréquents soit parce qu'ils sont plus perçus comme nécessaires. Les relevés d'usages non conformes de prépositions vont dans ce sens : ces items, déjà majoritaires dans le groupe 1, connaissent un pic dans le groupe 2 avant de diminuer fortement dans le groupe 3, dans lequel apparaissent les autres types de mots outils. Le groupe 3 est donc à la fois caractérisé par un début de maîtrise des prépositions (mais il reste encore 21% des usages non conformes de prépositions) et par une diversification de l'emploi des différents mots outils. Les prépositions constituent donc une catégorie à part : manipulées plus tôt, dès les premiers stades d'avancement, elles seraient également maîtrisées plus tôt que d'autres mots outils, mais le taux encore important d'usages non conformes chez les scripteurs avancés en fait également un « point de résistance » (catégorie présente chez tous les niveaux de scripteurs !). Il serait intéressant, vu ces caractéristiques, de voir si ces mots font l'objet d'usages spécifiques et figés. Ce type d'analyse fouillée fait partie de nos perspectives de recherche.

### **3.3.3 Inversions dans l'ordre des mots**

Nous commençons par traiter les phénomènes d'inversion qui ont été identifiés dans la littérature comme spécifiques à notre public. Il s'agirait, selon Nadeau 1993, des inversions de compléments du nom, des groupes nominaux avec adjectif placé devant le déterminant et enfin, plus généralement un ordre site/cible (ou localisé/localisant), qui peut affecter différentes structures syntaxiques, dont les compléments du nom. Nous passerons ensuite à d'autres perturbations dans l'ordre des mots.

### 3.3.3.1 Adjectif devant déterminant (Spécifique)

Ce type d'inversion 'ADJ – DET – NOM' a été identifié dans le corpus *Français Sourde* par Nadeau (1993) et pas dans les groupes contrôles entendants FLM et FLE de son étude. L'exemple donné dans ce travail est « long des poils »<sup>117</sup>. Nous n'avons relevé dans notre corpus qu'un énoncé qui correspond à cette structure, mais dans le groupe FLE. Il s'agit d'un ordre DET-ADJ-DET-NOM : une cassé une armoire (Mary-Brintha). La raison principale tient au fait que pour les scripteurs susceptibles de faire une telle inversion (degrés 1 et 2), les adjectifs qualificatifs sont très rares : 9 occurrences en tout pour les degrés 1 et 2 réunis :

Le beau tableau (Mathieu) ; mon beau tableau (Mathieu) ; une grande vase (Olivia) ; son frère maladroit (Olivia) ; jolie Tableau (David) ; un ancien tableau (Emma) ; du salon luxueux (Emma) ; un bon excuse (Emma) ; ce tableau abîmé (Emma)

En outre nous n'avons pas relevé ce phénomène dans nos propres observations de terrain ni dans notre corpus complémentaire. Nous avons trouvé dans le corpus de Baboulène un exemple de ce type, bien qu'il n'ait pas été répertorié sous cette catégorie (classé dans « affectivité volontaire ») :

Nous avons mangé un rôti avec délicieuses les pommes de terre sautées

Cet exemple reste cependant discutable car il semble que le jeune scripteur ait voulu reproduire une exclamation (délicieuses les pommes de terres sautées !) Le manque de données en la matière ne nous permet donc pas de confirmer ou infirmer la réalité de cette caractéristique.

### 3.3.3.2 Inversions du complément du nom (spécifique)

Nous n'avons relevé aucune inversion de complément du nom dans notre corpus, SOURD comme FLE ou FLM. Ceci est très étonnant, parce que les exemples donnés dans d'autres études sont très nombreux, en voici des exemples :

Evelyne l'anniversaire ; Soraya la tata (Baboulène 1971)

---

<sup>117</sup> On peut trouver en français des énoncés tout-à-fait corrects respectant le schéma ADJ – de – NOM, « de » étant par contre une préposition et non un déterminant : *haut de taille, large de torse, dur de la feuille*, etc. Il faudrait pouvoir analyser cet exemple dans son contexte pour en évaluer le caractère conforme ou non à la LC.



la chambre du lit de l'oreiller ; j'ouvre la machine de la porte ; des habits distributeurs (Nadeau 1993)

Deux études présentent également ces types d'inversions chez des enfants entendants nés de parents sourds :

Maison de garage (Vercaingne-Ménard 1999) ; la chaise de la patte (Dupont, Larocque et Picard 2003)

Nous avons également déjà observé ces inversions auprès de personnes sourdes de notre connaissance. En voici par exemple quatre, produits par la même personne sourde signante, dans le même document qu'elle nous demandait de corriger (recueilli le 06 mai 2011) :

tête de la direction (direction de la tête)  
épaules de la direction (direction des épaules)  
formation de paramètre (paramètre de formation)  
iconicité du processus (processus d'iconicité)

Là encore l'absence de telles inversions dans notre corpus peut s'expliquer par la rareté des compléments du nom dans nos textes. Nous en avons relevé 23 dans les degrés 1 et 2, dont plus de la moitié chez David et Emma. Certains de ces compléments sont construits sans préposition (le tableau visage à Sarkozy – Mathieu ; ce portrait Mr Sakore – Aurélie), mais ils respectent tous l'ordre de la LC.

### 3.3.3.3 *Ordre localisant-localisé (ou site/cible) (spécifique)*

Il s'agit là encore d'un phénomène souvent décrit par les études sur l'écrit des sourds (voir partie 1, section 2.2.2.4). Le corpus *Français Sourd*, notamment, en contient un certain nombre :

Le pont est sur la voiture ; La maison est devant l'arbre ; Le buisson est derrière le garçon ; La chaise est sous le chien. (Daigle et Dubuisson 1995)

Dupont, Larocque et Picard (2003) montrent également ce type d'inversions provenant d'enfants entendants de parents sourds (Dans le panier le chat). Cet exemple n'est pas une inversion à proprement parler, mais il répond bien à une tendance à mettre l'information concernant le site en position de topique (le panier). Les exemples précédents du corpus *Français Sourd* correspondent par contre bien à des inversions en regard de la LC. Les mots outils et surtout la préposition qui marque la nature du rapport spatial sont bien choisis,

mais le site et la cible ont été exactement inversés, si bien que ces énoncés disent le contraire de ce qu'ils voudraient signifier. Nous n'avons pas relevé de structures de ce type dans notre corpus, mais deux exemples qui semblent tout de même témoigner d'une tendance à présenter le site en topique :

**Mur** je prends à la tableau frappe paul (Antoine D1)

**Le bureau** est beaucoup de casser les meubles (Olivier D1)

Dans l'extrait d'Antoine, le site (mur) qui sert à situer la cible (le tableau) est placé en position initiale, donc topicalisé. En LC, le site prendrait la position de focus et se construirait à l'aide d'une relative (ex : je prends le tableau qui est accroché au mur). Cet énoncé semble donc correspondre à une logique visuelle : Antoine place le repère d'abord, l'élément à localiser ensuite. Dans l'extrait d'Olivier, le lieu de l'action se trouve en position initiale et est suivi de l'action qui s'y déroule assortie d'un quantifieur. Cet ordre semble correspondre là aussi à une logique visuelle. La copule et les mots outils servent à apporter un squelette, une structure à cet agencement, de même que les rôles syntaxiques de chaque item (« le bureau », étant en position initiale prend le rôle syntaxique de sujet)

Nous présentons à part un dernier exemple, car il est plus discutable. Il s'agit de Sofia, qui cherchant à rendre l'idée du tableau qui a traversé la tête de son personnage, écrit : il a la tête de tableau (Sofia D1). Ici il est difficile de déterminer s'il y a inversion de l'ordre des mots ou si cet ordre *tête-tableau* répond à une logique visuelle (en LC : le tableau est sur la tête ou la tête est dans le tableau), mais seulement qu'il y a localisation imprécise de deux entités l'une par rapport à l'autre. En LSF, les deux éléments seraient signés simultanément dans une même unité (Transfert Situationnel<sup>118</sup> : deux mains en configuration « L » de part et d'autre de la tête du signeur) et Sofia ne rend cette proximité entre les deux entités que par leur proximité dans la phrase, sans expliciter le type de localisation qui les caractérise.

Notre corpus est donc très pauvre en inversions de mots dans les trois cas testés, pourtant reconnus comme à la fois fréquents et spécifiques aux sourds. Compte tenu des nombreux exemples d'inversion souvent mis en avant dans la littérature, touchant des sourds signeurs comme oralisant, nous nous attendions à rencontrer en grand nombre ce

---

<sup>118</sup> Le transfert Situationnel est l'une des trois structures de base de la LSF. Elle permet de représenter devant soi ou sur une partie de son corps (ici, la tête), la position ou le mouvement effectué par une entité mobile par rapport à une autre entité jouant le rôle de locatif stable.

type de structure qui semblerait ne pas exister chez des publics entendants, L1 ou L2 (sauf chez les enfants entendants de parents sourds). Un premier élément d'explication possible est la nature des textes recueillis, ceux-ci étant assez pauvres en description. Nous avons pourtant choisi notre support en fonction des possibilités de description spatiale et de localisations d'entités animées et non animées qu'il permettait, ce qui aurait dû générer en quantité adjectifs, compléments du nom et localisations en général (donc faisant mention de localisé et de localisant). Mais la présence du dessin support au moment de la rédaction a pu introduire un biais : les scripteurs considérant le dessin comme complément du récit, ou l'ayant simplement sous les yeux, n'ont pas jugé utile de le décrire précisément. Un second élément d'explication, qui n'a que valeur d'hypothèse, est que ces inversions seraient certes fréquentes, mais chez les scripteurs réellement débutants (pas en termes de niveau atteint, puisque certains de nos scripteurs ne sont pas autonomes à l'écrit, mais en termes de début d'apprentissage). Il s'agirait donc d'enfants sourds en début de primaire et d'adultes migrants, maîtrisant ou pas une autre langue écrite et venant se former en association. En effet, les exemples présentés par différents auteurs sont majoritairement issus de corpus de productions enfantines : chez Baboulène, il s'agit de productions écrites d'élèves de 10 à 14 ans, chez Dupont, Larocque et Picard (2003), il s'agit de productions orales d'enfants entendants de 4 et 5 ans. Les exemples que commente Millet (2008), issus du mémoire de Portugal (1996) (l'aquarium est dans le poisson) sont également issus d'enfants de CP. Les exemples du corpus français sourd, ne sont pas assortis de détails sur le scripteur, mais le contenu des phrases données en exemple laisse plutôt penser qu'il s'agit de très jeunes personnes. De plus, Dupont, Larocque et Picard (2003) précisent que les rares énoncés recueillis l'ont été en fin d'entretien, lorsque les enfants étaient agités et qu'ils étaient moins concentrés. Il s'agit donc « d'accidents » en regard du nombre de réussites, dus au relâchement de l'attention. Cette disparition avec le temps est facilement explicable. Odlin (1990) a montré que les apprenants sont sensibles aux différences syntaxiques entre leur langue source et leur LC, lorsqu'elles sont assez contrastées. Nous pouvons supposer qu'il en va de même des différences entre les énoncés produits spontanément par les élèves ou apprenants sourds et les corrections apportées par l'enseignant ou le formateur. En effet une différence marquée est très vite repérée et mémorisée par l'apprenant. Ici l'ordre des mots dans les structures qui nous intéressent est très contrasté. L'apprenant sourd qui aura été en condition de s'en apercevoir, inversera l'ordre qui lui est naturel pour correspondre à

la norme du français. Cette stratégie d'inversion par rapport à la LS est notifiée par Lelièvre, Dubuisson et Daigle (1998 : 262), qui interrogeaient des adultes sourds sur leurs choix d'ordre des mots. Un des types de réponses qu'ils pouvaient obtenir concerne directement cette nécessité d'intervertir les mots : « oui, on inverse. C'est une règle française que de dire *Le clocher de l'église*. Si je lis *ÉGLISE CLOCHE FACE UNIVERSITE*, je peux le faire en LSQ. C'est donc inversé, c'est l'inverse du français. ». En conclusion, les informations recueillies dans la littérature et les quelques énoncés recueillis dans notre corpus semblent indiquer que ces inversions seraient bien « naturelles » aux sourds ou aux locuteurs d'une LS, mais que celles-ci demeurent facilement évitables et que nos scripteurs seraient suffisamment aguerris pour ne pas commettre de telles inversions.

#### 3.3.3.4 Inversions simples de mots

Nous poursuivons notre revue des phénomènes d'inversion par celui qui est le plus trivial, les inversions simples de mots. Nous rappelons en premier lieu l'inversion de Simon au sein d'une UP, présentée dans la section 3.1.2.1 (locutions figées) : aller vient coup boire (Simon D2). Nous avons proposé comme hypothèse une influence de la structure de la LSF, l'ordre canonique étant de présenter d'abord l'objet puis l'action accomplie avec cet objet. Un autre cas d'inversion concerne l'adjectif *ancien*, qui, à l'instar de *grand*, voit son sens changer selon la place qu'il occupe par rapport au nom. Emma veut ici parler d'un tableau vieux, d'époque, mais place l'adjectif avant le nom, ce qui lui confère une valeur d'antériorité : Un jour, sa femme lui a offert un ancien tableau à son mari (Emma). Les inversions verbe/pronom sont toutefois les plus fréquentes. Nous en avons relevé cinq :

il est y allé voir (Charles D2)

Estelle lui veut lui convaincre (antéposé puis corrigé) (Laurence D3)

qu'elle sent se vieillir (Laurence D3)

Huguette a en une bouche-bée (Etienne D3)

et a fait tout pour trouver (Etienne D3) ;

La petite taille des mots concernés et le fait qu'il s'agisse pour moitié de mots outils peuvent être des éléments facilitateurs d'inversions. Il est possible aussi que l'ordre habituel verbe-complément soit retenu même en cas de pronominalisation. Ces inversions ne touchent que des scripteurs intermédiaires à avancés, ce que l'on peut aisément expliquer par la faiblesse des pronominalisations chez les moins avancés.

### 3.3.3.5 Place des actants par rapport au verbe

Au-delà du simple ordre des mots, c'est la position des termes actanciels par rapport au terme désignant le procès qui semble quelquefois atypique. Ceci concerne uniquement des scripteurs de faible niveau. Nous reprenons tout d'abord un exemple de Mathieu qui a déjà été commenté en 2., dans l'analyse de la référence actancielle :

entre dibute les deux copains (Mathieu D1)

Nous avons envisagé deux interprétations pour cet énoncé, en lien avec la catégorie des mots « entre » et « dibute ». S'il s'agit de verbes, interprétation qui est pour nous (intuitivement) la plus plausible, l'énoncé est construit avec deux verbes antéposés au sujet. L'énoncé correspondant le plus proche en LC serait : *les deux copains entrent et se disputent*. Si l'enchaînement direct des deux verbes peut s'expliquer par un besoin d'économie, car il évite ainsi une coordination plus lourde à gérer, nous ne savons expliquer cette position du sujet par rapport au verbe, d'autant que dans le reste du texte de Mathieu on retrouve un ordre canonique (une femme mettre en colère ; leur chien aboie). Nous ne trouvons pas de lien avec la langue des signes, Mathieu présentant les choses différemment dans son récit en LSF : Il figure d'abord deux personnages (deux hommes), puis le troisième (la vendeuse) et dit enfin que les deux amis se disputent pour le tableau.

Un autre scripteur du même groupe, Antoine, opte lui aussi pour un ordre atypique, mais une fois encore il s'agit d'un cas unique, dans son texte comme dans l'ensemble du corpus :

arrive femme est choc (Antoine D1) ;

Ici nous avons deux verbes, *arriver* et *être choqué*, et un sujet commun à ces deux verbes, *femme*, qui se trouve entre les deux. Même si cela n'a pas été signalé dans la littérature, nous avons repéré une position similaire du sujet dans le corpus de Baboulène dans des exemples qui illustraient d'autres catégories :

Maman a appelé **papa** téléphone le docteur

Je suis allé voir à **homme** est mort parce que lui trop alcool

Même si dans ces exemples les deux verbes encadrant l'actant qui nous intéresse ne sont pas du même sujet, on retrouve une structure proche, que nous pouvons qualifier de

compactée. En effet cet ordre est économique, dans la mesure où dans les phrases correspondantes en LC le sujet serait maintenu par un pronom personnel ou relatif :

- La femme **qui** arrive est choquée – arrive une femme **qui** est choquée – arrive une femme, **elle** est choquée
- Maman a appelé papa pour qu'**il** téléphone au docteur
- Je suis allé voir un homme **qui** est mort ...

La position centrale du sujet évite à la fois la répétition et le marquage d'une relation de subordination.

Les énoncés de Mathieu et Antoine, bien que différents par leur structure, ont ce point commun de transmettre en une phrase des informations complexes par des moyens linguistiques simples, idiosyncrasiques, mais efficaces. La présence dans leur texte de phrases dont l'ordre des mots est conforme à la LC suggère pour ces scripteurs un ordre des mots plus souple qu'en LC.

Concernant les groupes contrôle, un seul cas d'inversion de l'ordre des mots a été répertorié, comme présenté en 3.3.3.1 (ordre déterminant avant le nom).

### **3.3.4 Discussion sur divers phénomènes syntaxiques à explorer**

Nous abordons ici un ensemble de phénomènes syntaxiques, plus rarement (ou pas) évoqués dans la littérature, dont nous questionnons la pertinence et dont nous interrogeons les facteurs explicatifs possibles.

#### *3.3.4.1 Parataxe et implication*

La parataxe est une juxtaposition de propositions sans coordinateur ni mot outil d'aucune sorte assurant un lien logique entre ces deux propositions. Elle est, tout comme l'implication, caractéristique de l'oralité, tandis que l'écrit hiérarchise et compacte l'information au moyen de connecteurs logiques, d'un enchâssement propositionnel plus dense et d'éléments de contextualisation plus nombreux. La parataxe est également caractéristique des productions d'apprenants, écrites comme orales, car les formes linguistiques permettant de compacter l'information (subordination, constructions intégrées, nominalisations) sont plus complexes à employer et font l'objet d'un long

itinéraire d'acquisition. Nous avons vu en 1.2.2.2 (évaluation de la complexité linguistique) que les textes des D1 et D2 sont majoritairement caractérisés par la rareté des subordonnées (5,1% au degré 1, 6,5% au degré 2 et 21,3% au degré 3). Certains de ces textes, essentiellement parataxiques, sont parfois également caractérisés par une implication importante de certains éléments d'information, qui rendent la compréhension difficile. Voici tout d'abord deux exemples du texte de Mathieu, dans lesquels les arguments du verbe sont absents ou incertains, rendant l'interprétation très difficile :

Entre dibute les deux copains (Mathieu)

Que achète le beau tableau ventre par une femme éclate que le tableau cassé (Mathieu)

Dans le premier extrait du texte de Mathieu, l'agent est incertain et le lieu dans lequel se dérouleront tous les événements du texte, est omis. Pour analyser cet extrait nous gardons l'hypothèse que le terme souligné est le verbe entrer (*versus* la préposition *entre*). Nous nous interrogeons tout d'abord sur l'agent du procès. Il est possible que « les deux copains » soient agents des deux verbes « entre » et « dibute ». Malgré cet ordre atypique des éléments de la phrase, la non répétition du sujet peut être le résultat du même principe d'économie que pour les exemples précédents de Mathieu et Antoine. En revanche le but du procès 'entrer' n'est pas du tout mentionné. Il y a donc à la fois omission d'un argument obligatoire du verbe, au niveau syntaxique, et lacune au niveau informatif. La présence du dessin support au moment de la rédaction du texte peut être responsable soit de ce caractère facultatif, soit de l'implication du lieu de la scène. Le récit signé, dans l'introduction duquel Mathieu pointe explicitement le dessin et affirme avoir inventé une histoire se basant sur l'image, est lui aussi exempt de locatif.

Le second extrait ne peut trouver d'interprétation unique, au double niveau syntaxique et sémantique. Le terme souligné, « éclate », est difficile à interpréter car nous ne pouvons lui attribuer avec certitude ni d'objet (ce qui éclate) ni d'agent (celui qui fait éclater l'objet). Nous proposons en première hypothèse que « éclate » est lié syntaxiquement au groupe nominal « le beau tableau », qui a le rôle syntaxique de sujet. Dans cette interprétation le tableau serait donc l'objet du procès, bien que ne soient mentionnés ni l'agent, ni les circonstances (qui l'a fait éclater et comment). En seconde hypothèse, nous suggérons que ce mot « résume » à lui seul la scène, visible dans la version signée de l'histoire, où l'un des personnages s'empare du tableau et l'écrase sur la tête de son ami. La ponctuation, qui aurait pu être un bon indice pour trancher entre ces deux

versions, est absente dans le texte de Mathieu. Pour conclure sur ces deux premiers exemples, moins le scripteur dispose d'outils grammaticaux, plus les relations entre les termes peuvent varier, dès lors que l'ordre des mots est chamboulé. L'absence de flexions verbales et de pronoms nous prive de renseignements sur les rôles sémantiques des actants ; la rareté de la ponctuation nous empêche d'identifier les groupes syntaxiques et leur relation. De telles formulations elliptiques ont également été rencontrées dans notre corpus préliminaire, parmi les scripteurs les plus faibles<sup>119</sup> (présentées en 1.1.3 de la partie 2). Elles semblent donc caractéristiques d'un très faible degré de maîtrise de la langue.

Cependant on trouve plus souvent des cas combinés de parataxe et implication qui posent moins de problèmes d'interprétabilité. C'est le cas par exemple de la non reprise du sujet, du verbe ou du complément, le plus souvent au sein d'une seconde proposition :

C'est très très cher le tableau, peinture en l'huile (Cédric D1)

l'armoire été déjà bouger problème pied (Simon D2)

Ce tableau-là ne représente aucun goût pour tout le monde y compris Robert désagréable (Etienne D3)

Mr Fillon prend le tableau visage à Sarkozy. Il lui tape la tête (Olivier D1)

Dans le premier exemple (Antoine), le lien entre ces deux propositions n'est pas explicite : il peut être de cause à effet, ou être un simple ajout d'information (le tableau est cher parce que c'est une peinture à l'huile ou le tableau est cher et c'est une peinture à l'huile). De plus Cédric ne reprend pas la structure de la première proposition (« c'est »), au regard de la norme, il manque donc à cette deuxième proposition un sujet grammatical et une copule. Dans le second exemple (Simon), il n'y a pas non plus de mot outil pour lier les deux propositions, mais cela n'empêche pas de comprendre que la deuxième partie de la phrase (problème pied) est la cause de la première (l'armoire bougeait déjà à cause d'un problème au pied). La parataxe seule ne pose donc pas de problème. C'est l'absence de signe de ponctuation pour séparer les deux propositions, la non reprise du sujet et l'absence de verbe qui rendent cet extrait problématique. Concernant le troisième exemple, le texte d'Etienne pris dans son ensemble nous permet d'inférer la bonne interprétation : Robert

---

<sup>119</sup> Voici ces exemples, pour rappel :  
je envie découvrir aide soignante = le métier d'aide soignante (Chris)  
avec amis = être avec mes amis (Nadège)



trouve le tableau désagréable, plutôt que Robert est désagréable. Cependant la confusion est toujours possible en l'absence d'un verbe qui préciserait si Robert est l'agent qui émet un jugement sur un objet (Robert, qui le trouve désagréable) ou s'il est l'agent visé par l'adjectif « désagréable ». Si l'on garde l'interprétation qui nous semble intuitivement la plus plausible, il manque à cette dernière proposition le sujet (en maintien, par un pronom relatif), l'objet visé (en maintien, par un pronom complément) et un verbe de jugement. Dans le quatrième exemple de cette série, l'entité tableau n'est pas maintenue dans la seconde phrase, il faut donc inférer que l'objet avec lequel P1 frappe P2 est le tableau.

