Approche bilingue et multimodale de l'oralité chez l'enfant sourd : outils d'analyses, socialisation, développement

Isabelle Estève

▶ **To cite this version:**

Isabelle Estève. Approche bilingue et multimodale de l'oralité chez l'enfant sourd : outils d'analyses, socialisation, développement. Linguistique. Université de Grenoble, 2011. Français. NNT : 2011GRENL026 . tel-01501253

HAL Id: tel-01501253
https://theses.hal.science/tel-01501253

Submitted on 4 Apr 2017

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

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

UNIVERSITÉ DE GRENOBLE

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE GRENOBLE

Spécialité : **Sciences du langage spécialité langage et surdité**

Arrêté ministériel : 7 août 2006

Présentée par

Isabelle Estève

Thèse dirigée par **Agnès MILLET**

préparée au sein du **Laboratoire LIDILEM – EA609**
dans **l'École Doctorale ED50 Langues, Littérature et Sciences Humaines**

Approche bilingue et multimodale de l'oralité chez l'enfant sourd

Outils d'analyses, socialisation, développement

Thèse soutenue publiquement le **18 octobre 2011**
devant le jury composé de :

Mme Agnès MILLET
Professeur, Université Stendhal – Grenoble 3, Directeur
Mme Aliyah MORGENSTERN
Professeur, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, Rapporteur
Mme Anne-Marie PARISOT
Professeur, UQAM, Rapporteur
Mr Richard SABRIA
Professeur, Université de Rouen, Président
Mme Diana-Lee SIMON
Maître de conférence, Université Stendhal – Grenoble 3, Membre

Mis en page avec la classe thloria.

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes sans qui ce travail n'aurait pu voir le jour et toutes celles qui ont contribué d'une façon ou d'une autre à faire de ces années de thèse une aventure collective.

Mes remerciements vont, en premier lieu, à Agnès Millet pour son encadrement extra-ordinaire, libre, attentif, compréhensif et dynamisant, pour la confiance accordée et son soutien précieux dans les moments de doute. Sa générosité, son enthousiasme et son dynamisme intellectuel communicatif ont largement contribué à faire de ces années de thèse une aventure scientifique extrêmement formatrice.

Je tiens également à remercier les enseignantes qui ont accepté de m'ouvrir les portes de leur classe et les enfants qui ont participé à cette recherche pour m'avoir offert, par la richesse de leurs pratiques, l'essence même de mon travail.

Je souhaite adresser toute ma reconnaissance à toutes les personnes qui avant, après ou pendant la thèse ont marqué une étape décisive dans mon parcours de recherche. J'ai une pensée particulière pour les personnes du *groupe de recherche sur la LSQ et le bilinguisme sourd* qui m'ont initiée à la recherche à travers l'expérience formatrice du projet de fin de bac et qui m'ont largement encouragée à poursuivre.

Un grand merci à ceux qui ont marqué de façons diverses ces années de thèse au plan scientifique et humain : aux lidilemiens et lidelimiennes pour les discussions toujours passionnantes, teintées d'interdisciplinarité, au club des 5, qui se reconnaîtra, pour l'aventure CEDIL2010, aux co-bureaux et assimilés, du couloir jusqu'au patio, pour les pauses.

Un grand grand grand merci à ceux qui ont assuré, durant le sprint final et à bien d'autres moments, les aides techniques, les relectures, gîtes et couverts : à Jack, à Isabelle, à Marion, à Saskia, à Agnès et Aïcha, aux TiphAd, à mes parents – pour tout ça et bien d'autres choses encore –, au meilleur frère que j'ai jamais eu qui a assuré jusqu'à la dernière minute (et même du fin fond du Lake District !) ma hotline personnelle latex, aux copines des soirées filles, à ma cousine-copine pour les journées détente en Ardèche.

Merci à tous ceux, amis et famille – Ayoub aux premières loges – qui m'ont soutenue par leur présence chaleureuse au quotidien durant ces années, pour avoir supporté les "je te rappelle plus tard", les "j'ai pas le temps", les "on verra quand j'aurais fini" et toutes autres expressions répétitives qui sont devenues au fil du temps de véritables tics de langage, et m'avoir laissé finir patiemment...

Enfin, je tiens à adresser toute ma gratitude aux membres du jury pour leur compréhension, et tout particulièrement aux rapporteurs qui ont accepté de relire mon travail dans des délais plus courts me permettant ainsi de finir plus sereinement.

Table des matières

Table des figures **xvii**

Liste des tableaux **xxi**

Liste des exemples **xxiii**

Introduction **1**

Partie I Bilinguisme, Multimodalité et surdité : contextes théoriques et méthodologiques et élaboration d'outils descriptifs **7**

Chapitre 1 Ancrage théorique général de la recherche **11**

1 Bilinguisme sourd : de quoi parle-t-on ? 13

1.1 D'un monolinguisme à l'autre : persistance d'une vision parcellaire 14

1.2 Bilinguisme sourd, bilinguisme bimodal : pertinence des distinctions ? 16

1.3 Au-delà de la communauté, une réalité bimodale : des bilinguismes individuels . . 20

2 Appréhender la compétence bilingue bimodale comme une compétence de communication 23

2.1 Intégrer l'hétérogénité linguistique dans la description 24

2.1.1 Un potentiel communicatif individuel : le répertoire verbal 27

2.2 Adaptation communicative et choix de langue : parler bilingue 30

2.2.1 Un choix « approprié » ? 30

2.2.2 Un continuum de pratiques possibles entre deux langues 31

2.2.3 Perspectives de description du parler bilingue 33

2.3 Entre *vouloir-dire* et *pouvoir-dire* ou ce que pouvoir parler bilingue veut dire . . . 35

2.4 Vers une application effective des propositions de Hymes 37

3 Pour une conception multimodale de la compétence de communication bilingue 39

3.1 Entre langue et gestualité : une alliance fondamentale 39

3.1.1 Réalités langagières du *thinking-for-speaking* 39
3.1.2 Retour sur les contours langagiers de la compétence bilingue 42
3.2 Regard multimodal sur le bilinguisme bimodal 44
3.2.1 Langues et ressources non-verbales : des frontières bousculées par la surdité 44
3.2.2 A la rencontre d'une LS et d'une LV : l'oralité bilingue bimodale 45
3.3 Vers le réagencement du concept de répertoire : *le répertoire langagier* 47
4 Appréhender le développement langagier de l'enfant sourd... 48
4.1 Multimodalité : un indice du développement langagier chez l'enfant entendant . . 49
4.2 Comprendre les spécificités du développement langagier de l'enfant sourd 52
4.2.1 Une affaire de modalité ou une entrée différente en bimodalité ? 53
4.2.2 Figures multiples de l'environnement langagier en contexte de surdité . . . 56
4.2.3 Premiers pas des enfants sourds dans le langage en environnements langagiers pluriels 57
4.2.3.1 Réalité bilingue du développement de l'enfant sourd de parents sourds (Van den Bogaerde et Baker) 57
4.2.3.2 Développement de la LS et de la LV en environnement entendant (Spencer) 59
4.2.3.3 Lien entre vocalité et gestualité chez des enfants sourds de parents entendants (Mohay) 60
4.2.3.4 Réalités des interactions mères entendantes-enfant sourd (Da Cunha Pereira et De Lemos) 62
4.2.3.5 Regards croisés sur le rôle de l'environnement langagier 63
4.2.3.6 Au-delà de l'input : spécificité du développement de l'enfant sourd (Glodin-Meadow) 64
4.2.4 La bimodalité en question dans le développement de l'enfant sourd : proposition de synthèse 68
4.3 Enjeux d'une approche multimodale appliquée au développement de l'enfant sourd : bilan et perspectives 69
4.3.1 A l'appui des propositions de McNeill : envisager les contours d'une bimodalité sourde 70
4.3.2 Transposition de l'hypothèse cognitive de Kita : enjeux cognitifs d'une double transition 71
4.3.3 Comprendre le développement de l'enfant sourd dans ses aspects expressifs et cognitifs 75
4.4 Intégrer l'écrit dans la compréhension théorique du développement langagier de l'enfant sourd 76
4.4.1 Pour poser le problème 76

4.4.2 De l'oralité à la scripturalité : un continuum bilingue ? 79
4.4.3 Spécificités langagières de l'écrit des sourds 81
4.4.4 Oralité et scripturalité, une dynamique développementale commune : bilan et perspectives 82
4.5 Proposition d'un schéma développemental bilingue et multimodal 85

Chapitre 2 Elaboration d'une théorie du bilinguisme bimodal **89**
1 Décrire les pratiques bilingues bimodales des adultes : genèse des réflexions 90
1.1 Bilinguisme, bimodalité et surdité : une étude pionnière 91
1.2 Un contact de discours 91
1.2.1 Envisager le contact de langues à l'échelle de la bimodalité 92
1.2.1.1 Envisager la bimodalité comme deux productions parallèles 93
1.2.1.2 Envisager la bimodalité comme une production conjointe 94
1.2.2 Deux messages, un énoncé bimodal unique 95
1.2.3 Bimodalité dans les discours en LS : la question délicate des labialisations . 96
1.2.4 Des frontières réaménagées par le contact de modalités : aperçu des dynamiques langagières du répertoire 100
1.3 Premiers outils descriptifs pour l'annotation structurelle et sémantique de l'énoncé bilingue bimodal 103
1.3.1 Rémanénagement des concepts pour la description du choix de langue . . . 103
1.3.2 Réaménagement des concepts pour décrire les aspects sémantiques de la bimodalité 104
1.3.2.1 Equivalence 105
1.3.2.2 Redondance 107
1.3.2.3 Complémentarité 108
1.3.2.4 Supplémentarité 109
2 Etayer une typologie des pratiques bilingues bimodales 110
2.1 Réflexions autour des travaux existant : modèles descriptifs du bilinguisme bimodal 111
2.1.1 Un premier regard porté sur le contact entre LS et LV : apports des travaux sociolinguistiques de Lucas & Valli 111
2.1.2 Appréhension linéaire et séquentielle des phénomènes : un point de vue persistant 114
2.1.3 Apports des travaux sur les CODAS : autour du concept de *code-blend* . . . 116
2.1.3.1 Émergence du terme : apport des travaux de Emmorey *et al.* 116
2.1.3.2 Les travaux de Bishop *et al.* 118
2.1.3.3 Apport des travaux de Donati et Branchini 119
2.1.4 Une entrée par la langue 121

2.1.4.1 Perspectives ouvertes par le concept de *matrix frame langage* 121
2.1.4.2 Une application au bilinguisme bimodal : les propositions de Van den Bogaerde & Baker 122
3 Typologie discursive des pratiques bilingues bimodales... 123
3.1 Utilisation continue de la voix : la LV est-elle nécessairement langue de base ? . . 124
3.2 Pratiques à base français 126
3.2.1 Tensions de la gestualité : entre verbal et non-verbal 126
3.2.2 Les types de pratiques à base français 127
3.3 Pratiques à base LSF 128
3.3.1 Tensions entre labialisations et vocalisations 128
3.3.2 Les types de pratiques à base LSF 129
3.4 Pratiques à base bilingue 130
3.4.1 Dynamiques des tensions linguistiques 130
3.4.2 Les types de pratiques à base bilingue 132
3.5 Pratiques à base non-verbal 132
3.6 Synthèse de la typologie proposée 133

Chapitre 3 Rendre compte de l'oralité enfantine sourde... 135
1 Problématique et objectifs 135
2 Hypothèses 136
2.1 Contextes de la socialisation scolaire de l'enfant sourd 137
2.2 Configurations langagières de l'oralité enfantine sourde 138
2.3 Développement des compétences orales de l'enfant sourd 139
2.4 Corps d'hypothèses : synthèse 139
3 Corpus 140
3.1 Panorama général : un corpus issu de la diversité des contextes scolaires 141
3.2 Observations de classe 144
3.2.1 Interactions en situation didactique : recueil 2007 145
3.2.2 Interactions dans et en dehors de la classe : recueil 2008 146
3.3 Protocole général du recueil oral 147
3.3.1 Evaluation du Langage Oral (ELO) 149
3.3.2 Narration 150
3.4 Synthèse 152
4 Décrire l'oralité enfantine sourde : proposition d'outils de transcription et d'annotation 153
4.1 Décrire la gestualité et la vocalité : transposer, décrire, transformer, traduire 154
4.1.1 Généralités : transcrire, une lecture indéniablement sélective 155
4.1.2 Approche multimodale de la transcription 156

4.1.3 Les problématiques de transcription spécifiques à la LSF 157
4.1.4 La question d'une unité de segmentation globale en suspens 158
4.2 Définir une unité alternative de segmentation à l'échelle de la bimodalité 161
4.2.1 Une grille de départ : transcrire les conduites narratives des enfants entendants 161
4.2.2 Gestualité et vocalité chez l'enfant sourd : variations des combinaisons . . . 163
4.2.3 Définir une unité de description alternative à un découpage linguistico-centré 165
4.3 Proposition d'une grille hiérarchisée : éléments principaux 167
4.3.1 Découpage des propos de l'enfant en unité sémantico-syntaxique 167
4.3.2 4 lignes majeures de transcription 168
4.3.2.1 Français 168
4.3.2.2 Onomatopées 168
4.3.2.3 LSF 169
4.3.2.4 Gestes 170
4.3.2.5 Une ligne supplémentaire : les labialisations 170
4.4 Outils d'analyse des unités sémantico-syntaxiques : aspects structurel et inter-sémiotique 171
4.4.1 Annotation de l'organisation structurelle 171
4.4.2 Annotation des relations inter-sémiotiques 172
4.4.3 Annotations des combinaisons 174
4.5 Annotation des productions en LSF : propositions d'outils 175
4.5.1 Délimiter les unités en LSF : réponse des modèles théoriques existants 176
4.5.1.1 Les propositions de Cuxac 176
4.5.1.2 Les propositions de Risler 177
4.5.1.3 Les propositions de Bras 178
4.5.1.4 Les propositions de Millet 179
4.5.2 Délimiter les unités en LSF et évaluer la complexité : réponses des études sur l'acquisition 181
4.5.3 Proposition de critères pour délimiter les unités sémantico-syntaxiques en LSF 184
4.5.4 Catégorisation des propositions en LSF 188
4.5.4.1 Annotation de la complexité discursive en LSF 191
4.5.4.2 Type de signes 192
4.6 Annotation des gestes 195
4.7 Synthèse 197

Partie II Contextes de la socialisation langagière des enfants sourds 199

Chapitre 1 Contexte géopolitique du développement de l'enfant sourd : la place des langues en débat 203

1 De l'ambivalence des textes de lois . . . 205
1.1 La liberté de choix ? . . . 206
1.2 Radicalisation de la position "bilingue" . . . 207
1.3 Le choix éducatif au cœur d'un conflit idéologique figé dans le monolinguisme . . . 209
2 Les premières instances du choix de langues . . . 211
2.1 Institution médicale : un rôle déterminant dans les choix initiaux ? . . . 212
2.1.1 Rôles associés au corps médical dans l'orientation des parents : entre informateurs et dés-informateurs . . . 212
2.1.2 Une prise en charge précoce ressentie comme imposée . . . 214
2.1.3 Le rôle de transmission des parents relégué au second plan . . . 215
2.1.4 Le choix de langues : un processus évolutif . . . 216
2.2 Une politique éducative familiale avant tout . . . 217
2.2.1 Articulation du projet thérapeutique et du mode de communication dans les discours des professionnels . . . 217
2.2.2 Les raisons du choix mises en mots par les parents entendants : une négociation familiale . . . 219
3 Enjeux de la socialisation scolaire . . . 222
3.1 Missions de l'Institution scolaire en contexte de surdité : entre discours et réalités . 222
3.1.1 Enseigner ou éduquer : qu'en pensent les enseignants ? . . . 223
3.1.2 Concurrence des lieux de scolarisation : des représentations sociales persistantes . . . 224
3.1.3 Réalité des modes de scolarisation actuels . . . 226
3.2 Hiérarchisation des langues dans l'espace scolaire actuel . . . 227
3.2.1 Association des langues et des degrés de surdité . . . 227
3.2.2 Inégalités de prestige accordées aux langues et aux projets éducatifs . . . 229
3.2.3 Et le développement langagier et identitaire de l'enfant sourd dans tout ça ? . 230
3.3 Directives de la loi de 2005 : renforcement des phénomènes d'assignations langagières et identitaires . . . 231
3.3.1 Scolarisation individuelle : quels impacts ? . . . 232
3.3.2 Réaménagement du bilinguisme (LSF/français écrit) : impacts sur l'espace scolaire . . . 233
3.3.3 Effets des assignations identitaires : des locuteurs dé-légitimisés . . . 235

4 De l'annonce de quelques perspectives de changement du contexte géopolitique de la surdité . . . 237
4.1 Plan 2010-2012 en faveur des personnes sourdes et malentendantes : un chantier conséquent . . . 238
4.2 Edition d'un guide d'information à l'appui de l'exercice du libre choix . . . 239
4.3 Choisir librement un parcours scolaire . . . 241
4.4 Des initiatives plus en prise avec la réalité du terrain . . . 242

Chapitre 2 Diversité des interactions en contexte scolaire : un tissu socialisant pour l'enfant sourd 245

1 Et si à l'école on se socialisait aussi ? . . . 246
1.1 Appréhender les interactions quotidiennes de l'enfant sourd en contexte scolaire : perspectives . . . 248
1.1.1 Au plus près des interactions effectives dans l'espace scolaire . . . 248
1.1.2 Se décentrer des interactions didactiques pour décrire l'ensemble des contextes interactionnels . . . 250
1.2 Analyser les contrats interactionnels : précisions sur les outils utilisés . . . 252
1.3 Première application : distinction de deux espaces interactionnels . . . 255
2 Aperçu des contrats interactionnels négociés dans les espaces interactionnels bilingues bimodaux . . . 255
2.1 Micro-analyse d'une séquence non prioritairement didactique : un contrat à faible degré de didacticité ? . . . 257
2.1.1 Emergence d'une séquence métalinguistique : un découpage en phases . . . 257
2.1.1.1 La répétition par imitation du lexème "Isabelle" . . . 257
2.1.1.2 Manipuler le lexème dans ses différentes étiquettes référentielles . . . 259
2.1.1.3 Réflexion autour d'autres prénoms initiée par les apprenants . . . 260
2.1.1.4 Retour au topic principal : l'introduction de l'enquêtrice . . . 261
2.1.2 Schémas des interactions : un indice sur l'imbrication des tâches et des objectifs . . . 261
2.1.2.1 La sollicitation à la prise en écho : une amorce de la tâche métalinguistique . . . 262
2.1.2.2 L'énonciation en écho : un balisage de la progression de la réflexion métalinguistique . . . 264
2.1.2.3 Les reprises en écho des prises de parole des enfants : accueil et recadrage vers les acquisitions visées . . . 266
2.1.3 Fonction des langues et des modalités dans les interactions . . . 268
2.1.3.1 Recours à des énoncés codiques pour différencier les langues . . . 269

2.1.3.2 Recours à des énoncés bilingues pour exploiter les différences entre les langues . . . 270
2.1.3.3 Alternance des énoncés codiques et bilingues pour réguler l'interaction et les acquisitions . . . 270
2.1.3.4 Emergence d'une didactique raisonnée de l'alternance des langues . 271
2.2 Quelles utilisations des langues et des modalités dans les séquences focalisées sur une langue ? . . . 272
2.2.1 Autour de la devinette : le projet didactique se laisse-t-il deviner ? . . . 272
2.2.1.1 Négociation du contrat langagier . . . 273
2.2.1.2 Négociation de la tâche didactique . . . 274
2.2.2 Que se passe-t-il dans les "ateliers communicatifs" de LSF ? . . . 276
2.3 Contrats interactionnels en classe : des coups de canifs dans les projets éducatifs institutionnels . . . 278
3 Regards croisés sur les contrats interactionnels... . . . 282
3.1 L'enseignante entendante face au groupe de pairs ou le groupe de pairs face à l'entendant : faits d'adaptations, de médiations et de remédiation . . . 283
3.1.1 Du mot du jour à la triche ou l'histoire d'un couac interactionnel . . . 283
3.1.2 Multiplier les outils pour se faire comprendre : le visuel une transparence à toute épreuve ? . . . 288
3.1.2.1 Le recours à l'écrit : la stratégie communicative du dernier recours . 288
3.1.2.2 La gestualité, le dessin, l'écrit : ça suffit pas ? . . . 290
3.1.3 Réguler l'asymétrie linguistique pour transmettre, pour apprendre . . . 292
3.1.3.1 Réalités des énonciations en écho : une progression difficile . . . 292
3.1.3.2 Le recours à la bimodalité : une stratégie d'intercompréhension efficace ? . . . 293
3.1.4 L'élève-traducteur : un médiateur entre l'adulte entendant et l'enfant sourd ? 295
3.1.4.1 Qu'est-ce qu'elle a dit ?... moi je peux pas traduire ou de l'enlisement progressif de l'incompréhension . . . 295
3.1.4.2 Tu peux lui traduire ?... des stratégies de transmission reléguées . . . 299
3.2 Apprendre et se socialiser avec les pairs entendants . . . 302
3.2.1 Négocier sa place dans les activités entre pairs : qui distribue les rôles ? . . . 302
3.2.1.1 Un travailleur comme les autres . . . 302
3.2.1.2 Qui qui dit qui fait quoi ? . . . 303
3.2.1.3 Négocier la place de l'autre : à qui le tour ? . . . 304
3.2.2 Apprendre ensemble : faits de collaboration et de rupture . . . 305
3.2.2.1 Qui est le maître ? . . . 305
3.2.2.2 Faire semblant de comprendre : une stratégie de survie . . . 306

3.2.2.3 Se sentir exclu, exclure : une ronde interminable 308
3.2.3 L'adulte : un médiateur entre les pairs ? 309
3.3 Fonction de l'alternance de langues chez les enfants sourds 313
3.3.1 Stratégies adaptatives multiples 313
3.3.1.1 LSF : une langue de cryptage des interactions entre pairs 313
3.3.1.2 Aperçu des stratégies entre pairs sourds 315
3.3.2 Une gestion différenciée des langues selon les espaces interactionnels 317
4 Place des langues et des modalités dans l'espace scolaire : esquisse d'un portrait... . . . 319

Partie III Développement des habiletés discursives orales des enfants sourds 327

Chapitre 1 Evaluer l'oralité de l'enfant sourd : une vaste question 331
1 Oralité : de quoi parle-t-on ? 331
2 Réponses des recherches 332
2.1 Etudes sur le développement de la LV 333
2.2 Évaluer les compétences en LS : un défi 334
2.2.1 Adaptation des tests existants pour d'autres LS : l'exemple du *BSL receptive skills* 334
2.2.1.1 Présentation du *BSL receptive skills* 335
2.2.1.2 Adaptation du test pour la LSF : des contours problématiques 336
2.2.1.3 Limites générales des adaptations partielles 337
2.2.2 Aperçu de quelques batteries de tests en cours de développement 337
2.2.2.1 Evaluer le lien entre les compétences narratives développées en LS et en LV écrite 338
2.2.2.2 Des tests complémentaires : propositions pour la LSQ 338
2.2.2.3 Evaluer les compétences en production et en réception : propositions d'une batterie de tests pour la SLN (langue des signes hollandaise) . 339
2.2.3 L'échantillon de référence : une question complexe 341
2.2.3.1 Le locuteur natif : un critère de choix, pour quelles finalités ? 341
2.2.3.2 Comprendre l'impact des variables sur le développement : une réflexion nécessaire 343
2.2.3.3 Le locuteur natif à l'appui de la standardisation de la langue ? 344
3 Evaluer le langage oral (ELO) : les réponses à l'épreuve d'un test ou le test à l'épreuve des réponses 346
3.1 Autour des réponses justes 347
3.1.1 Aperçu global du corpus : hétérogénéité des classes et des niveaux scolaires 347
3.1.2 Positionnement général des enfants par niveau scolaire 348

3.1.3 Effet du projet éducatif chez les enfants de GS 350
3.1.3.1 Impact de la langue mobilisée ? 351
3.1.3.2 Effet du statut auditif des parents sur les performances en LSF ? . . . 352
3.1.4 Persistance de l'effet du projet éducatif chez les enfants sourds de CP 353
3.1.5 Des compétences linguistiques identiques aux contours linguistiques variés chez les enfants de CE1 355
3.1.6 Une tendance à l'homogénéisation des compétences linguistiques chez les enfants de CE2 356
3.1.7 Aperçu des compétences lexicales en fin de scolarité primaire (CM2) 358
3.1.8 Synthèse des résultats 359
3.2 Que dévoilent les réponses buissonnières ? 360
3.2.1 Limites du test et de quelques propositions pour les contourner 360
3.2.1.1 Etude de Tomasuolo *et al.* [2010] 360
3.2.1.2 Catégoriser les stratégies langagières de symbolisation lexicale . . . 361
3.2.2 Analyser les compétences lexicales effectives 364
3.2.2.1 Entre compétence lacunaire et stratégie lexicale : réalités des réponses buissonnières 365
3.2.2.2 Analyse des réponses buissonnières : un aperçu sur l'évolution des stratégies lexicales 366
3.3 Au-delà de la langue : un ensemble de ressources et de compétences à évaluer . . . 371
3.3.1 Aperçu des ressources langagières mobilisées 371
3.4 Ébauche de quelques éléments de réponse sur la question de l'évaluation de l'oralité sourde 375
3.4.1 Compétences lexicales *vs* compétences de symbolisation langagière 375
3.4.2 Echapper au label "non-non" 376
3.4.3 Distinguer compétences effectives et attentes de l'Institution 377