Ces omissions de sujets, verbes et/ou objets interviennent toujours en seconde partie de phrase. On retrouve donc la règle énoncée par, notamment, Lacerte (1989) et Tuller (2000)<sup>120</sup>, selon laquelle le sujet ou l'objet n'est pas toujours répété après une première occurrence, ces éléments pouvant prendre un statut facultatif s'il est possible de les inférer. Ceci peut s'expliquer par un principe d'économie, qui évite la gestion coûteuse d'un maintien de la référence.

Ces exemples certes hétérogènes témoignent tous de lacunes à la fois dans la structure syntaxique et informationnelle. Les arguments manquants ou ambigus du verbe entraînent le plus souvent un défaut d'information préjudiciable à la bonne interprétation du récit. Un des éléments d'explication à l'aspect « lacunaire » de ces exemples est la situation même de production d'un écrit dans une langue seconde : des moyens linguistiques plus restreints, quelquefois insuffisants, ont pour conséquence des productions plus simples, moins compactes qu'en LC et moins contextualisées. Enfin si certaines omissions semblent procéder de principes linguistiques (système linguistique très peu grammaticalisé ou principe d'économie), d'autres dépendent de facteurs externes, comme la présence du dessin support qui permettrait au scripteur d'être moins précis, en renvoyant implicitement au dessin, ou une maîtrise imparfaite de ce qu'est l'écrit par rapport à l'oral. En effet l'usage plus fréquent de la parataxe à l'oral s'explique par le fait que les liens entre les propositions peuvent être explicités, dans le cas des langues vocales, par l'intonation, dans le cas des langues des signes par les composants non manuels (mimique faciale, mouvements du buste). Ces éléments disparaissant naturellement à l'écrit, ils doivent être remplacés par des

---

<sup>120</sup> Mais également Fuet, Jacq & Tuller, 1999 ; Berthoud, Papandropoulou & Niederberger, 2002

liens syntaxiques (coordinations, subordinations). Il ne s'agirait donc pas, suivant cette hypothèse, de transfert linguistique, la nature signée ou vocale de la langue n'ayant pas d'influence, mais plutôt d'un transfert à l'écrit de propriétés linguistiques générales de l'oral, que celui-ci soit vocal ou signé. L'absence d'usages non conformes concernant la parataxe et l'implication dans nos deux groupes contrôle (tous lecteurs-scripteurs dans leur LM, a minima) va dans le sens de cette dernière hypothèse.

### *3.3.4.2 Ruptures de construction syntaxique*

À partir du milieu du degré 2, la complexification des phrases et notamment la mise en place de structures subordonnées génère un certain nombre de problèmes de construction. Les énoncés concernés ne concernent que des scripteurs de niveau intermédiaire et avancé (à partir du milieu du degré 2), les cas de subordination étant rares avant ce niveau. Le premier exemple nous rappelle la forte tendance à la parataxe du scripteur malgré un essai de subordination :

Il voulait raccrocher un tableau sur le mur près le bahut. malgré il n'y a pas d'escabeau (Charles)

Charles introduit un lien explicite entre deux propositions, ici la concession, introduite par « malgré », ainsi qu'une relation syntaxique de subordination (« malgré » a valeur de conjonction de subordination, étant suivi d'un verbe conjugué). Mais la « subordonnée » est séparée de la principale par un point, suggérant qu'elle est plutôt traitée en proposition indépendante. Les unités syntaxiques de l'écrit, que sont les phrases et les propositions ne sont donc pas complètement maîtrisées.

Chez des scripteurs de niveau plus avancé, on trouve également, dans des phrases complexes, des ruptures de construction qui nous questionnent sur la notion d'écart à la LC. L'exemple ci-dessous, tiré du texte de Jean, touche à la mention, explicite ou non, du sujet lorsque la subordonnée est une construction infinitive. Le sujet de la construction infinitive n'étant qu'implicite, il devrait être explicite dans la principale (on attendrait « il »). Il y a donc rupture avec la construction attendue en LC :

Après avoir installé une commode, y avoir déposé un vase et un candelabre, puis accroché le fameux tableau tant controversé, c'est au tour d'aller chercher la grande armoire pour le salon (Jean D3)

Un autre exemple, de Camille, concerne une rupture avec la règle selon laquelle deux éléments coordonnés doivent être symétriques et de même nature. On attendrait donc ici un groupe nominal après la conjonction de coordination :

L'ami se retrouve par terre avec le tableau sur la tête et un peu déboussolé (Camille D3)

Mais ces types de rupture syntaxique ne sont peut-être pas à envisager (ou envisager uniquement) sous l'angle des écarts à la LC. En effet on les trouve également répertoriés dans la littérature parmi les figures du discours. Il s'agit, pour le premier exemple, de l'anacoluthé, dont voici des exemples issus de la littérature :

« Le nez de Cléopâtre, s'il eût été plus court, la face du monde en eût été changée. » Pascal, *Pensées*.

« Exilé sur le sol au milieu des huées, Ses ailes de géant l'empêchent de marcher » Baudelaire, l'albatros, les fleurs du mal

« Et quand un jour elle m'a tendu la main en signe d'adieu, moi, voulant la lui serrer avec passion, crac ! elle est restée dans la mienne. » Marios Håkka, Le bidet (trad. de M. Volkovitch)

Le second exemple est un cas de zeugma ou zeugme, dont voici également quelques exemples issus de la littérature :

Ah ! savez-vous le crime et qui vous a trahie ? (Jean Racine, *Iphigénie*, Acte V, sc. 4)

Vêtu de probité candide et de lin blanc. (Victor Hugo, *Booz endormi*)

En tant que figures du discours, ces constructions sont donc considérées comme volontaires, visant à produire un effet de surprise, comique ou poétique. Produites involontairement, dans la langue de tous les jours, elles sont alors relevées par les grammairiens comme écarts à la norme, résultant d'une méconnaissance des règles syntaxiques ou d'une difficulté à gérer une phrase trop longue (Riegel, Pellat et Rioul, 1994 : 522). Il y a aurait donc un fossé important, pour un même procédé, entre le lettré qui maîtrise et joue avec la syntaxe, et le profane, qui est victime de la complexité de la langue et produit, malgré lui, des « erreurs » de construction syntaxique. Ces exemples de Jean et Camille soulèvent le problème épineux du statut à accorder à de tels énoncés : Ces constructions seraient-elles donc des accidents, des coïncidences lorsqu'elles apparaissent sous la plume du profane, apprenant, sourd, de surcroît ? Y a-t-il à trancher aussi nettement entre ce qui relèverait de la maladresse syntaxique (non respect de la règle par

méconnaissance) et ce qui relèverait de l'effet de style volontaire (non respect de la règle dans le but de provoquer consciemment une réaction chez le lecteur) ?

Perelman (1969) par exemple montre que ces procédés sont très courants dans la langue<sup>121</sup> et qu'ils sont loin de se limiter au style littéraire ou poétique. Les travaux sur la « nouvelle rhétorique », ou ceux du Groupe  $\mu$ , par exemple, tentent de montrer qu'indépendamment du statut délibéré ou involontaire de telles constructions, les figures du discours seraient plutôt des indicateurs, dans la langue, de processus cognitifs généraux et récurrents à l'œuvre dans nos manières d'appréhender le monde et de construire nos représentations. La récurrence même de ces figures, dans la langue parlée ou écrite, soutenue ou relâchée, révèle cet ancrage cognitif profond, ancrage cognitif qui nous aide à dépasser la dichotomie courante entre maladresse et effet de style, car le fait qu'elles soient produites volontairement n'est qu'accessoire. Ce champ d'étude n'a pas été exploré pour l'analyse des productions d'apprenants sourds, et pourrait constituer un axe de recherche fructueux.

### *3.3.4.3 Coordination et condensation*

L'usage de la coordination impose le respect de certaines contraintes, sur le plan syntaxique notamment (Riegel, Pellat, Rioul 1994 : 523). Tout d'abord les éléments conjoints doivent avoir la même fonction syntaxique, ensuite certains des constituants communs aux deux unités coordonnées peuvent (doivent) être effacés, comme le verbe, le sujet ou le complément d'objet, mais d'autres ne le peuvent pas (certaines prépositions et conjonctions par exemple). L'« identité de la fonction syntaxique » des éléments conjoints et les règles d'effacement sont des contraintes qui peuvent poser des problèmes aux apprenants. Ceux-ci, pour ce qui est des exemples de notre corpus, restent pourtant mineurs car ils ne gênent en rien la compréhension et ne modifient pas de manière importante la structure syntaxique de la LC. Nous nous appuyons sur Pallier (1971), qui a consacré un travail de recherche sur le maniement de la coordination chez les élèves sourds. Nous regroupons donc nos remarques

---

<sup>121</sup> Voici quelques exemples courants de zeugmas :  
Elle lui a demandé de faire ses valises et qu'il parte immédiatement  
Pourriez-vous me donner l'heure et un timbre ?  
Il posa son chapeau et une question.

autour de trois axes : la répétition inutile d'une partie de l'élément coordonné (défaut de condensation) ; l'absence d'une partie de l'élément coordonné (excès de condensation) et la nature syntaxique différente des éléments coordonnés.

- **Le défaut de condensation**

Pallier (1971) emploie le terme de condensation pour désigner l'effacement de certains éléments permis par la coordination. Ceci constitue une difficulté potentielle, car il est toujours plus simple de « répéter plusieurs fois les mêmes segments d'énoncés » que de condenser. Voici deux exemples issus de son corpus (il s'agit d'élèves âgés de 11 à 14 ans) :

Ce soir, j'irai toute seule dans le métro et demain j'irai toute seule dans le métro (Pallier 1971)

J'ai sauté **dans la mer** et après j'ai nagé **dans la mer** (Pallier 1971)

L'hypothèse de Pallier est que l'élève préfère répéter plutôt que de se tromper. Dans notre corpus, nous avons relevé un seul exemple de ce type, chez Laurence :

pour **faire** le décoratif et **faire** la toilette de son chien Titi (Laurence D3)

Mais ici on remarque qu'une partie de l'élément coordonné (préposition *pour*) a bien été supprimée, seul le verbe *faire* aurait dû être supprimé, et contrairement aux exemples de Pallier, cet élément répété est peu chargé sémantiquement. Le fait que nous n'ayons qu'un seul exemple de ce type et qu'il n'y ait somme toute qu'une condensation partielle est sans doute dû à la différence d'âge entre nos scripteurs et ceux du corpus de Pallier ainsi qu'à une plus grande maturité syntaxique, le texte de Laurence appartenant au degré 3. Mais le défaut de condensation peut se produire en dehors d'une coordination. Nous avons ainsi relevé trois exemples qui illustrent également une difficulté à pronominaliser et/ou condenser l'information. Nous les présentons ici, car ils semblent relever des mêmes difficultés à condenser l'information, sur le plan syntaxique mais aussi informationnel :

il fait tomber **une grande vase** par maladresse donc il s'est glissé par le renversement de l'eau **d'une grande vase**. (Olivia)

Louis lui répond **le mal de mot** et Jean n'aime pas **le mot**. (Aurélié)

Il **chute** sans se blesser mais la **chute** d'échelle provoque la **chute** d'armoire (Laurence)

Ces exemples issus de notre corpus et ceux de Pallier (1971) peuvent avoir comme point commun une mauvaise gestion, de la part des scripteurs, de l'information nécessaire et suffisante à véhiculer à l'écrit. L'écrit est souvent perçu par les sourds, trivialement, comme simple instrument à encoder le réel, précisément parce qu'il a été appris, bien

souvent, en tant que simple outil de transcodage de l'oral vers le graphique. Nous ne pouvons dire à quel point cette perception de ce qu'est l'écrit peut influencer les formes produites à l'écrit, mais cet élément peut être un facteur explicatif pertinent du défaut de condensation, qui est bien sûr renforcé par la difficulté syntaxique, réelle de la condensation.

- **L'excès de condensation**

Il arrive au contraire que la condensation soit excessive, c'est-à-dire que des éléments qui ne peuvent pas être effacés sont omis, modifiant la structure syntaxique du deuxième syntagme. C'est le cas dans cet énoncé issu du corpus de Pallier (1971) :

Je suis deuxième à la composition de dictée et \_ la composition de dessin. (corpus Pallier 1971)

Nous avons relevé trois exemples de ce type dans notre corpus. Ces trois énoncés ont été également classés parmi les omissions de mots outils ; nous en indiquons ici comme conséquence d'une condensation excessive :

il vient **d'**entrer et \_ mettre ce tableau (Simon)

avec Surprise **que** le Voisin le trouvait pleins de défauts sur la peinture et \_ les formes ont été mis à mal au point (David)

le tableau de fleurs **qu'**elle adore et \_ hérité de sa famille (Camille) ;

Ces omissions semblent indiquer que la règle de condensation est connue de ces scripteurs mais qu'elle est surgénéralisée à des constituants qui sont obligatoires dans la coordination en LC. Si le défaut de condensation n'est pas avéré dans notre corpus FLE, l'excès de condensation l'est par contre. On retrouve le même type d'omission dans ces deux exemples, à la différence que l'élément omis est de la même catégorie que le premier (pronom relatif dans le premier exemple, auxiliaire dans le second) mais pas forcément identique :

le monsieur qui est assise pas terre et \_ il y a un tableau est traversé sa tête (Lyna)

l'armoire est tombée et \_ touché un tableau (Lyna) ;

- **différence de structure syntaxique des éléments coordonnés**

Comme nous l'avons précisé plus haut, il doit y avoir identité des fonctions syntaxiques des unités conjointes. Cette contrainte forte peut être difficile à respecter. Voici tout d'abord un exemple du corpus de Pallier (1971), qui ne respecte pas cette contrainte :

Tout le monde s'est levé et la douche. (corpus Pallier 1971)

Selon Pallier, ce changement de structure syntaxique peut être lié à une analogie avec la langue parlée et/ou à une « charge affective », qui bouleverse la construction ». Voici le seul exemple de notre corpus à relever du même phénomène :

Christophe a fait taper avec un clou et un tableau à côté de mur. (Philippe D1)

Dans cet extrait, le deuxième élément coordonné ne contient pas de verbe, comme dans l'exemple de Pallier. Dans les deux cas, on peut rapprocher ces constructions de ce qui peut être produit à l'oral (« hop, la douche ! » ; « et un tableau sur le mur ! »). Il est donc possible, moyennant chez ces scripteurs un bon input en français parlé, qu'il y ait transfert d'une forme orale (conforme à la norme) sur une forme écrite, causant un écart par rapport à la norme de l'écrit. Mais, sur le plan sémantique, la deuxième partie de la phrase de Philippe représente la conséquence de la première partie. On peut donc envisager également, indépendamment de la coordination, un ordre iconique du type cause-conséquence ou action-résultat. La logique qui structure cette phrase est donc plutôt d'ordre sémantique que syntaxique. Un exemple de Babouène (1971), illustrant dans son étude une autre catégorie, nous semble également relever de cet ordre iconique : je suis tombé un pull-over sale.

En conclusion, il demeure que les coordinations peuvent être difficiles à gérer sur le plan syntaxique : coordonner des éléments de même structure et condenser ce qui peut l'être requiert la connaissance de règles et un effort attentionnel. Cette catégorie révèle aussi des difficultés sur le plan informationnel, en lien avec la perception même de ce qu'est l'écrit. Certains items révèlent enfin une possible organisation de l'information selon une logique iconique, suivant les ordres naturels. Mais le peu d'exemples relevés, le peu d'incidence sur la compréhension, l'écart avec la LC souvent faible n'en fait pas un axe

prioritaire ni d'analyse ni d'enseignement. Cette catégorie demeure néanmoins dans notre grille finale car elle est une difficulté potentielle reconnue du public sourd.

#### 3.3.4.4 Négation et double négation

La négation seule ne pose aucun problème à nos scripteurs. Ce qui est plus complexe à gérer est la double négation. Les trois énoncés que nous avons relevés dans cette catégorie ont un lien avec la double négation. Il s'agit tout d'abord de Philippe qui ajoute au verbe détester, à sens déjà négatif, la tournure négative *ne...pas* :

Jean n'détestais pas ce tableau (Philippe D1)

*Ne pas détester* signifierait normalement *aimer*, car la négation *ne...pas* annule le sens déjà négatif du verbe détester. Mais il est très clair que dans le texte de Philippe, le personnage, Jean, n'aime pas le tableau. Il faut donc interpréter cet ajout de la négation comme un renforcement du premier terme détester. Philippe veut ainsi dire : *Jean déteste vraiment ce tableau*.

Les deux autres cas, de Laurence et Etienne, concernent l'emploi d'adverbes négatifs (sans et aucun). Le complément du verbe ou du nom qui est dans la portée de l'adverbe négatif a ici un sens affirmatif (quelque chose ; tout le monde)

Son chéri accepte sans ajouter **quelque chose** (Laurence) ;

Ce tableau ne représente aucun gout **pour tout le monde** (Etienne)

Les énoncés correspondants les plus proches en LC seraient, pour Laurence, *sans rien ajouter*, et pour Etienne, *aucun gout pour personne*. Ceci n'est pas spécifique aux sourds, la double négation étant source de difficulté même pour des entendants L1.

### 3.4 La question des catégories grammaticales

Les « erreurs » dans le choix de la catégorie grammaticale ont été identifiées, notamment par Nadeau (1993), comme un phénomène récurrent chez les sourds et les entendants L2. Les exemples donnés sont des cas très nets de substitutions (couleur/colorie ; naissance/né ; merveille/merveilleux). Nous avons relevé 19 exemples « d'erreur » de manipulation des catégories grammaticales dans notre corpus, mais toutes



ne concernent pas des cas de substitution aussi nets. Nous séparons nos observations en trois volets.

### 3.4.1 Catégorie grammaticale difficile à déterminer

Avant même de parler de substitution, nous avons relevé certains termes, principalement chez les scripteurs de degré 1, dont la nature grammaticale est incertaine. Chacun de ces termes nous fait hésiter entre deux natures possibles, ce qui, dans la majorité des cas, ne pose pas de problème d'interprétation sémantique. Voici pour illustrer notre propos une série d'exemples commentés, en commençant par le plus problématique :

entre dibute les deux copains par jalousie (Mathieu D1)

Il s'agit ici du tout début du texte de Mathieu. Le premier terme souligné est un cas particulier parmi l'ensemble des items classés dans cette section parce qu'il est le seul à poser également un problème d'interprétation. Dans un premier temps, nous avons pensé à la préposition « entre », qui aurait formé le groupe prépositionnel (GP) « entre les deux copains », sans pouvoir expliquer pourquoi de terme « dibute » se serait intercalé entre la préposition et le reste du GP. En visionnant l'enregistrement de l'histoire signée de Mathieu, nous avons opté pour le sens de « entrer » car Mathieu figure, au moyen d'un rapide transfert situationnel (TS) l'arrivée de deux personnages dans un lieu déterminé (un magasin). Si cette hypothèse est correcte, il reste que la forme « entre » est grammaticalement indéterminée (une entrée, ils entrent ?), les actants et la destination restant à inférer. Ce terme ne semble avoir qu'un contenu sémantique vague. Le second terme que nous avons initialement interprété comme « débute » signifie en fait « dispute ». En effet le mot est clairement labialisé pendant la réalisation du signe [dispute] dans le récit signé. La confusion à l'écrit provient du fait que *débute* et *dispute* sont des sosies labiaux et que Mathieu s'aide de l'oral pour orthographier ses mots. Ce terme est lui aussi grammaticalement indéterminé (il y a une dispute ? / ils se disputent ?). En revanche, ce second terme ne pose pas de problème d'interprétabilité, une fois bien sûr le problème de l'orthographe du mot résolu. Nous trouvons chez Antoine un exemple très similaire à ceux de Mathieu, il s'agit cette fois d'une hésitation entre le substantif *bagarre* et le verbe *se*

*bagarrer* : Il est envere<sup>122</sup> après bagarre avec Christophe (Antoine D1). Dans ces trois exemples, nous avons donc affaire à des mots « nus », avec une charge sémantique permettant le plus souvent d'interpréter l'énoncé, mais dénués de toute information grammaticale : ni la place du mot dans la phrase, ni les flexions ne permettent de déterminer la nature grammaticale du mot.

Il arrive que des phénomènes différents, n'ayant pas de lien avec le choix de la catégorie grammaticale, fassent par leur association douter du statut grammatical d'un mot. L'absence d'auxiliaire *être* conjugué à l'absence d'accent sur le *e* final de ce qui semble être un participe passé crée cette confusion : s'agit-t-il simplement de participes passés mal orthographiés, l'omission des accents étant un phénomène assez généralisé, quel que soit le public, ou bien des formes « nues », à l'instar de « entre », « dibute » et « bagarre » ? Voici une série de trois exemples, dans lesquels se pose la question du statut grammatical de « abîme » et « casse » :

Le tableau abîme ! (Cédric D1) ; elle a vu le tableau casse (Sofia D1) ; mon tableau abîme (Aurélie D2)

Même s'il est très probable qu'il s'agisse de participes passés (nous avons classé également ces formes dans les catégories *omission d'auxiliaire/copule* et *orthographe*), ces formes sont, de fait, non marquées. Dans le cas de Sofia, on pourrait par exemple hésiter entre deux formes : « elle a vu le tableau cassé/se casser ».

Le dernier exemple relevé concernant l'ambiguïté sur le statut grammatical est celui de Sofia, déjà présenté dans la section traitant des copules et auxiliaires :

il a maldroite et tomba sur par-terre (Sofia D1)

Cet exemple a été classé ici parce que le terme « maldroite », s'il a été interprété comme un adjectif (énoncé classé dans *substitution d'auxiliaire/copule*) pourrait l'être également comme substantif, dans une forme idiosyncrasique qui signifierait « il fait preuve de maladresse ». Trois éléments peuvent aller dans ce sens : i/cet énoncé ne peut être interprété comme l'évocation d'une caractéristique inhérente au personnage (il est maladroit), mais plutôt comme la cause de la chute (il a eu un geste maladroit ou encore il a commis une maladresse) ; ii/il ressemble fortement à l'énoncé d'Emma (« il ait maladresse

---

<sup>122</sup> Envere : comprendre « énervé »

et glissa ») que nous avons interprété dans ce sens (voir la section sur les copules et auxiliaires, en 3.2.2) ; iii/ le genre apparemment féminin de « maldroite » alors que P2 est un homme, ainsi que la substitution de l'auxiliaire sont étonnants dans l'interprétation questionnée en 1, car Sofia écrit, à la phrase suivante, « le mari est content », employant l'auxiliaire être et laissant l'adjectif au masculin. Il est impossible de trancher nettement entre ces deux interprétations, il est possible que Sofia ait voulu dire « il est maladroit » ou bien « il commet une maladresse », et donc que « maldroite » soit soit un adjectif ou soit un substantif, création lexicale signifiant « maladresse ».

Tous les énoncés de ce premier volet ont pour point commun un contexte morphosyntaxique lacunaire (absence de l'existentiel « il y a », d'un sujet ou encore d'un auxiliaire), ce qui cause cette indétermination et donne l'effet, réel ou non, de mots « nus », dénués d'informations grammaticales. Sans surprise, il s'agit majoritairement de scripteurs du degré 1, qui ne disposent pas encore d'un stock important d'outils morphosyntaxiques. Il serait fort hasardeux d'avancer que dans ces exemples il y a confusion, de la part des scripteurs, entre deux formes grammaticalement marquées : il s'agirait plutôt d'items lexicaux non marqués, où seul le contenu sémantique semble compter. On constate que dans tous ces exemples présentés, à l'exception de « maldroite », le terme grammaticalement ambigu a la forme d'un verbe au présent à la première ou troisième personne du singulier (entre, dispute, bagarre, abîme, casse), bien que rien n'indique qu'il soit traité comme un verbe. La présence majoritaire de la troisième personne du singulier du présent indiquerait qu'elle est la plus fréquente dans l'input, ce qui expliquerait sa surgénéralisation dans les écrits, mais en tant que forme neutre.

### **3.4.2 Substitutions de catégories grammaticales**

Nous passons maintenant au cas plus classique d'erreurs de catégorie grammaticale : dans les sept exemples suivants, il est possible d'identifier la catégorie grammaticale du terme en compétition avec celui qui aurait été employé en LC. On trouve ainsi des substantifs pour des adjectifs ou des verbes :

femme est choc (Antoine D1) ; Il est surprise de voir Louis (Aurélie D2) ; frappe marteau pour crochet (Simon D1) ; Elle souhait<sup>123</sup> (Etienne D3) ;

On trouve également des substitutions participe présent/participe passé, le premier exemple montrant clairement l'hésitation du scripteur par ses ratures :

« Mon dieu, mon tableau » crie la femme ~~surprise~~, **choquante**, choquée (Olivia D2) ; Le tableau, la vase et l'armoire sont cassants (Charles D2) ;

Nous avons également repéré une substitution verbe existentiel/substantif chez Charles, bien que l'exemple soit discutable (on aurait pu lui préférer une omission de subordonnant) :

malgré il n'y a pas d'escabeau (=l'absence) (Charles D2) ;

Dans le groupe FLE, nous relevons deux cas de substitutions de catégorie grammaticale, chez Lyna et Sumalee :

ils sont **dissentiment** (Lyna)

une dame et un grosses homme sont **mariage** (Sumalee)

Contrairement au premier volet, cette sous-catégorie concerne davantage le degré 2, groupe pour lequel les outils morphosyntaxiques permettent de mieux se repérer dans une langue de plus en plus grammaticalisée. Soulignons que ces exemples ne sont des substitutions qu'au regard du descripteur, car il n'est pas évident que les scripteurs aient hésité entre deux formes : ils ont plutôt employé celle qui était conforme à leur système. Seul le cas d'Olivia nous permet de voir une réelle hésitation entre plusieurs formes (hésitation qui a débouché sur un choix conforme à la LC). Enfin sept énoncés relevés, et deux pour le groupe FLE, paraissent bien peu en regard de l'aspect récurrent qui caractérise cette catégorie dans la littérature. Ceci est sans doute imputable à la taille de notre corpus. Nous avons pourtant souvent pu observer ce phénomène dans nos échanges avec des personnes sourdes ou dans des forums.

### 3.4.3 Tendances aux nominalisations

Le dernier volet de nos observations sur les catégories grammaticales dépasse la simple substitution d'un mot d'une classe donnée à un autre car d'une part, il s'agit de

---

<sup>123</sup> Il est également possible que « souhait » soit bien un verbe, mais qu'Etienne ait oublié le « e » final, le « t » garantissant la prononciation recherchée.

groupes de mots et d'autre part, il n'y a pas systématiquement écart avec la langue cible. Il s'agit donc d'une tendance, chez certains scripteurs, à préférer aux structures verbales des tournures nominales :

pendant l'équilibre (pendant qu'il était en équilibre) (Olivia D2)

faire le bricolage (bricoler) (Emma D2)

ça finit par la dispute entre eux (ils finissent par se disputer) (Laurence D3)

il est tombé d'échelle par la perte d'équilibre (parce qu'il a perdu l'équilibre) (Laurence D3)

Comment expliquer cette tendance ? Le peu de données en notre possession nous permet seulement d'avancer deux hypothèses, qui d'ailleurs ne s'opposent pas. La première serait l'évitement, dans certains contextes, de tournures verbales qui seraient moins bien maîtrisées, la seconde serait une surgénéralisation d'une tendance déjà propre à l'écrit de passer par plus de tournures nominales. Ajoutons que cette préférence pour les noms se manifeste déjà dans les cas de substitutions de catégories grammaticales, puisque sur sept cas, quatre semblent être des substantifs « remplaçant » un verbe ou un adjectif. Ceci semblerait indiquer que cette classe de mots est plus saillante et/ou plus stable, et de ce fait plus vite maîtrisée par nos scripteurs.

### **3.4.4 Conclusions sur les catégories grammaticales**

Dans la littérature les erreurs de catégories grammaticales concernent uniquement des substitutions, très claires à identifier (N/V, adj/N, etc.). Or ces types de substitutions ne concernent qu'une petite moitié des énoncés que nous avons répertoriés dans cette partie. Les phénomènes que nous avons relevés ici dépassent les simples substitutions et ont en commun une plus grande souplesse dans les frontières entre les classes de mots. Babouline (1971) évoque également une tendance à rendre les signes du langage interchangeables, tendance qui correspond au besoin d'invariabilité. Dans le premier cas observé, le descripteur hésite à déterminer la catégorie grammaticale de certains mots. Ceci peut être le signe que ces termes ont une valeur grammaticale très faible et que seul leur contenu sémantique, parfois leur place dans la phrase, permettent de les interpréter. Il serait alors trompeur et faux de les analyser avec les étiquettes grammaticales servant à décrire la LC : « dibute (dispute) » et « bagarre » ne sont ni des verbes ni des substantifs dans les énoncés de Mathieu et Antoine, ils ne font que véhiculer l'idée de dispute ou de bagarre. Nous avons

vu que ces phénomènes émanent principalement du groupe 1, dont les systèmes sont les moins grammaticalisés, c'est-à-dire qu'ils obéissent à des principes organisationnels plus sémantiques que grammaticaux. Ce que nous avons appelé *substitutions* témoigne également d'une perméabilité entre les frontières de chaque classe de mot. Les systèmes de nos scripteurs semblent ne pas toujours prendre en compte la classe de mot qui doit nécessairement suivre telle tournure dans la LC et il semblerait alors que les noms soient des choix par défaut. Enfin, les tournures nominales identifiées en dernier lieu sont à la fois trop peu nombreuses et trop hétérogènes pour aller au-delà de l'introduction d'une piste à suivre. Que cette tendance soit la manifestation d'une stratégie, ou un choix de style, nous notons qu'elle ne concerne que des scripteurs intermédiaires ou avancés.

### 3.5 Aspects propres à l'écrit

Nous présentons dans cette section tous les aspects qui relèvent de la nature écrite du corpus : la ponctuation, l'usage des majuscules et l'orthographe. Nous essayons, par la comparaison avec nos groupes contrôle, d'identifier, parmi les phénomènes relevés, ce qui est commun à tout public d'apprenant et ce qui pourrait être spécifique aux sourds.

#### 3.5.1 Ponctuation

En dehors du discours rapporté, que nous abordons en suivant, tous nos scripteurs font un usage « normal » de la ponctuation, à l'exception de Mathieu et David. Mathieu n'utilise quasiment pas de ponctuation. Sa première « phrase » est faite de groupes de mots juxtaposés, que le lecteur doit identifier lui-même. Sa longueur rend ce travail difficile :

entre dibute les deux copains par jalousie **que** achete le beau tableau ventre par une femme eclate **que** le tableau cassé, une femme mettre en colère **en plus** leur chien aboit.

David également structure son texte également au moyen de blocs de mots, que lui matérialise au moyen de tirets. Sa ponctuation lui est donc tout-à-fait personnelle :

Ce Couple étant partir en vacances - ayant acheter un Jolie Tableau de Souvenir - ceci à leurs Retour chez eux - les mois suivants sont passés. le Tableau était mis sur un Mur de la Salle à Manger - par un clou **qui** à fallu du Temps pour l'enfoncer – ayant été fissurer par la force de frappe du Marteau.

En revanche, le discours direct, qui est utilisé par tous les scripteurs de degré 1 et 2 à l'exception de Sofia, n'est pas toujours accompagné des indices typographiques habituels (retour à la ligne, deux points, guillemets, etc.). Au degré 1, les cinq scripteurs employant le discours rapporté n'utilisent aucun indice typographique. C'est le cas également de Simon, Charles et David, du degré 2. Certains exemples de cette série sont même dépourvus de verbes introducteurs, comme chez Mathieu, Olivier, Simon et Charles. On notera également l'absence fréquente de point d'interrogation pour les questions des personnages :

elle faire mettre les deux dehors. oh mon beau tableau en fichue. (Mathieu D1)

Elle dit cet comment Deux (Antoine D1)

Il dit Oh là là... Il dit à qui déjà casse dans le pièce ? (Cédric D1)

Il lui tape la tête. Je te déteste hein.... (Olivier D1)

oh, là là. Jean dit, Est-ce que passé ? (Philippe D1)

Son mari entendu bruit que ce passe t-il ! (Simon D2)

il a tenu sa main gauche sur sa visage, Oh là là. Qu'est ce que ça a passé ? (Charles D2)

son mari fou de rage – dit à sa femme, Quelle Connerie de l'avoir acheter ; son Mari lui dit, Je n'achèterais plus de Tableau (David D2)

L'apparition de ces indices se fait au degré 2 avec Olivia, Aurélie et Emma. Au degré 3, où le discours rapporté est beaucoup moins utilisé<sup>124</sup>, et le plus souvent seulement pour intégrer la phrase du dessin (« Merci ! Je détestais ce tableau »), le verbe introducteur et les différentes marques du dialogue sont toujours présents.

Dans le groupe FLE, on constate un emploi réel et relativement bien maîtrisé de la ponctuation (on relève les virgules, points, points d'exclamation, d'interrogation et les deux points), à l'image du groupe SOURD. Il peut manquer des virgules dans des phrases longues. L'exemple le plus clair à ce niveau est une phrase de Vannak, qui manque clairement de « respiration » :

**à ce moment** La M<sup>f</sup> Gerard rente il a vu son fise tomber par terre il donne sa main à Son fise pour aider **car** Lui était coisser\* au de sous de Tableau **et puis** sa femme elle rente elle a vu les chouse sont casser elle l'aire très enerver avec son chien. (Vannak)

On relève également un emploi atypique du point d'exclamation chez Sumalee et Denise, que nous n'avons pas rencontré chez les sourds. La première phrase du texte, qui est sans verbe comme dans un grand nombre de ces textes FLE (voir la section 2.2.1), se termine par un point d'exclamation, sans que l'on puisse l'expliquer :

---

<sup>124</sup> Quatre des huit scripteurs du degré 3 emploient le discours direct : Laurence, Etienne, Alice, uniquement pour intégrer la phrase du dessin, et Alexandre, qui l'emploie vraiment pour faire dialoguer ses personnages.

Dans cette image ! (Sumalee)

Une famille ! (Denise) ;

Nous constatons également, concernant l'emploi du discours direct, la rareté des indices typographiques, à l'instar des degrés 1 et 2 du groupe SOURD. La moitié des scripteurs FLE utilisent du discours direct, trois d'entre eux n'emploient pas d'indices (première série d'exemples), trois autres en emploient (seconde série). Comme chez les sourds, l'absence de point d'interrogation est fréquente. En revanche la présence d'un verbe introducteur est plus systématisée :

1)

Elle a dit qu'est-ça s'est passée le salon en désordre. (Cheng)

Elle vient dans la chambre elle demand Pourquoi tu tombé Par terre atten..ion. elle a dit tou les meuble ces cassé que est que tu fais. Maitnant je veux acéter nouvelle meuble. (Mary-B)

Mr Li vu très contend **et** merci Mr Leo. (Penhvong)

2)

La damme elle a dit : Arrêter est qu'il y a comment. OH . la . La. (Srun Heng)

il dit « Merci je détestais a tableau ! » Son coupin n'a compris dans histoire, il pensé dans la tête, Mon coupin n'aime pas le tableau (Sumalee)

il parle à voleur : merci ! Je détestais ce tableau ! (Yu-Hui)

Dans le groupe FLM, nous ne constatons pas d'emploi particulier de la ponctuation. Nous pouvons relever tout au plus quelques usages abusifs de la virgule, comme le fait Sarah dans cette phrase : Du fait, **qu'elle** ne travaille pas, la femme s'ennuie. Quatre textes sur huit comportent des passages au discours direct, là encore, à l'instar du degré 3 du groupe SOURD, principalement pour intégrer la phrase du dessin. Les indices typographiques et le verbe introducteur sont toujours présents.

### 3.5.2 Emploi des majuscules

Les majuscules sont en général bien employées par les scripteurs des trois groupes. Il reste quelques tendances, observées uniquement dans le groupe SOURD (degrés 1 et 2) et le groupe FLE. Les textes de Mathieu (corpus SOURD) et de Denise (corpus FLE) ne comportent aucune majuscule, ceux de Antoine et Aurélie n'en comportent pas pour les noms propres. Plus le degré de maîtrise de l'écrit est faible, plus la tendance « majuscule en début de phrase – minuscule sur les autres mots » s'inverse. Chez trois des scripteurs sourds (Sofia, Simon et David), et huit des scripteurs FLE, les mots en début de phrase ne portent pas



systématiquement de majuscule. Chez cinq des scripteurs sourds (Antoine, Sofia, Simon, Aurélie et David), et cinq FLE, certains mots portent une majuscule en milieu de phrase :

Groupe SOURD : je Tombe ; c'est comment Deux (Antoine) ; Tête, Tableau (Sofia) ; Moi, Clou, Pied (Simon) ; Est-ce que (Aurélié) ; Tableau ; Tableau de Souvenir ; Retours ; Mois ; Mur de la Salle à Manger ; du Temps ; Marteau ; Maison ; Surprise ; Mari ; Connerie ; Meuble ; la Tête de son Voisin ; ne Comprendre pas ; le Bruit (David)

Groupe FLE : Pas fraché (Denise) ; Pas-ce que (Denise) ; et sa femme Arrivé (Denise) ; parlé Partons (Denise) ; Pas-ce que (Lyna) ; un Petite garzon (Mary-B) ; Son fils (Mary-B) ; un Grand tableu (Mary-B) ; tombé Par terre (Mary-B) ; Taper La tête (Srun Heng) ; est tombé La terre (Srun Heng) ; des choses sont Casser (Vannak) ; Le Tableau tomber (Vannak) ; Son fise (Vannak) ; au de sous de Tableau (Vannak) ;

Pallier (1971) également note une utilisation fréquente de la majuscule en dehors des débuts de phrase ou des noms propres, notamment sur le mot « mais ». Elle lui attribue une valeur logique ou affective. Dans les exemples de notre corpus SOURD, on peut noter qu'il s'agit de mots importants, de mots clés pour la narration, comme Tableau et Tête. La majuscule aurait donc un rôle de mise en valeur dans ces textes. Mais chez les FLE, ces mots peuvent être également des mots grammaticaux. Le choix des mots portant une majuscule en milieu de phrase semble donc plus aléatoire chez les scripteurs FLE que chez les sourds, pour lesquels on peut trouver une certaine logique, la majuscule servant à mettre en relief les mots véhiculant une information importante. On peut faire alors l'hypothèse d'une remotivation de la majuscule, les mots importants étant signalés par une lettre de taille plus importante.

### 3.5.3 L'orthographe d'usage

Nos scripteurs sourds ont très peu de difficulté avec l'orthographe d'usage, contrairement aux scripteurs FLE. Parmi les sourds, seuls les moins avancés ont tendance à mélanger les lettres, révélant une mémoire photographique qui quelquefois leur joue des tours :

Dehort, (Mathieu), duiscite (discute) ; enverc (énervé) (Antoine), desteste ; Sarkoz (Olivier), maldroite (Sofia), installé (Simon) ; Sakore (Sarkozy) (Aurélié), appercie ; employeur (Laurence)

On note également deux cas de sosies labiaux (dibute/dispute et ventre/vendre) et quelques omissions possibles d'accents, cas qui a déjà été commenté dans la section sur les catégories grammaticales : Le tableau abîme (Cédric) ; le tableau casse (Sofia) ; mon tableau abîme (Aurélié).

Les textes du groupe FLE comportent en revanche un nombre très important de mots mal orthographiés. On trouve, comme pour les sourds, des inversions de lettres : chine pour

chien (Lyna) ; comone pour comment (Penhvong) ; longtempes pour longtemps (Penhvong) ; fise, fés ou fills pour fils (Vannak, Lyna et Mary-B. Mais ce sont les confusions phonétiques qui provoquent le plus d'erreurs (nous en avons dénombré 43). Les lettres 'l' et 'r' sont souvent omises (coupe pour couple, pacard pour placard, rente pour rentre, pouquoi pour pourquoi, etc.), et les lettres s/z, p/b et t/d sont souvent interchangées (maisson, champ = chambre, garzon, trompé=tombé, etc.). Certains mots s'éloignant fortement de l'orthographe normée, il est difficile de les reconnaître (a corgé = accroché ; souvire = ouvrier ; pizza= bizarre ; cé ouy= ses yeux).

Les textes FLM comportent aussi quelques mots mal orthographiés (14, pour les huit textes). Ceux-ci résultent d'un mauvais choix parmi différents homonymes (les poignets d'or=les poignées d'or ; tout ces passé si vite !) mais aussi d'oublis d'accents ou de cédilles (Ca (ça) ; la (là) ; a son tour) ou d'oublis ou surajouts de lettres ne modifiant pas la prononciation (sympatique ; le marie ; l'armoir ; en fesant tanguer le cadre)

### **3.6 Nature des informations transmises**

Cette section concerne non pas l'étape de la mise en mots, mais, en amont, celle de la sélection des informations à transmettre. Cet aspect n'a pas, à notre connaissance, été abordé dans les travaux sur l'écrit des sourds et les phénomènes relevés n'ont pas de correspondance dans les textes des deux groupes contrôle. Il semble là qu'il y ait des éléments spécifiques aux scripteurs sourds.

#### **3.6.1 Une restitution visuelle des scènes représentées**

Par logique visuelle, nous entendons la transcription directe des aspects visibles d'images ou de scènes réelles ou imaginaires. Par exemple, lorsqu'il découvre la pièce en désordre, le personnage de Charles est stupéfait, émotion qui est rendue par cet énoncé :

il a tenu sa main gauche sur sa visage, oh là là. (Charles)

Cette phrase transcrit la stupeur par le geste stéréotypé qui lui est associé plutôt que par le mot lui-même. Deux pistes, qui ne s'excluent pas l'une l'autre, méritent d'être suivies pour expliquer cela. Tout d'abord la LSF peut, dans le cadre de structures appelées « stéréotypes de transfert », intégrer des gestes stéréotypés de la gestualité coverbale (se

gratter la tête pour la perplexité, se frotter les mains pour l'avidité, se tenir le menton pour la réflexion, etc.), pour exprimer l'émotion ou l'état d'un personnage. De plus l'émotion ou l'état d'un personnage peut être rendue par la mimique faciale, qui est une composante non manuelle de la langue, sans qu'il soit nécessaire de passer par l'unité lexématique correspondante. Il ne s'agit donc pas forcément de transfert d'une langue à l'autre à proprement parler mais de la sélection en mémoire des éléments saillants à rendre linguistiquement. La deuxième piste est le dessin support lui-même, car le personnage central, celui qui est justement frappé de stupeur dans le texte de Charles, porte sa main gauche à sa bouche, dans le but de ne pas être vu ou entendu du personnage féminin situé derrière lui. Il est alors probable que Charles ait utilisé ce geste et l'ait transcrit dans son texte, mais en le réinterprétant : le geste du personnage n'est plus destiné à masquer ses mots mais à marquer sa stupeur. L'énoncé suivant, de Charles également, ne peut être rattaché au dessin support et correspond à une scène sortie de son imagination :

il a glissé car il a tenu la moitié de chaussure (Charles)

Cette expression signifie que les pieds du personnage ne reposaient qu'à moitié sur le tabouret, ce qui l'a déséquilibré et l'a fait chuter. Si le choix du verbe tenir est très cohérent (se tenir à moitié sur ses pieds), le choix du mot chaussure peut paraître surprenant. Nous faisons l'hypothèse que la scène est transcrite d'un point de vue externe, et que l'élément visible reposant à moitié seulement sur le tabouret est bien une chaussure et non pas un pied.

### 3.6.2 Le souci du détail

Ce deuxième point concerne aussi l'idée d'une restitution visuelle des scènes représentées, mais s'y ajoute la restitution de détails qui n'ont pas d'intérêt pour la narration. Il en va ainsi de l'exemple précédent de Charles (il a tenu sa main gauche sur sa visage), qui précise que son personnage porte spécifiquement sa main **gauche** à son visage. Sur le dessin support, le mur étant lézardé par un grand clou, plusieurs scripteurs ont imaginé en amont la scène de l'accrochage du tableau, en mentionnant systématiquement le clou et le marteau ou bien l'action de frapper sur le clou. Ainsi, chez Philippe, Simon et Charles, l'idée d'accrocher un tableau est rendue ainsi :

Christophe a fait taper avec un clou et un tableau à côté de mur (Philippe)  
avec un clou frappe marteau pour crochet (Simon)  
Il a tapé la pointe sur le mur avec le marteau (Charles)

Nous observons ici un « déroulement » de l'information, par ajout d'éléments qui n'ont pas besoin d'être explicités (« mettre un tableau **sur un mur** » - Simon, ou « Anne apporte de l'apéritif **sur un plateau** » - Aurélie), ou qui ne sont pas réinvestis dans la suite du récit (« venant d'arriver dans le salon **avec son chien** » - Olivia), ou encore par décomposition en étapes de scènes très simples (« Louis frappe sur la porte et Anne l'ouvre » - Aurélie).

Ainsi, par « souci du détail », nous entendons le souci de transcrire tout ce qui est visible sur le dessin ou en mémoire, indépendamment de l'intérêt que ceci peut avoir pour la narration. L'explication à cette tendance peut être double. Il y a une possible habitude à considérer l'écrit comme un moyen de consigner le réel, liée à la scolarité, les productions écrites des élèves sourds étant souvent des descriptions d'images. Cuxac (1991) remarquait en effet chez les élèves sourds une conception de l'écrit comme pur outil de transcodage du réel. Mais il y a également une possible différence, entre sourds et entendants, dans la sélection des informations à restituer à l'écrit. Cette seconde hypothèse implique que les spécificités rencontrées dans les écrits de sourds ont leur source dès la première phase de la production langagière, soit la phase de conceptualisation, selon le modèle de Levelt (cf. 1.2.1.2. de la seconde partie)

### **3.7 Bilan : caractéristiques identifiées dans la littérature et nouvelles caractéristiques issues de notre analyse**

Nous avons conçu notre méthode d'analyse de manière, à la fois, à avancer dans la description des lectures écrites de sourds et à pouvoir comparer les résultats obtenus avec ceux de la littérature. Nous présentons ici une synthèse des catégories reconnues dans la littérature comme caractéristiques du public sourd et soulignons celles qui sont présentes dans notre corpus :

#### **Gestion de la référence actantielle**

##### **1. Maintiens : tendances aux répétitions vs pronominalisations**

Cette tendance, que nous avons appelée « préférence pour la répétition », est très nette dans notre corpus, et bien plus importante que dans le groupe FLE. Le nombre de cas augmente avec la montée en compétence, ce qui est dû à l'accroissement de la taille des textes. Nous avons constaté en outre que les scripteurs sourds de degré 1 font des répétitions à l'identique, révélant pour ce niveau de compétence une tendance au figement (voir 2.1.1.3 et 2.1.3.2).