Chapitre 2 Esquisser des profils de l'oralité enfantine sourde **381**

1 Réalité linguistique des classes d'enfants sourds : une réalité monolingue dichotomique ? 382
2 Réalités langagières de l'oralité enfantine sourde : des types de pratiques contrastés . . 385
2.1 Diversité des pratiques à base LSF parmi les enfants scolarisés en B et en CLISb . 385
2.2 Diversité des pratiques à base français parmi les oralistes intégrés 387
2.3 Réalités des pratiques bimodales chez les enfants sourds de la CLISo 387
2.4 Diversité et similitude inter- et intra-projet éducatif dans la CLISm 389
3 Profils 391
3.1 Utilisations des langues et des modalités : typologie des combinaisons observées . 392
3.2 Profils monomodaux monolingues 393

3.3 Un ensemble de profils bimodaux . . . 394
3.3.1 Profil bimodal à dominance monolingue . . . 394
3.3.2 Profil bimodal à dominance linguistique . . . 396
3.3.3 Profils bimodaux à dominance non-verbale . . . 397
3.3.4 Profil transmodal . . . 398
3.4 Profils bilingue à dominance monolingue . . . 399
3.5 Continuum de l'oralité enfantine sourde . . . 401

Chapitre 3 Appréhender le développement langagier des compétences narratives des enfants sourds 405

1 Autour du développement de la compétence narrative . . . 406
2 Caractéristiques formelles du récit : longueur et nombre d'unités . . . 407
2.1 Un effet de l'âge sur la progression du récit ? . . . 408
2.2 Un effet du profil ? . . . 410
3 Contenu narratif des récits . . . 414
3.1 Restitution des éléments du scripts . . . 414
3.2 Restitution des étapes du schéma narratif . . . 416
3.2.1 Omissions des étapes du schéma narratif : un indice sur la maitrise du schéma narratif . . . 416
3.2.2 Proposition de catégorisation des différents types de récit . . . 418
3.2.2.1 Récits brefs . . . 418
3.2.2.2 Récits focalisés . . . 418
3.2.2.3 Récits à tendance canonique . . . 419
3.2.2.4 Récits détaillés . . . 419
4 Progression des outils de la textualité dans les récits des enfants sourds . . . 420
4.1 Les récits brefs : gestion elliptique de la référence . . . 422
4.2 Les récits focalisés : émergence des procédés de continuité référentielle . . . 424
4.2.1 Introduction et maintien des référents : progression des procédés co-référentiels 424
4.2.2 Stratégie de différenciation référentielle . . . 426
4.2.3 Focalisation sur la continuité référentielle . . . 427
4.3 Les récits à tendance canonique : systématisation et prise de conscience des outils de la textualité . . . 429
4.3.1 Introduction des référents nouveaux et gestion de la continuité référentielle . 429
4.3.2 Gestion de la référence spatiale . . . 432
4.3.3 Rendre explicite les procédés référentiels . . . 434
4.4 Les récits détaillés : des stratégies narratives diversifiées . . . 436
4.4.1 Stratégies de marquage des transition entre premier plan et arrière plan . . . 436

4.4.2 Stratégies d'explicitation des procédés référentiels utilisés 438
4.4.3 Des stratégies narratives interprétatives 440
5 Synthèse des résultats sur la progression de la conduite du récit chez les enfants sourds 442

Chapitre 4 Contours structurels et sémantiques spécifiques de la bimodalité enfantine sourde... 447

1 Jeunes enfants sourds aux profils bimodaux : une bimodalité en tension vers le linguistique 448
1.1 Un recours spécifique à la bimodalité chez les jeunes enfants sourds 449
1.1.1 Recours aux combinaisons bimodales 449
1.1.2 Relations sémantiques de la bimodalité 451
1.2 Rôle des gestes dans la narration 452
1.2.1 Exploitation des possibilités de symbolisations manuelles et corporelles . . 452
1.2.1.1 Incarner le personnage par son corps : une stratégie de symbolisation à part entière 452
1.2.1.2 De l'illustration à la symbolisation 455
1.2.2 Organiser la symbolisation langagière dans l'espace 456
1.2.2.1 Contourner un manque lexical en utilisant l'espace 456
1.2.2.2 Encoder la simultanéité par la bimodalité 457
1.2.2.3 Systématisation des stratégies de symbolisations de la simultanéité chez les enfants sourds 458
1.3 Appréhender les indices d'une progression vers une symbolisation linguistique gestuelle 459
2 Enfants sourds au profil bilingue : contours langagiers et linguistiques de la bimodalité . 462
2.1 Entre redondance et complémentarité : contours sémantiques des combinaisons . . 462
2.2 Similarités des stratégies du recours aux langues : les labialisations, un potentiel en tension vers le linguistique 463
2.3 Stratégies différenciées en bilingualité : des compétences linguistiques en construction 465
2.4 Des compétences transitionnelles aux contours diversifiés entre langage et langues 467

Conclusion 469

1 Regards croisés sur les compétences orales des enfants sourds 469
1.1 Esquisse d'un portrait transversal du développement des compétences orales . . . 469
1.2 Regard bilingue et multimodal sur l'oralité enfantine sourde en développement . . 472
2 Retour sur les hypothèses 475
2.1 Rendre compte de la réalité des contextes scolaires 475
2.2 Configurations langagières de l'oralité enfantine sourde 476

2.3 Développement des compétences orales 477
3 Perspectives 478
3.1 Accueillir, étayer, évaluer des compétences orales bimodales bilingues en devenir . 478
3.2 Perspectives ouvertes sur l'interaction oral/écrit 479

Bibliographie **483**

Table des figures

1 Continuum du parler bilingue bimodal 33

2 Continuum développemental de la compétence de communication de l'enfant sourd . . . 87

3 Structure de l'énoncé 96

4 Typologie des pratiques bimodales en contexte de surdité 133

5 Un découpage linguistico-centré 166

6 Un découpage selon le vouloir-dire de l'enfant 166

7 Une grille de transcription hiérarchisée pour la multimodalité sourde enfantine 198

8 Illustration de la figure du *medecin voleur* 215

9 Choisir un programme d'intervention précoce en fonction du projet éducatif des parents [HAS, 2009, 2] 240

10 Mise en regard des RJ des enfants sourds par niveau scolaire avec les résultats attendus pour chaque niveau scolaire 348

11 Répartition de la nature linguistique des RJ obtenues par les enfants sourds de GS 351

12 Répartition de la nature linguistique des RJ obtenues par les enfants sourds de CP 354

13 Répartition de la nature linguistique des RJ obtenues par les enfants sourds de CE1 . . . 355

14 Répartition de la nature linguistique des RJ obtenues par les enfants sourds de CE2 . . . 357

15 Répartition de la nature linguistique des RJ obtenues par les enfants sourds de CM2 . . . 358

16 Répartition des types de réponses sur les 20 premiers items par niveau scolaire 365

17 Répartition des types de NA par niveau scolaire 367

18 Répartition des réponses en fonction des ressources utilisées 372

19 Répartition des pratiques par base 383

20 Répartition des types de pratiques parmi les enfants scolarisés dans des dispositifs bilingues 385
21 Répartition des types de pratiques chez les enfants scolarisés en Oint. 387
22 Répartition des types de pratiques parmi les enfants de la CLISo 388
23 Répartition des types de pratiques chez les enfants de la CLISm 389
24 Types de combinaisons utilisées par les enfants sourds au profil monomodal monolingue 393
25 Types de combinaisons utilisées par les enfants sourds au profil bimodal à dominance monolingue 395
26 Types de combinaisons utilisées par les enfants sourds au profil bimodal à dominance linguistique 396
27 Types de combinaisons utilisées par les enfants sourds au profil bimodal à dominance non-verbale 397
28 Types de combinaisons utilisées par les enfants au profil multimodal 399
29 Types de combinaisons utilisées par les enfants au profil bilingue à dominance monolingue 400
30 Continuum des profils de l'oralité enfantine sourde 402

31 Progression du récit en fonction de la durée et du nombre d'unités sémantico-syntaxiques 409
32 Progression du récit en fonction de la durée et du nombre d'unités sémantico-syntaxiques chez les enfants de 6-7 ans 411
33 Progression du récit en fonction de la durée et du nombre d'unités sémantico-syntaxiques chez les enfants de 9-10ans 412
34 Progression du récit en fonction de la durée et du nombre d'unités sémantico-syntaxiques chez les enfants de 7-8ans 412
35 Progression du récit en fonction de la durée et du nombre d'unités sémantico-syntaxiques chez les enfants de 11-12ans 413
36 Restitution des épisodes pour chaque étape du schéma narratif dans les récits détaillés . . 420

37 Répartition des combinaisons bimodales et monomodales chez les enfants sourds et entendants 449
38 Répartition des types de combinaisons bimodales utilisées chez les enfants sourds et entendants 450
39 Répartition des types de combinaisons bimodales utilisées chez les enfants sourds et entendants 451

40 Relation sémantique des langues et des modalités dans les combinaisons des enfants sourds au profil bilingue 463

41 Regards croisés sur les compétences orales des enfants sourds 470

42 Répartition des profils d'oralité en fonction du niveau scolaire 473

Liste des tableaux

1 Contours du répertoire langagier bimodal du locuteur sourd 102

2 Présentation des élèves au projet éducatif oraliste 142
3 Présentation des élèves au projet éducatif bilingue 143
4 Présentation des sujets de la CLIS mixte 143
5 Observations de classe : recueil 2007 146
6 Observations de classe : recueil 2008 147
7 Volet oral : recueil ELO, Narration 148
8 Détail des épisodes Tom & Jerry 151
9 Synthèse des volets de l'étude 153

10 Esquisse d'un portrait des expériences interactives de l'enfant sourd en contexte scolaire 323

11 Répartition des effectifs du corpus ELO 347
12 Répartition du nombre de réponses justes des enfants sourds de GS par dispositif éducatif 350
13 Répartition du nombre de réponses justes des enfants sourds de CP par dispositif éducatif 353
14 Répartition du nombre de réponses justes des enfants sourds de CE2 selon le dispositif éducatif 356

15 Nature des combinaisons des langues et des modalités attestées 392
16 Regards croisés sur les profils d'oralité existant dans les dispositifs éducatifs 403

17 Nombre d'éléments du script restitués 415
18 Caractéristiques formelles des récits des enfants qui omettent des étapes du schéma narratif 416
19 Restitution des épisodes pour chaque étape du schéma narratif dans les récits brefs . . . 418
20 Restitution des épisodes pour chaque étape du schéma narratif dans les récits focalisés . 419

21 Restitution des épisodes pour chaque étape du schéma narratif dans les récits de type 3 . 419

22 Portrait des étapes de progression du récit en fonction de l'âge et du profil d'oralité des enfants 444

23 Présentation des caractéristiques formels des récits des enfants sourds et des enfants entendants 449

Liste des exemples

1 Production *parallèle* . . . 93
2 Production *conjointe* . . . 95
3 Equivalence pure . . . 106
4 Equivalence modifiée . . . 106
5 Redondance . . . 107
6 Complémentarité . . . 108
7 Supplémentarité . . . 109
8 Adaptation de la gestualité co-verbale dans une pratique à base français . . . 126
9 Utilisation de la LSF dans une pratique à base français . . . 127
10 Alternance des labialisations et des vocalisations dans les pratiques à base LSF . . . 129
11 Maintien de l'équivalence syntaxique dans les pratiques à base bilingue . . . 130
12 Alternance de la langue de base dans les pratiques à base bilingue . . . 131
13 Emergence d'une structure mixte dans les pratiques à base bilingue . . . 131
14 Production séquentielle de deux messages monolingues . . . 131
15 Extrait de transcription des énoncés bimodaux [Sepulchre-Manteau, 1997, 153] . . . 158
16 Extrait de transcription des énoncés bimodaux [Van den Bogaerde, 2000, 50] . . . 159
17 Discours supporté par le français . . . 163
18 Discours supporté par la LSF . . . 163
19 Discours bilingue bimodal . . . 164
20 Un discours multimodal . . . 165
21 Elaboration multimodale de la relation thème/rhème . . . 172
22 Elaboration bilingue de la relation thème/rhème . . . 173
23 Délimiter des unités propositionnelles en LSF dans une construction à proforme corporelle 186
24 Délimiter des unités propositionnelles en LSF dans une construction à proforme manuelle 186

25 187
26 187
27 Exemple d'unités enchâssées 188
28 Exemple d'unités juxatposées 188
29 Stratégies compensatoires langagières bimodales d'enfants sourds de GS face à l'item cerf-volant 369
30 Stratégies compensatoires d'enfants sourds de CP face à l'item cerf-volant 369
31 Stratégies de rapprochement en langue d'enfants de CE2 face à l'item cerf-volant 369
32 Stratégies compensatoires face à l'item tournevis 370
33 422
34 422
35 423
36 423
37 424
38 425
39 425
40 426
41 426
42 426
43 427
44 428
45 428
46 429
47 430
48 430
49 431
50 431
51 432
52 433
53 433
54 434
55 435

56 436
57 437
58 438
59 438
60 439
61 439
62 439
63 440
64 440
65 440
66 441
67 441
68 442
69 453
70 453
71 453
72 454
73 454
74 455
75 455
76 456
77 456
78 457
79 458
80 458
81 459
82 460
83 460
84 460
85 461
86 461
87 464

88 465
89 465
90 465
91 466
92 466
93 466
94 467

Introduction

Comme l'indique notre titre, notre approche de l'oralité de l'enfant sourd se situe à la croisée du bilinguisme et de la multimodalité, deux perspectives descriptives qui sont encore peu explorées dans le champ des recherches sur la surdité.

Ancrage du questionnement

L'oralité en contexte de surdité est façonnée par des querelles idéologiques. La question de la langue qui peut être considérée comme langue première de l'enfant sourd est à la base même du débat : la langue des parents pour certains – 90 % des enfants naissant dans des familles entendantes – la langue gestuelle pour d'autres, langue naturelle de l'enfant – *i.e.* celle qui est apprise spontanément et avec le moins d'effort [Vonen, 1996]. Ces querelles idéologiques se sont cristallisées sur les questions didactiques opposant les partisans d'une éducation oraliste – privilégiant l'apprentissage du français – aux partisans d'une éducation bilingue – introduisant la LSF dans l'éducation des sourds. Au bout du compte, ces querelles linguistiques et didactiques ont eu pour effet de figer l'appréhension du développement langagier et identitaire de l'enfant sourd sous deux figures monolingues : *sourd oral vs sourd gestuel* [Millet, 2003] ; plaçant ainsi les pratiques éducatives comme l'élément décisif de la trajectoire langagière et identitaire. Ce débat entretient ainsi, depuis près de 4 siècles, deux appréhensions monolingues du développement de l'oralité chez l'enfant sourd, une opposition qui a été, en partie, entretenue par les recherches.

Les recherches menées en contexte de surdité se sont, en effet, orientées dans deux directions opposées pour étudier, en fonction du positionnement des chercheurs, exclusivement le développement de la langue vocale ou exclusivement le développement de la langue gestuelle. La parution de deux ouvrages consacrés aux avancées récentes des recherches dans ces deux directions témoigne de la réalité encore très actuelle de l'orientation monolingue des questions posées sur le développement de l'oralité chez l'enfant sourd – cf. Spencer & Marschark [2006]; Schick *et al.* [2005].

Ces querelles didactiques ont imposé la question de la langue d'enseignement comme un objet de re-

cherche obsédant et ont largement eu pour effet d'évincer la manière dont l'enseignement/apprentissage des langues à l'école interagit avec d'autres éléments de la biographie langagière de l'enfant sourd.

Or, nos travaux de master menés sur les pratiques communicatives de jeunes adultes sourds nous ont amenée à observer que, quel que soit le projet éducatif dans lesquels ils ont été propulsés dans leur enfance, les locuteurs sourds recourent aux langues et aux modalités dans leurs interactions quotidiennes et se construisent ainsi comme des locuteurs bilingues à des degrés divers [Estève, 2006, 2007]. Ces observations empiriques sur les usages sociaux que les locuteurs sourds font des langues, nous ont amenée à nous décentrer d'une appréhension monomodale et monolingue de leurs pratiques, pour appréhender les contours bimodaux et bilingues effectifs de leur compétence de communication.

Le bilinguisme en contexte de surdité alliant deux langues de modalités différentes – une langue vocale (ici, le français) et une langue gestuelle (ici, la LSF) – se caractérise par son essence multimodale du fait qu'il multiplie pour le locuteur les possibilités d'exploiter le discours. Chaque modalité peut, en effet, être utilisée dans ses dimensions verbales et non-verbales : gestes et signes dans la modalité gestuelle, onomatopées et mots dans la modalité vocale. Ces spécificités qui n'ont pas d'équivalent dans le bilinguisme de deux langues vocales nous ont donc amenée à croiser les perspectives de description, offertes par le champ de recherches sur le bilinguisme et sur la multimodalité, afin de rendre compte des dynamiques intra- et inter-modalités, qui émergent de la rencontre de deux langues de modalités différentes. Notre appréhension de la *compétence bilingue bimodale* s'inscrit donc dans une application effective du concept de *compétence de communication* [Hymes, 1984] incluant, au-delà du seul savoir linguistique, l'ensemble des composantes langagières de la compétence du locuteur dans une acception large du langage intégrant ses valeurs verbales et non-verbales [McNeill, 1992].

Ces réflexions préliminaires sur les contours du bilinguisme chez l'adulte sourd constitue l'ancrage dans lequel s'est tissée notre approche bilingue et multimodale du développement de l'oralité enfantine sourde. L'approche que nous proposons vise à se départir d'une focalisation sur les langues, pour appréhender la manière dont l'enfant sourd se construit, à travers la bimodalité, comme sujet communicant et interagissant bilingue en devenir.

Nous proposons dans ce travail de cheminer en sens inverse de la majorité des recherches menées en contexte de surdité, en partant des réalités du terrain pour en proposer une réflexion théorique. Notre corpus a été recueilli dans des structures éducatives diverses – au projet éducatif bilingue, oraliste et intermédiaire entre ces deux pratiques, que nous avons appelé "mixte" – et permet, en dehors de tout protocole pédagogique expérimental, de rendre compte de la manière dont les enfants sourds se développent langagièrement. Cette démarche constitue en elle-même déjà un premier parti-pris, qui a largement fa-

çonné nos réflexions sur la question de l'oralité enfantine sourde, pour l'orienter dans une perspective davantage sociolinguistique que psycholinguistique. Notre perspective est, en effet, de rendre compte des parcours pluriels qu'adopte le développement de l'oralité enfantine sourde et d'accueillir ces trajectoires langagières comme autant de chemins légitimes – et à légitimer – du développement des compétences orales en contexte de surdité.

Parcours de la réflexion

Les trois parties autour desquelles s'articulent notre thèse portent sur des aspects étroitement imbriqués des questions posées par une appréhension bilingue et multimodale du développement des compétences orales en contexte de surdité.

Pour la nécessité de la présentation, l'ancrage théorique de notre recherche fait corps autour de la première partie consacrée à la présentation de l'articulation des concepts phares de notre approche autour du tryptique multimodalité, bilinguisme et surdité. Des apports théoriques plus ponctuels sont apportés dans les deux autres parties, pour nourrir les analyses sur la socialisation scolaire (Partie 2) ainsi que sur le développement des habiletés discursives orales (Partie 3). Chacune des trois parties sera donc focalisée sur un aspect particulier de notre réflexion, bien que les outils d'analyses, la question de la socialisation et le développement des compétences orales s'entremêlent nécessairement.

La première partie retrace notre positionnement théorique dans le champ de recherches sur le bilinguisme et sur la multimodalité. Le premier chapitre vise à situer les enjeux de notre approche bilingue et multimodale sur le développement de l'oralité chez l'enfant sourd, en l'état actuel des recherches menées en contexte de surdité. Nous préciserons en premier lieu la conception du *bilinguisme sourd* dans laquelle nous nous ancrons en restituant ce concept dans une acception bimodale effective, incluant les deux langues dans la compétence de communication orale du locuteur sourd. Le croisement des perspectives de compréhension offertes par le bilinguisme et la multimodalité, nous permettra de préciser notre acception langagière de la *compétence bilingue bimodale*. La multimodalité ayant peu été étudiée comme indice du développement langagier de l'enfant sourd nous nous proposerons de transposer les hypothèses sur le développement du langage chez l'enfant entendant – et tout particulièrement celles de Kita [2000] et McNeill [1992] – au développement de la bimodalité chez l'enfant sourd.

Le second chapitre présentera les outils que nous avons dû élaborer pendant nos travaux de master, en l'absence d'outils existants pour le bilinguisme en contexte de surdité, pour proposer une description

des pratiques des locuteurs sourds dans leurs aspects langagiers et bilingues. La typologie discursive des pratiques bilingues bimodales que nous avons étayée par la suite sera présentée en fin de chapitre.

Nous présenterons, dans le troisième chapitre, notre problématique et les hypothèses de notre recherche ainsi que notre corpus composé de deux volets : observations d'une classe accueillant des enfants aux projets éducatifs divers et tâches de productions orales recueillies auprès d'enfants de 5 à 12 ans – passation d'une tâche de dénomination lexicale (ELO, [Khomsi, 2000]) et d'une tâche de narration. Nous développerons également la première étape de réflexion préalable à la description de l'oralité enfantine sourde : l'élaboration d'une grille de transcription. L'approche bilingue et multimodale que nous proposons, nous a amenée à repenser la transcription distincte de la vocalité et de la gestualité, pour proposer une unité de segmentation globale des énoncés de l'enfant, à même de prendre en compte les dynamiques langagières spécifiques à la multimodalité enfantine sourde.

La seconde partie aborde la question de la socialisation langagière de l'enfant sourd en se centrant plus spécifiquement sur l'espace scolaire, pour décrire les différents lieux d'interactions où l'enfant est amené à faire l'expérience du langage dans sa diversité.

Appréhender l'espace scolaire comme lieu de socialisation incite inévitablement à esquisser un portrait des représentations sociales qui façonnent les attitudes des acteurs sociaux impliqués dans les parcours de la socialisation langagière de l'enfant sourd. Comme le souligne Delamotte-Legrand [1997, 77] la socialisation langagière implique, en effet, « *un ensemble d'inculcations qui concerne aussi bien les pratiques que les représentations et les attitudes langagières* ». Il s'agira, dans un premier chapitre, de dresser un portrait des représentations sociales qui façonnent la place des langues dans le développement de l'enfant sourd, à différentes étapes de sa socialisation langagière. Nous nous intéresserons à la manière dont la place des langues et des modalités est définie dans les textes législatifs récents, en analysant tout particulièrement la manière dont la reconnaissance de la la LSF, comme langue à part entière, dans la loi de 2005 a amené une redéfinition des projets éducatifs. Nous nous pencherons sur les représentations sociales qui façonnent le choix de langue, effectué à l'annonce de la surdité en analysant la manière dont les décisions prises par les parents interagissent avec les pressions extérieures – Instance médicale notamment – ou internes à la famille – entre parents et enfants. Nous nous centrerons plus particulièrement sur la façon dont les langues sont mises en opposition dans l'espace scolaire actuel. Nous verrons que ces cloisonnements jouent comme des phénomènes d'assignations langagières et identitaires, qui sont intégrés par les sourds eux-mêmes et fragilisent leur construction en tant que locuteur bilingue.

Ce portrait nous permettra, dans un second chapitre, de mieux distancier les réalités du terrain scolaire des représentations sociales qui façonnent les regards portés sur ce lieu. Nous proposerons d'analyser les interactions quotidiennes, auxquelles l'enfant est confronté dans l'espace scolaire, comme des espaces interactionnels qui escortent son développement langagier. La perspective de notre recherche se trouve bien résumée dans cet extrait de [Maxwell & Doyle, 1996, 134] :

> « The point is not to propose some new model for deaf education but to urge careful description of individual repertoires and sense-making efforts [...], to be aware that whatever ideology about language people hold, communicators are busy with their relationships, to be aware [...] that people will draw on the linguistic resources at hand to relate to others and make sense of their world. » [1] [Maxwell & Doyle, 1996, 134]

Les analyses porteront sur des situations d'interactions recueillies en classe et hors de la classe, auprès d'une classe accueillant des enfants sourds aux projets éducatifs divers.

Le premier volet de ce corpus d'interactions recueilli en présence d'une enseignante spécialisée maitrisant la LSF nous permettra d'avoir accès à la façon dont est renégociée la place des langues et des modalités pour assurer les interactions au sein du groupe classe, qui se compose d'enfants aux projets éducatifs différents. Les interactions recueillies en présence d'autres intervenants (codeuse LPC et Educateur sourd) nous permettront de compléter le portrait de la place des langues dans des séquences didactiques focalisées sur l'enseignement/apprentissage d'une langue plus particulièrement.

Le second volet – émergeant d'un aléa du terrain – recueilli en présence d'une enseignante remplaçante non spécialisée propulsée dans cette classe pour la fin de l'année scolaire nous donne accès aux stratégies adaptatives mises en œuvre par les enfants sourds face à une enseignante entendante non locutrice de la LSF. Notre corpus se composant également d'interactions hors classe avec des pairs entendants, permettra d'analyser la réalité de la socialisation entre pairs.

L'analyse de ces contextes diversifiés sera mise en regard avec les interactions dans le groupe de pairs sourds, afin d'avoir plus finement accès à la manière dont les enfants sourds gèrent l'alternance de langues dans leurs interactions quotidiennes.

La troisième partie se centre sur le développement des habiletés orales de l'enfant sourd.

Les représentations sociales qui façonnent le regard porté sur la place des langues dans le développement de l'enfant sourd a inévitablement des répercussions sur les pratiques d'évaluation. Nous tenterons

1. « La perspective n'est pas de proposer un nouveau modèle pour l'éducation des sourds mais de procéder à une description minutieuse des répertoires individuels et des stratégies adaptatives en étant conscient que quelle que soit leur idéologie sur les langues, les communicants sont pris dans leur relations sociales, qu'ils vont tirer parti des ressources linguistiques à portée de main, les lier à d'autres ressources et donner un sens à leur monde. » (notre traduction)

dans cette troisième partie de déconstruire les mythes qui escortent le développement de l'enfant sourd, en proposant une évaluation de leurs habiletés langagières effectives.

Dans un premier chapitre, nous nous centrerons sur l'analyse d'une passation d'un test d'évaluation du langage oral (ELO [Khomsi, 2000]) et plus particulièrement sur la tâche de dénomination lexicale. Ce test étant largement utilisé dans les milieux professionnels liés à la surdité – et notamment par les orthophonistes – nous permettra d'avoir accès à la manière dont les compétences orales des enfants sourds sont évaluées sur le terrain. Nous proposerons d'aller au-delà des limites du test, en analysant les stratégies effectives mises en œuvre par les enfants, dans cette tâche de dénomination lexicale, ainsi que les contours langagiers effectifs des réponses.

Dans un second chapitre, nous proposerons de dresser un portrait des oralités enfantines sourdes en se basant sur l'analyse des pratiques langagières mises en œuvre dans la tâche de narration. Cette analyse nous permettra de cerner les multiples contours que revêt le développement de l'oralité chez l'enfant sourd.

Le troisième chapitre sera consacré à l'analyse des habiletés narratives des enfants sourds appréhendées dans leurs dimensions langagières et bilingues. Cette analyse nous permettra de poser un autre regard sur les compétences orales de l'enfant sourd, davantage centré sur ses habiletés de symbolisation effectives, en tenant compte des acquisitions réelles dans chacune des modalités, qu'elles soient ou non systématisées en langue.

Dans le quatrième chapitre, nous explorerons les contours spécifiques de la bimodalité enfantine sourde en comparant des enfants sourds scolarisés en projet oraliste – *i.e.* non exposés à la LSF – et des enfants entendants de même âge et de même niveau scolaire.

Enfin, en conclusion, nous proposerons de dresser un portrait croisé des compétences lexicales des enfants sourds – telles qu'évaluées par le test – et des habiletés narratives de l'enfant sourd pour être à même de proposer un regard global sur le développement de l'oralité enfantine sourde.

Première partie

Bilinguisme, Multimodalité et surdité : contextes théoriques et méthodologiques et élaboration d'outils descriptifs

Cette première partie vise à présenter l'ancrage théorique général de notre approche du développement de l'oralité chez l'enfant sourd, à la croisée du bilinguisme et de la multimodalité. Elle s'inscrit dans une perspective interdisciplinaire qui n'est encore que peu explorée.

Le premier chapitre de cette partie présente la manière dont nous nous situons au carrefour des perspectives descriptives développées dans le champ des recherches sur le bilinguisme et sur la multimodalité ; il nous permettra de cerner les enjeux théoriques d'une approche bilingue et multimodale pour une compréhension globale du développement langagier de l'enfant sourd.

Dans le second chapitre, nous présenterons les premiers outils théoriques et descriptifs que nous avons développés dans nos travaux de master en positionnant plus spécifiquement nos réflexions par rapport aux travaux existant dans le champ de recherche sur le bilinguisme en contexte de surdité. Il s'agissait de rendre compte des pratiques communicatives de jeunes adultes sourds, des réflexions préliminaires qui nous paraissent fondamentales pour appréhender le bilinguisme enfantin en devenir.

Dans un troisième chapitre, ces éléments théoriques centraux nous permettront de préciser les aspects méthodologiques de la problématique que nous proposons d'explorer dans notre recherche, à savoir rendre compte de l'oralité de l'enfant sourd.

Chapitre 1

Ancrage théorique général de la recherche

Etudier le développement oral de l'enfant sourd en contexte de surdité exige en tout premier lieu de redéfinir les contours singuliers de la situation linguistique qu'engendre la surdité et ce, en faisant abstraction des enjeux didactiques qui modèlent sa définition.

Les querelles idéologiques ont, en effet, longtemps façonné la perception des sourds, de la surdité et de leur situation linguistique, en opposant les partisans d'une éducation oraliste – privilégiant l'apprentissage de la langue vocale (dorénavant, LV [2]) – aux partisans d'une éducation bilingue – introduisant une langue gestuelle (dorénavant, LG pour Langue Gestuelle ou LS pour Langue Signée) dans l'éducation de l'enfant sourd. Mais c'est aujourd'hui dans des termes un peu différents que le débat, toujours aussi virulent, se repositionne, du fait des mouvements de réaménagement de la position oraliste vers une posture plus tolérante face à la LS, et des mouvements de radicalisation des positions en matière de bilinguisme dans une orientation que nous pourrions qualifier de « gestualiste » – excluant la forme orale de la LV dans l'éducation des enfants sourds. Ainsi, si la plupart des chercheurs s'accordent aujourd'hui pour reconnaitre la situation des sourds comme bilingue, le concept même de *bilinguisme sourd* ne semble cependant pas bénéficier d'une définition unanime, les partis-pris théoriques et idéologiques étant démultipliés par les enjeux didactiques. Les définitions, souvent implicites, varient, en effet, principalement au regard de l'importance (qui doit être) donnée/accordée aux langues en présence dans l'éducation des sourds, et partant de l'importance (qui doit être) donnée/accordée aux langues dans la description des pratiques des sourds.

Ainsi, à notre sens, les définitions données au *bilinguisme sourd* sont à situer plus largement dans

2. Nous souhaitons préciser que si l'abréviation LV peut être quelque peu ambigüe, au regard de l'usage de cette abréviation pour les langues vivantes (LV1, LV2, etc...), nous nous alignons sur les usages attestés dans les travaux sur la surdité en conservant cette abréviation par souci d'harmonisation.

le faisceau de représentations sociales qui façonnent les regards sur les langues et sur les êtres qui les parlent. Elles sont donc, à notre sens, hautement idéolo-giques/-gisées/-giseantes, et, comme c'est souvent le cas en contexte de bilinguisme, la prise en compte des pratiques effectives est voilée par des représentations sociales, spécialement en contexte de surdité – voir pour l'analyse des représentations sociales en contexte de surdité les travaux de Millet [Millet & Barrero, 1994; Millet, 2003; Millet & Mugnier, 2003; Millet, 2008; Millet *et al.*, 2008; Millet & Estève, à paraître b, entre autres], Mugnier [2006], Sabria [2003] et Delamotte-Legrand & Sabria [2001].

En outre, en matière de description, les premières études menées sur le bilinguisme en contexte de surdité, dont la préoccupation première était alors d'inscrire la surdité parmi la diversité des situations bilingues déjà décrites, ont très largement obéi au cadrage des théories développées pour le bilinguisme entendant [Dunant-Sauvin & Chavaillaz, 1993; Grosjean, 1993b; Hauser, 2000; Berent, 2004, entre autres]. Pourtant, le bilinguisme sourd offre une situation linguistique qui n'a, par bien des points, aucun équivalent avec les situations bilingues décrites jusqu'alors, amenant ainsi à nuancer les parallèles possibles. Partant, la description du bilinguisme sourd amène à questionner la pertinence des outils et des concepts développés, sur la base du bilinguisme de deux langues vocales, pour rendre compte d'une réalité bilingue autre, construite au contact de deux langues de modalités différentes, une langue vocale et une langue gestuelle.

Compte tenu de ces éléments, il nous semble essentiel de repréciser ce que nous pouvons entendre par *bilinguisme sourd* ainsi que la manière dont nous nous proposons d'étudier ses manifestations, afin de poser explicitement le cadre de notre description.

Dans un premier temps, au regard des différentes définitions de la situation linguistique des sourds qu'on trouve dans la recherche et des réalités langagières qu'elles renseignent, nous définirons la conception du *bilinguisme bimodal*. Sur la base de cette conception, nous définirons, dans un second temps, les prémisses d'une description de l'oralité bilingue chez les sourds à la lumière des approches bilingues développées jusqu'alors pour le bilinguisme de deux langues vocales. Les spécificités langagières du bilinguisme alliant une langue vocale et une langue gestuelle débordant, à notre sens, ce premier cadre de description, nous nous proposons de rendre compte de la manière dont la description de l'oralité sourde fait se rejoindre les problématiques liées au bilinguisme et à la multimodalité de la communication, en termes d'outils de description pour le chercheur, d'une part, et de ressources communicatives pour le locuteur, d'autre part. Enfin, nous serons en mesure de formuler les enjeux théoriques de notre approche sur le développement langagier de l'enfant sourd à la croisée du bilinguisme et de la multimodalité.

Ce chapitre vise donc à inscrire le cadre dans lequel s'ancre notre recherche afin d'en préciser les

concepts qui le sous-tendent et de repérer les aménagements terminologiques qu'impliquent l'étude du bilinguisme sourd dans le champ des recherches sur le bilinguisme et sur la multimodalité.

1 Bilinguisme sourd : de quoi parle-t-on ?

L'appellation *bilinguisme sourd* est très largement utilisée dans les recherches sur la surdité, sans finalement être précisément définie sous sa forme générique. On trouve ainsi des définitions plurielles du bilinguisme sourd dans lesquelles les locuteurs eux-mêmes ont du mal à se situer comme possiblement porteur d'une identité bilingue encore mal définie [Millet *et al.*, 2008; Millet, 2008]. La difficulté des sourds à penser leurs propres compétences comme bilingues est largement le fait des conceptions normatives de la surdité, des sourds, de leur compétence et plus largement de leur situation linguistique, qui se sont ancrées, au cours des siècles, dans des représentations figées et parcellaires évoluant dans une norme monolingue. En cela, les phénomènes d'insécurité langagière et identitaire qui se manifestent chez les sourds sont très similaires à ceux observés chez d'autres locuteurs en situation de bilinguisme face à des conceptions normatives du bilinguisme qui sont, comme le formule très bien Grosjean, entre autres, entretenues par la recherche :

> « Le fait qu'on ait trop longtemps ignoré que les bilingues utilisent leurs langues avec différentes personnes et dans des situations différentes a rendu difficile une représentation claire des bilingues. En effet, les compétences linguistiques des bilingues ont toujours été évaluées en fonction de normes monolingues, et les études sur le bilinguisme ont principalement porté sur les langues du bilingue prises séparément. Une des conséquences pour de nombreux bilingues, qui ont presque toujours été décrits et évalués en fonction de leur maîtrise et de leur équilibre dans chacune des deux langues, est qu'ils jugent leurs compétences linguistiques inadéquates. » [Grosjean, 1993b, 71].

Les frontières descriptives de référence apposées sur les compétences des locuteurs sourds transcendent toutefois celles imposées par les langues. En effet, de manière tout à fait spécifique dans la définition de la situation linguistique des sourds, se sont greffés des filtres linguistiques communautaires nés de l'opposition sourd/entendant : en confrontation à une norme entendante qui focalisait le mal-être (mal-entendant), s'est défini progressivement « l'être Sourd » [3], imposant une norme identitaire et langagière spécifique (un locuteur visuel-gestuel idéal). « L'être sourd » tel que retranscrit par Delaporte [2002, 34-35] nous semble bien illustrer la redéfinition d'une autre « manière d'être dans la normalité », mais qui n'en est pas moins normative : *« Etre sourd, c'est percevoir le monde par les yeux, intégrer les*

3. Le terme Sourd écrit avec une majuscule est né de la nécessité de distinguer la désignation physiologique de la déficience auditive (sourd) d'une désignation davantage identitaire et langagière (Sourd) [Woodward, 1982; Delaporte, 2002; Mottez, 2006]

informations reçues dans son cerveau qui les diffuse dans tout le corps puis les restitue avec les mains sous forme de signes. » . Nous verrons comment ces normes ont fait émerger un dédoublement conceptuel du bilinguisme en contexte de surdité, distinguant deux façons d'être dans le bilinguisme LS/LV, chez le sourd et chez l'entendant, sous les concepts de *bilinguisme sourd* et de *bilinguisme bimodal*.

Les descriptions et les définitions de la situation linguistique des locuteurs sourds se trouvent ainsi confinées sous le coup d'une double norme, monolingue et monomodale, qu'il nous semble nécessaire de dépasser pour accueillir les réalités langagières effectives des sourds dans leur hétérogénéité.

1.1 D'un monolinguisme à l'autre : persistance d'une vision parcellaire

Historiquement, les locuteurs sourds ont longtemps été conçus comme un groupe monolingue n'ayant pas accès à la modalité de communication première de la langue dominante : la modalité vocale. Le congrès de Milan (1880) symbolise par sa tenue-même et les décisions qui s'en sont suivies – application d'une méthode orale pure et interdiction des LS pendant près d'un siècle en Europe – l'accord international autour de cette conception des sourds [voir pour une analyse Delaporte & Pelletier, 2006; Cuxac, 1983]. Cette vision *médicale* a ainsi longtemps façonné la conception de la surdité : une pathologie de la communication verbale qui se soigne par la démutisation ; et celle des sourds : des locuteurs en mal de langue.

Cette première acception de la surdité est également à mettre en lien avec les théories linguistiques de l'époque. La linguistique classique, de par des universaux ancestralement établis, opposant le verbe et le geste, ne pouvait se permettre de considérer une langue qui ne serait pas vocale, alors que ce critère était celui-là même qui différenciait fondamentalement le langage humain du langage animal – [cf. à ce propos, les universaux de Hockett, 1963], et les travaux de Benveniste [1952]]. La gestualité ne pouvant être langue, les LG ont, de fait, trop longtemps été considérées comme des langues en mal de mots. A la fin du siècle dernier, les regards portés sur la gestualité comme composante du discours chez le locuteur entendant ont toutefois amené les gestualistes à s'intéresser au statut verbal de la gestualité [Cosnier, 1982; Kendon, 1988; McNeill, 1992, entre autres] et à remettre en cause les universaux linguistiques faisant des LG des non-langues – cf. les travaux pionniers de Stokoe [1960] à ce sujet, Vonen [1996] pour une discussion autour de l'application des universaux de Hockett aux LS, Sandler & Lillo-Martin [2006] pour une revue de question des avancées récentes à ce propos.

La reconnaissance des langues gestuelles comme langues à part entière permet alors une réinterprétation de la situation linguistique qu'engendre la surdité, en proposant de concevoir l'expression gestuelle des sourds non plus comme le fait d'un handicap linguistique, mais comme étant le symbole même d'une

appréhension différente du monde. La perspective proposée est alors *anthropologique* [Mottez, 2006] : les langues gestuelles trouvent ainsi leur place légitime comme des réponses linguistiques naturelles à la déficience auditive. L'inscription des LS dans le panel des langues humaines marque donc, dans la recherche, la reconnaissance des sourds comme un groupe de locuteurs singuliers – si les travaux de Stokoe [1960] pour l'ASL sont pionniers dans la description des LS, nombre de descriptions ont été faites, à l'échelle internationale, en ce sens : pour la LSF Cuxac [2000]; Millet [2006a,b, 2002a]; Risler [2002], pour la LSQ Dubuisson [1993]; Dubuisson *et al.* [1996]; Parisot [2003]; Rinfret [2009] pour ne citer que ceux-là.

Un tournant considérable s'opère alors dans la définition de la situation linguistique des sourds : de locuteur « monolingue déficient », ils deviennent minorité linguistique parmi les entendants [Mottez, 1981, 2006; Bertin, 2010, entre autres]. Ce changement de perspective entre la vision médicale et la vision anthropologique de la surdité s'accompagne d'une transformation linguistique du terme "sourd" : face au terme *sourd*, focalisant sur la déficience auditive, naît la désignation *Sourd*, l'adjonction de la majuscule répondant au besoin de distinguer formellement la reconnaissance des sourds en tant que membres d'une réalité sociologique, anthropologique et linguistique singulière, échappant à la définition médicale [(1996) Mottez, 2006, 134] [4].

Les Sourds sont donc définis comme une communauté linguistique minoritaire, singulière cependant : un groupe bilingue qui n'a, singulièrement, pas accès pleinement à la modalité de communication première de l'une de leurs deux langues (la modalité vocale) [Vonen, 1996] [5]. La situation linguistique des sourds a, de ce fait, souvent été rapprochée des situations dites de diglossie au sens classique développé par Ferguson et repris par Lüdi & Py [2003, 15] :

> « Situation d'un groupe social (famille, ethnie, ville, région, etc) qui utilise deux ou plusieurs variétés (langues, idiomes, dialectes, etc.) à des fins de communication, fonctionnellement différenciées, pour quelque raison que ce soit. »

Le bilinguisme des sourds a tout particulièrement été assimilé aux communautés à tradition orale [Mottez, 1981; Vonen, 1996; Grosjean, 1993b, entre autres] dans lesquelles le découpage oral/écrit répond de deux langues différentes : la langue de la communauté *vs* la langue officielle du pays. Dans les premières descriptions, le bilinguisme sourd trouve ainsi sa raison d'être comme un bilinguisme fonctionnel : une langue servant les besoins de l'oralité (ici, la LSF), l'autre langue, la langue majoritaire, servant les besoins des échanges écrits (ici, le français).

4. Nous avons renoncé à cette distinction pour des raisons explicitées à la fin du paragraphe 1.2 page 20.

5. « [...] the bilingualism of the deaf community is different from that of hearing communities in that deaf people, as opposed hearing people, lack full direct access to the primary modality of one of their two languages » . [Vonen, 1996, 47]

Nombre de chercheurs – et notamment dans le contexte francophone [Cuxac, 1999; Perini & Righini-Leroy, 2008; Garcia & Perini, 2010, entre autres] – argumentent cette définition fonctionnelle du bilinguisme sourd par le caractère indispensable de l'oral gestuel et par le caractère tout aussi indispensable de l'écrit de la langue vocale. Les sourds n'ayant pas directement accès à la modalité vocale, sans une rééducation orthophonique longue et fastidieuse, la LS est la seule langue qui leur est pleinement accessible. La LSF, comme toute langue gestuelle, ne possédant cependant pas de version écrite, l'écrit est nécessairement celui de la langue vocale. La maîtrise de la langue majoritaire dans sa dimension écrite est nécessaire à l'intégration des locuteurs sourds dans la société. Cette définition, ayant pour but, au commencement des recherches sur le bilinguisme sourd, d'inscrire la reconnaissance de ce bilinguisme singulier parmi la diversité des situations bilingues, et plus particulièrement comme le bilinguisme d'une minorité linguistique, limite aujourd'hui le plus souvent sa conception à l'expression d'un bilinguisme LS/LV écrite.

Ainsi, le bilinguisme des sourds n'est que très peu considéré comme une compétence communicative bilingue orale (français/LSF), ou tout au plus cette conception reste proposée très timidement, comme dans cette définition que donne Grosjean, où « quelques fois » marginalise la place (qui peut être) accordée au français dans sa forme orale :

> « Le bilinguisme que l'on peut observer dans la communauté des sourds est un bilinguisme de minorité où les membres de la communauté acquièrent et utilisent, à la fois la langue minoritaire (la langue des signes) et la langue majoritaire dans sa forme écrite (le français), et **quelques fois** dans sa forme orale [...]. » [Grosjean, 1993b, 74]

L'appellation *bilinguisme sourd* semble ainsi se restreindre souvent à une définition communautaire et identitaire du bilinguisme autour de la langue porteuse de l'identité sourde : la langue gestuelle. Et par cette restriction même, les recherches confinent, de fait, les sourds dans un monolinguisme oral d'un autre genre : un monolinguisme gestuel.

Ainsi, à travers ces deux visions de la situation linguistique des sourds, ce sont toujours, au final, deux définitions monolingues de l'oralité sourde qui s'opposent : les sourds peuvent être soit parlants, soit signants. Mais le sourd qui oserait être les deux à la fois ferait figure d'étrangeté puisqu'il deviendrait alors impensable, outrepassant ainsi les frontières de deux communautés qui ne peuvent l'inclure ou l'exclure qu'au motif d'un monolinguisme reconnu comme identique ou différent du leur.

1.2 Bilinguisme sourd, bilinguisme bimodal : pertinence des distinctions ?

L'acception du *bilinguisme sourd* entretient ainsi aujourd'hui encore la conception d'un locuteur évoluant dans une communauté monolingue et monomodale, alors même que les travaux de description

des LS confrontent les chercheurs à des faits de contact de langues et de modalités.

En effet, les études descriptives sur les LS mettent en évidence des phénomènes de contact de langues [voir, entre autres, Séro-Guillaume, 2008], qui dépassent largement la répartition fonctionnelle (oral/écrit) exclusive accordée aux langues dans la communauté sourde. S'il ne fait aucun doute que dans les LS certains phénomènes d'emprunt portent les traces de la langue vocale écrite – la dactylologie, alphabet manuel reprenant les lettres de la langue vocale écrite, et par extension les signes initialisés [6] –, les labialisations – réalisations labiales des mots de la langue vocale [7]– témoignent, quant à elles, de la réalité des contacts entre modalité vocale et gestuelle et de leur importance dans l'expression des sourds.

Pourtant, en dehors des analyses linguistiques qui visent à questionner le statut de ces résultantes du contact de langues dans les LS, les manifestations individuelles du contact de langues dans l'oralité des locuteurs sourds n'ont été que très peu étudiées comme l'expression d'une compétence bilingue bimodale. Peu d'études se proposent, en effet, de rendre compte des façons effectives dont les locuteurs sourds usent des langues dans leurs interactions quotidiennes : nous citerons celles de [Lucas & Valli, 1992; Loncke *et al.*, 1996; Van den Bogaerde, 2000; Van den Bogaerde & Baker, 2001; Baker & Van den Bogaerde, 2008; Estève, 2006, 2007; Millet & Estève, 2008, à paraître b; Millet *et al.*, 2008; Millet & Estève, à paraître a] – avant d'y revenir dans le chapitre suivant (cf. Partie 1 Chap.2 section 2.1).

A l'image de ce regard restrictif porté par Garcia & Perini [2010] sur les frontières du contact de langues dans le bilinguisme sourd, la réalité bimodale des pratiques des locuteurs sourds est le plus souvent ignorée voire occultée :

> « Le bilinguisme sourd fait donc cohabiter de manière très contrainte et très spécifique deux langues [...] qui, de plus, se distribuent fonctionnellement, de manière quasi-exclusive pour chacune, en langue de l'oralité (la LSF) et langue de l'écrit (le français écrit). De fait, c'est bien surtout par sa forme écrite que la LV influe sur la LS. » [Garcia & Perini, 2010, 77]

La note de bas de page inscrite à la fin de cette remarque évoque par ailleurs bien la place très restreinte qui pourrait être accordée, selon ces auteurs, à la question des phénomènes de contact entre LV dans sa forme orale et LS. Cette question, si elle est signalée comme substantielle par les auteurs, n'est en effet interprétée que comme une influence résultant de l'éducation oraliste et des séances d'orthophonie et n'est en aucun cas envisagée comme une manifestation individuelle possible du bilinguisme sourd :

> « Le présent article n'aborde pas la question, également substantielle, des modalités d'influence de

6. Le procédé d'initialisation en LS consiste à intégrer dans la configuration manuelle du signe la première lettre du mot correspondant de la langue vocale écrite. Par exemple, en LSF, le signe RÊVER est réalisé avec la configuration R (index et majeur croisés), reprenant, sous forme manuelle, la première lettre du mot "rêver" en français écrit.

7. Nous reviendrons dans le chapitre suivant sur le statut des labialisations (voir Partie 1 Chap. 2 section 1.2.3 page 96), mais illustrons dès à présent le phénomène par un exemple. En LSF, pour désambiguïser l'homonymie du signe EPOUX, qui dans sa réalisation n'exprime que le lien – "passer la bague au doigt" – sans préciser s'il s'agit du mari ou de la femme, le mot français 'mari' ou 'femme' peut être, selon les contextes, labialisé simultanément à la production du signe.

> la LV dans sa forme orale, influence notamment ancrée dans la longue et continue prééminence de l'éducation oraliste et, pour chaque sourd, les innombrables séances d'orthophonie qui ont ponctué sa scolarité » [Garcia & Perini, 2010, 77, note de bas de page 6].

Les études se sont, en revanche, davantage intéressées aux manifestations du bilinguisme LS/LV dans un autre groupe bilingue singulier, présentant davantage de similarités avec les situations bilingues décrites jusqu'alors : celles des locuteurs entendants de parents sourds, désignés sous l'appellation *CODAS* (Children of Deaf adults) [Petitto *et al.*, 2001; Emmorey *et al.*, 2005, 2008; Bishop *et al.*, 2006; Donati & Branchini, 2009; Lillo-Martin *et al.*, à paraître, entre autres] ou *EEPS* (Enfants entendants de parents sourds), acronyme francisé nouvellement apparu dans la littérature francophone [Blondel & Fiore, 2010]. Tout se passe comme si deux approches différentes étaient réservées au bilinguisme en contexte de surdité : d'une part, un bilinguisme sourd défini par une conception monolingue de l'oralité et référant au bilinguisme de la communauté sourde, le « bilinguisme des Sourds », comme nous venons de le voir, et, d'autre part, une conception bilingue de l'oralité qui semble être réservée à un « bilinguisme d'entendants issus de la communauté sourde » et qui, parce qu'il se construit aux frontières de la communauté sourde et de la communauté entendante, semble retrouver le sens d'une oralité construite au contact de deux langues de modalités différentes sous le terme *bilinguisme bimodal*. Ces définitions communautaires du bilinguisme en contexte de surdité agissent, à notre sens, comme un filtre langagier (identitaire ?) supplémentaire au regard des compétences potentielles des sourds, en déplaçant la norme entendante sur le terrain du bilinguisme, sous la figure d'« un locuteur bilingue bimodal idéal ».

Les arguments principalement invoqués dans les recherches pour justifier l'intérêt porté aux pratiques bilingues bimodales des EEPS traduisent bien les représentations sociales qui les sous-tendent. On notera, entre autres exemples, que Emmorey *et al.* [2005, 2008] évoquent, à ce propos, la préférence communicative des sourds pour la forme écrite de la LV, que l'on peut reconnaître comme la valorisation d'une réalité langagière spécifiquement Sourde, mais mettent également en avant l'aspect naturel du bilinguisme des entendants par opposition à l'aspect construit du bilinguisme des sourds, dévalorisant ainsi la légitimité bilingue des sourds par comparaison aux entendants.