#### 2. Confusions de personnes 1<sup>ère</sup>/3<sup>ème</sup> ou 2<sup>ème</sup>/3<sup>ème</sup>

Nous avons relevé ce phénomène uniquement dans le texte d'Antoine, qui appartient au premier degré (voir 2.1.1.2 ou 3.3.1.1)

#### 3. Confusions défini/indéfini

Le phénomène principal observé, concernant la définitude, est l'introduction des actants au moyen d'un GN défini, dans les textes du profil « textes nus » (2.1.1.1). Nous avons hésité (en 2.1.3.3) entre une difficulté à gérer information nouvelle/information connue et à en rendre compte par les formes adéquates et une prise en compte du dessin en tant que document complémentaire au texte, qui « légitime » en quelque sorte le recours au défini.

#### 4. Omission du sujet, de l'objet ou du déterminant après une première occurrence

Nous avons relevé quelques exemples de ce cas (voir Antoine en 3.3.3.5 et Simon, Cédric et Olivier en 3.3.4.1). Ces omissions (de sujets, pronoms objet, mais aussi de copules) interviennent bien après une première occurrence, souvent en deuxième proposition d'une même phrase, mais ils ne sont pas très nombreux et concernent les scripteurs de degré 1 et 2.

### **Gestion de la référence temporelle**

#### 5. Indication temporelle non portée par le verbe

Notre corpus n'apporte pas d'exemples probants à ce niveau. Nous constatons quelques cas isolés de verbes non fléchis (infinitifs ou forme neutre de la 3<sup>ème</sup> personne du singulier au présent, voir 3.2.4.1). Le corpus FLE est plus touché par ce phénomène.

#### 6. Mélange passé/présent/futur

Aucun des scripteurs de notre corpus ne produit de tels mélanges entre les temps verbaux.

### **Omissions, substitutions ou surajouts de morphèmes grammaticaux**

#### 7. Omissions, substitutions ou surajouts de mots outils

Ces types d'écarts avec la LC sont effectivement très nombreux, comme chez les FLE, mais avec une proportion légèrement plus élevée chez les sourds. Nous avons constaté que les prépositions et les déterminants sont plus concernés, et qu'avec la montée en compétence des scripteurs, le nombre d'occurrences augmente et le type d'écarts change : d'une majorité d'omissions, on passe à une majorité de substitutions (voir la section 3.3.2)

#### 8. Omissions, substitutions ou surajouts de morphèmes du système verbal :

- copules et auxiliaires (récurrent)
- flexions verbales (récurrent)
- pronom réfléchi (récurrent)

Tout comme les mots outils, ces types d'omissions, surajouts et substitutions sont très fréquents. Ils ne touchent que très peu le degré 3. Contrairement aux entendants, les sourds des deux premiers degrés de compétence produisent des surajouts de verbes génériques ou d'auxiliaires (redondance verbale) et à l'inverse, produisent très peu d'erreurs de flexions.

## **9. Erreur de catégorie grammaticale**

Nous n'avons pas relevé un nombre important de substitutions entre catégories grammaticales. Celles-ci sont majoritaires au degré 2 (voir 3.4.2). En deçà, on trouve surtout des termes dont la nature grammaticale est difficile à déterminer (mots non porteurs d'information grammaticale ? voir 3.4.1) et au delà, il s'agit surtout d'une tendance aux nominalisations (3.4.3).

## **10. Ordre des mots :**

- Inversions du complément du nom
- ADJ-DET-NOM (Spécifique)
- Ordre localisant-localisé (rare)

Nous n'avons pas repéré de telles inversions dans notre corpus. Mais cela ne signifie pas que les scripteurs sourds ne les produisent pas. D'abord la rareté des adjectifs et des compléments du nom aux degrés 1 et 2 explique facilement la rareté des inversions impliquant ces parties du discours. Si nous n'avons jamais vu d'inversions du type 'ADJ-DET-NOM', nous pouvons confirmer, d'expérience, que les inversions de complément du nom sont très fréquentes. C'est le cas également de l'ordre localisant-localisé, pour lequel nous avons fait l'hypothèse que l'adulte sourd longuement scolarisé sait sa tendance à inverser et se corrige de lui-même. Ces inversions devraient donc être plus fréquentes chez les enfants ou les sourds migrants<sup>125</sup>.

## **11. Lexique : redondances lexicales**

Même si nous avons trouvé, à de nombreuses reprises, des redondances lexicales dans des forums, des mails ou mémoires (celui d'Olivia), notre corpus ne contient pas de telles redondances. Nous avons fait l'hypothèse en 3.1.4 que ces redondances sont plus présentes là où l'écrit demande un degré de précision important.

Ainsi, sur 11 catégories repérées et considérées comme spécifiques aux sourds, 7 sont bien avérées dans notre corpus, et sur les 4 restantes, 2 ont été déjà repérées dans d'autres contextes. L'absence d'une catégorie dans notre corpus ne signifie donc évidemment pas que le phénomène n'existe pas. Cette absence est donc en soi une information, car elle permet de faire des hypothèses sur les conditions d'apparition ou non de telle ou telle

---

<sup>125</sup> Nous avons effectivement repéré cette tendance chez une jeune femme sourde sri-lankaise, en formation d'adulte.

caractéristique : âge du scripteur (ou plutôt son degré de connaissance et de recul sur la langue), richesse lexicale du texte (présence ou non d'adjectifs et d'adverbes), type et objectifs du texte (besoin important de précision ou non), etc.

En revanche, nous pouvons ajouter à cette liste deux caractéristiques qui concernent la nature des informations transmises, que nous avons présentées à la fin du long inventaire de la partie 3. Il s'agit de :

**12. Restitution visuelle de scènes sources (voir 3.6.1)**

**13. Souci du détail (voir 3.6.2)**

Nous pouvons maintenant tenter de répondre au premier volet de notre problématique, dont nous reprenons ici le questionnement central : **Face à la grande diversité des profils linguistiques et éducationnels des sourds, peut-on relever suffisamment de traits communs dans leurs écrits ? Le français écrit pratiqué par les sourds correspond-il à un état de langue, dont on peut décrire les principes organisationnels ? A quels niveaux de la langue se concentrent ces principes ?**

Le premier élément de réponse est que l'on trouve, dans ces écrits de scripteurs aux profils disparates, une « nébuleuse » de caractéristiques représentée majoritairement dans le noyau central du corpus (de la fin du degré 1 au début du degré 3). Le caractère très lacunaire des textes du début du degré 1 et le rapprochement de plus en plus fort des textes de la fin du degré 3 avec les productions d'entendants L1 nous éloigne de cette nébuleuse. Il reste par contre des caractéristiques qui couvrent tous les degrés de compétence et qui sont plus marquées chez les sourds que chez les FLE, comme l'usage difficile des prépositions et la tendance aux répétitions. Nous faisons l'hypothèse en 1.4 de la partie 2 que les spécificités des écrits de sourds ne concernaient pas uniquement le niveau morphosyntaxique. L'inventaire réalisé a largement démontré que les caractéristiques touchent tous les niveaux de la langue, et que le niveau morphosyntaxique, très représenté, est aussi le plus immédiatement visible. Concernant le niveau sémantique et lexical, nous avons montré de nombreuses substitutions de mots proches par le sens et surtout un usage avéré des collocations et autres UP, provoquant quantité d'amalgames, défigements et créations.

Concernant la gestion de l'information, nous pouvons relever l'impression de parachutage très marquée aux deux premiers degrés de compétence par rapport aux FLE qui appartiennent aux mêmes degrés. Enfin la sélection des informations à transmettre est une piste sérieuse à explorer : même si nous n'avons que peu d'exemples, ceux-ci nous semblent très révélateurs de différences entre sourds et entendants, en amont même du linguistique. En conclusion, on peut dire que, dans l'état actuel de nos recherches, la structuration des écrits de sourds est globalement assez proche de celle des lectures d'apprenants, que les catégories réellement spécifiques aux sourds sont peu nombreuses mais tout de même révélatrices d'un traitement différent de l'information. De plus le caractère spécifique de l'écrit des sourds tient aussi à la densité de certaines caractéristiques, et probablement à la « résistance » de certaines d'entre elles malgré l'augmentation en compétence. Enfin, les derniers textes de notre corpus montrant bien que l'on peut arriver à un degré de compétence très élevé, nous terminons en précisant que si un ensemble de critères semble bien relever d'une « norme sourde », chaque scripteur sourd en revanche se positionne différemment sur cette nébuleuse en fonction de son degré de maîtrise de la langue et de son parcours. Il nous reste à répondre au second volet de notre problématique.

### **3.8 Grille vierge**

Voici en page suivante le résumé des différentes catégories répertoriées au cours de cette longue analyse :



<b>STRUCTURATION SEMANTIQUE ET LEXICALE</b>	
<b>CONFUSIONS ENTRE TERMES PROCHES</b>	Confusions liées à une proximité formelle (paronymes) Confusions liées à une proximité sémantique Confusions liées à une proximité formelle et sémantique
<b>PHRASÉOLOGIE (collocations et locutions figées)</b>	Défigements d'unités phraséologiques (UP) Amalgames de locutions figées Glissements sémantiques / impropriétés
<b>FORMES LEXICALES NOUVELLES</b>	Créations par dérivation Créations par analogie Créations de locutions périphrastiques
<b>REDONDANCES LEXICALES</b>	
<b>CONFUSIONS DE GENRE (féminin/masculin)</b>	
<b>SYSTÈME VERBAL</b>	
<b>VERBES PRONOMINAUX</b>	Surajouts de pronoms réfléchis Omissions de pronoms réfléchis
<b>COPULES ET AUXILIAIRES</b>	Omissions de copules ou auxiliaires (comprend les cas de factitif sans "faire") Substitutions de copules ou auxiliaires
<b>VERBES À SENS GÉNÉRIQUE</b>	Surajouts de verbes génériques Substitutions de verbes génériques Omissions de verbes génériques
<b>MORPHOLOGIE VERBALE (radical et flexions)</b>	Formes non fléchies en contexte fléchi (infinitif ou forme "neutre") Flexions non conforme à la LC Flexions inspirées d'une autre forme verbale
<b>PHÉNOMÈNES SYNTAXIQUES</b>	
<b>PHÉNOMÈNES DE RECTION (accords verbaux et nominaux)</b>	Confusions 1 <sup>ère</sup> /2 <sup>ème</sup> /3 <sup>ème</sup> personne Syllepses et accords par contamination Accords absents ou anarchiques
<b>MOTS OUTILS (prépositions, déterminants, pronoms personnels, subordonnants)</b>	Omissions Surajouts Substitutions
<b>ORDRE DES MOTS</b>	Adjectif devant déterminant Inversions du complément du nom Ordre site-cible (=localisant/localisé) Inversions simples de mots Place des actants par rapport au verbe
<b>PARATAXE / IMPLICITATION</b>	
<b>RUPTURE DE CONSTRUCTION SYNTAXIQUE</b>	Deux propositions séparées par un point Ruptures de constructions (anacoluthie, zeugma, etc.)
<b>COORDINATION ET CONDENSATION</b>	Défaut de condensation Excès de condensation Structure syntaxique des éléments coordonnés différente

<b>NÉGATION</b>	Double négation pour insister sur la négation Difficulté à gérer la double négation
<b>PARTIES DU DISCOURS</b>	
<b>CATÉGORIES GRAMMATICALES</b>	Catégorie grammaticale difficile à déterminer Substitutions de catégories grammaticales Tendance aux nominalisations
<b>ASPECTS PROPRES A L'ECRIT</b>	
<b>USAGE DES MAJUSCULES</b>	Aucune majuscule Majuscules pas systématiques en début de phrase Absence de majuscule sur les noms propres Majuscules sur les mots pleins dans la phrase
<b>ORTHOGRAPHE D'USAGE</b>	Orthographe approximative Sosies labiaux
<b>PONCTUATION</b>	Quasi absence de ponctuation ou ponctuation atypique Absence des indices du discours rapporté (disc direct) Découpage phrases, propositions
<b>NATURE DES INFORMATIONS TRANSMISES</b>	
<b>RESTITUTION VISUELLE DE LA SCENE SOURCE</b>	
<b>SOUCI DU DETAIL</b>	

Tableau n°24 : grille vierge (catégories hors contexte)

## **4 Nouvelle proposition de classement : à la recherche de principes explicatifs**

Les sections 2 et 3 ont une vocation essentiellement descriptive, les phénomènes observés sont donc présentés par grandes catégories linguistiques (référence, structuration lexicale, syntaxe, etc.) Mais de nombreux phénomènes relevant de catégories linguistiques différentes semblent avoir pour origine le même processus ou la même stratégie. Nous proposons dans cette section finale, et en guise de synthèse, une classification explicative des phénomènes observés dans les écrits de sourds. Celle-ci reprend les résultats pertinents de nos analyses (mouvement référentiel et analyse des formes hors contexte) mais aussi de la littérature. Les différents corpus constitués et étudiés jusqu'à présent sur la question présentant chacun leurs apports et leurs limites, nous espérons donner par cette synthèse une vision plus complète des différents facteurs explicatifs apportés jusqu'ici. Le propos n'est pas de reprendre de manière exhaustive l'ensemble des catégories identifiées par nous-même ou dans des études précédentes, mais de montrer que, pour chaque facteur envisagé, on peut effectivement trouver des caractéristiques qui semblent bien en être la conséquence. Ainsi, pour ne pas alourdir la présentation, nous présentons seulement les caractéristiques qui les illustrent le mieux et les commentons peu, puisqu'il s'agit de catégories déjà discutées dans les sections précédentes. L'objectif est de montrer que, conformément à notre hypothèse, la question des difficultés et/ou des spécificités de l'écrit pour les sourds est forcément plurifactorielle, (voir le deuxième volet de notre problématique, section 1.4 de la partie 2)

### **4.1 Des phénomènes en lien avec le fait d'être sourd**

Ces liens peuvent être biologiques, la surdité au point de vue médical ayant des répercussions sur le traitement de l'information, et, partant, de l'écrit. Ils peuvent également être indirectement liés à la surdité, celle-ci entraînant des modalités d'éducation et de scolarisation particulières. Les personnes sourdes peuvent avoir en commun un certain vécu scolaire, qui peut avoir des incidences sur leur rapport à l'écrit, mais aussi une langue, qui elle peut avoir des incidences sur la forme écrite même.

#### 4.1.1 Une « prégnance » du visuel, plus forte chez les sourds

- Ordre des mots localisant/localisé
- Sélection des informations à transmettre : restitution visuelle et souci du détail
- Moins de fautes d'orthographe que les publics entendants, FLE comme FLM, moins d'erreurs de terminaisons verbales (mémoire visuelle)

#### 4.1.2 Contacts de langue : transferts de la LSF vers le français écrit

- Transferts lexicaux : il va **chez** la salle de cuisine (mais barré et corrigé par à) (Laurence) ; il ne goût pas (= il n'aime pas) (Sofia) ; aucun gout pour tout le monde (Etienne) ; je touche à la stage (corpus complémentaire)
- Ordre des mots : Soraya la tata (Baboulène 1971)

#### 4.1.3 Traces des méthodes éducatives

Les choix éducatifs faits pour les enfants sourds sont aujourd'hui variés, les scripteurs de notre corpus l'attestent. Mais il est possible, par des recoupements entre le parcours suivi et les phénomènes observés dans les productions écrites, d'identifier des stratégies d'écriture qui seraient en lien avec les méthodes d'enseignement du français.

- **Redondances lexicales** : insécurité face à la polysémie des mots associée à un besoin de précision. On peut parler de reste éducatif dans le sens où la polysémie était "effacée" : mots appris hors contexte, un mot correspondant à une image, donc un sens possible.
- **Redondances verbales** : le but possible de ces redondances est d'annoncer la catégorie verbe. Il peut s'agir d'un reste de méthodes d'enseignement très formelles : entraînements systématiques au repérage du verbe dans la phrase, notion de verbe uniquement associée à l'idée d'action.
- **Préférence pour les nominalisations** : il peut s'agir d'un reste éducatif ou d'une sorte d'hypercorrection, les nominalisations étant plus fréquentes à l'écrit.

## 4.2 Des phénomènes en lien avec le statut de L2 (stratégies d'apprenants)

Selon Corder, la plupart des « erreurs » d'apprenants de langue étrangère sont le résultat du même type de stratégies d'apprentissage que celles qui permettent l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant. C'est pourquoi nous présentons en premier lieu les phénomènes observés chez les sourds et les FLE en fonction des besoins fondamentaux du langage, que partagent tous les locuteurs d'une langue, que cette dernière soit leur langue maternelle ou seconde, déjà maîtrisée ou en cours d'acquisition. Nous présentons ensuite les phénomènes qu'on ne retrouve pas chez les locuteurs du FLM, et sont donc typiques d'une situation d'acquisition d'une langue seconde.

### 4.2.1 Le besoin d'assimilation

#### • Formes par analogie :

- surajout d'un pronom réfléchi (il s'est glissé, Olivia) > analogie avec se faire mal, se tordre la cheville, etc.
- substitutions, amalgames ou création de mots ou locutions qui se ressemblent formellement ou sémantiquement : la ressemblance entraîne des confusions en mémoire.
- Amalgame / croisement de deux formules syntaxiques : un certain nombre de surajouts de mots outils semble être le résultat de l'amalgame de deux structures ou d'une analogie formelle :
  - il **y** est allé voir (Charles) : amalgame il y est allé + il est allé voir
  - **en** résultat (Etienne) : analogie sur le modèle de « en somme, en définitive, en conclusion, ... »
  - elle lui a offert / elle a offert à son mari = sa femme lui a offert ... à son mari (Emma) ;
- Créations lexicales par imitation d'un modèle
  - décorative (= fait de s'occuper de la décoration, par analogie avec bureaucratie, signalétique, ...), antiquitaire, endiamenter, conforter (=profiter dans le confort)
  - la salle de cuisine (Laurence) ; la salle de séjour (Laurence) ; le monsieur de ménage (Laurence)

- formation du participe offert sur le modèle d'autres verbes en –ir (offrir > elle a offert)
- **Conformisme (syllepse et accords par contamination)** (voir 3.3.1.2)

#### 4.2.2 Le besoin d'économie (brièveté et invariabilité)

- **Ellipses mémorielles et ellipses discursives (besoin de brièveté)** : absence du sujet, de la copule, de l'auxiliaire, etc. qu'il faut inférer, soit par la mémoire, soit en cherchant dans la chaîne du discours. Concerne les exemples classés dans « coordination » (condensation excessive : 3.3.4.3), dans « parataxe et implicitation » (3.3.4.1), et des énoncés de notre corpus préliminaire, considérés en 1.1.3 de la partie 2 comme « très elliptiques ». Le cas particulier de la non répétition d'un élément en seconde partie de phrase, relevé dans « parataxe et implicitation » appartient à la catégorie des ellipses discursives. Ces ellipses sont avérées dans nos corpus SOURD et FLE<sup>126</sup>. Frei indique que sont sujets à l'ellipse tous les éléments qui « vont de soi », au regard du locuteur ou scripteur. La différence entre sourds et entendants serait alors l'évaluation de ce qui est effectivement facilement inférable par le récepteur.
- **Antécédent réel facultatif (besoin de brièveté)** : l'antécédent réel d'un pronom personnel ou d'un adjectif possessif n'est pas toujours l'antécédent disponible : la première occurrence d'un GN (dét+Nom) est ensuite répétée comme une séquence figée. Correspond au besoin de brièveté car la séquence complète dét+Nom en première occurrence devient un signe unique par le figement, dans une ou toutes les occurrences suivantes.
- **Verbes non fléchis (infinitifs ou formes neutres)** : Même si les verbes sont fléchis en FLM, cette absence de flexion rencontrée dans les écrits de sourds et chez les FLE peut correspondre au besoin d'invariabilité (plus de facilité mémorielle). Cette caractéristique est typique de l'acquisition L2, elle découle soit de la méconnaissance

---

<sup>126</sup> Frei (1929 :157) donne ces exemples en 'français avancé' : j'apprend que tous ceux morts sur le champ de bataille ont pu être enterrés ; je m'arrête, finirai demain ; sous peine d'échouer et même périr.

soit de l'impossibilité d'appliquer durant une situation de communication naturelle, les règles de terminaisons verbales.

- **Substitution de verbes pleins par des verbes génériques (besoin d'invariabilité)** : fréquent chez les sourds, un cas dans notre corpus FLE.
- **Substitutions de catégories grammaticales (besoin d'invariabilité)** : frontières plus souples entre les catégories grammaticales qui peut correspondre à une tendance à rendre les signes interchangeables.
- **Une dépendance au dessin support** : la limitation des moyens linguistiques entraîne l'utilisation du dessin comme source complémentaire d'information : les informations visibles sur le dessin sont omises dans le texte ou présentées comme connues (démonstratifs, articles définis) (**empêchement linguistique**)
- **Parataxe et implication** : également classé plus loin dans faible degré de littératie. La parataxe est un phénomène normal chez les FLE : l'hypotaxe est plus complexe car elle requiert plus d'outils linguistiques
- **Difficultés à pronominaliser, condenser l'information** : demande une maîtrise de la langue importante. Il est plus facile de répéter à l'identique les mêmes éléments d'information que de condenser ou pronominaliser.

#### 4.3 Des phénomènes en lien avec la faible confrontation à l'écrit / un faible degré de littératie

- **« impression de parachutage »** : Uniquement chez les sourds de degré 1 et 2. Pas de contextualisation, de situation initiale, de présentation espace-temps-personnages. Entrée dans l'action immédiate. Donne l'impression que le lecteur est censé savoir...
- **parataxe et implication** :
  - **PARATAXE** : lorsqu'elle relève d'une influence de l'oral/ de la méconnaissance des spécificités de l'écrit en tant que moyen de communication qui compacte l'information.
  - **IMPLICITATION** : lorsqu'elle relève de la mécompréhension que les informations qui peuvent être implicites à l'oral (même espace,

mimiques visibles, rôle de la prosodie, de l'intonation, etc.) doivent être explicites à l'écrit

Remarque : les écrits des sourds sont plus parataxiques et implicites à cause d'une méconnaissance des spécificités de l'écrit et un transfert à l'écrit des caractéristiques linguistiques générales de l'oral. Mais ce n'est pas le seul facteur : les FLE également ont un écrit plus parataxique et implicite. L'empêchement linguistique entraîne des productions plus courtes, plus simples, juxtaposées plutôt qu'enchâssées, avec des éléments d'information laissés implicites.

- **Usage des majuscules, de la ponctuation et gestion de l'espace graphique absent ou non normé** : l'échec scolaire ou l'oubli progressif d'acquis instables empêche, à l'âge adulte, une confrontation avec les textes écrits suffisante pour maîtriser les règles d'usages des indices et de l'espace graphique.

Cet inventaire par facteur explicatif possible n'est pas exhaustif, et mériterait des affinements et améliorations. Notre objectif était de valider notre second ensemble d'hypothèses, à savoir qu'un facteur unique ne peut être à l'origine de l'ensemble des caractéristiques des écrits de sourds. Chaque scripteur sourd sera plus ou moins marqué, selon son propre parcours, par ces différents facteurs, et construira un système linguistique plus ou moins proche de la nébuleuse de caractéristiques présentées dans la section précédente. Pour terminer, cette étude ne nous permet pas de déterminer s'il existe une variété écrite, que l'on pourrait appeler « français sourd », elle nous permet cependant de dire qu'en raison de nombreuses récurrences dans ces écrits dont une grande partie est commune aux systèmes d'apprenants, on peut parler, pour caractériser ces systèmes, d'une famille de lectures d'apprenants spécifique aux sourds.



# CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES

---

## 1 Apports, limites et perspectives de recherche

### 1.1 Apports de la thèse

Les travaux qui se sont succédés ont apporté tour à tour de nouveaux éléments améliorant notre connaissance et notre compréhension des écrits de sourds. Malgré la diversité des approches théoriques et des regards posés sur la surdité (regard plutôt médical ou plutôt sociologique), un consensus s'est établi autour des grandes catégories de la langue qui présentent des spécificités quand ce public produit du discours dans la LV. Ces travaux se sont beaucoup centrés sur la morphosyntaxe et ont classé les « erreurs » observées principalement en fonction des parties du discours touchées. Chaque étude ou ensemble d'études s'est employé à montrer la prégnance d'un grand facteur explicatif, à l'origine de ces difficultés ou spécificités. L'apport de notre étude se situe à ces différents niveaux : concernant l'aspect descriptif, nous avons cherché à décrire davantage les niveaux de la langue moins systématiquement étudiés : la cohérence discursive, la gestion du développement de l'information tout au long du texte, le niveau lexical et sémantique et enfin le type d'information transmis. S'il apparaît que le niveau morphosyntaxique est effectivement très touché, les différents niveaux que nous venons de citer présentent bien des spécificités, parfois en lien avec le public entendant L2, parfois non. Nous avons donc complété la description des écrits de sourds avec de nouvelles catégories, qui seront bien sûr à étudier plus précisément dans des études ultérieures. Concernant les volets à la fois descriptifs et explicatifs, l'approche théorique et méthodologique que nous avons choisie, qui est originale dans ce champ d'étude, nous a permis de mieux travailler les liens possibles entre systèmes d'apprenants L2 et systèmes des personnes sourdes. Partant des descriptions aujourd'hui très précises des systèmes d'apprenants (malheureusement plus pour l'oral que l'écrit) et surtout de leur évolution d'un état de lecte à l'autre, nous sommes partie du principe qu'il ne pouvait exister UN écrit des sourds mais bien des écrits de sourds, ayant des manifestations linguistiques diverses en fonction du degré de maîtrise de la langue

écrite. Nous avons donc pu affiner les descriptions antérieures, en confirmant la présence de chaque phénomène mais en précisant également s'il concernait plus un degré de compétence qu'un autre. Ces affinements en termes de degré de maîtrise permettent, et ce travail est à poursuivre, d'émettre de nombreuses hypothèses sur l'ordre possible d'acquisition des différents éléments de la langue par les sourds, et de cerner ce qui persiste le plus longtemps. Ces apports ont une application didactique directe : il est alors possible de créer des progressions pédagogiques plus cohérentes, au plus près des itinéraires acquisitionnels du français écrit des personnes sourdes. Enfin, nous avons tenté d'adjoindre à notre travail de description méthodique, un classement des spécificités sourdes par facteur explicatif possible. Ce travail, là encore à approfondir, avait pour objectif, dans le cadre de la thèse, de montrer que les systèmes écrits de sourds se constituent en fonction de facteurs très divers, touchant soit à la surdité de manière directe ou indirecte, soit au statut d'apprenant L2.

## **1.2 Limites du travail accompli et perspectives de recherche**

En revanche le type de corpus que nous avons réuni ne nous permet pas de vérifier l'existence d'une variété linguistique que l'on pourrait appeler « français sourd ». Nous avons apporté des éléments en faveur de l'hypothèse d'une « norme sourde » (voir également Garcia et Perini, 2010<sup>127</sup>) et précisé qu'il s'agit pour nous d'une famille de systèmes d'apprenants, qui présenterait des particularités par rapport aux systèmes d'apprenants entendants. Mais vérifier l'existence d'un français sourd signifie chercher des preuves que les différents critères de ce français sourd font bien partie de la compétence linguistique d'une communauté linguistique : il serait pour cela intéressant d'étudier les échanges écrits entre sourds via les mails, SMS, mais surtout forums ou blogs, qui réunissent un nombre important d'interlocuteurs. Voici donc le premier projet que nous souhaitons mener, à l'issue de cette thèse.

D'une manière plus générale, si notre corpus s'est révélé suffisamment riche pour réaliser une étude descriptive relativement bien détaillée, plusieurs limites nous empêchent

---

<sup>127</sup> Dans cet article nous nous interrogeons avec Brigitte Garcia sur l'existence d'une « norme sourde », dont l'un des facteurs forts serait la surdité profonde prélinguale, et qui interviendrait en amont des deux langues des sourds signeurs, la LSF et le français.

de généraliser nos résultats et nous contraignent à laisser un certain nombre de conclusions importantes à l'état d'hypothèses. Nous envisageons donc de compléter ce corpus à différents niveaux :

- Ajouter des profils de scripteurs sourds : il manque en effet des personnes ne connaissant pas la LSF et appartenant aux degrés 1 ou 2, et inversement, des personnes signantes, ne s'exprimant pas préférentiellement à l'oral, appartenant au degré 3. Il manque également des personnes sourdes ayant suivi un parcours bilingue pour compléter ce profil.
- Ajouter des profils de scripteurs entendants L2 : il manque des personnes de niveaux intermédiaires et avancés, tous nos scripteurs L2 ayant été évalués aux degrés 1 et 2.
- Ajouter des profils de scripteurs entendants L1 : les personnes L1 qui ont participé à notre étude ont toutes le même profil (jeunes femmes étudiantes). Il serait nécessaire d'inclure des personnes n'ayant pas fait d'études longues et recourant peu à l'écrit dans leur vie quotidienne mais aussi des personnes ayant un faible niveau de littératie (2 ou 3).
- Varier les types de tâches, car nous avons fait l'hypothèse, pour certaines catégories, d'une influence de la tâche (présence d'un dessin support, degré de précision important, etc.) Nous souhaiterions, afin d'avoir une vue d'ensemble du système de chaque scripteur, recueillir également des échanges de mails, des écrits personnels, des textes explicatifs ou argumentatifs ou encore des conduites d'itinéraires. Les écrits authentiques (mails, écrits personnels, etc.) sont bien sûr passionnants à étudier, mais plus difficiles à recueillir.

Nous n'avons pas pu, pour des raisons de temps, exploiter les entretiens réalisés afin de mettre en lien les parcours avec les écrits, en termes de degré de compétence atteint et de caractéristiques produites. Une telle étude est pourtant indispensable pour affiner notre classement des spécificités par facteur explicatif. Les données fournies dans les questionnaires et un premier visionnage des entretiens nous ont permis de remarquer que tous les scripteurs qui ont effectué la totalité de leur scolarité en institut spécialisé ont été évalués aux degrés 1 et 2 tandis que ceux qui ont suivi un parcours également oraliste, mais marqué soit par une intégration totale en milieu ordinaire, soit par des va-et-vient entre milieu spécialisé et milieu ordinaire, appartiennent au degré 3. Ceux qui ont suivi un

parcours bilingue ont été évalués à la fin du degré 2 et au début du degré 3. Ce qui nous semble primordial ici est la conclusion rapide et naïve que l'on pourrait en tirer entre type de scolarisation suivi et niveau atteint. Il apparaît en effet que le dénominateur commun entre la plupart de ces personnes du degré 3 est l'implication très forte des parents dans la réussite de leur enfant, tant dans la participation active à son acquisition du langage (apprentissage de la LSF ou du LPC par exemple) que dans le choix des professionnels et des établissements, mais aussi dans l'aide scolaire apportée, parfois très soutenue. Une analyse approfondie des parcours des scripteurs sourds en lien avec leurs écrits permettrait ainsi de dépasser les corrélations grossières entre modalités d'enseignement et niveau atteint, et de sérier plus finement les facteurs de réussite des élèves sourds. C'est le second projet que nous aimerions mener à bien à l'issue de cette thèse, après avoir complété notre corpus comme indiqué plus haut.

En dehors des limites de notre thèse, d'autres projets commencent à se dessiner. Le premier serait de réaliser une étude très détaillée du système des prépositions de notre corpus. Nous avons noté en 3.3.2 de la partie 3 que les prépositions sont la catégorie la plus touchée de tous les mots outils et que les spécificités qui y sont liées touchent de manière transversale les trois degrés de compétence. Nous nous sommes aperçue également que les prépositions sont traitées différemment selon leur contenu sémantique (*vide*, comme *à*, *de*, *en* ou *plein*, comme *sur*, *dans*, *pour*). En outre certaines prépositions pleines sont surgénéralisées dans un emploi unique (Charles n'emploie que la préposition « sur » pour marquer l'idée de contact et n'utilise cette préposition que pour marquer l'idée de contact<sup>128</sup>). Nous projetons donc de réaliser<sup>128</sup> une analyse qualitative des prépositions en fonction de la nature de leur contenu sémantique, afin de mieux comprendre comment les sourds les intègrent à leur système, en comparaison des entendants.

Le second projet serait de mettre en place une étude longitudinale de productions écrites d'enfants sourds, dès la première année d'apprentissage formel de l'écrit. Le facteur de l'âge étant déterminant sur l'apparition de certaines spécificités (comme les inversions localisant-localisé semble-t-il), il serait intéressant de comparer les premières productions libres des enfants sourds et leur évolution dans le temps, avec les productions d'adultes.

---

<sup>128</sup> Voici la liste des énoncés de Charles comprenant la préposition « sur » : accrocher sur le mur ; tapé la pointe sur le mur, tombé sur terre ; touché sur l'armoire ; sur sa visage ; sur le bahut

Une étude longitudinale permettrait en outre d'avancer dans la description d'itinéraires acquisitionnels en français écrit. Nous nous demandons également si les personnes sourdes qui produisent aujourd'hui un écrit ne présentant pas (ou peu) de caractéristiques typiques du public sourd ont produit, au début de l'acquisition, ce type de spécificité : recueillir les écrits scolaires de personnes volontaires pourrait nous en apprendre plus sur les différentes étapes ayant permis d'atteindre le stade final de l'acquisition.

Enfin, parce que les textes constituent le produit fini de tout un processus allant de la conceptualisation du texte à produire au geste graphique, mettre en place des protocoles d'observation dits « en ligne » de la façon dont les sourds s'acquittent de diverses tâches à l'écrit serait extrêmement instructif : lecture d'un texte, production de textes variés, réalisation d'exercices, etc. Recueillir les commentaires de personnes pendant qu'elles réalisent la tâche, ou tout juste après serait une possibilité, l'enregistrement des mouvements oculaires durant la lecture serait également une source d'information extrêmement intéressante.

## **2 Implications théoriques de notre étude sur l'acquisition des langues : la question des universaux de l'apprentissage**

Le public sourd, parce qu'il présente des points communs à la fois avec les publics d'apprenants L1 et L2, pourrait apporter un éclairage nouveau aux notions d'universaux de l'apprentissage et étayer à ce niveau les résultats élaborés pour les publics entendants.

### *A la recherche de principes universels*

C'est S. Pit Corder qui a commencé à montrer les points communs qui peuvent exister entre les systèmes d'apprenants L2 et ceux des jeunes enfants apprenant leur langue maternelle, mais aussi avec un ensemble de pratiques diversifiées, qui semblent relever de mêmes principes structurants (les pidgins, le « baby-talk », langage adressé aux bébés, mais aussi le « deaf-talk », parler des sourds en LV). Il regroupe toutes ces pratiques disparates

autour de la notion de systèmes simples, dont il dresse une liste de principes<sup>129</sup> qui n'est pas sans rappeler les premières descriptions de productions écrites de sourds, que nous avons présentées en 2.1 de la partie 1.

L'approche des lectes d'apprenants, partant de ces premières avancées, a affiné la description des systèmes d'apprenants, notamment en termes de stades d'évolution. Parmi les trois stades identifiés, le lecte de base est celui qui ressemble le plus aux critères des systèmes simples décrits par S. P. Corder. La ressemblance entre les différents systèmes d'apprenants de cette variété de base, quel que soit le couple langue source/langue cible, s'explique par le recours à des principes universaux qui sont ici exploités maximale-ment au détriment des marques morphologiques propres à chaque langue. Les principes qui régissent le lecte de base ne disparaissent pas dans les langues de natifs mais prennent une importance secondaire au profit de la morphosyntaxe qui permet un discours plus précis et plus cohésif. Ceci conforte la théorie proposée par Corder selon laquelle les langues naturelles seraient une sophistication de formes simples. On peut y voir deux conséquences : a) « les propriétés fondamentales [du langage] sont plus facilement saisissables dans les variétés des apprenants » et b) « l'organisation 'simple' des variétés des apprenants est très propice pour expliquer l'organisation 'complexe' des systèmes linguistiques utilisés par les locuteurs natifs » (Watorek 2008 : 158 et 162). Ainsi le stade basique semble correspondre à une organisation universelle du discours, à l'instar d'autres systèmes simples. La proximité des principes organisationnels de ce stade avec ceux décrits pour les productions écrites de sourds (à un stade initial d'acquisition) nous interroge : les différences étant quand même importantes (voir par exemple certains ordres de mots et certains types d'informations transmises, en section 3.6 de la partie 3), la comparaison des productions de sourds avec celles d'autres publics pourrait nous permettre d'avancer dans la connaissance de ce qui relève de l'universel ou non.

La comparaison entre systèmes simples la plus étudiée à ce jour est celle des stades initiaux d'acquisition d'une langue étrangère par l'adulte avec celle de la langue maternelle par l'enfant. Nous nous référons pour ceci à la synthèse que D. Slobin a réalisée dans le

---

<sup>129</sup> En voici, pour rappel, quelques exemples : système morphologique simplifié, faible quantité de mots grammaticaux, pas ou peu de copule, temps et aspect marqué par des moyens lexicaux, etc. (voir la section 1.2.1.1 de la partie 2 et, surtout, Corder 1978).

rapport du projet ESF (Slobin 1993). Pour la L1, le point de comparaison y est situé vers deux ans. Les caractéristiques du système alors pratiqué par l'enfant sont regroupées sous le concept de « Basic Child Grammar », correspondant à un point de départ universel dans l'acquisition des langues premières. Malgré les différences évidentes entre l'enfant apprenant sa langue maternelle et l'adulte apprenant une seconde langue, ces deux publics partagent une structuration commune autour de relations forme-sens transparentes à l'aide de moyens non grammaticalisés. La construction initiale de tels systèmes serait motivée par l'interaction de trois principes généraux : « (i) simple avant complexe, (ii) utiliser ce qui est disponible, (iii) faire un emploi maximal des moyens limités » (Slobin 1993 : 241).<sup>130</sup> Parmi d'autres, on peut relever, parce qu'il fait directement écho à nos résultats, une stratégie consistant à faire un usage privilégié des morphèmes grammaticaux qui sont transparents sémantiquement (Perdue 1991). Ces principes généraux et les différentes stratégies communes mises à jour semblent applicables tout au long de la vie, et ne sont que des exemples de points communs qui caractérisent des situations d'acquisition pourtant bien différentes. Ainsi les principes de base, avant l'apparition de toute spécificité de la langue première comme de la LC, seraient communs aux apprenants L2 du lecte de base, mais aussi aux très jeunes enfants L1. Mais comme l'indique Watorek (2008), la comparaison systématique entre l'acquisition des langues premières et secondes est encore récente et constitue une piste intéressante à explorer pour la découverte d'universaux de l'acquisition.

L'apport que constituent les recherches sur les productions de sourds en LV est de mettre à jour un cas d'acquisition encore bien différent, atypique même, en raison de l'absence d'input auditif et de la difficulté à déterminer pour la plupart de ces scripteurs quelle est leur L1 et quelle est leur L2. L'étude des discours écrits de sourds permet de confirmer, affiner ou infirmer l'idée qu'un ensemble de principes de base en interaction serait commun aux locuteurs des différents systèmes simples, et donc que ces principes seraient universels. Le fait que l'on retrouve des caractéristiques proches dans les écrits de sourds (par exemple ceux du degré 1 de notre corpus), public très spécifique et très hétérogène, va effectivement dans le sens de cette hypothèse. Mais l'universalité de certains des principes dits « naturels », (par exemple « source avant but », « objet avant

---

<sup>130</sup> Watorek (2008 :159) pour la traduction.

localisation », ...) peut être remise en question, dans la mesure où les sourds (les débutants dans l'apprentissage de la langue écrite) écrivent naturellement ces éléments dans l'ordre inverse, conformément à un mode d'organisation visuel. Il semblerait alors que les sourds constituent bien un public d'apprenants, mais un public d'apprenants spécifique, caractérisé notamment par un mode de pensée, de traitement de l'information plus imprégné de visuel que les entendants.

Une comparaison avec un autre public pourrait éclairer ce débat. Il s'agit des personnes sourdes, vivant en entourage exclusivement entendant et non locuteurs d'une langue des signes, qui vont alors être créateurs d'authentiques langues des signes, appelées Langues des Signes Emergentes (LSEg) (Fusellier-Souza 2004). Ces personnes, « privées d'un accès direct à un quelconque modèle linguistique établi » (*ibid* : 67), vont pourtant être à la source d'un processus de création d'une langue. En effet, pour peu que l'entourage y réponde favorablement, ils vont développer peu à peu un système linguistique organisé et communicativement efficace, qui « semble satisfaire les fonctions centrales présentes dans le langage humain » (p 67) et qui présente des « similitudes émergentes » avec les LS institutionnalisées. Leur organisation est cependant plus simple, suivant les mêmes principes généraux d'organisation de l'information que les premiers stades des lectures d'apprenants (par exemple, pour la temporalité : l'ordre naturel, la présence de signes lexicaux à valeur temporelle, etc.). Pour Fusellier-Souza, il s'agit bien de formes simples comme les définit Corder (1978), qui peuvent, par agrégation avec d'autres LSEg, se complexifier et devenir une LS institutionnelle. L'étude des LSEg et leur comparaison avec d'autres formes simples (les lectures d'apprenants, les lectures écrites des sourds, les parlers des enfants voire même les pidgins), constituent un champ d'investigation prometteur dans la recherche « des invariants cognitifs [...] en jeu dans la structuration du langage humain » (Fusellier-Souza 2004 : 385) et mériteraient des études approfondies.

### **3 Didactique du français écrit pour les sourds : préconisations et perspectives de recherche**

Nous reprenons les éléments pertinents des différentes parties de la thèse pour en tirer des préconisations didactiques, et nous nous adressons particulièrement au secteur de



la formation en français écrit auprès des adultes sourds signeurs. Nous avons vu que ce public partage certaines caractéristiques avec les apprenants entendants du FLE, mais également qu'il présente des particularités. Pour rappel, ces particularités tiennent aux parcours de vie, aux conditions atypiques d'acquisition de la L1, au statut du français écrit, seule langue écrite disponible mais bien L2 et enfin au traitement de l'information propre aux sourds et à ses incidences sur leur façon de produire en LV. Tout ceci peut (doit) être pris en compte pour concevoir des actions de formation efficaces et respectueuses du public.

### **3.1 Pour une éthique de la formation à l'écrit aux adultes sourds**

Les adultes sourds qui viennent en formation le font de leur propre initiative. Ils souhaitent améliorer leurs compétences à l'écrit au moyen d'une formation en LSF et ne pas recourir à l'oralisation. Cela ne signifie pas, malgré leur motivation, qu'ils arrivent avec l'état d'esprit qui leur permettra d'apprendre ou de réapprendre sereinement. Nous faisons ici référence aux spécificités du public sourd en termes de vécu scolaire, de rapport à la langue française et de parcours identitaire, que nous avons évoquées dans la partie discutant de la pertinence du concept d'illettrisme (section 1.1 de la première partie). Il y a donc certaines conditions à réunir en formation avant d'entamer les acquisitions proprement dites, le risque étant, si ceci n'est fait, une impossibilité à pleinement s'appropriier la langue, voire des blocages.

Les premiers préalables à une réappropriation de l'écrit ne sont donc pas de l'ordre de la compétence linguistique ou des capacités cognitives, mais de l'ordre du rapport aux langues et du positionnement identitaire, éléments qu'il est préférable d'identifier chez les apprenants, afin de pouvoir éventuellement y remédier.

Être sourd, locuteur d'une langue minoritaire et s'appropriant à se perfectionner dans sa pratique de la langue majoritaire, demande d'avoir des représentations claires sur le statut des langues en présence. L'identité que se forge l'apprenant de lui-même a alors un rôle important à jouer. Or, même pour une personne sourde qui a la langue des signes comme langue privilégiée, son positionnement identitaire n'est pas toujours très clair. Millet (2004) a proposé un parcours identitaire prototypique en cinq étapes, allant de la sortie du système

scolaire à la découverte de la communauté sourde<sup>131</sup>. Il s'avère que cette découverte n'est ni naturelle, ni automatique, et que le chemin peut être long. Elle peut se faire dès l'école, si la personne y a côtoyé d'autres sourds signeurs, mais aussi beaucoup plus tard, de manière fortuite. Les parcours de vie sont très variables et le cheminement vers une identité claire n'est pas toujours achevé à l'entrée en formation. Les représentations négatives sur la LSF et/ou le français peuvent alors constituer des blocages à l'apprentissage. Certaines peuvent découler de discours dévalorisants sur les sourds et/ou la LS, sans cesse répétés durant la scolarisation (par exemple, au mieux, la LSF n'est pas aussi complète, aussi riche que le français). Elles ont pour conséquence une survalorisation de l'écrit, par rapport à sa propre langue (Garcia 2005). Millet (2011) indique également que la focalisation très forte des enseignants sur la forme linguistique (activités portant principalement sur les règles de bonne formation, sur le bien écrire, le bien parler) conduit les sourds à appréhender la LV comme forcément inaccessible, pouvant mener même à ce qu'elle appelle une « phobie des structures » (Millet 2011 : 285). D'autres types de représentations liées au sentiment d'échec scolaire peuvent se manifester par une forme de rejet de l'écrit, qui devient « une chose d'entendant » (Garcia 2005) et qu'il est donc impossible de s'approprier pleinement.

Nous avons vu en partie 1, parmi les facteurs de réussite à l'écrit, combien importait un regard positif sur la LSF et la culture sourde ainsi que la mise sur un pied d'égalité des deux langues (section 1.2.4.2 de la partie 1). L'exemple de David, dont le portrait est dressé dans la section 2.2.1.5, est un cas d'école : durant toute sa scolarisation, il n'a, selon lui, presque rien appris, et c'est une fois installé dans la vie professionnelle qu'il s'est mis à apprendre le français, en posant des questions à des amis bilingues, en lisant et en réfléchissant par lui-même. Les témoignages de ce type sont légion. La prise en main de son propre apprentissage ne semble donc possible que lorsque le regard sur sa propre langue ainsi que sur la langue à apprendre est positif. Un travail sur ces représentations pourrait ainsi être mené à profit, au moins en début de formation. Il s'agirait de provoquer des discussions sur les parcours de chacun et leurs visions respectives de ce qu'est le français écrit et de ce que représente son apprentissage. L'objectif est de faire surgir ces représentations et de

---

<sup>131</sup> L'errance identitaire en 3 étapes : 1/tentatives d'intégration dans la société majoritaire à la sortie de l'école ; 2/sentiment d'exclusion et d'échec ; 3/ éventuellement phase d'isolement. Puis suivent deux étapes de découverte et d'affirmation de l'identité : 4/ découverte de la communauté sourde et de la LSF ; 5/stages d'apprentissage/perfectionnement de la LSF, menant à la découverte de son identité de personne sourde.

travailler, le cas échéant, à les faire évoluer : d'une « chose d'entendant », le français doit devenir « le terrain des sourds »<sup>132</sup>. Il s'agira également de faire prendre conscience que les difficultés qu'ont les sourds en français sont dues à des méthodes d'éducation inadaptées, qui ne leur ont pas permis d'accéder à un niveau satisfaisant, et enfin de valoriser, à part égale, la LSF et le français écrit ainsi que les cultures qui y sont associées.

Il semble également important, compte tenu des parcours scolaires souvent marqués par l'échec et la passivité (activités fondées sur la répétition et l'imitation de modèles) d'obtenir la compréhension et l'adhésion des apprenants à la méthode employée par le formateur : après les avoir questionnés sur leurs besoins, leurs attentes face à une formation sur l'écrit, le formateur expliquera de manière pédagogique ce qu'est lire et écrire et les moyens qui vont être travaillés pour y parvenir, en fonction des besoins exprimés.

Cette importance des besoins des apprenants mérite d'être discutée : selon la situation professionnelle et familiale de l'apprenant, les besoins qui peuvent émerger sont : améliorer ses écrits professionnels, par exemple se perfectionner dans la rédaction de mails ; s'acquitter de ses tâches administratives ; aider ses enfants à faire leurs devoirs ; lire et correspondre efficacement avec l'école ; etc. Il est important de s'adapter à ces besoins, mais il est tout aussi important de ne pas s'y limiter. La dimension de plaisir de la lecture ou de l'écriture est souvent inconnue de ce public, qui ne s' imagine pas que l'écrit puisse être une source de distraction. Les ateliers d'écriture, les créations poétiques, les traductions de textes ou de chansons, les jeux sur les mots et la découverte des expressions idiomatiques permettent de rencontrer cette dimension ludique, focalisée sur le sens, le vouloir dire et l'esthétique de la langue plutôt que sur la bonne formation. Cette diversification des modes d'entrée dans la langue présente en outre l'intérêt de faire prendre conscience du large panel des fonctions que peut jouer l'écrit.

En somme, il s'agit de valoriser la LSF et la culture sourde, de faire tomber les sentiments de dévalorisation de soi, mais également de valoriser et dédramatiser le français écrit, qui doit être appréhendé dans toutes ses fonctions.

---

<sup>132</sup> Il s'agit de citations des témoignages de l'enquête menée par Brigitte Garcia en 2003-2004 : les formulations sont celles de l'interprète traduisant le discours de l'informateur sourd.

### 3.2 Agir sur les préalables

Dans la section 1.2.2 de la partie 1, nous avons listé et commenté les différentes compétences préalables à l'entrée dans l'écrit, préalables dépendant tous de la maîtrise d'une L1. Nous rejoignons nos considérations sur la place importante que peut prendre la LSF comme vecteur d'enseignement (partie 1, section 2.2.2.4). En tant que L1 des apprenants, elle est la langue de communication dans le cours et plus spécifiquement la langue de travail. Elle joue le même rôle à ce niveau que le français oral dans un cours de lecture-écriture auprès d'entendants. Elle sert à parler de l'écrit, le commenter, à dire ce qu'on a compris d'un texte, etc. En tant que production de sourds, elle reflète au mieux le mode de traitement de l'information inhérent à la surdité et constitue alors un métalangage de choix pour supporter les acquisitions des apprenants sourds. En revanche, la simple connaissance de la LSF, même à un bon niveau, à la fois des apprenants et de l'enseignant, ne suffit pas. Pour que la LSF soit un bon vecteur d'acquisition de l'écrit, il faut 1/ un bon développement linguistique dans cette langue ; 2/ un bon recul métalinguistique sur cette langue, ce qui suppose un enseignement explicite (la capacité à réfléchir sur la langue pourra alors être réinvestie sur le français écrit) ; 3/ la possibilité de mettre en regard, explicitement, les deux langues, afin de faire prendre la mesure de ce qui les rapproche et les sépare.

Or il arrive que des personnes sourdes se présentant à des sessions de formation aient un niveau très faible de LSF. En l'absence de tels prérequis (compétences linguistiques solides et recul métalinguistique), l'apprentissage de l'écrit peut se trouver très fragilisé. La formation à l'écrit nécessite donc souvent une remise à niveau en LSF<sup>133</sup>, afin que l'apprenant sourd puisse développer ses capacités à s'exprimer de manière fluide et cohérente dans cette langue, avec un panel de moyens lexicaux et grammaticaux élargis, et qu'il développe, au moins sur des éléments ponctuels de la langue, un début de recul métalinguistique.

Le développement conceptuel (évoqué parmi les préalables en section 1.2.2), peut également poser problème : à un faible niveau linguistique général peut s'ajouter un faible

---

<sup>133</sup> Malheureusement peu de formations peuvent assurer, en plus du français, des heures de renforcement en LSF.

bagage expérientiel, ce qui limite la possibilité de comprendre les textes. Devant l'impossibilité de pouvoir remédier rapidement à cette lacune, il est primordial, pour en limiter les conséquences, de choisir des supports écrits en lien soit avec du connu soit avec des thèmes motivants, et de s'assurer que les concepts véhiculés à l'écrit sont maîtrisés en LSF.

### **3.3 Les principes d'une formation bilingue. Quels rôles pour la LSF ? Quelles recherches à mener ?**

Nous abordons maintenant la question de la méthode d'enseignement, et partant, du ou des rôles joués par la LSF dans l'apprentissage de l'écrit. Enseigner une langue écrite au moyen d'une langue visuo-gestuelle n'est pas simple : il faut gérer la différence de modalité (de l'oralité de la LSF à l'écrit), de canal (du canal visuo-gestuel au canal visuo-graphique, donc d'une structuration simultanée à une structuration linéaire) et de langues (LSF et français écrit sont deux systèmes linguistiques distincts). Aucune langue ne pouvant s'apprendre par le recours systématique à la traduction, comment mettre efficacement à profit l'usage de la langue des signes sans traduire ou faire traduire tout ce qui est écrit en français ?

Puisque l'un des pôles de l'apprentissage du français écrit via la LSF est le passage de la modalité orale à celle de l'écrit, un premier outil peut être mis à profit efficacement pour comprendre ce passage, sans recourir au travail de mise en forme en français. Il s'agit du travail sur la préparation et la création de LSF enregistrée, que l'on appelle la LS-vidéo. Prenant l'exemple d'une correspondance entre personnes sourdes, cet outil présente un intérêt notable dans la compréhension des exigences que requiert la rédaction d'un mail en général (absence de face-à-face, nécessité de contextualisation, nécessité de concision, etc.). Une fois ces principes compris, la rédaction de mails en français écrit ne peut être qu'améliorée. Il est aujourd'hui affirmé par les sourds que la LS-vidéo est « l'écrit de la LSF », et est (au moins en partie) reconnu comme tel par certains chercheurs : Garcia (2010) indique que

« la LS vidéo est à même de remplir pour la LSF (remplit souvent déjà) une bonne part des fonctions, sociales et cognitives, de l'écrit. À savoir (toutes fonctionnalités effectives dans les structures bilingues) : la préservation et l'archivage ; le recul sur la langue et sur ses propres

productions ; le retour en arrière, l'effacement, l'évaluation, l'auto-correction ; le soutien à la mémorisation. » (Garcia, 2010 : 89)

Le recours pédagogique à la LS-vidéo présente donc l'avantage de faire travailler les fonctions et exigences de l'écrit en déchargeant l'apprenant de la tâche de production en L2.

Concernant maintenant l'usage de la LSF pour faire travailler la langue française écrite, il faut nous interroger sur les rôles qu'elle joue et ses liens ou non avec l'activité de traduction. Dans notre mémoire de master 2 (Perini, 2007), nous avons envisagé trois rôles dévolus à la LSF :

« La LSF comme **langue de communication** entre les apprenants et le formateur.

La LSF comme **métalangue** pour expliquer le français, parler de l'écrit. C'est donc un outil de réflexion.

La LSF comme **aide à l'organisation textuelle**. Le travail de recherche et d'organisation des idées est d'abord fait en LSF avant le passage à la formulation écrite. » (Perini, 2007 : 43)

Ajoutons comme dernier rôle celui de la mise en évidence des différences avec la L2. Il s'agit d'un travail de mise en correspondance explicite des deux langues. Dans toutes ces activités, la traduction n'est jamais loin. Lorsque l'on « parle de l'écrit », on peut avoir besoin de citer un passage ou un mot, de les commenter ou en demander la signification, etc. Hormis le pointage de la partie de texte concernée ou le recours à la dactylographie<sup>134</sup>, qui sont coûteux, et au français signé<sup>135</sup>, qui peut créer des confusions entre les deux langues, reste la traduction. Cependant « parler de l'écrit en utilisant la LSF n'est pas traduire si la finalité est de l'expliquer (ce qu'on a compris, ou pas compris d'un texte...). On parle du texte, on ne le dit pas. » (Perini, 2007 : 43) La traduction suppose d'autres finalités et d'autres compétences. C'est la dernière activité possible, celle de l'analyse contrastive, qui retient notre attention et mérite d'être exploitée. En effet, nous disions plus haut que les compétences langagières et métalangagières en LSF ne sont intéressantes que si l'on propose un travail de mise en correspondance explicite, afin de faire apparaître similitudes et différences de fonctionnement. L'un des piliers de la méthode proposée est alors la mise en place d'un travail régulier d'analyse contrastive, toujours en partant des acquis en LSF

---

<sup>134</sup> La dactylographie est l'épellation manuelle : à chaque lettre correspond une configuration manuelle. Elle est utilisée en LSF lorsque le signe correspondant au mot français est inconnu ou inexistant (noms propres, mots techniques, etc).

<sup>135</sup> Le français signé est un français « mis en signes » : on emprunte les signes de la LSF que l'on agence dans l'ordre des mots du français.

pour envisager le fonctionnement du français. Il s'avère que l'analyse contrastive, mais aussi la traduction, même si elle est beaucoup plus coûteuse<sup>136</sup> correspondent à une demande forte des apprenants et sont en général une vraie source de plaisir. Nous avons d'ailleurs parlé, dans la section 1.2.4.1 de la première partie, des nombreux témoignages de « déclics », prises de conscience brutales que français écrit et LSF peuvent véhiculer les mêmes idées, dont le souvenir reste gravé en mémoire des personnes qui l'ont vécue tardivement.

Ce type d'enseignement est coûteux en énergie pour le formateur, et il n'existe pas encore d'outils sur lesquels il pourrait s'appuyer pour construire une progression cohérente prenant en compte la possibilité de réinvestissement des acquis en L1 vers la L2. Voici donc notre première perspective de recherche en linguistique appliquée à la didactique : l'urgence de mettre en place une analyse comparée des deux langues afin de doter les formateurs d'outils clairs sur le fonctionnement de l'une et l'autre langue : une analyse linguistique contrastive des deux langues, sur (a minima) un ensemble de points qui posent problème de manière récurrente aux sourds, est urgente. La sélection des points prioritaires peut alors se faire sur la base de descriptions d'écrits de sourds, comme celle que nous avons proposée dans les sections 2 et 3 de la troisième partie de la thèse. Par prioritaire, il faut entendre soit ce qui est le plus fréquent, soit ce qui pose le plus de problème du point de vue de la compréhension. Par exemple, les mots obligatoires de la phrase et leur ordre peuvent faire efficacement l'objet d'une analyse contrastive. Les apprenants peuvent ainsi mieux fixer en mémoire ce qu'il est indispensable de placer dans une phrase en français (mention d'un sujet, le cas échéant d'un objet et mots outils, copules et auxiliaires). D'une manière générale, la compréhension que ce qui n'a pas de correspondant en LS (ne se traduit pas) n'en est pas moins utile en français peut se faire grâce à cette mise en relation d'énoncés signés et écrits.

---

<sup>136</sup> La traduction est intéressante à travailler en groupe, pour les échanges qu'elle suscite sur le sens des unités et la meilleure forme dans l'autre langue qui puisse en rendre compte. Les projets de « chant-signé », notamment, sont un excellent prétexte pour mettre en place un tel travail. Il s'agit de choisir des textes de chansons et de les traduire en langue des signes, le plus souvent dans le but d'en faire un spectacle.

### **3.4 Travailler l'écrit comme système autonome : quelles solutions en dehors du recours à la LSF ?**

L'usage de la langue des signes est indispensable en formation, ne serait-ce que pour communiquer entre apprenants et formateur. Mais si tous les usages de la LSF présentés dans la section ci-dessus sont importants à mettre en place, il faut également réfléchir à d'autres outils et démarches didactiques permettant de travailler l'écrit par l'écrit. Une des solutions est le recours aux outils multimédia, car ces outils permettent une communication instantanée ou différée de manière naturelle (logiciels de communication instantanée, recours aux mails, participation à des forums d'échanges ou création et entretien d'un blog). De nombreux projets de correspondance, de rencontres, de visites peuvent ainsi être mis en place et légitimer le recours naturel à ces outils. Les exercices de simulation de telles situations de communication, au sein du cours, peuvent également être envisagés (le formateur peut imprimer ensuite les échanges et aider les apprenants à améliorer leurs productions).

Enfin, nous avons émis à plusieurs reprises l'hypothèse que les personnes sourdes (profondes et prélinguales tout au moins) auraient en commun, parce qu'ils se sont construits sans repères auditifs, une forme de pensée très ancrée dans le visuel, qu'ils soient signeurs ou oralistes. Les quelques exemples de notre corpus qui sont liés à la nature des informations transmises (3.6 de la partie 3) sont un argument supplémentaire au service de cette hypothèse. Certes la LSF, en tant que production de sourds, reflèterait au mieux ce type de cognition et serait le vecteur à privilégier pour la transmission des savoirs, mais l'ensemble des « langages » appartenant à une sémiologie du visuel sont à prendre en compte : schémas, frises, dessins, tableaux, etc. Gabriel Marjollet, dans un travail de recherche en linguistique dans le cadre de sa formation CAPINJS<sup>137</sup> (travail non daté), fait l'hypothèse, pour les enfants sourds, que réaliser un dessin préalablement à la rédaction améliore la qualité de l'écrit, « le dessin fonctionn[ant] comme un organisateur d'imaginaire ». Développer des supports pédagogiques qui rendent compte de la langue de manière visuelle est donc une autre piste de recherche. Devant l'absence de tels supports à l'heure actuelle, une bonne stratégie peut consister, lorsqu'un concept a été compris, à

---

<sup>137</sup> Certificat d'aptitude au Professorat des Instituts Nationaux de Jeunes Sourds.



demander aux apprenants de schématiser par eux-mêmes ce qu'ils ont compris, puis de se décider pour un schéma commun après comparaison des différentes propositions. Ces schémas présentent l'avantage de se présenter sur un support graphique et donc de servir de trace des contenus enseignés ou encore de support à production et à mémorisation. Il s'agit de doter les apprenants d'un maximum d'outils leur permettant de prendre de l'autonomie, comprendre et mémoriser plus facilement. Ce type de support serait un bon complément aux autres traces que sont le français écrit (bien sûr) et la LS-vidéo.

### **3.5 Quelles applications didactiques possibles d'une description des écrits de sourds ?**

Notre grille d'analyse, très détaillée et commentée, n'a pas d'utilité en l'état pour le formateur en quête d'outils didactiques directement exploitables. Elle peut néanmoins servir de base au didacticien pour créer un ensemble de documents :

- Les critères employés dans la section 1 de la partie 3 peuvent être utilisés pour construire un outil d'évaluation rapide du degré de compétence du scripteur sourd.
- La grille vierge peut servir de base pour un outil d'évaluation plus fin, visant à pointer les lieux de la langue à travailler en priorité.
- Les considérations en termes de degré de compétence qui émaillent notre texte peuvent donner des repères pour la mise en place de progressions pédagogiques qui suivent au plus près les itinéraires naturels.
- L'approfondissement de la description des différents degrés de compétence, que nous avons proposé en 1.2 de cette conclusion et le rapprochement avec les six niveaux du CECRL (pour la partie écrite) permettraient, à terme, de créer un référentiel de compétence en français écrit pour les sourds.

## 4 Bilan final

La description et l'explication des caractéristiques des écrits de sourds et leur exploitation au service d'une didactique du français écrit pour les sourds représentent un champ d'étude passionnant et encore largement inexploré. Pour y parvenir, devant l'étendue de la tâche, la collaboration dans le cadre de recherches-actions, entre chercheurs (linguistes, acquisitionnistes, didacticiens), professionnels de terrain et apprenants sourds est indispensable.

Notre travail a permis d'apporter une petite pierre à l'édifice, à la fois dans les domaines de la description, de l'explication et des conséquences didactiques. Nous avons finalement abouti à un ensemble de principes à respecter pour créer les conditions, chez l'apprenant, d'un développement harmonieux de ses deux langues.

Travailler sur le public adulte, quand les besoins sont énormes en didactique de l'écrit auprès des enfants, présente selon nous un avantage de taille : s'affranchir (du moins dans un premier temps) de l'indispensable choix du mode d'éducation. L'adulte signant se présentant en formation de français sait ce qu'il veut : un enseignement en LSF par une personne bilingue, sans recourir à l'oralisation du français. Ce choix est motivé par l'expérience scolaire non concluante et par un désir profond de comprendre tout ce qui se dit en cours. Il est alors possible d'exploiter pleinement les tenants et aboutissants de cette modalité d'enseignement, et nul doute que les applications pratiques auprès du public enfantin émergeront de ce champ d'étude presque vierge.



## TABLE DES GRAPHIQUES, FIGURES ET TABLEAUX

FIGURE 1 :	Stimulus utilisé pour les ateliers d'écriture .....	p 136
FIGURE 2 :	Graphique présentant la répartition des textes SOURD selon le nombre de mots .....	p 161
FIGURE 3 :	Graphique présentant la répartition des trois catégories d'usage non conforme de mots outils selon le degré de compétence .....	p 271
FIGURE 4 :	Graphique présentant la part des substitutions, omissions et surajouts au sein de chaque degré (groupes SOURD et FLE) .....	p 272
FIGURE 5 :	Graphique présentant la répartition de chaque type de mot-outil non conforme selon le degré de compétence .....	p 273
TABLEAU 1 :	Répartition des scripteurs selon le critère d'adéquation à la tâche .....	p 157
TABLEAU 2 :	Répartition des scripteurs selon le critère de degré de compréhension..	p 159
TABLEAU 3 :	Répartition des scripteurs selon la présentation graphique .....	p 160
TABLEAU 4 :	Répartition des scripteurs sourds selon la longueur des textes .....	p 162
TABLEAU 5 :	Premier classement des textes selon les critères textuels (noyau dur) .....	p 163
TABLEAU 6 :	Classement des textes des trois groupes selon les critères textuels .....	p 166
TABLEAU 7 :	Nombre moyen de propositions par phrase dans les trois degrés des trois groupes .....	p 168
TABLEAU 8 :	Nombre moyen de propositions par phrase dans les trois degrés des trois groupes .....	p 171
TABLEAU 9 :	Nombre moyen de mots par proposition dans les textes des trois groupes et des trois degrés .....	p 174
TABLEAU 10 :	Taux de constructions intégrées dans les textes des trois groupes et des trois degrés .....	p 175
TABLEAU 11 :	Comparaison des caractéristiques du texte d'Emma avec celles des trois degrés de compétence du groupe SOURD (critères de complexité syntaxique) .....	p 177
TABLEAU 12 :	Caractéristiques des trois degrés de compétence et comparaison avec les stades d'acquisition et les niveaux du CECRL .....	p 180
TABLEAU 13 :	Classement final des scripteurs des trois groupes dans les trois degrés de compétence .....	p 180
TABLEAU 14 :	Exemples de maintiens variés de références animées (Laurence, Clara, Patrick) .....	p 203
TABLEAU 15 :	Exemples de maintiens variés de références inanimées (Laurence, Clara, Jean, Patrick) .....	p 203
TABLEAU 16 :	Textes du groupe SOURD concernés par un traitement particulier des antécédents .....	p 207
TABLEAU 17 :	Textes du groupe FLE concernés par un traitement particulier des antécédents .....	p 207
TABLEAU 18 :	Textes du groupe SOURD concernés par la tendance aux répétitions .....	p 210
TABLEAU 19 :	Textes du groupe FLE concernés par la tendance aux répétitions .....	p 210
TABLEAU 20 :	Bilan de la référence actancielle dans les textes du groupe SOURD .....	p 212
TABLEAU 21 :	Choix des temps verbaux dans les textes du groupe SOURD .....	p 228
TABLEAU 22 :	Répartition des trois catégories d'erreurs de mots outils selon les trois degrés de compétence du groupe sourd (valeurs brutes).....	p 270
TABLEAU 23 :	Répartition des catégories d'usage non conforme à la LC des mots outils au sein de chaque degré (groupe SOURD et FLE) .....	p 274
TABLEAU 24 :	Grille vierge (catégories hors contexte) .....	p 313



## BIBLIOGRAPHIE

BABOULÈNE, R. (1971). *Essai de classification, dans un but pédagogique, de « fautes » de langue commises par des élèves atteints de surdité profonde*. Thèse présentée pour l'obtention du C.A.P. des Professeurs des Instituts Nationaux de Jeunes Sourds. Dir. F. François.

BALOSETTI, M. (2011). *Les sourds et l'écrit. Approches théoriques et méthodologiques*. Mémoire de Master 2 en sciences du langage, sous la direction d'Agnès Millet, Grenoble 3.

BARTNING, I. (1997). « L'apprenant dir avancé et son acquisition d'une langue étrangère. Tour d'horizon et esquisse d'une caractérisation de la variété avancée. » *AILE*, n°9, 9-50.

BARTNING, I. & SCHLYTER, S. (2002). « Stades et itinéraires acquisitionnels des apprenants suédophones en français L2 » Communications présentées à EUROSLA, Bâle, sept 2002 et au colloque "La didactique des langues", Paris, décembre 2002.

BARTNING, I. et SCHLYTER, S. (2004) « Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2 ». *Journal of French Language Studies*, 14, 281-299

BARTNING, I et KIRCHMEYER, N (2003) « Le développement de la compétence textuelle à travers les stades acquisitionnels en français L2 », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n°19, 9-39. [En ligne] <http://aile.revues.org/1112>

BELISSEN, P. (2005). « le rapport des sourds à l'écrit », Texte d'intervention lors de la rencontre Lecture, surdité et bibliothèque du 22 novembre 2005

BELZILE, T. (1975). « Analyse syntaxique de l'expression écrite chez des sujets présentant des problèmes auditifs », mémoire de maîtrise, Montréal, université du Québec à Montréal.

BERTHOUD-PAPANDROPOULOU, I. & NIEDERBERGER, N.A. (2002). « The Use of Pronouns in French by Bilingual Deaf Children : a Specific Path towards Mastery ? Paper presented at the 9<sup>th</sup> International Congress for the Study of Child Language. Madison, Wisconsin, USA.