Dans les faits, si les pratiques déclarées font état de leur préférence pour la version écrite de la langue vocale, les adultes sourds mobilisent souvent les deux langues orales dans certaines de leurs interactions quotidiennes [8] [Estève, 2007; Millet *et al.*, 2008; Millet & Estève, 2008]. Ces représentations

8. Les discours des jeunes adultes sourds recueillis par Millet *et al.* [2008] témoignent par ailleurs de l'ambivalence de leur rapport à l'écrit. Si ces jeunes adultes sourds se revendiquent, en effet, bilingues dans une conception idéalisée du bilinguisme sourd (LS/écrit), la dépréciation de leurs compétences écrites indique un bilinguisme idéalisé mais difficile à atteindre. Cette ambivalence nous donne ainsi à mesurer le poids des assignations langagières dans la construction identitaire et langagière du locuteur sourd.

ne font toutefois que confirmer l'écart entre pratiques effectives et pratiques déclarées, et si d'un point de vue sociolinguistique les représentations que se font les locuteurs sourds de leur propre bilinguisme nécessitent d'être prises en compte, elles ne doivent pas pour autant freiner l'accueil et la description des compétences effectives que les locuteurs sourds ont développé dans chacune des langues.

Par ailleurs, l'argument de l'aspect "naturel" du bilinguisme des entendants issus de parents sourds *vs* l'aspect construit du bilinguisme des sourds – l'apprentissage de la langue vocale ne s'acquérant pas par imprégnation, mais nécessitant une rééducation orthophonique et donc un enseignement particulier – est tout aussi discutable. En faisant abstraction de la discussion qu'amènent les termes mis en opposition par les chercheurs entre "naturel" et "construit", et en admettant le fait que le bilinguisme des enfants sourds, amorcé en grande partie à l'école, confère à ce bilinguisme les contours d'un apprentissage plus explicite, la présence de deux langues dans le parcours socio-langagier de l'enfant sourd n'en est pas moins légitime.

Ainsi dans ces arguments invoqués pour distinguer *bilinguisme sourd* et *bilinguisme bimodal* transparaissent finalement, selon nous, la persistance de certains mythes entourant le bilinguisme en général : la définition d'un bilinguisme sociétal, communautaire, basé sur une communauté linguistiquement homogène – imprégnée de la théorie chomskienne du locuteur-auditeur idéal – ; le mythe d'un bilinguisme idéal, d'une maîtrise totale et parfaite des deux langues – conditionnant ce que doit être/ce qui peut être défini comme un bilinguisme : la possession d'une compétence de locuteur natif dans deux langues [Bloomfield, 1933]– ; mais également le mythe d'un bilinguisme "naturel" qui est fortement lié au précédent : le mythe d'un locuteur nativement bilingue.

Ainsi, dans la (non) prise en compte du bilinguisme sourd effectif, on retrouve la référence à une norme, qui se matérialise ici doublement : en référence aux descriptions existant pour le locuteur entendant en situation de monolinguisme d'une part, et pour le locuteur entendant en situation de bilinguisme d'autre part. Ainsi, de la même façon que les situations de monolinguisme ont longtemps freiné la description des phénomènes de contacts de langues dans le champ des recherches sur le bilinguisme, cette double référence freine, aujourd'hui encore, la prise en compte et l'accueil des manifestations individuelles du bilinguisme sourd dans leur diversité. Ceci a par ailleurs pour conséquence de limiter la description des manifestations de contact entre langue vocale et langue gestuelle à ce qu'on peut observer dans le parler bilingue des EEPS. Force est de constater, en effet, que les distinctions entre *bilinguisme sourd* et *bilinguisme bimodal* véhiculent des assignations langagières et identitaires qui voilent, sous le poids du groupe, des réalités langagières individuelles bilingues.

Ainsi, de même qu'il nous semble primordial de sortir des frontières monolingues imposées par les

langues – entre deux définitions monolingues du sourd : "sourd oral" *vs* "sourd gestuel" [Millet, 2003] – il est impératif de dépasser les frontières imposées par la définition communautaire des bilinguismes en contexte de surdité – entre *bilinguisme sourd* et *bilinguisme bimodal* – qui confinent les réalités langagières et identitaires des sourds dans une configuration bilingue illégitime ou « illégitimée » – au regard des autres comme à son propre regard. Il nous semble essentiel, plus largement, de sortir du jeu de survalorisation/dévalorisation liée à la valse des étiquettes, entretenue au fil des siècles, pour désigner la surdité – voire la surdi-mutité, puisque les concepts de surdité et de mutité sont, à tort, trop souvent associés [9]. Les regards portés sur les sourds, du côté de la majuscule comme de la minuscule ont, en effet, eu pour conséquence d'assigner une réalité langagière monolingue orale exclusive et excluante, tantôt dévalorisée au regard de la norme entendante – celle d'un sourd qui, parce qu'il n'entend pas, ne parle pas – ou tantôt survalorisée au regard de la norme sourde – celle d'un sourd, qui parce qu'il signe, ne parle pas. Partant, nous nous proposons d'ôter la majuscule à Sourd pour éviter toute catégorisation *a priori* qui renforcerait une perception dichotomique à la fois exclusive et excluante des complexités langagières et identitaires.

Compte tenu de tout ceci, il nous semble nécessaire de se défaire également de la perspective communautaire, quelle que soit la communauté ou les communautés de référence, pour parler non plus du *bilinguisme sourd* mais des formes plurielles de bilinguisme développées en contexte de surdité, en situant d'emblée la description à l'échelle de l'individu et en accueillant toutes les trajectoires langagières possibles dans une situation de contact entre LV et LS.

1.3 Au-delà de la communauté, une réalité bimodale : des bilinguismes individuels

Nous proposons ainsi de parler des bilinguismes des sourds dans la perspective de comprendre ce qui est singulier dans la situation linguistique du contact de langues de chaque individu. Le contexte de surdité, sans doute plus manifestement que d'autres situations de bilinguisme, donne, en effet, toute sa pertinence à cette appréhension individuelle du contact de langues proposée par Weinreich : « *l'endroit où les langues entrent en contact n'est pas un lieu géographique mais bien l'individu bilingue* » [Weinreich (1953) cité par Lüdi & Py, 2003, 6].

En effet, les spécificités de la situation linguistique des sourds, contrairement à la situation de la plupart des communautés plurilingues, ne s'expliquent pas par ces facteurs pourtant ouverts à la définition d'une situation plurilingue :

9. Certains chercheurs, tel Delaporte [2002], revendiquent encore aujourd'hui l'appellation "sourd-muet" au motif qu'elle est la plus répandue dans l'espace social chez les entendants.

> « Pour qu'il y ait plurilinguisme, il faut qu'il y ait contacts de langues ou de locuteurs, ce qui se produit partout et constamment. Ces contacts relèvent de plusieurs types : contacts frontaliers (indigènes ou non, plus ou moins hérités de l'histoire) ou effets de déplacements de population (par conquête ou par migration, individuelle – temporaire ou définitive – ou économique, en famille, ou en groupe). » [Gadet & Varro, 2006, 10].

Le contact de langues qu'engendre la surdité est certes le fait de contact de locuteurs, et ici tout particulièrement de locuteurs ayant une appréhension du monde différente – *i.e.* avec ou sans audition – privilégiant deux canaux de production et de réception différents pour l'expression linguistique : audio-vocale pour les entendants, visuo-gestuelle pour les sourds. Toutefois, pour la majorité des enfants sourds – 90% des enfants sourds naissant dans des familles entendantes –, le lieu du contact de langues prend corps en premier lieu dans le cercle familial et non à l'échelle de la société. Seul le bilinguisme des enfants sourds de parents sourds – 10% des enfants sourds – peut être conçu comme trouvant son origine dans le contact de deux communautés linguistiques différentes – celle de la famille et celle de la société – et prendre en cela les contours d'un bilinguisme communautaire. Ce parallèle peut encore être toutefois nuancé dans la mesure où, dans les familles sourdes, la fratrie peut être mixte, composée d'enfants sourds et entendants. Ainsi, si une première sous-catégorisation des sourds bilingues pourrait être opérée sur cette distinction parents sourds/parents entendants quant au schéma de transmission de la LSF – nativement locuteur d'une LS pour les enfants sourds de parents sourds par opposition aux enfants sourds de parents entendants [Lucas & Valli, 1992; Vonen, 2007] –, les frontières de ces catégorisations sont, à notre sens, bien plus fragiles qu'il n'y paraît.

Dans les faits, et comme on peut le trouver dans toute minorité linguistique, la transmission des langues est largement conditionnée par des facteurs sociolinguistiques. Il n'est pas rare que certains parents sourds ne transmettent pas la LS à leurs enfants ou que certains parents entendants, à l'inverse, s'investissent dans l'apprentissage de la LS et qu'elle trouve une place privilégiée dans les échanges familiaux. Ainsi, et ce quelle que soit la famille dont les sourds sont issus, si le contact de langues à l'échelle de la société se matérialise entre une communauté linguistique minoritaire (sourds) et une communauté linguistique majoritaire (entendants) [10], les situations de contact de langues, et, à travers elles, les schémas de transmission et d'acquisition des langues, se manifestent dans des contextes divers chez l'individu. La définition communautaire du bilinguisme sourd trouve ici ses limites, tant la communauté se compose autour d'individualités aux parcours langagiers divers [voir notamment, Plaza-Pust & Morales-Lopez, 2008].

10. Il nous faut à ce propos nuancer cette vision homogène de la communauté entendante ou ce que Delaporte [2002] désigne par le terme de "fiction sociologique".

La bilingualité, soit le bilinguisme à l'échelle de l'individu telle que définie par Hamers & Blanc [1983 ;Hamers, 2001], semble ainsi être une échelle de définition et de description plus fine du bilinguisme dans le contexte de surdité, puisqu'elle admet des origines diverses émanant de parcours individuels :

> « [la bilingualité] peut résulter soit d'un milieu familial où parents et adultes parlent une ou plusieurs langues différentes de celle de la communauté, ou encore être le fruit de la scolarisation dans une langue officielle différente de la langue maternelle ou d'un enseignement bilingue, soit dans un certains cas, être le produit d'un apprentissage de langue seconde. » [Hamers, 2001, 214]

C'est bien dans des parcours individuels pluriels en socialisation langagière familiale, scolaire, et plus largement sociétale, que les sourds sont amenés à se construire en bilingualité. Dans cette perspective, le bilinguisme des enfants sourds de parents sourds n'est pas plus légitime que celui des enfants sourds de parents entendants, de même qu'il ne l'est pas moins que le bilinguisme des enfants entendants de parents sourds. Ces trois configurations du bilinguisme en contexte de surdité sont, de fait, le fruit d'environnements familiaux différents qui s'inscrivent comme un facteur parmi d'autres expliquant la pluralité des chemins qui mènent à la bilingualité dans une situation de contact entre deux langues de modalités différentes.

Ainsi, appréhender la situation linguistique qu'engendre la surdité exige de s'abstraire des définitions du bilinguisme basées sur la nature des compétences, ses composantes ou la nature de leur acquisition, pour centrer la description sur la manière dont chaque sujet communicant et interagissant s'approprie la situation de contact de langues de deux modalités différentes dans lequel il est amené à évoluer.

Nous prendrons donc comme terme de référence **bilinguisme bimodal** [11], qui nous semble constituer la désignation la plus objective pour renvoyer à la réalité langagière de tout individu dont la compétence se construit autour du contact d'une langue vocale et d'une langue gestuelle, quelle que soit sa manifestation (LSF/français écrit ; LSF/français oral et écrit ; LSF/français oral,...), que cet individu soit sourd ou entendant, qu'il soit issu d'une famille sourde ou entendante, ou encore d'une famille mixte.

Par extension, nous pouvons également parler de **plurilinguisme bimodal** largement répandu parmi les sourds, que celui-ci concerne une compétence dans une autre ou d'autres langue(s) gestuelle(s) –

11. Nous pourrions créer une terminologie nouvelle, comme nous l'avions proposée ailleurs sous le terme de *bilinguisme transmodal*, afin de marquer dans la désignation employée le fait que l'ensemble des dimensions (oral/écrit) des langues pouvaient être utilisées [Estève & Millet, 2011]. A notre sens, toutefois, comme c'est très souvent le cas dans les recherches sur la surdité, abuser de la néologie terminologique ne fait que créer des écarts théoriques alors qu'il faudrait, pour servir les besoins d'un cadre de description commun, trouver des outils identiques. Nous choisissons donc le terme de *bilinguisme bimodal* pour des raisons théoriques d'abord, et pour être également en mesure de s'abstraire du poids idéologique dont certaines distinctions sont chargées, comme nous venons de le voir. Le bilinguisme bimodal étant alors, à notre sens, une désignation objectivante d'un fait de langues. Notons que dans ses premières apparitions [Dunant-Sauvin & Chavaillaz, 1993], le terme de *bilinguisme bimodal* n'excluait pas la forme orale de la LV.

il est plus que courant que les sourds adultes maîtrisent plus qu'une langue des signes [Lucas & Valli, 1992] – ou encore une compétence dans une ou d'autres langues vocales – la langue familiale n'étant pas, dans de nombreux cas, la langue de l'école [Dunant-Sauvin & Chavaillaz, 1993]. Notons, par ailleurs, que le plurilinguisme bimodal est également introduit dès l'adolescence dans le contexte scolaire par l'apprentissage des langues étrangères à l'école, apprentissage d'une langue vocale ou gestuelle selon les établissements [Bedoin, 2010; Varga, 2009]. La dimension plurilingue de la compétence du locuteur sourd n'est encore que très peu étudiée malgré sa fréquence, et notamment de par l'importance des contextes familiaux non francophones – voir pour un travail exploratoire Bedoin [2007] –, tant les variables sont difficilement maîtrisables. Nous nous contentons donc de mentionner cette réalité, et bien qu'elle soit également une réalité de notre corpus, nous ne prendrons pas en compte ces variables dans la description [12]

.

Les termes *bilinguisme sourd*, *bilinguisme LS/LV* ou *bilinguisme bimodal* seront utilisés dans la suite du texte de façon interchangeables dans l'acception que nous venons de définir, incluant toutes les formes de compétences qui se construisent au contact d'une LS et d'une LV. Notre acception du bilinguisme sourd ainsi posée, il convient de situer, à la lumière des concepts existant dans les recherches sur le bilinguisme, la compétence bilingue bimodale comme une compétence individuelle qui se construit et se transforme dynamiquement dans et par la communication, et non comme une compétence statique, pré-destinée par la surdité, identitairement marquée, assignant le sourd à une réalité langagière de groupe à laquelle il se doit de correspondre.

2 Appréhender la compétence bilingue bimodale comme une compétence de communication

L'acception du bilinguisme sourd comme un bilinguisme LS/LV écrit commence à être plus nuancée par les chercheurs qui – et ce, à l'échelle internationale – reconnaissent la nécessité d'intégrer la variation dans leur prise en compte des bilinguismes des sourds [Baker & Van den Bogaerde, 2008; Bishop *et al.*, 2006; Plaza-Pust & Morales-Lopez, 2008; Vonen, 2007] [13]. La prise en compte des parcours langagiers et

12. Nous n'avons pu, en effet, recueillir d'informations suffisamment précises sur l'environnement familial des enfants de notre corpus pour pouvoir traiter ces variables. Il nous aurait fallu, outre des informations sur les langues parlées à la maison, avoir accès aux pratiques familiales afin de pouvoir analyser la façon dont l'enfant sourd est exposé à d'autres langues et les effets éventuels de cette exposition sur le développement de son oralité.

13. On soulignera que certains des premiers travaux de description du bilinguisme en contexte de surdité introduisaient déjà des positions nuancées [Dunant-Sauvin & Chavaillaz, 1993; Grosjean, 1993b; Vonen, 1996].

identitaires divers vient, en effet, redéfinir les contours du bilinguisme sourd dans la communauté sourde au-delà de la figure du sourd bilingue idéal – le "vrai Sourd", de parents sourds, natif de la LS – qui a longtemps entretenu chez les sourds de parents entendants, la plus grande majorité donc, une perception fautive de leur compétence en LS, et donc plus largement de leur légitimité de locuteurs bilingues [Millet *et al.*, 2008; Millet & Estève, à paraître a].

Nous proposons donc, en suivant les mouvements amorcés en ce sens par quelques travaux récents, d'intégrer l'hétérogénéité linguistique dans la description, en considérant que les compétences que les locuteurs sourds ont développées dans chacune des langues s'inscrivent toutes légitimement sous le terme générique de **compétence bilingue bimodale**. Nous discuterons ici les concepts et approches descriptives existant pour le bilinguisme de deux langues vocales afin de présenter l'ancrage de notre approche du bilinguisme sourd dans le panorama des recherches concernant les manifestations du contact de langues. Nous prendrons appui sur le concept de *répertoire verbal* proposé par Gumperz [1971] pour définir la compétence bilingue bimodale comme un potentiel communicatif individuel qui se construit autour de deux langues de modalités différentes. Nous préciserons la manière dont notre approche descriptive s'inspire des perspectives ouvertes par les théories récemment proposées pour rendre compte du *parler bilingue* dans ses aspects expressifs et cognitifs. L'analyse du bilinguisme bimodal nous ayant amenée à sortir de la perspective de description linguistico-centrée adoptée par les études sur le bilinguisme de deux langues vocales pour appréhender les aspects plus largement langagiers du contact de langues, la compétence bilingue bimodale – telle que nous l'envisageons – intègre le concept de *compétence de communication* tel que proposé par [Hymes, 1984]. Les éléments de réflexions proposés ici visent ainsi à présenter les prémisses des concepts utilisés. Les aménagements conceptuels et terminologiques que nous proposons, à la croisée des perspectives offertes par les recherches sur le bilinguisme et les recherches sur la multimodalité, seront développés dans la section suivante (cf. section 3).

2.1 Intégrer l'hétérogénité linguistique dans la description

Avant d'entrer plus en détail dans la description des outils descriptifs, il nous semble nécessaire de resituer les contours des variations inter-individuelles existant en contexte de surdité comme résultant de multiples facteurs sociolinguistiques.

Précisons, en premier lieu, que si la compétence LS/LV écrite est à appréhender comme une manifestation du bilinguisme sourd, elle est avant tout à considérer comme une possibilité parmi diverses configurations possibles. Nous rejoignons ici la définition de MacNamara [citée par Hamers & Blanc, 1983, 22], à ceci près que « langue maternelle » est à comprendre ici comme langue naturelle – *i.e.* langue

gestuelle – :

> « [...] le bilingue est quelqu'un qui possède une des quatre habiletés linguistiques, à savoir comprendre, parler, lire et écrire dans une langue autre que sa langue maternelle ».

Dans la mesure où le bilinguisme naît avant tout, comme le définit Grosjean [1984], d'un besoin de communiquer dans plusieurs langues, il n'est pas à exclure que le locuteur sourd ait besoin de développer des compétences en LSF et en français oral pour communiquer dans ses interactions quotidiennes. Reconnaître cette diversité linguistique ne remet en rien en cause le fondement même d'une communauté sourde, bien au contraire :

> « [...] le fait que les membres d'une communauté soient reliés entre eux par leur activité langagière n'implique nullement qu'ils soient tous reliés de la même façon ; il peut exister un « organisation de la diversité » au sein de ce qui est possédé en commun. » [Hymes, 1984, 42]

Ainsi, de même qu'on peut l'observer chez les bilingues entendants, les compétences développées par les locuteurs sourds peuvent présenter une forte diversité inter-individuelle qui peut être en partie dépendante de différents critères, comme entre autres : l'âge auquel l'enfant est devenu sourd, le degré de surdité, l'âge d'exposition aux langues, les choix éducatifs des parents, les réseaux sociaux fréquentés durant l'enfance, à l'âge adulte (école, travail, etc...) [Dunant-Sauvin & Chavaillaz, 1993; Grosjean, 1993b; Plaza-Pust & Morales-Lopez, 2008]. Il nous faut donc reconnaître qu'en contexte de surdité, comme dans toutes situations de contact de langues, *« Une compétence plurilingue résulte [...] de processus d'acquisition et d'apprentissage variés et multiples. »* [Lüdi, 2004, 127].

Intégrer l'hétérogénéité linguistique dans la description des compétences des locuteurs sourds, dans l'acception sociolinguistique où nous l'entendons, amène à élargir le regard posé sur les facteurs de variations habituellement pris pour base pour expliquer les différences observées entre les sourds. En effet, la place centrale accordée au degré de surdité comme facteur porteur des principales distinctions, comme dans cette citation de Lucas & Valli, initiateurs des premiers travaux sociolinguistiques dans la communauté sourde, demande à être nuancée :

> « [...] while people in spoken language situations may have varying competence in the majority language due to a variety of sociolinguistic factors [...] a key factor in a sign language situation may be simply *physiological*. [...] a deaf adult may not have competence in the spoken language simply because he cannot hear it and not because sociolinguistic factors are restricting access. » [Lucas & Valli, 1992, 17-18] [14]

14. « [..] alors que les locuteurs de langues vocales peuvent avoir des compétences variées dans la langue majoritaire en raison d'une multitude de facteurs sociolinguistiques [...] dans la situation de la langue signée un facteur explicatif central peut être simplement relié aux aspects physiologiques [...] un adulte sourd peut ne pas avoir de compétence en langue vocale simplement parce qu'il ne peut pas l'entendre et non à cause de facteurs sociolinguistiques qui restreignent son accès. » (notre traduction)

En premier lieu, la corrélation univoque sous-entendue entre degré de surdité et compétence en LV nous semble aujourd'hui largement réductrice, ne serait-ce qu'au regard des avancées techniques récentes en matière d'appareillage et d'implants [15]. Ceci nous donne plus largement à souligner que les distinctions linguistiques souvent opérées sur la base du degré de surdité dans les travaux entre les malentendants et les sourds – et notamment dans les travaux anglo-saxons entre *deaf* et *hard-of-hearing* –, concernant les compétences en LV, ou entre les sourds profonds et les autres types de surdité, concernant les compétences en LS, ne sont, à notre sens, que trop ancrées dans des considérations statiques et prédéterminées de la variation linguistique existant en contexte de surdité. En effet, à notre sens, les profils de compétence – en LV comme en LS – observés dans la communauté sourde sont bien plus le fait de multiples facteurs sociolinguistiques restreignant ou favorisant l'exposition à chacune des langues – et notamment la scolarisation – que du seul facteur physiologique.

En outre, Lucas & Valli envisagent seulement la variation au regard des compétences dans la langue majoritaire. Or, à notre sens, c'est bien dans des compétences variées tant dans la langue minoritaire (ici, la LSF) – en fonction par exemple, de l'âge d'acquisition de la LS, l'importance de cette langue dans la famille, à l'école, la fréquentation de pairs sourds, etc... – que dans la langue majoritaire (ici, le français) que doivent être appréhendées les différentes configurations possibles de la compétence du locuteur sourd. En effet, les sourds qui acquièrent la LS tardivement n'en sont pas moins représentatifs du bilinguisme des sourds – l'ancienne génération est constituée en grande partie de signeurs tardifs – au même titre que ceux qui développent au fil du temps une compétence en français oral. Il s'agit à notre sens d'accueillir l'hétérogénéité linguistique comme autant de trajectoires langagières et identitaires possibles en contexte de surdité.

Il nous faut par ailleurs ajouter aux remarques que nous venons de faire que le parcours d'apprentissage et d'acquisition des langues n'est pas uniquement conditionné par le parcours scolaire, d'une part, et ne s'arrête pas à l'enfance, d'autre part. En effet, les distinctions effectuées entre *sourd oral* et *sourd gestuel* [Millet, 2003], qui consistent en une vision dichotomique et monolingue de la variation inter-individuelle sur la base du projet éducatif – projet éducatif privilégiant la langue vocale *vs* projet éducatif privilégiant la langue gestuelle – sont bien loin de rendre compte de la multiplicité des configurations possibles de la compétence linguistique de l'enfant sourd en développement – nous y reviendrons dans la Partie 3 Chap. 2. Si les attitudes et représentations sociales sur les langues et la surdité des parents et des professionnels qui gravitent autour de l'enfant sourd agissent comme des facteurs importants dans le

15. La surdité totale, cophose, étant très rare, la plupart des enfants sourds (voir la quasi-totalité) bénéficient de contours d'oreille ou d'implants, leur permettant un accès variable au "monde sonore".

développement des compétences durant l'enfance, il nous semble important d'entrevoir, au-delà du projet éducatif dans lequel l'enfant a été propulsé, le parcours de l'individu. La trajectoire sociolangagière individuelle de l'enfant dans son devenir adulte est à notre sens partie prenante du devenir bilingue : les représentations sur les langues du locuteur lui-même, des groupes de pairs dans lesquels il évolue, et celles qu'il construit en progressant vers l'âge adulte conditionneront sans aucun doute les contours de sa compétence bilingue et la représentation qu'il s'en fait.

L'hétérogénéité linguistique présente parmi les sourds est donc bien, à notre sens, le fait de multiples facteurs sociolinguistiques qui conditionnent fortement les processus de transmission, d'acquisition et d'apprentissage des langues et que nous devons accueillir comme des compétences variées dans chacune des langues, et non en termes de présence ou d'absence. Les descriptions faites des compétences des locuteurs sourds ne font cependant que très peu état de cette hétérogénéité linguistique, l'idéologisation des débats occultant très fortement une prise en compte individuelle des compétences des locuteurs sourds au-delà de ce qui est possédé en commun (les compétences en LS), voire même de ce dont ils sont dépossédés (les compétences en LV). La parution récente de deux ouvrages concernant distinctement, l'un, les avancées récentes sur le développement des compétences en LS [Schick *et al.*, 2005], et l'autre, les avancées récentes sur le développement des compétences en LV [Spencer & Marschark, 2006], témoigne, à notre sens, de la réalité encore très actuelle de l'appréhension "duelliste" et monolingue des compétences des enfants sourds.

En marge de la majorité des travaux, et notamment de ceux menés dans le contexte scolaire – les adultes sourds étant par ailleurs quasi-exclusivement sujets d'études pour les seuls travaux de description des LS –, il nous semble nécessaire, à la lumière des propositions théoriques effectuées dans le champ de la recherche sur le bilinguisme, de proposer une appréhension globale de la compétence bilingue bimodale, comme potentiel communicatif unique composé de deux langues de modalités différentes.

2.1.1 Un potentiel communicatif individuel : le répertoire verbal

Comme c'est souvent le cas en matière de bilinguisme, les compétences orales du locuteur sourd sont encore bien trop souvent considérées séparément, comme deux compétences monolingues distinctes et, bien trop souvent, dans le contexte scolaire, au profit de la seule évaluation du français – la LSF bénéficiant encore d'une place peu claire, dont les outils d'évaluation sont quasi-inexistants en l'état actuel des descriptions [16].

16. Face à cette absence d'outils adéquats, les recherches se multiplient à l'échelle internationale pour mettre en place des tests pour évaluer les compétences en LS – nous y reviendrons dans la Partie 3 Chap. 1 section 2.2 page 334

Cette perspective d'évaluation monolingue, très largement pratiquée pour le bilinguisme entendant et que les chercheurs dénoncent depuis déjà plus de 20 ans [Grosjean [1984] – voir pour une revue de questions Gadet & Varro [2006]] –, est renforcée ici par le fait que les deux langues peuvent être utilisées simultanément dans deux modalités différentes. Compte tenu de la configuration articulatoire des deux langues – la langue gestuelle et la langue vocale investissant des articulateurs différents : articulateurs buccaux pour l'une, articulateurs manuels, et plus largement corporels pour l'autre –, le locuteur a la possibilité de parler et de signer en même temps. Ces pratiques simultanées entretiennent, et encore plus que les autres pratiques bilingues, cette illusion de deux langues distinctes évoluant parallèlement dans la compétence du bilingue.

Or, à notre sens, ces pratiques simultanées offrent un aperçu unique du contact de langues, tel qu'il se manifeste dans la compétence du locuteur bilingue, dans la mesure où les deux langues peuvent être actualisées/mises en contact directement dans les productions du locuteur à travers la bimodalité – nous reviendrons dans le chapitre suivant sur les utilisations effectives et variées de la simultanéité par les locuteurs sourds (cf. Partie 1 Chap. 2). Les possibilités amenées par la configuration articulatoire des deux langues en présence rend donc encore plus prégnante la conception des compétences du locuteur bilingue comme un tout, un potentiel communicatif unique, dont les contours sont ici spécifiquement bimodaux :

> « Ce potentiel communicatif ne doit pas être évalué au moyen d'une seule langue cependant, car le bilingue est un tout. La coexistence et l'interaction de deux langues ont créé en lui un ensemble linguistique qui est difficilement décomposable en deux monolinguismes. » [Grosjean, 1993a, 14]

Nous extrayant ainsi d'une référence trop présente à la norme linguistique et monolingue dans la description des pratiques des locuteurs sourds, nous proposons de considérer que les compétences linguistiques du locuteur en langue gestuelle et en langue vocale, loin de pouvoir être appréhendées comme la juxtaposition de deux compétences monolingues monomodales distinctes, contribuent à former conjointement les contours d'**une compétence bilingue bimodale unique**.

Nous rejoignons ainsi les propositions de Gumperz, pour définir ce "potentiel communicatif" via la notion de *répertoire verbal* permettant de référer à la compétence du bilingue comme un ensemble de moyens linguistiques disponibles pour communiquer : *« [...] the totality of linguistic forms regularly employed in the course of socially significant interaction.[...] »* [Gumperz, 1971, 152].

Les précisions que donne Gumperz sur la manière dont se construit et s'utilise le *répertoire verbal* nous donnent à concevoir encore plus précisément la variation inter-individuelle. En effet, en faisant de ce répertoire une arme face à la communication de tous les jours – *« It [the verbal repertoire] provides the weapons of everyday communciation.*[Gumperz, 1971, 152] – Gumperz nous permet d'entrevoir la

manière dynamique dont se construit ce potentiel communicatif dans les interactions de chaque locuteur. Par le biais de cette métaphore de l'"arme communicative" – à concevoir non comme un système de défense développé en milieu hostile, mais comme une adaptation aux défis langagiers quotidiens – , la variation inter-individuelle s'explique d'autant mieux que ce bagage communicatif se construit dans une réalité individuelle. D'une part, face aux interactions quotidiennes particulières auxquelles il est confronté, chaque individu doit développer des munitions langagières spécifiques et, d'autre part, face à un contexte interactionnel similaire, chacun, compte tenu de sa stratégie personnelle de réponse, construit un bagage qui lui est propre. Ainsi, cette "arme communicative" qu'est le répertoire verbal n'est pas un concept abstrait, dont la configuration et l'utilisation serait aléatoire, mais a une réalité pragmatique concrète, puisqu'elle se construit dans et par l'interaction.

De même que le peintre choisit, en fonction de la manière dont il veut rendre les contrastes de détails du paysage qu'il peint, une teinte (ou un mélange de teintes) parmi sa palette de couleurs disponibles, les actualisations du répertoire verbal répondent à des stratégies particulières motivées par l'intention communicative du locuteur : *« Speaker choose among this arsenal in accordance with the meanings they wish to convey. »* [Gumperz, 1971, 152]. L'actualisation des moyens linguistiques disponibles au locuteur s'observe donc dans la diversité des stratégies communicatives qu'il met en œuvre aux cours des interactions de communications auxquelles il est confronté. L'actualisation simultanée de deux systèmes linguistiques n'est ainsi qu'une manifestation particulière, parmi d'autres, du répertoire verbal de l'individu.

A la lumière des propositions de Gumperz, la compétence bilingue bimodale, telle que nous l'avons définie sous sa forme générique, peut donc être appréhendée à l'échelle de l'individu comme la construction individuelle d'un ensemble de ressources en français et en LSF en réponse aux interactions auxquelles chaque locuteur est confronté quotidiennement. Sous le terme **compétence bilingue bimodale**, nous proposons donc d'accueillir toutes les configurations individuelles du **répertoire verbal bimodal**, en incluant tous les contours possibles qu'il peut revêtir chez les individus sourds – et entendants – et toutes les formes sous lesquelles ce potentiel communicatif se manifeste dans les pratiques d'un même individu.

Envisager la compétence bilingue bimodale non plus en terme de maîtrise idéale à atteindre, mais en terme de potentiel communicatif individuel, nous impose dès lors de nous défaire d'une définition théorique pré-existant à la description de ce que doit être la compétence du locuteur sourd, et exige de se pencher sur ses manifestations communicatives effectives pour étudier et comprendre la manière dont chaque individu construit et exploite son répertoire verbal dans et par la communication.

Nous reviendrons sur les implications langagières de la spécificité bimodale du répertoire verbal des locuteurs sourds et les adaptations théoriques et conceptuelles nécessaires qui en découlent (voir sections 3.2 à 3.3 pages 44–47). Pour le moment, penchons-nous sur les réflexions existant dans le champ des recherches sur le bi-plurilinguisme pour rendre compte de la spécificité/des spécificités de la compétence bilingue au regard de la communication.

2.2 Adaptation communicative et choix de langue : parler bilingue

Gumperz, comme nous venons de le souligner, met en effet au centre de l'actualisation/des actualisations du répertoire verbal l'intention communicative du locuteur. Il convient de s'arrêter plus précisément sur la manière dont s'organise l'adaptation communicative du locuteur, soit la/les façons dont le locuteur bilingue choisit "pour une interaction donnée", parmi ses ressources disponibles .

2.2.1 Un choix « approprié » ?

Précisons d'entrée de jeu que les locuteurs sourds, tout comme les locuteurs entendants, ne prennent pas le pli du "bilingue idéal" au sens où l'ont défini les premiers travaux, dans la mesure où leur adaptation communicative se trouve très souvent en désaccord avec les changements de langues qui ont été qualifiés d'"appopriés" :

> « Le bilinguisme idéal change de langue en accord avec des changements appropriés dans l'interaction même (changement d'interlocuteur, de sujet, ...) mais pas dans une interaction inchangée, et certainement pas à l'intérieur d'une phrase. » [Weinreich (1953) cité par Gardner-Chloros, 1983, 27].

Il serait, en effet, largement réducteur d'appréhender l'adaptation communicative des locuteurs sourds comme un choix de communiquer dans l'une ou l'autre langue en fonction du statut auditif du locuteur, par exemple : français avec les entendants, LSF avec les sourds. L'adaptation communicative du locuteur bilingue fait œuvre, en effet, de bien plus de complexité tant dans les formes qu'elle prend – qui sont loin de se restreindre au passage d'une langue à l'autre mais s'inscrivent dans l'utilisation variée de formes intermédiaires entre les deux langues – que dans les raisons de l'adaptation – l'adaptation ayant des origines bien plus diverses que des facteurs uniquement externes qui s'imposeraient à l'individu.

En effet, comme le précisent Lüdi & Py [2003] les critères du choix de langue sont nombreux, et si ce choix peut être conditionné par un certain déterminisme social, par des répertoires partagés par les interlocuteurs en présence, ou tout simplement être le fait d'une régularité individuelle, ou relever d'automatismes contextuels, le choix de langue est en effet bien loin d'être complètement mécanique et

transcende souvent nettement ces quelques facteurs, ne serait-ce que dans le jeu des interactions elles-mêmes et des enjeux qu'elles symbolisent.

Ainsi, les chercheurs s'accordent sur le fait que le "choix de langue" est un choix plus ou moins conscient de l'individu :

> « le bilingue doit interpréter chaque situation de communication en vue de déterminer laquelle – ou lesquelles – des variétés qu'il maitrise est – ou sont – appropriées. » [Lüdi & Py, 2003, 132].

Lüdi & Py offrent ainsi une description beaucoup plus fine de l'adaptation communicative, qui n'est pas nécessairement "appropriée" au regard du chercheur ou de l'observateur extérieur, mais "appropriée" pour le locuteur, et n'est de fait en aucun cas systématique, mais indéniablement liée à l'intention communicative de l'individu. Il est ainsi fort réducteur de considérer que la communication du locuteur bilingue se restreigne à un choix duel entre deux systèmes linguistiques différents, alors que les choix du bilingue prennent corps parmi tous les moyens linguistiques qui lui sont disponibles dans son répertoire verbal, le *parler bilingue* en étant une manifestation singulière.

2.2.2 Un continuum de pratiques possibles entre deux langues

Traditionnellement les chercheurs parlent de « mode bilingue » et « mode monolingue » [Grosjean, 1984] ou encore de « parler unilingue » et « parler bilingue » [Lüdi & Py, 2003] pour définir les différents choix possibles du bilingue. Si les appellations sont différentes, les conceptions sont relativement similaires : on considère que les possibilités du choix de langue du bilingue s'étendent sur un continuum de pratiques possibles constitué d'un parler monolingue et d'un parler bilingue, et de toutes les formes intermédiaires existant entre ces deux pôles.

Nous adoptons cependant plus facilement la notion de « parler » plus centrée sur les modalités linguistiques mobilisées par l'individu que sur un type de comportement préalablement défini : dire que le locuteur est en "mode" bilingue ou unilingue marque faussement, à notre sens, un caractère préprogrammé de l'individu à répondre au stimuli d'une situation donnée, en présence de bilingues *vs* en présence de monolingues [17]. Nous restons, en effet, profondément sceptique quant à la systématicité du parler monolingue en situation monolingue, et ce principalement parce que sa définition restrictive repose sur le fait que *« l'une des deux compétences du bilingue est, dans la mesure du possible, désactivée »* [Lüdi & Py, 2003, 140]. « Dans la mesure du possible » indiquant bien ici l'intention des auteurs de

17. Comme en donne l'impression cette citation de Grosjean : « A l'une des extrémités du continuum, le bilingue est dans un mode de communication monolingue : devant des monolingues qui ne connaissent pas son autre langue, il se trouve dans l'obligation de n'utiliser que la langue de l'interlocuteur. A l'autre bout du continuum, le bilingue est avec d'autres bilingues qui parlent les mêmes langues que lui et qui acceptent le mélange des deux langues ("le parler bilingue"). » [Grosjean, 1993a, 19]

relativiser cette pratique du bilingue. Grosjean souligne également, en parlant du mode monolingue, que *« la désactivation d'une langue est rarement totale »* [Grosjean, 1993a, 20].

De plus, nous pouvons questionner la pertinence du phénomène consistant pour le bilingue à « désactiver l'une de ses deux compétences » dans une société où les deux langues sont en contact permanent. Le contexte de la surdité engage tout particulièrement ce questionnement dans la mesure où la LSF n'est pas encore décrite ni standardisée, et que tous ses locuteurs sont, pour la plupart, bilingues. Par ailleurs, le fait que les situations en contexte scolaire soient encore largement marquées par des pratiques simultanées amène à questionner les modèles linguistiques auxquels sont exposés les enfants. Enfin, dans la mesure où le bilinguisme bimodal engage un contact de modalités, les deux modalités étant par ailleurs mobilisées différemment dans les deux langues – dans leur dimension verbale *vs* non-verbale –, on peut s'interroger sur la réalité de la désactivation de l'une ou l'autre langue. En situation d'interaction avec des locuteurs entendants monolingues, par exemple, si le choix de la LV semble s'imposer au locuteur bilingue bimodal comme langue de base, on peut effectivement supposer que sa gestualité portera les traces de sa compétence en LS – ceci a d'ailleurs été montré chez des locuteurs entendants [Naughton, 1996; Messing, 1999; Emmorey *et al.*, 2005] et nous y reviendrons dans le chapitre suivant (cf. Partie 1 Chap.2 section 1.2.4), notre étude sur les adultes sourds nous ayant permis d'observer des phénomènes identiques.

Si nous percevons l'expression du bilingue sous la forme d'un continuum, il n'est pas nécessaire, à notre sens, d'y adjoindre une version monolingue et une version bilingue, comme le propose Grosjean, mais davantage des formes qui s'inscrivent comme autant de variations possibles entre les deux langues disponibles. La notion de « parler bilingue » nous semble alors davantage représenter la spécificité de l'expression du locuteur bilingue, et ce quelle que soit la forme sous laquelle elle se manifeste, puisque sous cette notion s'exprime bien la singularité d'une expression qui ne peut se définir, par essence, comme strictement monolingue. Nous adopterons ainsi plus facilement la représentation du continuum tel que proposé par Lüdi & Py [2003, 141], dans la mesure où elle permet davantage de rendre compte du parler bilingue comme d'un pôle de pratiques à la rencontre des deux langues, incluant toutes les formes intermédiaires où convergent et finissent par se confondre les frontières de chacune des langues. Reprenant à notre compte cette formalisation abstraite du continuum de pratiques pour l'appliquer au locuteur bilingue bimodal, nous proposons de schématiser le continuum d'actualisations potentielles d'une langue vocale et d'une langue gestuelle dans les pratiques des locuteurs sous la forme suivante :

Figure 1 – Continuum du parler bilingue bimodal

Partant de ce continuum, nous rejoignons la conception que proposent Lüdi & Py du *parler bilingue* pour interpréter le *parler bilingue bimodal* comme les indices de surface qui nous permettent de saisir le mouvement (ou des mouvements) de convergence entre les langues qui compose(nt) les contours spécifiques de la compétence communicative du locuteur sourd :

> « Les choix de langue et les formes mixtes constituent à la fois des traces de la compétence bilingue, d'où leur caractère emblématique, l'indice d'un mouvement de convergence entre les interlocuteurs – et peut-être aussi entre les langues – ainsi que l'instrument pragmatique de ce mouvement. » [Lüdi & Py, 2003, 140]

2.2.3 Perspectives de description du parler bilingue

Concevoir le *parler bilingue* comme un aperçu des dynamiques qui se manifestent entre les langues dans le répertoire verbal de l'individu nous engage donc à décrire non plus seulement la manière dont s'organise la mise en contact de deux systèmes linguistiques, mais plus globalement les raisons expressives de ces mouvements de convergence entre les langues.

Or, en matière de description, la majorité des travaux sur le bilinguisme se sont focalisés principalement sur les observables linguistiques marquant le caractère monolingue ou bilingue du discours – en termes de désactivation, et d'activation simultanée des deux systèmes – sans questionner leur réalité expressive. Ainsi, si les phénomènes bilingues ont été largement décrits, et ce par de nombreux chercheurs dans une diversité de contextes, la plupart se sont intéressés à ces phénomènes dans une perspective linguistique, et toujours en référence aux normes de chacune des langues, comme une altération de celles-ci dans les premiers travaux – les termes utilisés pour catégoriser ces phénomènes sont assez révélateurs des connotations dépréciatives associées à ces pratiques : mélange, métissage, hybridation, contamination [Gadet & Varro, 2006] –, pour finalement être appréhendés comme des phénomènes linguistiques répondant à une norme linguistique propre : autour du concept de *code-switching* [voir à ce propos les travaux de Grosjean [1984], Romaine [1995], pour une revue de question voir Gardner-Chloros [1983]]. Dans la description des phénomènes bilingues, l'attention des chercheurs s'est, en effet, longtemps focalisée sur le repérage d'invariants syntaxiques dans les pratiques de *code-switching* pour parvenir à inventorier une « grammaire du code-switching », remplaçant la norme monolingue, comme norme de

référence, pour permettre de procéder au jugement de grammaticalité des pratiques [voir les travaux pionniers de Sankoff & Poplack, 1981]. Les premières descriptions des pratiques bilingues des locuteurs bimodaux n'ont pas échappé à cette focalisation sur le respect de l'intégrité des codes linguistiques ou leur violation – nous y reviendrons dans le chapitre suivant (cf. Partie 1 Chap. 2 section 2.1).

L'omniprésence de ces normes linguistiques comme référence de description nous amène à souligner que les chercheurs ont longtemps adopté une attitude descriptive extérieure, distanciée, plutôt qu'une attitude compréhensive intégrant le point de vue expressif du locuteur bilingue lui-même.

Le *parler bilingue* prend dès lors un autre sens si l'on s'interroge sur la signification du choix de langue pour le locuteur bilingue. Que signifie le fait, pour le bilingue de « désactiver une de ses compétences » /« activer une de ses compétences » – ou plus justement pourrions-nous dire une composante de sa compétence – et quelles en sont les conséquences dans son expression ? Que signifie « activer simultanément les deux composantes de sa compétence », non du point de vue des observables linguistiques du discours, mais du point de vue de l'intention communicative du locuteur ? Si l'on ne considère non plus strictement la compétence du bilingue comme une compétence linguistique, mais comme une compétence expressive, la perspective de description et de compréhension des pratiques bilingues devient alors très différente. Les propositions faites par Myers-Scotton [voir, pour une revue complète Myers-Scotton, 2006] autour de la notion de *matrix language frame*, enrichies par Lüdi & Py [2003] par la prise en compte des aspects plus largement cognitifs du parler bilingue, nous permettent de redéfinir plus précisément ce que "parler bilingue" ou plus largement "communiquer bilingue" signifie, et ouvrent une perspective de description autour de composantes non plus seulement linguistiques, mais essentiellement pragmatiques de l'utilisation des langues. Nous en retiendrons la description qu'en propose Lüdi & Py [18] :

> « On peut penser qu'il y a, au départ, le choix d'une schématisation abstraite correspondant au vouloir-dire, avec des propriétés syntactico-sémantiques (catégorie grammaticale, structure actancielle, genre) relevant de la langue de base (opération de construction). Mais contrairement au parler unilingue, le locuteur parcourt ensuite ses deux lexiques à la recherche des unités lexicales qui correspondent le mieux à son vouloir-dire. » [Lüdi & Py, 2003, 151]

En prenant en compte les motivations sémantiques du parler bilingue, ce n'est plus seulement aux marques linguistiques du contact de langues que l'on s'intéresse, mais plus fondamentalement à la manière dont ces traces du discours révèlent l'organisation sous-jacente du contact entre différents moyens de symbolisation et d'expression dans le répertoire du locuteur bilingue.

C'est précisément dans cette perspective ouverte par Lüdi & Py autour du concept de *vouloir-dire*

18. Nous reviendrons sur le modèle de description proposé par Myers-Scotton (voir Partie 1 Chap.2 section 2.1.4).

que nous proposons de préciser ce que signifie *parler bilingue bimodal*, soit ce que signifie "pour le locuteur sourd" communiquer dans deux langues de modalités différentes, qui par essence véhiculent deux façons très différentes d'organiser la symbolisation du monde.

2.3 Entre *vouloir-dire* et *pouvoir-dire* ou ce que pouvoir parler bilingue veut dire

Que signifie donc communiquer pour le locuteur sourd bilingue ?

Communiquer, dans l'acception qu'en donne Talmy [(1995, cité par Lüdi & Py, 2003, 147], signifie *« évoquer chez l'auditeur, un ensemble d'expériences d'un type particulier que nous appellerons, ici, représentation cognitive »*. Il n'est plus à prouver aujourd'hui que chaque langue influence l'appréhension du monde de ses locuteurs, la catégorisation qu'ils en font, ainsi que les représentations cognitives qu'ils ont des objets du monde qui les entourent. Les propositions de Slobin [1996, entre autres] autour du concept de *thinking for speaking* nous semblent particulièrement bien rendre compte de la manière dont s'expriment ces dynamiques entre langue et pensée dans l'expression du locuteur [19]. :

> « the expression of experience in linguistic terms constitues thinking for speaking – a special form of thought that is mobilized for communication. » [Slobin, 1996, 76] [20]

Ainsi, en parlant, le locuteur mobilise une forme de pensée singulière qui est conditionnée par la façon dont la langue qu'il parle permet d'évoquer linguistiquement ses expériences. Dans ce cadre posé par la langue, Slobin souligne toutefois le caractère actif du locuteur dans la façon dont il évoque et transmet ses représentations sur le monde en mobilisant cette pensée singulière, en fonction de ses expériences, de ce qu'il souhaite en dire et de ce que lui permet de dire la langue. [21].

Or, les locuteurs bilingues ont ceci de spécifique que *leur thinking-for-speaking* se construit autour de l'interaction de deux langues – deux schématisations abstraites de la réalité – , ce que Lüdi & Py [2003, 62] nomment *« choc entre deux manières de construire et d'interpréter la réalité par le langage et la communication »*. Ainsi, comme le formulent très justement ces deux chercheurs, communiquer, pour le

19. Nous référons ici à la théorie de Slobin sous le concept du *thinking-for-speaking*, plutôt qu'à celle de Whorf sur le déterminisme linguistique, qui lui est antérieure, dans la mesure où la première engage la participation active du locuteur dans les deux aspects de l'acte 'penser' et 'parler', alors que la deuxième induit faussement l'idée d'un locuteur passif sur la pensée duquel la langue viendrait imposer un filtre linguistique et corrélativement suppose que la pensée serait strictement conditionnée par la langue. Nous reviendrons dans la section suivante sur l'application de l'hypothèse du *thinking-for-speaking* dans les travaux sur la gestualité entendante (cf. section 3.1.1 page 39) qui constituent un argument de poids pour une appréhension dynamique de la relation entre pensée et langue, intégrant de façon indispensable une part de subjectivité sur la façon dont cette relation se manifeste dans l'expression de chacun : si la langue conditionne l'expression de la pensée du locuteur, elle ne détermine entièrement ni son expression globale ni l'organisation de sa pensée, comme en témoigne la complémentarité gestes/parole [Kita, 2000; McNeill & Duncan, 2000, entre autres].

20. l'expression de l'expérience en des termes linguistiques constitue le *thinking-for-speaking* – une forme spéciale de pensée qui est mobilisée pour la communication.

21. «Thus, even within a single language, grammar provides a set of options for schematizing experience for the purposes of verbal expression. Any utterance is multiply determined by what I have seen or experienced, my communicative purpose in telling you about it, and the distinctions that are embodied in my grammar.» [Slobin, 1996, 75]

bilingue, s'impose comme une tâche complexe : il ne choisit pas seulement entre deux systèmes linguistiques différents mais entre deux façons de (se) représenter le monde par la langue [22]. La perspective de compréhension proposée par Lüdi & Py permet donc de dépasser les manifestations formelles du *parler bilingue*, l'attention focalisée sur les *marques transcodiques* – « *tout observable à la surface du discours en une langue ou variété donnée, qui représente, pour les interlocuteurs et/ou le linguiste, la trace de l'influence d'une autre langue ou variété* » [Lüdi & Py, 2003, 142] –, pour envisager ces marques comme *« les indices d'une pluralité de mondes vécus »* [Lüdi & Py, 2003, 148].

Nous nous permettons d'élargir cette perspective, définie essentiellement au regard du *parler bilingue* des migrants, pour considérer que ces indices constituent, de façon plus générale, les traces manifestes de l'interaction entre deux appréhensions du monde véhiculées par deux langues, et de leur complémentarité dans les représentations singulières du locuteur bilingue. En tenant compte du *vouloir-dire* du locuteur bilingue on ne peut donc que concevoir la difficulté du bilingue à désactiver totalement une des composantes de sa compétence, dans la mesure où, en complémentarité, elles co-construisent, pourrait-on dire, les représentations singulières du bilingue.

Le locuteur bilingue est donc confronté à des jeux d'ajustement des moyens de symbolisation dont il dispose afin de parvenir à assurer la transmission de ses représentations :

> « [...] dans le sens d'un ajustement des représentations individuelles pour qu'elles deviennent congruentes avec les objets construits à la manière de la L1, voire de la L2 (avec une perte de sens plus ou moins importante), ou au contraire, dans le sens d'une exploitation de la malléabilité des unités lexicales, et, en particulier, en « parlant bilingue », de l'existence de deux ensembles d'unités significatives pour donner des instructions précises à l'interlocuteur et lui permettre de construire des représentations individuelles aussi proches que possible de celles du locuteur bilingue. » [Lüdi & Py, 2003, 148]

Le bilinguisme bimodal donne, et peut-être encore plus fondamentalement que le bilinguisme de deux langues vocales, à argumenter en faveur de la perspective compréhensive proposée par Lüdi & Py de ce qu'être bilingue signifie dans et pour la communication : **une compétence de communication singulière à exprimer et à transmettre ses représentations sur le monde**.