BOURSIN, J.-C. (2005). « D'où vient l'illettrisme chez les personnes sourdes », Texte d'intervention lors de la rencontre Lecture, surdité et bibliothèque du 22 novembre 2005

BOUTET, D. & GARCIA, B. (2006). « Finalités et enjeux linguistiques d'une formalisation graphique de la Langue des Signes Française (LSF). » In *Les langues des signes (LS) : recherches sociolinguistiques et linguistiques*, R. Sabria éd., *Glottopol* n°7, DYALANG : 32-52, [EN LIGNE] [http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero\\_7.html](http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_7.html)

CARLISLE, J.F. & NOMANBHOY, D.M. (1993). « Phonological and morphological awareness in first graders ». *Applied Psycholinguistics*, 14 (2), 177-195.

- CARLISLE, J.F. (2000). « Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words : Impact on reading. » *Reading and Writing : An interdisciplinary journal*, 13 (2-4), 169-190
- CAVET, (2002) « Y a-t-il aujourd'hui une définition de l'illettrisme qui s'impose à tous ? » *Economie & Humanisme*, 363, décembre 2002. [EN LIGNE]  
[http://www.revue-economie-et-humanisme.eu/bdf/docs/r363\\_12\\_definitionillettrisme.pdf](http://www.revue-economie-et-humanisme.eu/bdf/docs/r363_12_definitionillettrisme.pdf)
- CHAMBERLAIN, C., MORFORD, J.P. & MAYBERRY, R.I. (eds) (2000). *Language acquisition by eye*, Lawrence Erlbaum Associates publishers, Mahwah, New Jersey, Londres.
- CHARROW, V et FLETCHER, J. (1974). « English as the second language of deaf children », *Journal of developmental Psychology*, Vol. 10, 463-470.
- CHARROW, V. R. (1975). « A psycholinguistic analysis of 'Deaf English' », *Sign Language studies*, n°7, 139-150.
- CHOMSKY, N. (1957). *Syntactic Structures*, Mouton de Gruyter, Berlin.
- COLE, P., ROYER, C., LEUWERS, C., & CASALIS, S. (2004). « Les connaissances morphologiques dérivationnelles et l'apprentissage de la lecture chez l'apprenti-lecteur français du C.P. au C.E.2. » *L'Année Psychologique*, 104, 701-750.
- CORDER, S.P. (1980) [1967]. « Que signifient les erreurs des apprenants ? » In *Langages*, 14e année, n° 57. Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère. pp. 9-15. [EN LIGNE]  
[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge\\_0458-726x\\_1980\\_num\\_14\\_57\\_1833](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_1980_num_14_57_1833)
- CORDER, S.P., (1980) [1971]. « Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs ». In *Langages*, 14e année, n° 57. Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère, 17-28. [EN LIGNE]  
[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge\\_0458-726x\\_1980\\_num\\_14\\_57\\_1834](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_1980_num_14_57_1834)
- CORDER, S.P. (1980) [1973]. « La sollicitation de données d'interlangue. In *Langages*, 14e année, n° 57. Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère, 29-38. [EN LIGNE]  
[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge\\_0458-726x\\_1980\\_num\\_14\\_57\\_1835](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_1980_num_14_57_1835)
- CORDER, S.P. (1980). « Post scriptum » In *Langages*, 14e année, n° 57. Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère, 39-41. [EN LIGNE]  
[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge\\_0458-726x\\_1980\\_num\\_14\\_57\\_1836](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_1980_num_14_57_1836)
- COURTIN, C. (2000). The impact of sign language on the cognitive development of deaf children : the case of theories of mind », *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5, 266-276.
- COURTIN, C. (2002a). « Lecture, écriture et développement socio-cognitif de l'enfant sourd », in *Les Actes de Lecture* n°80, 57-62.
- COURTIN, C. (2002b). « Le développement de la conceptualisation chez l'enfant sourd. Synthèse des travaux existants. » *La Nouvelle revue de l' AIS : adaptation et intégration scolaires*, janvier 2002, n° 17, 181-195.

- COURTIN, C. (2005). Langue des Signes Française, français oral, Langue Française parlée complétée et développement de la lecture-écriture chez l'enfant sourd, quelle complémentarité ? *Nouvelle Revue de l' AIS*, CNEFEI, numéro Hors-Série, *Adaptation et intégration scolaire*, juin, 37-44.
- CUXAC, C. (1991). « L'éducation des sourds en France et le problème de l'accès à l'écrit », A. Bentolila, B. Chevalier et D. Falcoz-Vign (Dir.), *La lecture. Apprentissage, évaluation, perfectionnement*, Paris, Nathan Pédagogie, 255-258.
- CUXAC, C. (1993). « La langue des signes : construction d'un objet scientifique. » In *La parole des Sourds. Psychanalyse et surdités*. Revue du Collège des Psychanalystes, numéro double, printemps-été 1993, Paris, 97-121.
- CUXAC, C. (1996). *Fonctions et structures de l' iconicité des langues des signes*. Thèse de Doctorat d'Etat, Paris, Université Paris V.
- CUXAC, C. (2000). *La Langue des Signes Française ; les Voies de l'Iconicité*. Faits de Langues, 15-16.
- CUXAC, C. (2003). « Une langue moins marquée comme analyseur langagier : l'exemple de la LSF. » *La nouvelle revue de l' AIS*, 23, 19-31.
- CUXAC, C. & ANTINORO-PIZZUTO, E. (2010). « Emergence, norme et variation dans les langues des signes : vers une redéfinition notionnelle. » In B. Garcia et M. Derycke (dir.), *Sourds et langue des signes. Norme et variations*, Langage et Société, n° 131, mars 2010, 37-53.
- DAIGLE, D. (1995). « L'influence du contact avec le français sur la performance des sourds en français écrit », mémoire de maîtrise, Montréal : Université du Québec à Montréal.
- DAIGLE, D. & DUBUISSON, C. (1998). « Que peut-on conclure des recherches portant sur l'écriture ? » In C. Dubuisson et D. Daigle (dir.), *Lecture, écriture et surdité*, Montréal, Les Editions logiques, 131-151.
- DUBUISSON, C., MACHABEE, D. & PARISOT, A.-M. (1997). « L'enseignement du français aux sourds : ce que des sourds ont à en dire. » *Revue de linguistique et de didactique des langues (LIDIL)*, n°15, 53-81.
- DUBUISSON, C. & BASTIEN, M. (1998). « Que peut-on conclure des recherches portant sur la lecture par les sourds ? » In C. Dubuisson et D. Daigle (dir.), *Lecture, écriture et surdité*, Montréal, Les Editions logiques, 73-102.
- DUBUISSON, C., VINCENT-DURROUX, L. et NADEAU, M. (1991). « L'enseignement de la langue maternelle aux déficients auditifs », *Glossa*, n° 27, 32-37.
- DUCHARME, D. & MAYBERRY, R.I. (2005). « L'importance d'une exposition précoce au langage : la période critique s'applique au langage signé tout comme au langage oral. In C. Transler, J. Leybaert et J.-E. Gombert (Dir.) *L'acquisition du langage par l'enfant sourd : Les signes, l'oral et l'écrit*, Marseille, solal, Coll. Troubles du développement psychologique.
- DUPONT, S., LAROCQUE, C., PICARD, M.-E. (2003). « Transfert syntaxique de la LSQ au français chez des locuteurs natifs de la LSQ », in *7 coups de langue ou l'art d'embrasser le lexique*, Actes du 7e Colloque des Étudiants en Sciences du Langage Université du Québec à Montréal, (CESLa 2003), 28 avril 2003



- ELBRO, C., ARNBAK, E. (1996). « The rôle of morpheme recognition and morphological awareness in dyslexia. » *Annals of Dyslexia*, 46, 209-240.
- FIJALKOW, J. (2000). *Sur la lecture. Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture*, ESF éditeur, Collection *Didactique du français*.
- FREI, H. (1982) [1929]. *La grammaire des fautes*. Genève-Paris, Slatkine Reprints.
- FRITH, U. (1985). « Beneath the surface of developmental dyslexia. » In K.E., Patterson, J.C. Marchall, M. Colthea (Eds), *Surface dyslexia* (301-330). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- FUSELLIER-SOUZA, I. (2004). *Sémiogenèse des langues des signes : Étude de langues des signes primaires (LSP) pratiquées par des sourds brésiliens*. Thèse de doctorat en Sciences du Langage, Université Paris 8.
- GARCIA, B. (2005). *Projet LSF : quelles implications pour quelles formes graphiques ?* Rapport remis à la DGLFLF, Ministère de la Culture et de la Communication.
- GARCIA, B. (2010). *Sourds, surdité, langue(s) des signes et épistémologie des sciences du langage. Problématiques de la scripturisation et modélisation des bas niveaux en langue des signes française (LSF)*. Dossier présenté pour l'obtention du diplôme d'Habilitation   Diriger des Recherches, Paris, Université Paris 8.
- GARCIA, B. et PERINI, M. (2010), « Normes en jeu et jeu des normes dans les deux langues en présence chez les sourds locuteurs de la Langue des Signes Française (LSF) », B. Garcia et M. Derycke (coord.), *Sourds et langue des signes. Norme et variations*, Langage et Société, né 131, mars 2010, 75-94.
- GEERS, A. & MOOG, J. (1989). « Factors predictive of the development of literacy in profoundly hearing-impaired adolescents », *The Volta Review*, feb/mar 1989, 69-86.
- GIACALONE RAMAT, A. (1999). « Functional and strategies of clause connection in second-language acquisition. » *Linguistics* 37.3, 519-548.
- GILLOT D. (1998). *Le Droit des sourds, 115 propositions*. Rapport parlementaire au Premier Ministre.
- GLEDHILL, C. (1994). « La phraséologie dans l'analyse de genres textuels. L'exemple des formules rh toriques dans "Le Monde" », *Aston Papers in Languages Studies and discourse Analysis 2* (Series Editor John Gaffney). Birmingham : Aston University Publications.
- GOLDIN-MEADOW S. & MAYBERRY, R. I. (2001). « How do Profoundly Deaf Children Learn to Read ? » *Learning Disabilities Research and Practice* (Special issue : *Emergent and early literacy : Current status and research directions*), 16, 221-228.
- GOMBERT, J.E. (2003). « Compétences et processus mobilisés par l'apprentissage de la lecture ». Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l' cole primaire les 4 et 5 décembre 2003. <http://www.bienlire.fr>.
- GORMLEY, K. & SARACHAN-DEILY, B. (1987). « Evaluating hearing-impaired students' writing : A practical approach », *Volta Review*, vol 89, n 3, 157-166.
- GOULET-DENIS, P. (2005). *Les Déficients Auditifs privés de la L.S.F. : problèmes de compréhension du français écrit dans l'option oraliste*, Mémoire de 2CA-SH option A.

- GRANFELDT, J., et *alli* (2005) « Direkt Profil : un système d'évaluation de textes d'élèves de français langue étrangère fondé sur les itinéraires d'acquisition », *TALN 2005*, Dourdan, 6-10 juin 2005.
- GROSJEAN, F. (1993). « La personne bilingue et biculturelle dans le monde des entendants et des sourds. » « *Nouvelles Pratiques Sociales*, vol. 6, 1, 69-82.
- HANSEN, V.-L. & FOWLER, C. A. (1987). « Phonological coding in word reading : Evidence from hearing and deaf readers. » *Memory and Cognition*, 15, 199-207.
- HELLQVIST, B. (2010). La subordination dans la production écrite en L2. Étude sur l'acquisition de la subordination en français L2 chez 10 lycéens svécophones.
- HENDRIKS, H. et WATOREK, M. (2008). « L'organisation de l'information en topique dans les discours », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n°26. [En ligne], <http://aile.revues.org/3372>
- HICKMANN, M. (2003). *Children's discourse : person, space and time across languages*. Cambridge, Cambridge University Press.
- HUTTER, C. (2011). *Étude de la variation en Langue des Signes Française (LSF). Approche sociolinguistique*. Thèse de doctorat en sciences du Langage, sous la direction du Professeur R. Sabria. Université de Rouen.
- JACQ, G., TULLER, L., & FUET, F. (1999). « Spécificités morphosyntaxiques du français de l'enfant sourd : une étude comparative » *Glossa* 69, 4-14.
- JAFFRÉ, J. P., FAYOL, M., PELLAT (coord.) (2003). *Dynamiques de l'écriture : approches pluridisciplinaires*. Faits de Langue, n°22, Ophrys, Paris.
- JAKUBOWICZ, C., TULLER, L., RIGAUT, C. (2000). « Phonologically Weak Items in Abnormal Acquisition of French » In Proceedings of the 24<sup>th</sup> Annual Boston University Conference on Language Development. Somerville, MA : Cascadilla Press.
- KING, C. M. & S. P. QUIGLEY (1985). *Reading and deafness*, San Diego, CA : College-Hill Press.
- KLEIN, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*, Trad. française par C. Noyau, Paris, Armand Colin.
- KLEIN, W. & PERDUE, C. (1997). « The basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler ?) ». *Second language research*, 4:301-348.
- KLEIN, W., & VON STUTTERHEIM, C. (1991). « Text structure and referential movement v ». *Arbeitsberichte des Forschungsprogramms Sprache und Pragmatik*, Lund University 22 :1-32
- LABOV, W. (1972/1978/1993). *Le parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des Etats-Unis*. Paris : Ed. De Minuit (traduction française 1978)
- LACERTE, L. (1988). « La langue des signes québécoise (LSQ) et le français : difficultés à l'écrit chez la personne sourde. » mémoire de maîtrise, Montréal : Université de Québec à Montréal.
- LACERTE, L. (1989). « L'écriture sourde québécoise », *revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*, vol. 8, n° 3-4, 303-345.
- LELIEVRE, M., DUBUISSON, C. & DAIGLE, D. (1998). « Comprendre les stratégies utilisées par les sourds », In In C. Dubuisson et D. Daigle (dir.), *Lecture, écriture et surdité*,

Montréal, Les Éditions logiques, 237-265.

LENART, E. (2006). *Acquisition des procédures de détermination nominale dans le récit en français et polonais L1 et en français L2 : étude comparative de deux types d'apprenants : enfant et adulte*. Thèse de doctorat en linguistique, sous la direction de Clive Perdue, Université Paris 8.

LEPOT-FROMENT, C. (1996). « La conquête d'une langue orale et écrite » In C. Lepot-Froment & N. Clerebaut (eds), *L'enfant sourd : communication et langage*. De Boeck : Université Paris-Bruxelles.

LEVELT (1981) « The speaker's linearisation problem. » *Philological Transactions of the Royal Society of London*. Series B 295, 305-315. [EN LIGNE]

[http://www.mpi.nl/world/materials/publications/Levelt/Levelt\\_Speakers1981.pdf](http://www.mpi.nl/world/materials/publications/Levelt/Levelt_Speakers1981.pdf)

LEVELT, W. (1989). *Speaking : From Intention to Articulation*. Cambridge, Mass. : MIT Press.

LOBAN, W. (1976). « Language development : Kindergarten through grade twelve », Urbana II : National concil of teachers of English.

MAC WHINNEY, B. (1995). *The CHILDES project : Tools for analyzing talk*. Hillsdale, NJ: Erlbaum

MARJOLLET, G. (1972). *Voyage, Étude de la langue de l'enfant sourd, Réflexion pour une pédagogie de l'imaginaire*, Travail de recherche en linguistique (travail réalisé dans le cadre de la formation CAPINJS)

MILLET, A. (2004). « La difficile construction d'un sujet bilingue et biculturel : une étude de cas », in *Langues et Cité n°4*, novembre 2004, 12-13

MILLET, A. (2011). « Les sourds et l'écrit – éducation, représentations, pratiques : le français sourd existe-t-il ? » In O. Bertrand & I. Schaffner (Dir), *Variétés, Variations & formes du français*, Les éditions de l'école polytechnique, nov 2011, 277-293.

MINGUY, A. (2009). *Le réveil Sourd en France : Pour une perspective bilingue*, L'Harmattant.

MOIRANT, S.(1982) *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, Paris

NADEAU, M. (1993). « Peut-on parler de français sourd ? », *Revue de l'association canadienne de linguistique appliquée (ACLA)*, vol.15, n°2,97-117.

NADEAU, M. & MACHABEE, D. (1998). « Dans quelle mesure les erreurs des sourds sont-elles comparables à celles des entendants ? », In C. Dubuisson et D. Daigle (dir.), *Lecture, écriture et surdité*, Montréal, Les Editions logiques, 169-195.

NOYAU, C. (1988). « Recherches sur l'acquisition spontanée d'une langue étrangère par des adultes dans le milieu social », *Dialogue et Cultures*, revue de la FIPF, mai 1988, 208-218.

NOYAU, C. (1998). « le développement de la temporalité dans le récit : Processus de morphologisation et construction du texte », *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata (SILTA)*, XXVII/1, 111-132. [EN LIGNE]

<http://colette.noyau.free.fr/upload/NoyauMorphoSILTA.pdf>

- ODLIN, T. (1990). « Word Order, metalinguistic awareness, and Constraints on Foreign language learning. » *Second Language Acquisition/Foreign Language Learning*, ed. by B. Van Patten & J.F. Lee, 95-117. Clevedon : Multilingual Matters.
- OLERON, P. (1972). *Langage et développement mental*, Bruxelles, Editions Dessart,
- PALLIER, J. (1971). *Etude de la coordination, acquisition et usage chez les jeunes sourds dans les classes de quatrième, cinquième, sixième et septième*. Thèse présentée pour l'obtention du C.A.P. des Professeurs des Instituts Nationaux de Jeunes Sourds. Dir. Mme D. François.
- PECMAN, M. (2005). « Les apports possibles de la phraséologie à la didactique des langues étrangères », *ALSIC*, Vol. 8, n°2, 109-122.
- PERDUE, C. (1993). « Comment rendre compte de la « logique » de l'acquisition d'une langue étrangère par l'adulte ? » *Etudes de linguistique appliquée*, 92, 8-22.
- PERDUE, C. (1995). *L'acquisition du français et de l'anglais par des adultes*, Paris : CNRS.
- PERDUE, C. & GAONAC'H, H. (2000) « Acquisition des langues secondes ». In M. Kail & M. Fayol (Dir), *L'acquisition du langage. Le langage en développement . Au-delà de trois ans*. Paris, PUF, 215-246.
- PERELMAN, C. (1969). *The New Rhetoric. A Treatise on argumentation*. L. Olbrechts-Tyteca.
- PERINI, M. (2006). *L'enseignement du français écrit pour les sourds dans le cadre de l'approche bilingue français écrit/LSF : quelle méthodologie*, mémoire de Master 1 Didactique Des Langues Etrangères, dir Catherine Carlo, Université Paris 8.
- PERINI, M. (2007). *La remédiation de l'illettrisme chez les adultes sourds locuteurs de la LSF : travail préparatoire à l'élaboration d'une méthodologie et de supports pédagogiques adaptés*, mémoire de Master 2 en Didactique Des Langues Étrangères, sous la direction de Catherine Carlo, Université Paris 8.
- PERINI M. et RIGHINI-LEROY E., (2008). « L'accès à l'écrit chez l'apprenant sourd signeur : clarification de la notion d'éducation bilingue et propositions didactiques. », *Les Actes de lecture*, n°101, mars 2008, 77-85, Association Française pour la lecture (AFL), Paris. [EN LIGNE] :  
[http://www.lecture.org/revues\\_livres/actes\\_lectures/AL/AL101/AL101p077.pdf](http://www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL101/AL101p077.pdf)
- PIMET, O. (2004). *Le goût des mots : guide pour l'animation d'ateliers d'écriture pour public peu francophone et peu lecteur*. Matoury (Guyane), Ibis Rouge.
- QUÉMART, P., CASALIS, S. et MATHIOT, E. (2006). *La décomposition morphologique des mots et des pseudo-mots chez les apprentis lecteurs et les dyslexiques*. Poster présenté lors du colloque international sur l'approche cognitive de la langue écrite, Rennes.
- RENARD, M. (2008). *Les sourds dans la ville : surdité et accessibilité*. Editions du Fox. 3<sup>ème</sup> édition.
- REY, V. & SABATER, C. (2007) « Conscience phonologique, conscience morphologique et apprentissage de la lecture : Etat de la question. », *Glossa*, n°100 (22-35).
- RIEGEL, M., PELLAT, J.-C. & ET RIOUL, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF, Linguistique nouvelle.

- SCHLYTER, S. (2003) « Stades de développement en français L2. Exemples d'apprenants suédophones, guidés et non-guidés, du « Corpus Lund » Working paper.
- SALLANDRE, M.-A. (2003). *Les unités du discours en Langue des Signes Française. Tentative de catégorisation dans le cadre d'une grammaire de l'iconicité*. Thèse de doctorat en sciences du langage, sous la direction de C. Cuxac, Université Paris 8.
- SELINKER, L. (1972). « Interlanguage », *IRAL* X 2, 209-231.
- SENECHAL, M., KEARNAN, K. (2007). « The role of morphology in reading and spelling, » In Kail, R. (Ed.), *Advances in Child Development and behavior*, 8 (35), 297-320. San Diego, CA, US : Elsevier Academic Press.
- SEYMOUR, P.H.K. (1993). « Un modèle de développement orthographique à double fondation. » In J.P. Jaffre, L. Springer-Charolles, M. Fayol (Eds.), *Lecture – Ecriture : Acquisition*. Les actes de la Villette. Paris : Nathan Pédagogie.
- SLOBIN, D. (1991). « Learning to think for speaking : native language, cognition and rhetorical style » *Pragmatics* 1, 7-26.
- SLOBIN, D.J. (1993). « Adult language acquisition: a view from child language study. » In Perdue, C. (éd.) *Adult Language Acquisition: Cross-linguistic Perspectives*. 2 Tomes. Cambridge : Cambridge University Press.
- SLOBIN, D. (1996). « From 'thought and language' to 'thinking for speaking' », in J.Gumperz & S. Levinson (eds.), *Rethinking linguistic relativity*, Cambridge Univ.Press
- SPRENGER-CHAROLLES, L. et COLE, P. (2006), « Pratiques pédagogiques et apprentissage de la lecture ». *Cahiers pédagogiques* [EN LIGNE]
- THOMSON, H. (1936). « An analysis of errors in written composition by deaf children », *American Annals of the Deaf*, Vol. 81, n°2, 95-99.
- TREIMAN, R., & HIRSH-PASEK, K. (1983). « Silent reading : Insight from second-generation deaf readers. » *Cognitive Psychology*, 15, 39-65.
- TRUFFAUT, B. (2001a). « Comment devient-on illettré? » *ECHO magazine*, n°682, juin 2001
- TRUFFAUT, B. (2001b). « Comment peut-on être illettré? » *ECHO magazine*, n°681, mai 2001
- TULLER, L. (2000). « Aspect de la morphosyntaxe du français des sourd. » *Langage et surdité*, Recherches linguistiques de Vincennes, n°29, 143-156
- VERNES, J. (2002). « Trop d'illettrisme ». *Yanous ! Le magazine francophone du handicap*, Octobre 2002. [EN LIGNE]  
<http://www.yanous.com/tribus/sourds/sourds021018.html>
- VINCENT-DURROUX, L. (1992) *La langue orale des sourds profonds oralistes*. Thèse de doctorat de linguistique générale, sous la direction du Professeur A. Joly, Université Paris 4.
- VINCENT-DURROUX, L. (2004) « Référenciation et opérations d'individuation dans la langue orale des sourds profonds, anglophones et francophones », paru dans *cyc*, volume 16 n°2, [EN LIGNE] <http://revel.unice.fr/cycnos/index.html?id=52>
- VINCENT-DURROUX, L. (2009). « Deaf Languages : Does the Hypothesis Still Apply ? », *Corela*, Vol. 7, n°2. [EN LIGNE]

<http://corela.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=185>

VAN HERREWEGHE, M. (2009). « *Mama gevond belkast* ». Negative transfer of Flemish Sign Language structures into the written Dutch of young native signers. » In S. Slembrouck, M. Taverniers, M. Van Herreweghe (Eds), *from will to well, studies in linguistics offered to Anne-Marie Simon-Vanderbergen*, Academia Press.

VERCAINGNE-MÉNARD, A. (1999) *Acquisition du langage par des enfants entendants de parents sourds*. Montréal : Université du Québec à Montréal: Groupe de recherche sur la LSQ et sur le bilinguisme sourd

WATERS, G. S., & Doehring, D. G. (1990). « Reading acquisition in congenitally deaf children who communicate orally : Insights from an analysis of component reading, language and memory skills. » In T. Carr & B. Levy (Eds), *Reading and its development : Component skills approaches*, 323-373. New York : Academic Press.

WATOREK, M. (1998a) « Postface : La structure des lectures des apprenants », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 11 | 1998, mis en ligne le 15 décembre 2005, consulté le 23 mars 2011. URL : <http://aile.revues.org/1472>

WATOREK, M. (1998b) « Présentation », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 11 | 1998, mis en ligne le 15 décembre 2005, consulté le 23 mars 2011. URL : <http://aile.revues.org/575>

WATOREK, M. (2008). *Étude de l'acquisition des langues premières et des langues secondes dans une perspective comparative*, dossier présenté pour l'obtention du diplôme d'Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Provence.

YOSHINAGA-ITANO, C. & SNYDER, L. (1985). « Form and meaning in the written language of hearing-impaired », *Volta Review*, Vol. 87, n°5, 75-90.

YOSHINAGA-ITANO, C. & DOWNEY, D.M. (1996). « The effect of hearing loss on the development of metacognitive strategies in written language », *Volta Review*, Vol 98, n°1, 97-143.



# TABLE DES MATIERES

<b>SOMMAIRE .....</b>	<b>9</b>
<b>INTRODUCTION GENERALE .....</b>	<b>15</b>
<b>1 NAISSANCE D'UNE PROBLEMATIQUE .....</b>	<b>15</b>
<b>2 LE PUBLIC SOURD : QUEL PUBLIC SOURD ? .....</b>	<b>16</b>
<b>3 LES LANGUES DES SIGNES, LA LANGUE DES SIGNES FRANÇAISE .....</b>	<b>17</b>
<b>4 LE BILINGUISME SOURD : UN BILINGUISME PARTICULIER.....</b>	<b>18</b>
<b>5 RETOUR A LA PROBLEMATIQUE ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE .....</b>	<b>19</b>
<b>PARTIE 1 : POSITIONNEMENT DU PROBLEME.....</b>	<b>21</b>
<b>INTRODUCTION : LANGUE ECRITE ET LANGUE ORALE, QUELS LIENS ?.....</b>	<b>22</b>
<b>1 LES SOURDS ET LE FRANÇAIS ECRIT.....</b>	<b>25</b>
1.1 REFLEXION SUR LA NOTION D'ILLETTRISME APPLIQUEE AUX PERSONNES SOURDES .....	25
1.1.1 Pas de réelle évaluation de l'illettrisme des sourds .....	25
1.1.2 Mais faut-il vraiment parler d'illettrisme ? .....	26
1.2 FACTEURS DE REUSSITE/D'ECHEC DE L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS ECRIT POUR LES SOURDS .....	29
1.2.1 Situation singulière des sourds face à l'apprentissage de la langue écrite .....	29
1.2.2 La période pré-scolaire : fondements méta-cognitifs à l'entrée dans l'écrit .....	30
1.2.3 La période de l'enseignement formel de la lecture-écriture .....	33
1.2.3.1 Quelle voie pour l'identification des mots : phonologique ou logographique ? .....	34
1.2.3.2 La voie morphographique.....	36
1.2.4 La lecture ne s'arrête pas à l'identification des mots ! .....	38
1.2.4.1 Les autres compétences à travailler pour l'accès au sens.....	39
1.2.4.2 Les autres conditions à réunir .....	40
1.3 PREMIERES CONCLUSIONS.....	42
<b>2 QUE PEUT NOUS APPRENDRE L'ANALYSE DES PRODUCTIONS ECRITES DES SOURDS ? ÉTAT DE LA QUESTION .....</b>	<b>44</b>
2.1 UN CONSENSUS SUR LES CARACTERISTIQUES GENERALES DE L'ECRIT DES SOURDS.....	45
2.1.1 Domaine morphosyntaxique : Omission/substitution/surajout/ordre des mots.....	45
2.1.2 Domaine lexical .....	45
2.1.3 Aspects discursifs : Cohésion, cohérence, gestion de la référence.....	46
2.1.4 Regards quantitatifs sur ces catégories.....	47
2.2 UNE GRANDE DIVERSITE D'HYPOTHESES EXPLICATIVES .....	48



2.2.1	Domaine du pathologique : le mythe du plafonnement .....	48
2.2.2	Changement de point de vue : l'écrit des sourds fait système .....	50
2.2.2.1	Une réorganisation du système selon les besoins fondamentaux du langage (FREI) ....	50
2.2.2.2	Les variétés de sourds (Deaf English, Français sourd) .....	55
2.2.2.3	Des stratégies communes avec les apprenants entendants d'une langue étrangère .....	58
2.2.2.4	Un transfert de la LS ou une cognition sourde ?.....	61
2.2.3	Des conditions atypiques d'apprentissage.....	68
2.2.4	Retour au pathologique .....	70
2.3	BILAN, PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES .....	71
2.3.1	Bilan sur la multiplicité des points de vue sur les écrits de sourds.....	71
2.3.2	Bilan sur les descriptions des écrits de sourds .....	73
<b>PARTIE 2 :                   VERS UNE METHODOLOGIE DE RECUEIL ET D'ANALYSE.....</b>		<b>75</b>
<b>1   PREALABLES A LA CONSTRUCTION D'UNE METHODOLOGIE .....</b>		<b>76</b>
1.1	LEÇONS A TIRER DE LA CONSTITUTION ET DE L'ANALYSE D'UN CORPUS PRELIMINAIRE .....	76
1.1.1	Présentation du corpus préliminaire.....	76
1.1.2	Éléments à prendre en compte pour la constitution du corpus final .....	77
1.1.3	Éléments à prendre en compte pour l'analyse du corpus final .....	80
1.1.4	Bilan : pourquoi choisir une nouvelle approche ?.....	83
1.2	LE CHOIX D'UN MODELE : L'APPROCHE DES LECTES D'APPRENANTS .....	84
1.2.1	Présentation de l'approche des lectes d'apprenants .....	84
1.2.1.1	Origines théoriques et caractéristiques principales.....	84
1.2.1.2	Etude de l'acquisition du point de vue de la production langagière : le modèle de Levelt	90
1.2.1.3	Etude de l'interaction forme-fonction-contexte : le modèle de la Quaestio.....	94
1.2.2	Résultats pertinents de l'approche des lectes d'apprenants pour notre étude.....	96
1.2.2.1	Un processus d'acquisition en trois phases .....	97
1.2.2.2	Les itinéraires acquisitionnels et les stades de développement.....	102
1.2.2.3	Les études de corpus écrits dans ce modèle .....	106
1.3	APPLICATION A NOTRE ETUDE DE L'APPROCHE DES LECTES D'APPRENANTS ET DES ITINERAIRES	
	ACQUISITIONNELS.....	109
1.3.1	Limites et intérêts .....	109
1.3.2	La nécessaire prise en compte des spécificités du public sourd.....	112
1.4	OBJECTIFS, PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES DE TRAVAIL .....	116
<b>2   METHODOLOGIE DE RECUEIL DES DONNEES.....</b>		<b>119</b>
2.1	CHOIX METHODOLOGIQUES EN LIEN AVEC LA SPECIFICITE DU TERRAIN .....	119

2.2	LE CHOIX DES COLLABORATEURS.....	120
2.2.1	Les collaborateurs sourds .....	121
2.2.1.1	Le choix de l'hétérogénéité.....	121
2.2.1.2	Présentation et justification des trois critères de sélection.....	121
2.2.1.3	Le « recrutement » des collaborateurs : .....	122
2.2.1.4	Le questionnaire utilisé .....	123
2.2.1.5	Exposé des parcours des 21 collaborateurs sourds .....	124
2.2.1.6	Bilan des profils des collaborateurs sourds.....	131
2.2.2	Les deux groupes contrôle. ....	132
2.2.2.1	Groupe d'entendants apprenants du FLE .....	132
2.2.2.2	Groupe d'entendants locuteurs natifs du français .....	133
2.3	LE PROTOCOLE DE COLLECTE DES DONNEES.....	134
2.3.1	Choix du genre discursif.....	134
2.3.2	Choix du stimulus.....	135
2.3.3	Déroulement des ateliers d'écriture avec les collaborateurs sourds .....	137
2.3.4	Déroulement des ateliers avec les collaborateurs entendants.....	140
<b>3</b>	<b>PRINCIPES D'ANALYSE.....</b>	<b>141</b>
3.1	EVALUATION GLOBALE DES TEXTES .....	141
3.1.1	Premier ensemble de critères : les critères pragmatiques et textuels.....	142
3.1.2	Deuxième ensemble de critères : structuration grammaticale .....	143
3.2	ANALYSE DU MOUVEMENT REFERENTIEL.....	147
3.2.1	La référence actantielle, entités animées.....	147
3.2.2	La référence actantielle, entités inanimées.....	148
3.2.3	La référence spatiale.....	148
3.2.4	La référence temporelle .....	149
3.3	ETUDE DES FORMES HORS CONTEXTE .....	149
3.4	BILAN DES DONNEES RECUEILLIES ET DU TYPE D'ANALYSE PROPOSE .....	150
3.4.1	Bilan du recueil des données.....	150
3.4.2	Bilan des choix d'analyse .....	151
<b>PARTIE 3 :                    PRESENTATION DES RESULTATS.....</b>		<b>153</b>
<b>INTRODUCTION.....</b>		<b>154</b>
<b>1 ÉVALUATION DES TEXTES : DEGAGEMENT DE TROIS DEGRES DE COMPETENCE.....</b>		<b>154</b>
1.1	PREMIER ENSEMBLE DE CRITERES : PRAGMATIQUES ET TEXTUELS .....	155
1.1.1	Evaluation par critère.....	155
1.1.1.1	L'adéquation à la tâche.....	155

1.1.1.2	Le degré de compréhensibilité .....	157
1.1.1.3	La présentation graphique .....	159
1.1.1.4	La longueur du texte.....	161
1.1.2	Bilan de l'évaluation sur critères pragmatiques et textuels .....	162
1.1.2.1	Le corpus sourd.....	162
1.1.2.2	Placement des textes des groupes contrôle et synthèse .....	164
1.2	DEUXIEME ENSEMBLE DE CRITERES : LA COMPLEXITE SYNTAXIQUE .....	166
1.2.1	Remarques préliminaires .....	167
1.2.2	Evaluation de la complexité syntaxique des textes des trois corpus.....	168
1.2.2.1	Le nombre de propositions par phrase.....	168
1.2.2.2	La part et la nature des propositions subordonnées .....	171
1.2.2.3	La longueur des propositions.....	174
1.2.2.4	Les constructions intégrées .....	175
1.2.3	Bilan de l'évaluation de la complexité syntaxique .....	176
1.2.3.1	Validité des critères employés.....	176
1.2.3.2	Situation du texte d'Emma.....	177
1.2.3.3	Rapprochement des 3 degrés avec les stades d'acquisition .....	178
1.3	SYNTHESE ET CONCLUSION .....	179
<b>2</b>	<b>ÉTUDE DU MOUVEMENT REFERENTIEL : PROFILS DE SCRIPTEURS ET TENDANCES TRANSVERSALES ..</b>	<b>183</b>
2.1	LA REFERENCE ACTANCIELLE .....	184
2.1.1	Le profil « textes nus » : .....	184
2.1.1.1	Introduction « brute » de la référence actancielle .....	184
2.1.1.2	Maintien de la référence actancielle : des moyens linguistiques restreints .....	190
2.1.1.3	Tendances transversales : premières remarques .....	194
2.1.2	Le profil « textes élaborés » : .....	199
2.1.2.1	Variété de moyens linguistiques au service des introductions .....	199
2.1.2.2	Maintiens variés/maîtrisés sur texte long.....	202
2.1.3	Tendances transversales : bilan.....	205
2.1.3.1	Un traitement particulier des antécédents.....	205
2.1.3.2	Préférence marquée pour les maintiens par répétition .....	208
2.1.3.3	Une dépendance du dessin support ? .....	210
2.2	LA REFERENCE SPATIALE ET TEMPORELLE.....	213
2.2.1	La référence spatiale : des différences à la fois qualitatives et quantitatives .....	213
2.2.2	La référence temporelle : des écarts moins contrastés entre les différents groupes.....	217
2.2.2.1	Les connecteurs temporels .....	217
2.2.2.2	Les temps verbaux .....	221

2.3	SYNTHESE ET CONCLUSION .....	229
<b>3</b>	<b>ÉTUDE DES FORMES HORS CONTEXTE : REVUE DES DIFFERENTES CARACTERISTIQUES OBSERVEES ...</b>	<b>235</b>
3.1	STRUCTURATION SEMANTIQUE ET LEXICALE.....	235
3.1.1	Confusions entre termes proches.....	236
3.1.1.1	Confusions liées à une proximité formelle (paronymes) .....	236
3.1.1.2	Confusions liées à une proximité sémantique .....	236
3.1.1.3	Confusions liées à une proximité à la fois formelle et sémantique.....	237
3.1.2	Phraséologie (collocations et locutions figées) .....	239
3.1.2.1	Défigements d'unités phraséologiques (UP) .....	240
3.1.2.2	Amalgames de locutions figées.....	242
3.1.2.3	Impropriétés (ou glissements sémantiques).....	242
3.1.3	Formes lexicales nouvelles.....	245
3.1.3.1	Créations par dérivation.....	245
3.1.3.2	Créations de locutions par analogie .....	246
3.1.3.3	Créations de locutions périphrastiques.....	246
3.1.4	Redondances lexicales.....	247
3.1.5	Confusions de genre (féminin/masculin).....	248
3.1.6	Conclusion sur la structuration sémantique et lexicale.....	250
3.2	SYSTEME VERBAL.....	251
3.2.1	Verbes pronominaux .....	251
3.2.1.1	Surajouts de pronoms réfléchis.....	251
3.2.1.2	Omissions de pronoms réfléchis .....	251
3.2.2	Copules et auxiliaires.....	252
3.2.2.1	Omissions de copules et auxiliaires.....	253
3.2.2.2	Substitutions de copules et auxiliaires.....	253
3.2.2.3	Surajouts de copules et auxiliaires.....	254
3.2.3	Verbes à sens générique.....	254
3.2.3.1	Surajouts de verbes génériques (ou redondances verbales) .....	255
3.2.3.2	Substitutions de verbes génériques .....	256
3.2.3.3	Omissions de verbes génériques.....	257
3.2.4	Morphologie verbale (radical et flexions) .....	258
3.2.4.1	Formes non fléchies (verbe infinitif ou forme neutre).....	258
3.2.4.2	Flexions non conformes à la LC .....	260
3.2.4.3	Flexions inspirées d'une autre forme verbale.....	262
3.2.5	Conclusions sur le système verbal.....	262
3.3	PHENOMENES SYNTAXIQUES .....	264

3.3.1	Phénomènes de rection (accords verbaux et nominaux) .....	264
3.3.1.1	Confusions 3 <sup>ème</sup> personne avec 1 <sup>ère</sup> ou 2 <sup>ème</sup> personne .....	264
3.3.1.2	Syllepse et accords par contamination .....	264
3.3.1.3	Accords absents ou anarchiques.....	267
3.3.2	Omissions, substitutions et surajouts de mots outils .....	268
3.3.2.1	Analyse quantitative des mots outils .....	269
3.3.2.2	Profils d'usages non conformes des mots-outils selon le degré de compétence .....	274
3.3.3	Inversions dans l'ordre des mots .....	278
3.3.3.1	Adjectif devant déterminant (Spécifique).....	279
3.3.3.2	Inversions du complément du nom (spécifique).....	279
3.3.3.3	Ordre localisant-localisé (ou site/cible) (spécifique).....	280
3.3.3.4	Inversions simples de mots.....	283
3.3.3.5	Place des actants par rapport au verbe.....	284
3.3.4	Discussion sur divers phénomènes syntaxiques à explorer.....	285
3.3.4.1	Parataxe et implicitation .....	285
3.3.4.2	Ruptures de construction syntaxique.....	289
3.3.4.3	Coordination et condensation.....	291
3.3.4.4	Négation et double négation.....	295
3.4	LA QUESTION DES CATEGORIES GRAMMATICALES .....	295
3.4.1	Catégorie grammaticale difficile à déterminer .....	296
3.4.2	Substitutions de catégories grammaticales .....	298
3.4.3	Tendance aux nominalisations.....	299
3.4.4	Conclusions sur les catégories grammaticales .....	300
3.5	ASPECTS PROPRES A L'ECRIT .....	301
3.5.1	Ponctuation.....	301
3.5.2	Emploi des majuscules.....	303
3.5.3	L'orthographe d'usage.....	304
3.6	NATURE DES INFORMATIONS TRANSMISES .....	305
3.6.1	Une restitution visuelle des scènes représentées .....	305
3.6.2	Le souci du détail.....	306
3.7	BILAN : CARACTERISTIQUES IDENTIFIEES DANS LA LITTERATURE ET NOUVELLES CARACTERISTIQUES ISSUES DE NOTRE ANALYSE.....	307
3.8	GRILLE VIERGE .....	311
<b>4</b>	<b>NOUVELLE PROPOSITION DE CLASSEMENT : A LA RECHERCHE DE PRINCIPES EXPLICATIFS.....</b>	<b>314</b>
4.1	DES PHENOMENES EN LIEN AVEC LE FAIT D'ETRE SOURD .....	314
4.1.1	Une « prégnance » du visuel, plus forte chez les sourds .....	315

4.1.2	Contacts de langue : transferts de la LSF vers le français écrit .....	315
4.1.3	Traces des méthodes éducatives .....	315
4.2	DES PHENOMENES EN LIEN AVEC LE STATUT DE L2 (STRATEGIES D'APPRENANTS) .....	316
4.2.1	Le besoin d'assimilation .....	316
4.2.2	Le besoin d'économie (brièveté et invariabilité).....	317
4.3	DES PHENOMENES EN LIEN AVEC LA FAIBLE CONFRONTATION A L'ECRIT / UN FAIBLE DEGRE DE LITTERATIE.....	318
<b>CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES.....</b>		<b>320</b>
<b>1</b>	<b>APPORTS, LIMITES ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE .....</b>	<b>320</b>
1.1	APPORTS DE LA THESE .....	320
1.2	LIMITES DU TRAVAIL ACCOMPLI ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE.....	321
<b>2</b>	<b>IMPLICATIONS THEORIQUES DE NOTRE ETUDE SUR L'ACQUISITION DES LANGUES : LA QUESTION DES UNIVERSAUX DE L'APPRENTISSAGE .....</b>	<b>324</b>
<b>3</b>	<b>DIDACTIQUE DU FRANÇAIS ECRIT POUR LES SOURDS : PRECONISATIONS ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE .....</b>	<b>327</b>
3.1	POUR UNE ETHIQUE DE LA FORMATION A L'ECRIT AUX ADULTES SOURDS.....	328
3.2	AGIR SUR LES PREALABLES.....	331
3.3	LES PRINCIPES D'UNE FORMATION BILINGUE. QUELS ROLES POUR LA LSF ? QUELLES RECHERCHES A MENER ? .....	332
3.4	TRAVAILLER L'ECRIT COMME SYSTEME AUTONOME : QUELLES SOLUTIONS EN DEHORS DU RECOURS A LA LSF ?	335
3.5	QUELLES APPLICATIONS DIDACTIQUES POSSIBLES D'UNE DESCRIPTION DES ECRITS DE SOURDS ? .....	336
<b>4</b>	<b>BILAN FINAL .....</b>	<b>337</b>
<b>TABLE DES GRAPHIQUES, FIGURES ET TABLEAUX .....</b>		<b>339</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>		<b>341</b>
<b>TABLE DES MATIERES .....</b>		<b>351</b>

## **Que peuvent nous apprendre les productions écrites des sourds ?**

### ***Analyse de lectures écrites de personnes sourdes pour une contribution à la didactique du français écrit en formation d'adultes***

Cette thèse s'intéresse aux particularités linguistiques fréquemment rencontrées dans les écrits de sourds profonds prélinguaux. Nous nous interrogeons 1/ sur l'existence d'un système linguistique propre aux sourds, identifié dans la littérature comme « français sourd » (Lacerte 1989, Nadeau 1993) ; 2/ sur les points communs éventuels de ce « français sourd » avec les caractéristiques des lectures d'apprenants (Klein et Perdue, 1993) et 3/ sur l'hypothèse d'un fonctionnement cognitif spécifique à la surdité, qui expliquerait la présence, même chez les sourds non signeurs, de formes linguistiques et de choix d'informations à transmettre tout à fait spécifiques.

Nous avons, dans le cadre d'ateliers d'écriture, recueilli un corpus de récits produits par des adultes sourds profonds prélinguaux de tous profils linguistiques et éducationnels et en parallèle un corpus d'écrits de deux groupes contrôles d'adultes entendants (FLE et FLM) soumis à la même tâche.

Nos analyses montrent que 1/ le « français sourd » est plutôt à définir comme une nébuleuse de caractéristiques dont la densité est la plus forte chez les scripteurs sourds de niveau intermédiaire ; 2/ que si les stratégies utilisées par les sourds sont bien des stratégies d'apprenants L2, certaines des formes employées leur sont spécifiques et pourraient s'expliquer par une prégnance du visuel dans l'organisation et la transmission de l'information ; 3/ et que si une « norme sourde », fondée par un fonctionnement cognitif construit par la surdité, semble bien avérée, le très bon niveau à l'écrit de certains sourds indique que la pleine maîtrise de l'écrit est parfaitement possible pour ce public.

## **What can we learn from the written productions of deaf people?**

### ***An analysis of writing varieties of deaf people for a contribution to the teaching of written French in adult education***

This thesis focuses on linguistic features frequently encountered in the writings of profound prelingual deaf persons. Our aim was to investigate (1) the existence of a linguistic system specific to the deaf people, often identified in the literature as "deaf French" or "Français sourd" (Lacerte 1989, Nadeau 1993); (2) any common characteristics between this "Deaf French" and learners' varieties (Klein and Perdue, 1993); and (3) the assumption of a typical cognitive functioning of the deaf, which would explain the presence of specific linguistic forms and choices of information to convey, both in signing and oral deaf.

During writing workshops, we collected a corpus of narratives produced by profound prelingual deaf adults having different linguistic and educational profiles. In parallel, we also gathered writings from two control groups of hearing adults (FFL and FNL) who performed the same task.

Our analyzes show that (1) the "deaf French" is to be defined rather as a pattern of features, whose density is the highest among intermediate deaf writers; (2) if the strategies used by the deaf people are the same as L2 learners' strategies, some of the forms used are specific to deaf people and could be explained by the visual salience in the organization and transmission of information; (3) and if there is some proof for a "deaf norm", which is based on a cognitive functioning framed by deafness, the high writing level of some deaf persons indicates that it is absolutely possible for this particular public to be perfectly competent in writing.