Le *choc entre deux façons de construire et d'interpréter la réalité par le langage et la communication* a, en effet, une réalité encore plus manifeste dans les pratiques des locuteurs sourds bilingues, dans la mesure où les deux façons différentes d'appréhender le monde – *i.e.* avec ou sans audition – véhiculées par la LS et la LV peuvent être actualisées simultanément à travers la bimodalité. Le bilinguisme bimodal

22. « La tâche du bilingue est donc complexe. Il ne choisit pas entre deux unités lexicales construites pour désigner les mêmes « objets du monde ». Il se réfère à des objets du monde qui sont eux-mêmes construits en fonction de systèmes linguistiques différents et de communautés culturelles différentes. Pour le migrant en particulier, les unités lexicales de la langue d'origine ne correspondent par conséquent pas nécessairement aux représentations construites en fonction de la communauté linguistique et culturelle d'accueil et vice-versa. »[Lüdi & Py, 2003, 148]

nous donne donc un aperçu unique sur la façon dont s'entremêlent les aspects expressifs et cognitifs du parler bilingue. Intégrer le *vouloir-dire* dans la description du *parler bilingue bimodal* devient dès lors indispensable pour rendre compte de la manière dont le locuteur sourd exploite et ajuste les possibilités amenées par les deux façons de penser et de dire dont il dispose, pour transmettre ses représentations singulières dans une interaction donnée – l'une temporelle et linéaire, l'autre spatiale et laissant plus de la place à la simultanéité. Décrire le *parler bilingue bimodal* engage dès lors à rendre compte de la manière dont le potentiel communicatif amené par la mise en contact de deux façons d'organiser la communication à travers la bimodalité ce que nous proposons d'appeler *pouvoir-dire* est mis au service du *vouloir-dire* du locuteur.

2.4 Vers une application effective des propositions de Hymes

A titre de synthèse et de transition vers une prise en compte plus largement langagière des spécificités communicatives du locuteur bilingue, nous rejoignons la définition que propose Hymes de la compétence de communication comme une compétence dépassant le seul savoir linguistique et incluant toutes les composantes de la compétence qui se manifestent dans et pour la communication.

> « Premièrement, [...] la compétence d'un individu dans une langue est fonction, en partie et de façon variable, des autres langues, qu'il peut connaître, utiliser. De plus, l'étendue du domaine même d'une langue est fonction, en partie, et de façon variable, de la niche qu'elle occupe parmi d'autres moyens de communication ; ce domaine peut être plus ou moins vaste, selon les pratiques en matière de richesse ou de restriction des façons de nommer, d'instruction discursive, de satisfaction sensorielle dans la parole, etc.[...] Deuxièmement quand nous considérons des individus comme capables de participer à la vie sociale en tant qu'utilisateurs d'une langue, nous devons, en réalité, analyser leur aptitude à intégrer l'utilisation du langage à d'autres modes de communication, tels la gestualité, la mimique, les grognements, etc... » [Hymes, 1984, 128]

Les perspectives ouvertes par Hymes correspondent tout à fait aux deux axes principaux de notre approche de la *compétence bilingue bimodale* puisqu'elles mêlent tout à la fois une acception large de la compétence au sens de savoirs-faires communicatifs, et non plus strictement d'une performance au sens de Chomsky – restreignant les utilisations de la langue en contexte à des performances grammaticales plus ou moins acceptables au regard de la norme linguistique – et une acception large de la communication entendue au-delà des productions strictement linguistiques. Par là-même, Hymes offre une extension de ce que Gumperz a proposé d'appeler *répertoire verbal* et que d'autres, Grosjean notamment, nomment *potentiel communicatif* en proposant de considérer que la compétence du locuteur bilingue se compose de façon variable autour de toutes les ressources qui lui sont nécessaires pour interagir. Entendons ici interaction au sens établi par le courant de l'éthologie du dialogue tel que le propose Cosnier [1991] en

intégrant la prise en compte des ressources non-verbales aux côtés du linguistique comme composant la « multicanalité » de l'interaction.

C'est dans cette perspective globale de la communication proposée par Hymes que nous proposons de rendre compte de la *compétence bilingue bimodale*, telle que nous venons de la définir précédemment, comme une compétence de communication à exprimer et à transmettre ses représentations sur le monde dans l'interaction, en incluant dans les savoirs-faires communicatifs les jeux d'ajustement entre *pouvoir-dire* et *vouloir-dire*.

Si l'approche de Hymes, concernant la compétence du bilingue, est celle de la plupart des études actuelles sur le bilinguisme, toutefois, l'appréhension large qu'il propose de la communication a le plus souvent été restreinte à l'étude des interactions en contexte monolingue. L'étude des interactions en contexte bi-plurilingue se focalise le plus souvent sur une analyse linguistique des pratiques linguistiques, exception faite des recherches récentes menées dans le champ de l'acquisition d'une langue seconde – nous y reviendrons section 3.1.2 page 42). Pourtant, de nombreux chercheurs insistent sur l'urgence à dépasser la notion de système, qui ne tient plus la confrontation avec les phénomènes existant en contexte bi-plurilingue tant elle est peu à même « *de rendre compte de la dynamique – linguistique, sociale et psychique – des langues et du langage* » [Matthey & De Pietro, 1997, 164].

La description des pratiques des locuteurs sourds nous confronte précisément à ce défi de dépasser les systèmes linguistiques de référence. Les LG, qui ne sont encore que partiellement décrites et standardisées, posent le problème d'un système référence qui évolue inévitablement dans un contexte bi-plurilingue dont il nous faut bien rendre compte. Par ailleurs, la bimodalité, faisant partie intégrante du bilinguisme sourd, nous incite à analyser le discours au-delà du seul message linguistique pour envisager ses aspects plus largement langagiers.

C'est dans une approche multimodale que nous nous inscrivons pour rendre compte de la *compétence bilingue bimodale – i.e.* des ressources disponibles dans le *pouvoir-dire* du locuteur et de la manière dont elles sont actualisées en fonction de son *vouloir-dire* – en considérant que la modalité première d'une langue – celle qui est porteuse du message linguistique – est une modalité de l'expression langagière du sujet parmi d'autres (voir les travaux pionniers de McNeill [1992] sur la prise en compte de la gestualité comme partie intégrante du discours). L'application conjointe d'une perspective bilingue et multimodale ancre donc l'originalité de notre approche de la compétence des locuteurs sourds.

3 Pour une conception multimodale de la compétence de communication bilingue

Décrire la *compétence bilingue bimodale* comme une compétence de communication au sens où nous l'avons définie et dans une application effective de la définition proposée par Hymes nous engage donc à élargir la perspective descriptive, au-delà des approches existant dans le champ des recherches du bi-plurilinguisme, le plus souvent linguistico-centrées, pour entrevoir l'apport des recherches menées sur la multimodalité concernant la prise en compte des ressources plus largement langagières du contact de langues.

3.1 Entre langue et gestualité : une alliance fondamentale

Si les premières propositions de Gumperz d'une part, et les perspectives ouvertes par Myers-Scotton et Lüdi & Py, d'autre part, que nous venons de développer, ont permis de dépasser une description monolingue et linguistique restrictive du parler bilingue, aucun de ces chercheurs n'a proposé cependant de dépasser la focalisation sur les langues pour envisager plus largement les réalités langagières du locuteur bilingue afin d'interroger la manière dont il transmet ses représentations dans l'interaction à l'aide de toutes les ressources verbales et non-verbales dont il dispose.

Pourtant, en contexte monolingue, il a été montré que la théorie de la relativité linguistique que nous avons déjà mentionnée en faisant référence au concept de *thinking-for-speaking* Slobin [1996] (cf. section 2.3) transcendait la seule expression linguistique. Ces éléments nous amènent donc à revenir sur les contours langagiers du contact de langues dans la compétence de communication spécifique du bilingue.

3.1.1 Réalités langagières du *thinking-for-speaking*

En effet, les études inter-langues ont montré que les gestes représentationnels étaient largement conditionnés par la typologie de la langue du locuteur [McNeill & Duncan, 2000; Kita, 2000, entre autres].

En comparant des narrations de locuteurs en anglais, en espagnol et en chinois, McNeill & Duncan mettent en effet au jour des patterns gestuels qui varient selon la manière dont les langues organisent l'encodage des déplacements. Nous nous limiterons ici, à titre d'exemple, aux observations réalisées sur la comparaison des narrations en anglais et en espagnol. Dans les langues du type 'satellite-framed' comme

l'anglais, la trajectoire du déplacement est encodée par un satellite ajouté au verbe (*down* par exemple), alors que la manière dont s'effectue le déplacement est encodée dans le verbe (*rolls*, par exemple). A l'inverse dans les langues du type 'verbal-framed' comme l'espagnol, la trajectoire du déplacement est encodée par le verbe lui-même, alors que la manière dont s'effectue le déplacement est encodée en dehors du verbe, elle est donc non obligatoire. Les résultats montrent que contrairement aux locuteurs anglais qui produisent des gestes qui encodent de manière synchronique avec le verbe la manière dont s'effectue le déplacement – on trouve aussi des gestes qui encodent seulement la trajectoire selon le focus réalisé par le locuteur –, chez les locuteurs espagnols, on trouve exclusivement des gestes du type *manner fog*, *i.e.* qui encodent la manière alors qu'elle n'est pas encodée par le linguistique [23]. Ces gestes produits par les locuteurs espagnols sont, en effet, synchronisés avec des informations linguistiques qui encodent plutôt la trajectoire (verbe) et/ou le site [24](encodé par un groupe nominal). Ainsi, pour McNeill & Duncan, la théorie de la relativité linguistique proposée par Slobin autour du concept de *thinking-for-speaking* aurait, au-delà des langues, une réalité plus largement langagière, la gestualité participant à l'organisation d'une pensée bimodale spécifique, propre à chaque langue :

> « [...]speakers of different languages create language-specific modes of thinking-for-speaking. Gestures contributes material carriers to thinking-for-speaking, and these take different forms in different languages. » [McNeill & Duncan, 2000, 157] [25]

Les travaux de Kita [2000, entre autres] viennent préciser les contours de cette hypothèse et permettent de rendre compte, de façon encore plus pertinente à notre sens, de la complémentarité entre l'hypothèse du *thinking-for-speaking* proposée par Slobin et les hypothèses sur le langage. Kita tente de démontrer que deux modes de penser, analytique d'une part, façonné par la langue, et spatio-motrice, d'autre part, façonné par la perception sensible, agissent en concurrence dans la pensée du locuteur, une concurrence qui se manifesterait dans l'expression du locuteur *via* l'utilisation conjointe de la gestualité et de la langue.

Cette étude porte sur la comparaison de narrations de locuteurs japonais et américains pour encoder le même évènement : la trajectoire en arc d'un chat, qui correspond à des encodages différents dans les deux langues. Cet encodage est marqué par un verbe en anglais (*to swing to*), alors qu'il est inexistant

23. « A manner fog is defined as manner in gesture that is not also coded in speech » [McNeill & Duncan, 2000, 150]

24. Nous utilisons ici les équivalents français des concepts de *figure* et *ground* repris de la terminologie de Talmy utilisée par McNeill & Duncan, en reprenant les termes proposés par Vandeloise [1986] sous l'opposition *cible*, l'entité à localiser, *site*, l'entité qui sert de repère.

25. « [...] les locuteurs de langues différentes créent un mode langagier spécifique de *thinking-for-speaking*. Les gestes contribuent à l'essence même du *thinking for speaking*, ceux-ci prennent différentes formes dans des différentes langues. » (notre traduction)

en japonais. Kita parvient ainsi à montrer que cet écart d'expression dans les langues a un impact sur le type de geste produit. En effet, dans les productions des locuteurs japonais, il observe une concurrence entre deux gestes : une trajectoire droite et une trajectoire en arc ; alors que, en anglais, tous les locuteurs produisent un geste encodant la trajectoire en arc. Ces deux gestes révèlent, pour Kita, la concurrence entre deux modes de symbolisations : la trajectoire droite représentant un contenu informatif aussi compatible que possible avec l'encodage linguistique du japonais, alors que la trajectoire en arc symbolise un contenu informatif plus proche du stimulus de la scène du dessin animé.

Ces observations donnent ainsi à ce chercheur à argumenter en faveur de l'existence de deux forces d'influence : une influence de la langue sur le contenu encodé par le geste d'une part, et, d'autre part, une convergence entre le contenu du geste et le contenu de la parole pour organiser conjointement l'organisation de la description de l'évènement. Au sens de Kita donc, l'influence ne s'effectue pas dans une direction unique – de la langue vers le geste – mais il se peut que la représentation transmise par les combinaisons geste/parole contribuent à créer une information qui n'est pas prévue par l'encodage de la langue. L'hypothèse que fait Kita prédirait donc que le locuteur est cognitivement contraint de produire plus de gestes représentationnels si la représentation d'un évènement spatio-moteur ne se prête pas facilement à un encodage verbal tel que la langue le structure (absence d'un item lexical pertinent par exemple).

Plus globalement, cette hypothèse qu'il nomme "Information Packaging Hypothethis" se base sur trois points principaux :

- les gestes représentationnels aident le locuteur à organiser des informations spatio-motrices riches ;
- la pensée spatio-motrice – qui soutient les gestes représentationnels – facilite l'expression du locuteur en fournissant une façon alternative d'organiser la description du déroulement des évènements que celle qui est rendue possible par la pensée analytique – *i.e.* la façon par défaut d'organiser les informations par la langue ;
- la pensée spatio-motrice et la pensée analytique donnent accès à des façons différentes d'organiser l'ensemble des informations sur le déroulement d'un évènement. Dans le discours, les représentations spécifiques à ces deux modes de pensée sont coordonnées et ont tendance à converger. [Kita, 2000, 163, notre traduction] [26]

26. « Information Packaging Hypothesis :
    1. The production of a representational gesture helps speakers organize rich spatio-motric information into packages suitable for speaking.
    2. Spatio-motric thinking, which underlines representational gestures, helps speaking by providing an alternative informational organization that is not readily accessible to analytic thinking, the default way of organizing information in speaking.
    3. Spatio-motric thinking thinking and anlytic thinking have readily access to different sets of informational organizations. However, in the course of speech production, the representations in the two modes of thiniking are coordinated and tend

A travers cette hypothèse, Kita propose ainsi d'expliquer le lien entre les aspects cognitifs et expressifs du langage en considérant que la concurrence, dans la pensée du locuteur, de deux systèmes de pensées, spatio-moteur et analytique, se traduit par la coexistence de deux systèmes de représentations alternatifs, gestes et parole, dans l'expression du locuteur.

Ce qui nous semble fondamental dans cette hypothèse, outre son application aux adultes, ce sont les perspectives que cette conception de la bimodalité comme deux façons alternatives/concurrentes de représenter les évènements sous-tendus par deux modes de penser ouvre sur la compréhension du langage en général et du développement du langage enfantin en particulier. Nous reviendrons plus spécifiquement sur les propositions de ce chercheur pour expliquer les *mismatch gestures* (*i.e.* combinaisons gestes/parole discordantes) qu'il propose d'interpréter comme le fait d'une conceptualisation acquise dans une pensée spatio-motrice mais non encore systématisée dans un encodage linguistique.

Pour finir sur ce point, les propositions de Kita sur l'existence de deux modes de penser concurrents nous semblent compléter de manière très fine les propositions de Slobin sur la théorie de la relativité linguistique autour du *thinking-for-speaking*. D'une part, Slobin propose de considérer que la langue requière une forme de pensée singulière qui pourrait être associée au concept de *pensée analytique* proposée par Kita. D'autre part, le fait que la pensée globale du locuteur ne soit pas entièrement déterminée par la langue, comme le propose Slobin, pourrait s'expliquer, entre autres, par l'existence d'un autre mode de penser plus proche de la manière dont le locuteur perçoit les objets et les évènements dans le monde réel, ce qui correspond à la *pensée spatio-motrice* chez Kita. C'est sur ce dernier point que ces deux hypothèses s'éclairent, à notre sens, mutuellement : le *thinking-for-speaking* du locuteur d'une langue en particulier serait conditionné par une façon de dire propre à l'encodage linguistique mais ne serait pas entièrement déterminé par la langue, dans la mesure où ce que ne permet pas de dire la langue peut être évoqué et transmis en complémentarité par un encodage non linguistique *via* la gestualité. Ce double éclairage théorique nous incite donc à concevoir que langue et gestualité sont des éléments indissociables de la compétence de communication, nous donnant ainsi à revenir sur ce que signifie parler et penser bilingue.

3.1.2 Retour sur les contours langagiers de la compétence bilingue

Comme nous l'avons déjà mentionné, la gestualité n'a que peu été intégrée dans la description et la compréhension du bilinguisme.

to converge. » [Kita, 2000, 163]

Les travaux de Gullberg [1998, entre autres], pionniers dans le domaine de la gestualité d'apprenants langue seconde d'âge adulte, ont contribué à montrer que les encodages discursifs des déplacements (manière + trajectoire du mouvement, par exemple), réalisés en contexte de restitution d'un dessin animé, différaient considérablement de ceux effectués par les monolingues dans chacune des langues [27]. On citera en outre, à titre d'exemple, l'étude de Brown & Gullberg [2008] réalisée sur des apprenants japonais (L1)/ anglais (L2), témoignant d'une influence réciproque langue/gestualité sur leur compétence discursive en L1 comme en L2.

Ce n'est donc pas seulement la compétence linguistique du locuteur qui est modifiée par le bilinguisme, mais plus globalement la compétence communicative dans son ensemble, les modes de symbolisations langagiers dont il dispose à travers la bimodalité pour exprimer sa pensée. Nous rejoignons à ce propos la prise de position défendue par Gullberg [2010, entre autres] pour argumenter l'intégration indispensable de la gestualité dans la description du bilinguisme comme un aperçu unique sur l'expression, la transformation et l'adaptation des représentations singulières du locuteur bilingue.

Ainsi, il nous faut élargir les propositions de Lüdi & Py (voir section 2.3 page 35) pour repousser les frontières des langues afin d'envisager la spécificité de la communication bilingue dans ses aspects plus largement langagiers en donnant à cette idée de *« choc entre deux manières d'interpréter le monde par le langage et la communication »*[Lüdi & Py, 2003, 62] un sens effectivement multimodal. En effet, le *thinking-for-speaking* du bilingue n'est pas seulement singulier au regard des langues qui le construisent, mais sa singularité se compose plus fondamentalement autour de la rencontre de deux façons de communiquer à travers la bimodalité : chacune étant composée d'une façon spécifique d'interpréter le monde à la fois dans la pensée analytique, dans un encodage propre à une langue en particulier, et à la fois dans la pensée spatio-motrice, dans un encodage alternatif plus proche de la perception rendue possible par la gestualité. Ce n'est donc pas seulement du parler bilingue dont il s'agit de rendre compte mais du *langage bilingue*.

Ce parti-pris théorique est encore plus crucial pour le bilinguisme bimodal. En effet, les langues en présence n'engagent pas seulement une façon différente de combiner les gestes et la langue dans les énoncés, mais plus fondamentalement l'organisation langagière du *thinking-for-speaking* correspond *a priori* à une organisation bimodale inversée : alors que le geste sert à l'encodage linguistique en LS, il sert à l'encodage non-linguistique en LV – et inversement pour la modalité vocale. Le bilinguisme bimodal rend donc encore plus effectif cette perspective langagière de description du contact de langues

27. Voir sur les avancées récentes de la problématique gestualité et langue seconde, le numéro spécial de la revue *Second Language Acquisition* (SLA) récemment publié, numéro coordonné par Gullberg & McCafferty [2008]

dans la mesure où l'encodage linguistique et l'encodage non-linguistique, rendus possible par la pensée analytique et la pensée spatio-motrice, sont en concurrence dans chacune des modalités. Partant, il nous semble essentiel de préciser la manière dont, dans leur ensemble, les ressources gestuelles et vocales issues du contact de langues et de modalités forment les contours de la compétence du locuteur bilingue bimodal.

Nous proposons donc de replacer le bilinguisme bimodal dans sa réalité multimodale pour revenir ensuite sur la définition des contours de ce que nous avons appelé *répertoire verbal bimodal* en prenant à notre compte les propositions de Gumperz (cf. section 2.1.1 page 27), que nous élargirons, compte tenu des perspectives ouvertes par la prise en compte de la multimodalité, à la notion de *répertoire langagier bimodal*.

3.2 Regard multimodal sur le bilinguisme bimodal

A notre sens, la surdité, en introduisant la gestualité, et plus largement la bimodalité dans un potentiel linguistique, bouleverse, certes, l'organisation bimodale verbal/non-verbal univoque qu'on observe chez l'entendant [28], mais n'invalide pas pour autant le fait que l'expression du locuteur sourd se compose, comme celle de tout sujet communicant, autour de composantes verbale et non-verbale.

3.2.1 Langues et ressources non-verbales : des frontières bousculées par la surdité

Si les pratiques des locuteurs entendants ont été largement étudiées au-delà du linguistique pour analyser la gestualité comme une composante co-verbale dans l'expression du locuteur de langue vocale, les pratiques des locuteurs sourds ont été peu étudiées dans leurs réalités langagières, en revanche, et ce, même en contexte monolingue. En effet, si certains chercheurs postulent que cette proximité relève de matrices communes aux sourds et aux entendants [Millet & Colletta, 1997; Millet, 2002a], d'autres remettent en question le continuum entre gestualité non-verbale entendante et signes en prenant pour appui l'exemple des LS émergentes – *i.e.* langues crées par des sourds isolés – pour considérer un continuum de gestualité propre aux sourds basé sur une iconicisation de l'expérience [Boutet *et al.*, 2010].

En outre, le statut des premières productions gestuelles du jeune enfant sourd évoluant dans un environnement en LS, en comparaison de celles produites par son pair entendant – et spécialement le statut linguistique ou non-linguistique du pointage – sont largement débattues à l'échelle internationale pour parvenir à distinguer ce qui relève de la langue et ce qui relève de la communication pré-linguistique

28. Nous utiliserons ici le terme 'locuteur entendant' pour faire référence au locuteur de langue vocale par commodité d'expression, bien consciente toutefois que cette désignation est quelque peu abusive, dans les faits le locuteur entendant pouvant très bien être locuteur d'une LS.

ainsi que les éléments de rupture ou de continuité entre ces deux étapes développementales [Pizzuto, 1994; Petitto, 1994; Engberg-Pedersen, 2003; Morgenstern *et al.*, 2010, entre autres].

Toutefois, peu d'études, à notre connaissance, se sont penchées plus spécifiquement sur la réalité langagière du discours en LS, à l'exception de Emmorey [1999] qui propose de questionner la coexistence, dans les pratiques des locuteurs sourds, d'une gestualité verbale et non-verbale. En outre, les études réalisées sur le bilinguisme bimodal se sont davantage focalisées sur les aspects linguistiques des phénomènes pour observer l'utilisation relative de la langue vocale et de la langue signée, et ce majoritairement dans les productions de locuteurs entendants bilingues LS/LV comme nous l'avons déjà mentionné (cf. section 1.2).

Quelques-unes des études menées sur le bilinguisme bimodal entendant proposent toutefois d'aller au-delà de cette focalisation sur les langues pour questionner l'influence de la compétence bilingue bimodale sur l'utilisation de la bimodalité dans des situations d'interactions avec des entendants monolingues en LV [Messing, 1999; Naughton, 1996; Emmorey *et al.*, 2005; Casey & Emmorey, 2008; Pyers & Emmorey, 2008]. Néanmoins, ces observations restent centrées sur la gestualité en ne questionnant que l'influence signes/gestes accompagnateurs de la parole, et ne font aucun cas de la question de la vocalité. Les résultats de ces études montrent, en effet, que la connaissance d'une langue gestuelle influence la gestualité produite à l'adresse d'un interlocuteur entendant monolingue : des signes clairement identifiables de l'ASL sont produits dans une synchronisation avec la parole, similaire à celle qu'on trouve dans les gestes accompagnateurs de la parole chez des entendants monolingues. Si ces observations apportent la preuve d'une dynamique intra-modalité au sein de la modalité gestuelle et permettent d'entrevoir que dans les pratiques du locuteur bilingue bimodal la LS n'est jamais complètement désactivée, elles ne proposent cependant pas d'aller au-delà de ce constat.

En effet, à notre sens, les phénomènes observés dans la gestualité du bilingue bimodal entendant nous donnent une base pour investir plus largement **les dynamiques verbal/non-verbal intra- et inter-modalités** qui façonnent l'adaptation communicative du locuteur bilingue bimodal dans la prise en compte de tous les mouvements de convergence entre les langues et les modalités qui composent sa compétence de communication.

3.2.2 A la rencontre d'une LS et d'une LV : l'oralité bilingue bimodale

Ainsi, au terme de ces réflexions liminaires, il nous semble que les pratiques bimodales en contexte de surdité offrent une toute nouvelle perspective de recherche sur la multimodalité du langage, puisqu'elles nous confrontent à la manière dont se réorganisent les ressources verbales et non-verbales du locuteur

lorsque chacune des modalités peut être investie dans un potentiel linguistique. Envisager le bilinguisme bimodal dans sa réalité langagière nous incite ainsi à entrevoir les contours spécifiques d'une bimodalité sourde.

En effet, la compétence du locuteur bilingue bimodal ne bouleverse pas seulement l'organisation discursive univoque qu'on observe chez le locuteur entendant, mais multiplie les possibilités d'exploiter la bimodalité. Dans les faits, les deux modalités peuvent être utilisées par le locuteur bilingue bimodal à la fois dans leur dimension verbale et non-verbale : français et onomatopées dans la modalité vocale, LSF et gestes dans la modalité gestuelle. Les locuteurs sourds ont ainsi à leur disposition, comme tout locuteur bilingue, deux modes de penser et de dire qui sont investis différemment dans les deux langues, à cette différence près que ces deux modes de penser et de dire sont chacun encodés linguistiquement dans une des deux modalités. Ceci laisse, selon nous, encore plus de place aux interactions mutuelles entre les deux façons dont s'organisent les combinaisons entre gestualité et vocalité. On ne peut que convenir qu'une approche linguistique des pratiques bilingues bimodales serait alors largement réductrice au regard du potentiel langagier mis à disposition par le contact intermodal entre langue vocale et langue gestuelle.

A notre sens, l'approche multimodale est une perspective bien plus appropriée pour étudier le bilinguisme bimodal ainsi que les dynamiques bilingues – et plus largement langagières – qui s'expriment à travers la bimodalité :

> « Dans l'approche multimodale, ce n'est pas aux conduites non-verbales qu'on s'intéresse, mais à la parole envisagée comme un objet multimodal, à son organisation en discours et aux relations qu'entretiennent les mots, la voix, et les mouvements corporels dans la génération de ces activités (en production), ou dans les stratégies interprétatives de l'interlocuteur (en compréhension). » [Colletta, 2004, 89]

L'application de cette approche à l'appréhension des pratiques des locuteurs sourds exige de se décentrer bien évidemment de cette focalisation sur la parole au sens vocal du terme pour envisager plus globalement l'oralité [29]. Nous entendons par **oralité : toutes les productions langagières, vocales et/ou gestuelles, qu'elles soient verbales et/ou non-verbales**.

Cette acception de l'oralité sourde donne alors tout son sens à l'acception large du langage proposée par McNeill [1992] : « *gestures are an integral part of language as much as word, phrases, and sentences-gestures and language are one system* » [30] ; acception qu'il nous faut étendre aux modalités-mêmes, soit à

29. A ce propos, nous devons souligner que, en parlant de langue vocale et non de langue orale pour le français, nous souhaitons dégager l'oralité de ce confinement sémantique référant exclusivement à la voix en contexte de surdité. Nous opposerons donc oralité et scripturalité en définissant l'oralité au sens large comme toutes productions mobilisées dans une interaction en face-à-face, quel que soit le canal de production utilisé (gestuel ou vocal). Si nous pouvons parler de version orale et écrite pour les langues vocales, les langues gestuelles en revanche, ne bénéficiant pas encore de version écrite, sont des langues orales par essence.

30. les gestes font partie intégrante du langage au même titre que les mots, les phrases, les "phrases gestuelles" et la langue

la vocalité et à la gestualité dans leur ensemble. Ainsi, si Mc Neill propose de concevoir les productions gestes/parole chez les entendants comme *un système langagier intégré*, nous proposons, qu'au même titre, chez les sourds bilingues, les éléments vocaux et gestuels dans leur ensemble soient conçus comme co-construisant un **système oral bimodal bilingue intégré** [Estève, 2007; Millet & Estève, 2010].

3.3 Vers le réagencement du concept de répertoire : *le répertoire langagier*

Pour décrire ce système oral bimodal intégré, il nous faut donc revenir sur la notion de *répertoire verbal* [Gumperz, 1971] prise précédemment comme référence pour élargir ses contours à **toutes les ressources mobilisées par le locuteur sourd dans l'acte communicatif appréhendé dans ses aspects multimodaux sous le terme de *répertoire langagier***.

Nous devons préciser que si le concept est utilisé, son appréhension langagière effective est peu courante dans le champ des recherches sur le bi-plurilinguisme. Ainsi, à l'exception de la notion de *répertoire communicatif* proposée par Dabène [1994, 86] [31], qui esquisse les contours d'une prise en compte des « phénomènes non-verbaux », les notions de *répertoire langagier*, *répertoire linguistique* et *répertoire verbal* sont habituellement utilisées de façon interchangeable dans la plupart des travaux et dans une acception qui restreint le langage à la communication linguistique. Notons, par ailleurs, que si la notion de *répertoire langagier* est inscrite dans le cadre européen commun de référence, son acception n'est pas précisément définie, l'usage qui en est fait laissant par ailleurs transparaître une acception linguistique élargie certes à l'utilisation pragmatique mais des ressources en langues [32]. Nous proposons donc de donner à la notion de *répertoire langagier* toute son essence sémantique. A notre sens, et en tenant compte de l'acception large du langage que nous venons de définir, la notion de *répertoire langagier* doit, en effet, impérativement inclure les valeurs verbales et non-verbales de l'expression du sujet comme une réalité langagière multimodale intégrée. *Le répertoire langagier du bilingue* est une réorganisation particulière, non pas seulement du répertoire verbal, linguistique, mais du répertoire langagier disponible à tout sujet communicant. Dans cette acception, tout répertoire langagier est inévitablement bimodal, le répertoire langagier du locuteur sourd n'étant qu'une réorganisation particulière du répertoire bimodal du bilingue.

sont un seul système. (notre traduction)

31. « [...] compte tenu de l'importance des phénomènes non verbaux dans la communication, et de leur variation selon les cultures [...] nous proposerions, plutôt, de l'appeler le *répertoire communicatif*. » Dabène [1994, 86]

32. Les deux mentions que nous avons trouvées de la notion de *répertoire langagier* dans le CECR semblent, en effet, faire correspondre cette notion avec une acception linguistique : « Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place »[Conseildel'Europe, 2000, 11] ; « [...] poser qu'un même individu ne dispose pas d'une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues dont il a quelque maîtrise, mais bien d'une compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition » [Conseildel'Europe, 2000, 129]

Ainsi posée, la compétence bilingue bimodale, dans l'appréhension que nous en proposons, offre des perspectives de recherches uniques sur le langage et son développement.

S'il n'est plus à prouver que, d'une part, la compétence communicative du locuteur adulte entendant est fondamentalement langagière, le recours à la multimodalité faisant partie intégrante de son adaptation communicative, et que, d'autre part, chez l'enfant entendant le recours à la multimodalité marque différentes étapes développementales vers cette compétence communicative adulte en devenir, il nous semble que le bilinguisme bimodal interroge tout particulièrement les contours de la multimodalité de la compétence adulte, de l'oralité enfantine et de leur continuité. En effet, il s'agit tout d'abord de rendre compte, en croisant les perspectives de description du bilinguisme et de la multimodalité, de la manière dont le locuteur adulte sourd intègre dans son système langagier oral bilingue les ressources verbales et non-verbales, vocale et gestuelle de chacune des langues et de comprendre ainsi les dynamiques inter- et intra-modalités qui façonnent son potentiel communicatif. En partant de cette appréhension de la compétence adulte, considérer l'enfant sourd comme un locuteur bilingue en devenir engage donc à comprendre comment se construisent, se transforment et évoluent les ressources vocales et gestuelles dans un système langagier oral bimodal, bilingue en devenir.

C'est donc dans cette perspective compréhensive que nous proposons d'investir la construction langagière de l'enfant sourd, en appréhendant son oralité dans les valeurs verbales et non-verbales de son expression comme la manifestation d'une compétence langagière bimodale bilingue en devenir.

4 Appréhender le développement langagier de l'enfant sourd à la croisée du bilinguisme et de la multimodalité

Le bilinguisme bimodal fait donc, à notre sens, se rejoindre les champs de recherche sur le bilinguisme et la multimodalité, en offrant, au-delà des frontières posées par les disciplines actuelles, de nouvelles perspectives de recherches concernant la question du développement de l'enfant dans ses aspects langagiers et bilingues. En effet, le développement de l'enfant en contexte de surdité engage la compréhension de deux processus développementaux qui sont ici inter-reliés à travers la bimodalité : la construction d'une compétence linguistique bilingue, d'une part, et la construction d'une compétence communicative langagière d'autre part. Ainsi, la question posée par le développement langagier en contexte de surdité pourrait être formulée en ces mots : comment s'effectue la transition entre langage et langueS chez l'enfant lorsque les deux modalités disponibles à la communication sont en tension vers un potentiel linguistique ?

Les connaissances que nous avons sur le rôle de la bimodalité dans les étapes du développement de l'enfant entendant, de la communication pré-linguistique – en passant par le stade des énoncés à un mot jusqu'aux premières phrases et au-delà – à la construction d'une compétence linguistique et plus largement communicative adulte, nous amènent à questionner comment chez l'enfant sourd la bimodalité est engagée dans les étapes développementales d'une compétence linguistique bilingue bimodale en devenir.

Cette perspective multimodale n'a que peu été investie dans la compréhension du développement de l'enfant sourd. Nous proposons donc de faire un bref état des connaissances chez l'enfant entendant, et de passer en revue, en les croisant, les observations effectuées sur le développement de la communication chez le jeune enfant sourd afin de poser plus précisément les enjeux de notre questionnement sur le développement de l'oralité chez l'enfant sourd en l'état actuel des connaissances.

4.1 Multimodalité : un indice du développement langagier chez l'enfant entendant

McNeill [1992], dans une première approche des gestes produits par les enfants, proposait déjà de considérer que le développement de l'enfant n'est pas à considérer comme un processus d'acquisition linguistique uniquement, mais comme un processus d'acquisition intégré des gestes et de la parole (*language-gesture acquisition*). Les résultats des études menées chez l'enfant entendant ont largement contribué à étayer cette hypothèse sur le rôle de la gestualité dans le développement langagier comme marquant, à différents stades, l'entrée dans la symbolisation linguistique et son développement.

Les études menées chez le très jeune enfant (9-13 mois) ont montré que l'entrée dans la communication intentionnelle est marquée par l'apparition de gestes déictiques et de gestes représentationnels – *i.e.* gestes dont le contenu sémantique n'est pas directement relié au contexte dans lequel le geste a été produit – avant même la production des premiers mots [Caselli, 1994, entre autres]. S'il est certain que l'apparition des premiers mots amène une réorganisation du répertoire communicatif de l'enfant, les gestes étant ainsi relegués au deuxième plan au regard d'une expression préférentiellement linguistique – notamment pour ce qui est des gestes représentationnels progressivement abandonnés pour leur équivalent verbal –, toutefois les gestes et les mots poursuivent leur développement de manière conjointe [Iverson *et al.*, 1994]. En effet, l'entrée dans le langage n'est pas simplement précédée par la gestualité, mais elle est intimement reliée à la gestualité et à son évolution :

> « Changes in gesture thus not only predate but also predict changes in language, suggesting that early gesture may be paving the way for future developments in language. » [Iverson & Goldin-Meadow, 2005, 367] [33]

33. « Les changements dans les gestes ne précèdent pas seulement mais prédisent aussi les changements dans la langue,

Ainsi, Iverson & Goldin-Meadow [2005] ont pu montrer que l'apparition des mots dans le vocabulaire de l'enfant pouvait être prédite par l'apparition du geste produit pour un même item 3 mois plus tôt en moyenne dans le lexique de l'enfant – voir aussi [Rowe *et al.*, 2008]. De la même manière, ces auteurs ont montré que les combinaisons gestes/mots supplémentaires – *i.e.* où les gestes et les mots expriment une information différente – présageaient l'apparition des combinaisons à deux mots. Cette période de transition a largement été renseignée dans les recherches internationales à travers des perspectives de compréhension diverses : fonction "grammaticale" des gestes et des mots dans les combinaisons à 2 unités [Iverson *et al.*, 1994], relation sémantique gestes/mots dans les combinaisons à 2 unités [Volterra *et al.*, 2005a], relation sémantique et temporelle gestes/mots [Goldin-Meadow & Butcher, 2003], rôle des gestes au-delà du stade à deux mots [Özçalişkan & Goldin-Meadow, 2009], émergence et évolution des processus de grammaticalisation [Morgenstern, 2009].

Ce qui, à notre sens, est particulièrement intéressant dans cette transition reste le fait que l'enfant développe une représentation symbolique qui progressivement, à travers la gestualité d'abord, et la bimodalité ensuite, se décontextualise, se structure et se transforme pour devenir une symbolisation structurée linguistiquement. Nous retiendrons l'interprétation particulièrement pertinente de Iverson *et al.* [1994, 23] à ce propos concernant le rôle des gestes dans la transition vers l'abstraction et la représentation linguistique :

> « By providing some sensorimotor components of an object-referent, gestures may lessen the demand on developing symbolic skills and aid the child in the transition to highly abstract word-referent relationships. » [34]

Au-delà de cette période pré-linguistique, bien que les travaux soient moins nombreux, on observe que la gestualité occupe un rôle crucial dans la transition entre langage et langue tout au long des apprentissages effectués pendant l'enfance. Les travaux de Goldin-Meadow et son équipe se sont attachés à montrer que la gestualité offre un aperçu unique sur le développement cognitif de l'enfant entendant – voir pour une mise en perspective de l'intégralité des travaux [Goldin-Meadow, 2003]. Les études menées autour des *mismatch gestures* – désignant des combinaisons où les gestes véhiculent une information contradictoire avec celle de la parole – produits dans des tâches de résolutions de problèmes mathématiques [Goldin-Meadow *et al.*, 1993] ou dans des tâches piagétiennes (conservation des liquides, entre autres) [Church & Goldin-Meadow, 1986] donnent en effet à penser que les gestes expriment une phase transitoire dans l'acquisition des concepts et plus largement des apprentissages. Prenons pour exemple,

suggérant que les premiers gestes peuvent ouvrir la voie à des développements futurs en langue. » (notre traduction)

34. « En fournissant une représentation sensori-motrice du référent, les gestes rendent moins exigent le développement des compétences symboliques et amorcent la transition vers un niveau d'abstraction plus important qu'exige la représentation linguistique du référent. » (notre traduction)

la tâche de conservation des liquides [voir pour une explication des différents volets de l'expérience Church & Goldin-Meadow, 1986, 47]. Il s'agit de tâches de jugement sur la comparaison de quantité de liquide dans différents récipients : dans deux verres identiques, après transvasement du liquide contenu dans le verre dans un récipient de forme différente (assiette), et après transvasement du liquide contenu dans l'assiette vers le verre initial. On demande aux enfants, à chaque étape, si la quantité de liquide est identique ou différente et d'argumenter leur jugement. Tous les enfants interrogés n'ont pas acquis le concept de la conservation des liquides, mais apparaissent tout de même deux groupes différents : ceux dont la production geste/parole est concordante (la parole et le geste se focalisent par exemple sur la différence de hauteur des deux contenants), ceux dont la parole et les gestes sont discordants (la parole se focalise certes sur la différence de hauteur des deux contenants, mais les gestes, eux, représentent la largeur (plus grand/plus étroit)). Après entrainement, les auteurs observent que le groupe dont les énoncés correspondent à des combinaisons gestes/parole discordantes acquièrent plus rapidement le concept de conservation des liquides que l'autre groupe, ce qui leur donne à conclure que la discordance est l'indice d'une phase transitoire d'acquisition.

Il nous faut revenir au sujet de cette discordance aux perspectives de compréhension ouvertes par Kita sur la base de *Information Packaging hypothesis* (cf. 3.1.1), qui nous semblent particulièrement pertinentes pour comprendre comment l'enfant, à différentes étapes de son développement, se trouve en transition entre une pensée sensori-motrice et une pensée analytique, transition sur laquelle les combinaisons gestes/paroles nous offrent un aperçu unique. Kita [2000] propose, en effet, de considérer que la discordance entre les gestes et la parole s'explique par l'expression d'une information spatio-motrice qui ne serait pas encore systématisée dans une pensée analytique propre à l'organisation linguistique. Ainsi, l'enfant explorerait le potentiel de symbolisation que lui offre la gestualité pour représenter l'information spatiale d'une façon alternative alors qu'il ne parvient pas encore à organiser ces éléments dans la logique que requiert la pensée analytique. Cette discordance offre donc pour Kita une autre évidence de l' *Information Packaging hypothese* concernant l'indépendance de deux modes de penser disponibles au locuteur. Ces perspectives de compréhension sont particulièrement intéressantes dans le développement de l'oralité chez l'enfant sourd – nous y reviendrons section 4.3.2 – et nous semblent plus globalement pouvoir expliquer le rôle de la gestualité aux différentes étapes du développement enfantin.

En effet, dans les phases de développement, tout au long de l'enfance, on observe une transition constante entre le geste – une symbolisation régie par la pensée spatio-motrice et donc plus proche des stimuli sensori-moteurs auxquels est confronté l'enfant – et la parole – une symbolisation qui se structure progressivement, conformément à la façon de se représenter les stimuli auxquels est confronté

l'enfant dans une langue en particulier. L'hypothèse de Kita vient donc faire écho à l'analyse proposée par Iverson *et al.* [1994] du développement de la gestualité chez le jeune enfant. En outre, cette perspective de compréhension du développement du langage se trouve également confirmée par les travaux sur le développement tardif de la parole chez l'enfant d'âge primaire, la gestualité s'inscrivant comme une composante intégrante du développement des compétences discursives de l'enfant entendant [Colletta, 2004].

Face à la multiplicité des travaux existant sur la multimodalité, il n'est donc plus à prouver que le développement de l'enfant implique une compréhension non plus seulement linguistique des acquisitions, mais bien langagière en se penchant sur les indices fournis par la bimodalité. Toutefois, la bimodalité a peu été étudiée comme indice du développement langagier de l'enfant sourd. Ainsi, avant d'adresser les enjeux théoriques d'une approche multimodale du développement de l'enfant sourd, et notamment en partant de la transposition de l'hypothèse très convaincante de Kita sur le développement du langage, il nous faut tout d'abord recontextualiser nos réflexions dans le champ des recherches sur la surdité.

4.2 Comprendre les spécificités du développement langagier de l'enfant sourd

> « Sometimes explicitly and intentionally, and at other times more subtly (at least prior to the establishment of modern funding agencies), the tension between advocates of speech-only versus sign-language based education – and all points between – has itself influenced the questions asked and methods used in studies of language development. This is not intended as either criticism or compliment, but only recognition of a fact to be considered if we are to be able to interpret progress in the field to date and have any hope of improving it in the future. » [Marschark & Spencer, 2006, 5-6] [35]

Comme le formulent très bien Marsharck et Spencer, la compréhension du développement de l'enfant sourd a trop longtemps été conditionnée par les partis-pris théoriques et les approches méthodologiques des chercheurs. Les mises en lumière des processus développementaux chez l'enfant sourd sont très largement le fait d'une focalisation unique sur la composante vocale ou gestuelle et résultent ainsi de l'orientation théorique (idéologique ?) des questions posées, selon le focus de chaque chercheur, sur les productions du jeune enfant et leur évolution. Ainsi, la compréhension globale du développement langagier en contexte de surdité est, comme le dépeignent Marschark et Spencer, trop souvent freinée par des préférences méthodologiques qui ne font que démultiplier une compréhension parcellaire focalisée sur certains aspects du développement de l'enfant sourd :

35. « Parfois explicitement et intentionnellement, et parfois plus subtilement [...] la tension entre les partisans d'une éducation uniquement basée sur la voix *vs* uniquement basée sur les signes – et toutes les positions entre ces deux partis-pris – ont influencé les questions posées et les méthodes utilisées dans les études du développement du langage. Cela n'a pour but d'être ni une critique, ni un compliment, mais seulement un état de fait dont il nous faut être conscient pour interpréter les progrès actuels des recherches dans ce domaine et qu'il nous faut pouvoir dépasser dans les recherches futures. » (notre traduction)

> « It therefore appears that both our understanding of deaf children's language competence and, ultimately, our efforts to enhance the language abilities so essential for other aspects of learning and development have often been more a product of methodological preference than the outcome of a search for the fundamentals of deaf children's language, independent of its modality. » [Marschark & Spencer, 2006, 6] [36]

Il nous semble utile, et nous rejoignons Marschark et Spencer sur ce point, de rapprocher et de croiser les perspectives existantes afin d'engager une compréhension globale et interdisciplinaire du développement langagier de l'enfant sourd en tenant compte des facteurs environnementaux, biologiques, sociaux et éducatifs de l'entrée dans le langage en contexte de surdité.

C'est dans cette perspective dynamique que nous proposons de dégager quelques points de réflexions, issus du rapprochement des études réalisées sur la question du développement langagier, pour tenter de comprendre la part des prédispositions langagières spécifiques qu'engendre la surdité et la manière dont l'environnement familial d'abord, et scolaire ensuite, influence les chemins de développement de ces prédispositions. Si les résultats offerts par les recherches peuvent, *a priori* paraître contradictoires, il nous semble que leur rapprochement, plus que leur opposition, peut permettre d'entrevoir leur complémentarité sur la question complexe du développement langagier des enfants sourds.

4.2.1 Une affaire de modalité ou une entrée différente en bimodalité ?

Les premières études menées sur les premiers pas de l'enfant sourd dans le langage se sont contentées de constater que l'apparition des premiers indices vocaux précurseurs des productions linguistiques assurant la transition entre vocalisations, babillage canoniques et premiers mots, présentait un décalage par rapport à ses pairs entendants [Mogford, 1988; Vinter, 1992, 1996, entre autres]. Les travaux pionniers de Petitto & Marentette [1991] ont contribué à déplacer cette attention focalisée sur la voix pour observer la manière dont l'enfant sourd de parents sourds fait ses premiers pas dans le langage à travers le babillage manuel (*manual babbling*).

Ces deux chercheuses proposent d'envisager le babillage comme l'indice d'une maturation qui n'est pas contrainte à la modalité vocale, mais qui est plus fondamentalement reliée à la maturation cognitive de l'enfant à produire des unités "phonétiques" (*phonetic unit*) et syllabiques, indices de son entrée dans la construction d'un système linguistique. Petitto & Marentette [1991] observent en effet que le babillage manuel est relativement similaire à ce que l'on observe chez l'enfant entendant à l'étape du ba-

36. « Il apparaît que notre compréhension des compétences de l'enfant sourd et finalement nos efforts pour renforcer des compétences linguistiques si essentielles pour d'autres aspects de l'apprentissage et du développement ont souvent été davantage le produit de préférences méthodologiques que les résultats d'une recherche sur les éléments fondamentaux du langage chez l'enfant sourd, quelque soit sa modalité. » (notre traduction)

billage vocal, dont entre autres, l'utilisation d'unités "phonétiques" restreintes (configurations manuelles, mouvements, lieux d'articulations privilégiés), une reduplication des séquences à 10 mois qui marque l'entrée dans le babillage syllabique et enfin une continuité entre babillage manuel et premiers signes. Ces observations laissent donc supposer que l'entrée dans le langage chez le sourd et chez l'entendant semble être une affaire de modalité, le babillage manuel laissant présager d'un continuum gesticulations, babillage manuel, signes à des étapes identiques et de manière comparable à ce que l'on observe chez l'enfant entendant dans l'évolution des productions vocales.

Au regard de ces premiers résultats et de la reconnaissance progressive de la place centrale des gestes dans la communication pré-linguistique chez l'enfant entendant, les recherches ont progressivement convergé pour interroger, sous un même questionnement, la transition entre gestes et langue dans deux modalités différentes, gestuelle chez l'enfant sourd et vocale chez l'enfant entendant. L'ouvrage collectif édité par Volterra & Erting [1994] rend bien compte de l'état de compréhension, dans les années 90, de cette problématique commune *From gestures to language* envisagée dans des contextes divers : chez l'enfant entendant de parents entendants, chez l'enfant sourd exposé à la LS, chez l'enfant sourd non exposé à la LS et chez l'enfant entendant exposé à une LS et à une LV.

Toutefois, dans ce rapprochement des développements enfantins en LS et en LV, les études ont très majoritairement fait fi de la question des vocalisations. En effet, si Petito & Marintette comparent le babillage vocal chez les enfants sourds au babillage manuel des enfants entendants, la question reste posée de ce que devient ce potentiel de symbolisation vocale pendant que se développe celui de la symbolisation gestuelle vers une structuration linguistique. C'est finalement plus globalement la question du devenir du potentiel bimodal de la communication pré-linguistique – les vocalisations et les gestes faisant toutes deux parties intégrantes de la communication pré-linguistique de l'enfant sourd, comme de l'enfant entendant [Masataka, 2006] – qui reste posée : quel est son rôle dans les étapes transitionnelles du passage au stade à un signe/à deux signes ? Et comment, au-delà de ces premières étapes de développement, ce potentiel se reconfigure-t-il dans le répertoire communicatif de l'enfant sourd ?

En filigrane, émerge la question du développement de l'enfant sourd de parents entendants, qui n'est pas exposé *a priori* à la LS et pour lequel la LV n'est pas directement accessible, notamment concernant la façon dont s'effectue alors l'entrée dans le langage. Marschark *et al.* [2005] soulignent que implicitement, dans la recherche, l'enfant sourd de parents sourds s'est institué comme norme de référence du développement langagier de l'enfant sourd, et ce, en faisant abstraction de toutes les variations subtiles et complexes de l'environnement langagier en contexte de surdité :

> « All too often, in efforts to interpret data unambiguously and to demonstrate commonalities

> between deaf and hearing children, researchers have assumed simplistic accounts of development in which deaf children with deaf parents are presumed to be typically developing children. » Marschark *et al.* [2005, 13]

Ainsi, et trop souvent encore, une frontière opaque reste posée entre le développement de l'enfant sourd de parents sourds, figure du développement langagier typique de l'enfant sourd, et développement de l'enfant sourd de parents entendants, figure du développement atypique quelle que soit l'échelle de référence de la normalité : sourd de parents sourds ou entendant de parents entendants.

Envisagée dans une perspective non plus seulement linguistique, au sens strict du terme, mais communicative, la communication pré-linguistique de l'enfant, quelle que soit sa forme, a avant tout un rôle social et en cela se configure pour l'interaction avec l'entourage et est configurée/transformée par les multiples sollicitations de celui-ci. Nous rejoignons la compréhension sociale que propose Marschark [2002] de la communication pré-linguistique pour envisager que les ressources, selon le rôle qu'elles ont dans l'interaction/les interactions du jeune enfant et selon l'attention que leur porte l'entourage, perdurent et/ou se transforment dans le répertoire communicatif de l'enfant sourd :

> « As babbles and other vocal or manual behaviors elicit responses from listener, some remains in the infant's communication repertoire. Presumably, a subset of those productions gradually are shaped into real words (signed or spoken), others are replaced, and many drop out of the child's repertoire completely. » [Marschark, 2002, 21] [37]

Peut-on ainsi se contenter de considérer que ce qui différencie le développement de l'enfant sourd de celui de l'enfant entendant serait donc seulement une affaire de modalité ? A notre sens, poser la question de la bimodalité dans le développement langagier de l'enfant sourd n'est pas une question hors de propos puisqu'il s'agit de comprendre comment le potentiel bimodal se structure et se transforme progressivement vers une symbolisation linguistique dans la prise en compte de la diversité des contextes dans lesquels s'ancrent les premieres interactions langagières de l'enfant sourd.

Comprendre le développement de l'enfant sourd exige donc, en premier lieu, de cerner la diversité des environnements langagiers dans lesquels il est amené à faire ses premiers pas dans le langage pour être en mesure de saisir, dans ces contextes divers, la spécificité des chemins que revêt le développement de l'oralité enfantine sourde.

37. « Dans la mesure où le babillage et d'autres comportements vocaux ou manuels obtiennent des réponses de la part de l'interlocuteur, certains de ces comportements perdurent dans le répertoire communicatif de l'enfant. Nous pouvons présupposer que progressivement certaines de ces productions se transforment en mots réels (signés ou parlés) alors que d'autres sont remplacés et que beaucoup disparaissent complètement du répertoire communicatif de l'enfant. » (notre traduction)

4.2.2 Figures multiples de l'environnement langagier en contexte de surdité

Comme Marschark *et al.* [2005] le déplorent, dans la majorité des recherches, l'environnement langagier de l'enfant sourd de parents entendants *vs* de l'enfant sourd de parents sourds est présumé homogène, alors que sous la figure de la mère sourde, comme sous celle de la mère entendante, se dessinent des parcours socio-langagiers pluriels dont on peut présupposer qu'ils ont un impact sur leur répertoire langagier individuel, et donc au bout du compte sur l'input adressé à l'enfant ainsi que sur la façon dont, en réponse à celui-ci, se façonnent ses premières productions. La prise en compte conjointe des contextes divers dans lesquels peut être et a pu être effectivement étudiée la question du développement langagier en contexte de surdité nous amène ainsi à dépasser ces frontières présupposées pour renseigner la diversité langagière effective des interactions mères-enfants.

Les travaux de Van den Bogaerde & Baker s'attachent à rendre compte de la réalité bilingue des échanges précoces chez le jeune enfant (1-3ans) de parents sourds [Van den Bogaerde, 2000; Van den Bogaerde & Baker, 2001] ainsi que la manière dont évolue l'utilisation et la combinaison des langues entre 3 et 6 ans [Baker & Van den Bogaerde, 2008; Van den Bogaerde & Baker, 2008, entre autres]. Par ailleurs, les travaux de Spencer [Spencer, 2004; Spencer & Harris, 2005] nous renseignent sur les effets du développement langagier de l'enfant sourd exposé à un modèle de LS adulte apprenant langue seconde en analysant les interactions mères entendantes-enfants sourds recueillies dans des familles engagées dans un programme d'éducation précoce introduisant les parents entendants à une LS. En outre, d'autres études proposent d'aller au-delà des présupposés entourant le développement de l'enfant sourd de parents entendants non exposé à la LS. Ainsi, Da Cunha Pereira & De Lemos [1994] proposent d'aller au-delà du présupposé implicite associant un input sans LS à une absence totale d'input pour interroger la place de la gestualité dans les interactions mères entendantes-enfants sourds en début de scolarisation (2-5 ans). L'étude de Mohay [1994] questionne, par ailleurs, le rôle de la gestualité dans les premiers stades développementaux de deux jeunes enfants sourds profonds (1-3 ans) participant à un programme oraliste précoce – *i.e.* privilégiant l'apprentissage de la langue vocale. Enfin, les études menées par Goldin-Meadow et ses collègues [voir pour un ouvrage synthétique des résultats Goldin-Meadow, 2005], plus largement diffusées, envisagent la question du développement langagier de l'enfant sourd en dehors des frontières de l'input pour analyser la manière dont la gestualité de l'enfant sourd de parents entendants, non exposé à la LS, adopte les contours d'une gestualité que nous pourrions qualifier de *quasi-linguistique* (*language-like form*).

Ainsi, la diversité des environnements langagiers existant en contexte de surdité engendre de nom-

breuses questions sur le lien entre input et entrée dans le langage, et ces études longitudinales sont, à notre sens, à appréhender comme les pièces d'un puzzle complexe, chacune abordant, sous un angle de vue particulier, la question du développement langagier des enfants sourds. En effet, ces études portent très souvent sur un groupe restreint d'enfants sourds (d'une étude de cas à une dizaine d'enfants), ceci étant en partie dû à la difficulté d'accéder au terrain et, en partie, au fait que les variables (sociales, linguistiques, âges, etc.) sont difficilement maîtrisables. C'est donc en les croisant que ces observations apportent, nous semble-t-il, des éléments de réponse sur la question du développement de l'oralité en contexte de surdité, qu'il est, à notre sens, impératif de concevoir à la fois dans ses dimensions plurielles et singulières afin d'être à même de dégager tant la pluralité des environnements langagiers que les aspects développementaux singuliers, communs aux enfants sourds.

4.2.3 Premiers pas des enfants sourds dans le langage en environnements langagiers pluriels

4.2.3.1 Réalité bilingue du développement de l'enfant sourd de parents sourds (Van den Bogaerde et Baker)

La contribution des travaux de Van den Bogaerde et Baker [Van den Bogaerde, 2000; Van den Bogaerde & Baker, 2001; Baker & Van den Bogaerde, 2008; Van den Bogaerde & Baker, 2008, entre autres] est, à notre sens, unique dans le champ des recherches sur le développement de l'enfant sourd en ce qu'elle donne à reconsidérer les contours potentiels des échanges entre mères sourdes et enfant sourd. Ces travaux sont, à notre connaissance, les seuls qui proposent de situer concrètement la prise en compte des familles sourdes comme un environnement langagier bilingue bimodal en replaçant les adultes sourds – et plus particulièrement les mères sourdes – dans leur histoire socio-langagière individuelle, la plupart étant eux-mêmes issus de familles entendantes, devenus adultes bilingues à des degrés divers [38] [voir notamment Van den Bogaerde & Baker, 2001].

Ces chercheuses proposent d'interroger, à travers une étude longitudinale menée sur les interactions mères sourdes-enfants sourds et enfants entendants (1-6 ans), la manière dont la langue des signes hollandaise et le hollandais sont utilisés et combinés dans des familles sourdes. Les observations dont elles rendent compte permettent ainsi de dépasser le présupposé selon lequel les enfants sourds de parents sourds bénéficieraient d'un environnement familial strictement monolingue en LS en donnant à voir que,

38. Les familles sourdes participant à cette étude témoignent d'environnements socio-langagiers très divers. Participent à cette étude 3 enfants sourds et 3 enfants entendants, dont 3 sont frères et sœurs (2 sujets sourds et 1 sujet entendant), leur mère est sourde de parents entendants et a une sœur sourde, leur père est entendant de parents sourds. Le troisième enfant sourd est issu d'une famille de parents sourds tous deux de parents sourds et a une sœur sourde. Concernant les deux autres enfants entendants, l'un est issu de parents sourds tous deux de parents entendants, la fratrie de cet enfant se compose de 2 frères entendants, l'autre est issu de parents sourds tous deux issus de parents sourds et a 2 frères entendants.

dans les faits, les échanges entre les enfants sourds et leurs mères sourdes ont une réalité bimodale et bilingue : *« The input is clearly multilingual as is the output of the children. »* [Van den Bogaerde, 2000, 70].

Van den Bogaerde [2000], dans sa thèse, explore l'évolution des productions des enfants sourds et entendants dans la période de 1 à 3 ans en prenant en compte la manière dont se développent les "vocalisations" et les "mouvements" – éléments non linguistiques vocaux et gestuels [39] – progressivement vers la production des énoncés linguistiques [40]. Les observations comparées de l'input adressé à l'enfant sourd et à l'enfant entendant l'amènent à conclure que, de manière similaire, les productions des mères sourdes sont très massivement prédominées par des énoncés bilingues (65 à 70% de leurs énoncés) – la notion d'énoncé bilingue est entendue par l'auteur comme tout énoncé combinant un mot ou plus avec un signe ou plus. La façon dont s'articulent signes et mots diffère toutefois sensiblement selon que l'enfant est sourd ou entendant : à l'adresse de l'enfant sourd, la LS prédomine dans les énoncés bilingues d'une part, et, d'autre part, représente la quasi-totalité des énoncés monolingues. En outre, en réponse à cet input bilingue l'auteur observe que, dès la deuxième étape de l'observation (1 an et 6 mois), les enfants sourds amorcent déjà la combinaison ponctuelle d'unités linguistiques des deux langues (signes et mots) pour construire leurs énoncés, dans des proportions toutefois beaucoup moins importantes que ne le font leurs mères : le choix de langue des enfants sourds restant majoritairement des énoncés monolingues en langue des signes hollandaise, un choix qui semble constant dans le temps. A ce propos, l'auteur signale que les vocalisations perdurent plus longtemps chez l'enfant sourd que chez l'enfant entendant aux côtés des premiers signes, le premier mot apparait à 1 an 6 mois chez les trois enfants sourds alors que le premier signe est indiqué comme étant apparu avant le premier temps de l'observation (avant 1an). Cette première analyse permet ainsi d'avoir accès aux contours potentiellement bilingues de l'environnement du jeune enfant sourd de parents sourds ainsi qu'à la précocité du recours à la bimodalité qui laisse présager du développement de compétences bilingues bimodales.

L'approfondissement de cette étude et la poursuite de l'analyse sur la période de 3 à 6 ans [Baker & Van den Bogaerde, 2008] ouvre une perspective intéressante sur une étude de cas – seul un enfant sourd et un enfant entendant ont été filmés à l'âge de 6 ans. Il apparaît, en effet, que les productions bilingues de la mère diminuent avec le temps, alors qu'elles augmentent en revanche dans la production

39. Van den Bogaerde définit les mouvements et les vocalisations comme les éléments respectivement gestuels et vocaux non linguistiques qui peuvent être conçus comme un mot ou un signe mais auxquels on ne peut attacher un sens : *« Movements (MOV) and vocalizations (VOC) are defined as those movements or sounds of the mother or child that are (possibly) intended as a word or sign, but to which no meaning could be attached. »* [Van den Bogaerde, 2000, 49].

40. Notons que dans cette interprétation du statut linguistique ou non linguistique des productions vocales et gestuelles, l'auteur prend également en compte l'interprétation faite par la mère par la reprise de la production dans une forme adulte notamment, ainsi que l'apparition répétée de ces productions dans un contexte similaire.

de l'enfant sourd observé entre 3 et 6 ans. Les auteurs expliquent cette évolution soudaine par le plus lent développement du hollandais chez l'enfant sourd jusqu'à l'âge de 3 ans, qui n'en est alors qu'au stade à un mot. Ainsi, Baker & Van den Bogaerde proposent de considérer que l'évolution des énoncés bilingues et leurs types (selon la langue prédominante dans leur organisation) est affectée par trois facteurs : l'habileté des enfants dans les deux langues, l'input de l'enfant et son choix de langue personnel [Baker & Van den Bogaerde, 2008, 22]. Ainsi, ces travaux nous donnent à entrevoir que le devenir bilingue de l'enfant sourd de parents sourds s'amorce dès la petite enfance : *« They are just beginning to become bilingual »*, comme le soulignent Van den Bogaerde & Baker [2008, 161] en parlant de l'étape développementale de l'enfant sourd à 3 ans. Mais qu'en est-il de l'enfant de parents entendants ?

4.2.3.2 Développement de la LS et de la LV en environnement entendant (Spencer)

Les observations de dyades mères entendantes-enfants sourds menées par Spencer [2004] vont également dans ce sens en rendant compte de la manière dont s'amorce le développement bimodal de l'enfant sourd entre 12 et 18 mois.

Si les enfants sourds de parents entendants présentent un retard tant dans le développement des vocalisations par rapport aux enfants entendants de parents entendants que dans le développement de la gestualité par rapport aux enfants sourds de parents sourds, une transition est observée chez les enfants sourds entre une communication prélinguistique (geste pré-conventionnel et babillage dans des vocalisations pré-canoniques) vers la production de mots et/ou de signes, bien qu'ils ne soient pas encore à même de les combiner.

L'analyse des dyades engagées dans un programme d'éducation précoce utilisant une forme de communication totale – système de communication où les signes sont utilisés plus ou moins simultanément avec la parole – ouvre à ce propos une perspective intéressante. Il semble en effet que, s'il y a une grande diversité dans l'utilisation effective des signes par les mères entendantes de ce programme à l'adresse de leur enfant sourd, la fréquence des signes dans les productions de l'enfant apparaît fortement corrélée à la fréquence des signes dans les énoncés de leur mère. En d'autres termes, donc, l'exposition de l'enfant sourd à un modèle de LS, bien qu'il soit celui d'un apprenant LS entendant, amorce le développement linguistique de la gestualité.

Ainsi, selon Spencer, deux facteurs seraient prédicteurs du développement langagier de l'enfant sourd vers une symbolisation linguistique :

> 1) la production d'un babillage vocal canonique à 12 mois est associée à la production de mots à 18 mois ;
> 2) la fréquence des signes chez la mère est associée à la production de signes à 18 mois. [Spencer, 2004, 166, notre traduction] [41]

Pour Spencer, le développement des enfants sourds de parents entendants est ainsi relié d'une part à un accès auditif suffisant pour fournir les bases d'un développement linguistique en LV, et d'autre part, à un accès suffisant à un modèle en langue gestuelle pour débuter un développement en LS. Ces observations amènent ainsi cet auteur à encourager les efforts pour initier les parents entendants à la LS, tout en ne négligeant pas les techniques auditives, afin de permettre l'accès à un modèle linguistique en LV.

Si les travaux de Spencer renseignent une question peu explorée dans la recherche concernant l'acquisition de la LS dans les familles entendantes, il nous semble toutefois important d'envisager la réalité bimodale du développement de l'enfant sourd en allant au-delà de la focalisation sur le caractère "imparfait" ou "insuffisant" des modèles offerts par les mères entendantes comme facteur explicatif du retard constaté, comme le propose à plusieurs reprises cette chercheuse [42]. D'autres études menées dans des familles entendantes, dont celles de Da Cunha Pereira & De Lemos [1994] et de Mohay [1994], proposent des perspectives de compréhension différentes en focalisant non plus sur l'absence mais sur la présence d'étapes développementales spécifiques chez l'enfant sourd et notamment en regard de la gestualité.

4.2.3.3 Lien entre vocalité et gestualité chez des enfants sourds de parents entendants (Mohay)

L'étude de Mohay [1994] tente de comprendre le lien entre gestualité et vocalité dans le développement de deux jeunes enfants sourds profonds de parents entendants (18 à 30 mois pour l'un, 21 à 38 pour l'autre) participant à un programme d'éducation oraliste précoce. Les enfants ont été observés pendant des sessions de 30 min tous les mois en interaction avec leurs parents. Mohay observe, chez les deux enfants, une communication préférentiellement gestuelle qui, selon lui, aurait un rôle précurseur sur le

41. « Two factors predicted language development in the Hd[Hearing Mothers-deaf children] group : (1) production of canonical babbling at 12 months was associated with production of spoken words at 18 months ; (2) frequency of mothers' signing was associated with production of signed language by 18 months. »

42. Cette focalisation explicative est présente dès l'introduction dans l'interprétation qu'elle fait des résultats des précédentes études : *« These reports indicate that there is nothing inherent in hearing loss that constrains language development ; rather, the delays and differences that are typical for deaf children with hearing parents reflect their delayed exposure to a language model that they can process effectively. »* [Spencer, 2004, 147]

développement des compétences linguistiques vocales.

L'enfant observée au-delà de 30 mois présente une étape que l'on pourrait qualifier "d'explosion gestuelle" qui se traduit par une augmentation significative de son répertoire gestuel (de 50 à 230 gestes) entre le 28 et le 29 ème mois. Cette étape est rapprochée par l'auteur du phénomène d'explosion lexicale observée chez l'enfant entendant autour du stade à 50 mots. Quelques mois plus tard, cette étape d'explosion gestuelle est suivie par une augmentation de la production de mots, passant de 10 à 70 mots entre les étapes d'observation du 31ème et du 32ème mois. Mohay conclut ainsi que, tout comme chez l'enfant entendant, on observe chez l'enfant sourd une interaction forte entre la gestualité et la parole dans les premières étapes du développement, à cette exception près que le recours à la gestualité ne semble pas diminuer chez l'enfant sourd après l'apparition des premiers mots contrairement à ce qu'on observe chez l'enfant entendant.

Par ailleurs, si les énoncés produits par les enfants sourds sont principalement des énoncés à un seul élément – et de manière préférentielle à un élément gestuel – la structure des combinaisons produites par les enfants (gestes/gestes ou gestes/mots) sont considérées par l'auteur comme précurseur des énoncés à deux mots. Mohay propose ainsi de considérer que la gestualité est intimement liée au développement des compétences linguistiques de l'enfant sourd, de manière comparable, bien que ne se déroulant pas aux mêmes stades de développement, à ce qu'on observe chez l'enfant entendant. Ces observations mettent ainsi à mal le préjugé, encore si souvent ancré dans les RS, selon lequel la gestualité chez l'enfant sourd ferait obstacle au développement des compétences en langue vocale.

En outre, s'il est indiscutable que les enfants sourds présentent un décalage concernant l'entrée et le développement dans la communication verbale vocale en comparaison de leurs pairs entendants, l'analyse de la fonction sémantique et pragmatique des énoncés produits par les enfants sourds amène Mohay à souligner que ce retard ne limite pas leurs compétences expressives :

> « Although the hearing-impaired children in the present study were restricted in their verbal communication, they could express nonverbally the same range of semantic fonctions and pragmatic intents as those expressed verbally by hearing children at the one-word stage of language development. » [Mohay, 1994, 203]

Les conclusions de cette étude nous semblent ainsi particulièrement pertinentes en ceci qu'elles donnent à considérer, au-delà de la focalisation sur la distance entre enfant sourd et enfant entendant, les spécificités développementales de l'enfant sourd. En effet, ce chercheur place au cœur de sa description la gestualité comme moyen d'expression en développement chez l'enfant sourd, et ce même en l'absence d'exposition à la LS, et invite, par là-même, à concevoir la place des compétences non-verbales comme faisant partie intégrante des compétences expressives de l'enfant sourd.

Les travaux de Da Cunha Pereira & De Lemos [1994], menés sur l'interaction mères entendantes-enfants sourds en début de scolarisation dans une école à l'approche oraliste, nous permettent d'aller encore plus loin dans ces propositions en offrant un cadre de compréhension plus largement expressif du développement langagier de l'enfant sourd.

4.2.3.4 Réalités des interactions mères entendantes-enfant sourd (Da Cunha Pereira et De Lemos)

Da Cunha Pereira & De Lemos [1994] proposent, en effet, de réinterroger les contours langagiers effectifs de l'interaction mères entendantes-enfants sourds en allant au-delà du présupposé entourant l'input dans ce contexte pour analyser notamment l'importance de la gestualité. En réaximinant le concept d'input dans ses aspects langagiers, ces chercheurs proposent de reconsidérer que les productions de l'adulte adressées à l'enfant ne se réduisent pas à des éléments strictement linguistiques et strictement vocaux, mais qu'elles se composent autour des deux modalités disponibles à la communication. Dans cette perspective, ces chercheurs proposent une approche essentiellement qualitative de leur corpus en se centrant sur des analyses d'interactions afin de montrer comment les moyens expressifs vocaux et gestuels dont la mère et l'enfant disposent sont négociés dans l'interaction pour acquérir progressivement un statut symbolique partagé.

En reprenant à leur compte la conception du langage proposé par McNeill, les auteurs proposent de considérer que le jeune enfant sourd lors de ses premiers pas dans le langage n'est pas seulement en train de développer un système gestuel ou un système vocal de communication, mais qu'il est plus fondamentalement en cours d'acquisition d'un "système de symbolisation pour faire sens" – concept qui sonne beaucoup mieux en anglais sous le terme *meaning-production matrix*. Ce qui nous semble essentiel à retenir dans la position que défendent ces auteurs – bien que le concept central de leur démonstration soit difficile à rendre en français – c'est que les premières interactions de l'enfant avec sa mère entendante lui permettent d'entrer dans le langage en développant ses habiletés symboliques et interactionnelles, et notamment, du fait de sa surdité, dans la gestualité. Ces compétences acquises dans les interactions familiales posent les jalons qui permettront à l'enfant de développer par la suite, dans ses interactions futures en contact avec des pairs sourds notamment, un système linguistique gestuel plus complexe.

> « As far a sign language is concerned, it seems clear that acquisition does not occur through the interaction of the deaf child with his or her hearing and nonsigning family. However, as shown reported above, such interaction can be the social "locus" wherein the deaf child acquires symbolic and interactional abilities which are the constitutive basis for the later mastery of a fully developed system. [...] What we would suggest is that the acquisition of sign language is

> likely to develop out of a primitive gestural system, in the deaf child's contact with older deaf children and/or signers, in other words, through contact with individuals whose mastery of a fully developped sign system enables them to assign intention and meaning to the child's gestures and general behavior. Such interaction would establish a second "locus" for the construction of more complex linguistic objects. » [Da Cunha Pereira & De Lemos, 1994, 186] [43].

Ainsi, la perspective de compréhension que proposent Da Cunha Pereira & De Lemos [1994] resitue, d'une part, le développement de l'enfant sourd dans une réalité sociolangagière permettant d'envisager l'enfant sourd de parents entendants dans son aptitude à communiquer avant même son entrée à l'école, et, d'autre part, nous donne à considérer l'importance des compétences non-verbales dans le répertoire langagier de l'enfant sourd comme premières compétences de symbolisation linguistiques en devenir. En l'absence de LS, en effet, l'enfant sourd se développe donc bien dans le langage – de manière préférentielle dans la gestualité – et construit des compétences langagières spécifiques dont il faut bien rendre compte.

4.2.3.5 Regards croisés sur le rôle de l'environnement langagier

Au regard des recherches que nous venons de mentionner, on peut donc présager que le stade de transition entre langage et langue peut prendre des configurations singulières chez l'enfant sourd et notamment parce que cette phase peut, en fonction de l'input auquel l'enfant sourd est exposé, occuper une place plus importante que chez l'enfant entendant, tant dans sa durée que dans ses fonctions.

A notre sens **ces compétences de symbolisation nécessaires à la communication** sont à appréhender selon deux facteurs primordiaux :

- l'environnement langagier de l'enfant sourd, qui fait que ces compétences se configurent comme des **compétences communicatives nécessaires pour interagir avec son entourage** ;
- la spécificité de l'enfant sourd, qui fait que ces compétences doivent être également être conçues comme des **compétences expressives nécessaires pour dire le monde dans l'appréhension que l'enfant en a**.

Les regards sur ces études nous invitent donc à considérer l'environnement langagier dans lequel l'enfant est amené à faire ses premiers pas dans le langage comme une condition nécessaire à la compréhension

43. « En ce qui concerne la langue des signes, il est clair que cette acquisition n'a pas lieu à travers les interactions de l'enfant sourd avec ses parents entendants et non-signeurs. Néanmoins, comme nous l'avons montré, ces interactions peuvent être le "locus" social à travers lequel l'enfant sourd acquière des habiletés symboliques et interactionnelles qui serviront de base à la maîtrise d'un système entièrement développé.[...] Ce que nous suggérons c'est que l'acquisition de la langue des signes est susceptible d'émerger, au contact des enfants sourds avec des enfants sourds plus âgés et/ou signeurs, de ce système gestuel primaire. En d'autres termes, le contact avec des individus qui maîtrisent un système signé complètement développé permet d'assigner une intention et un sens aux gestes des enfants et à leur comportement général. De telles interactions établirons le second "locus" pour la construction d'objets linguistiques plus complexes. » (notre traduction)

des spécificités développementales de l'enfant sourd.

Ainsi, nous reprenons à notre compte les propos de Volterra *et al.* [2005b, 60] pour souligner que, l'environnement langagier dans lequel l'enfant sourd est immergé joue un rôle dans le développement de son système communicatif, et ce même si cet environnement n'est pas complètement accessible :

> « [...] [some] authors have give more weight to the role of input in the development of deaf children's communication system, pointing out that these children are nonetheless immersed in a communicative environment even if it is not fully accessible to them. » [44]

De fait, les contours du développement langagier de l'enfant sourd semblent se nourrir des modèles présents dans son environnement, aussi "imparfaits" soient-ils – pour reprendre les propos de Spencer [2004] – ou aussi "inadéquats" qu'ils paraissent être *a priori* – du point de vue de l'accessibilité qu'en a l'enfant du fait de sa surdité – pour développer un premier système de symbolisation en transition vers le linguistique.

Toutefois, il nous semble que les résultats des études que nous venons de mentionner nous invitent également à dépasser les frontières posées par l'input en donnant à voir que le développement langagier de l'enfant sourd ne s'y limite pas. Du fait de la surdité, la gestualité semble, en effet, occuper une place primordiale dans le développement des compétences premières de symbolisation de l'enfant sourd. A ce propos, nous nous devons donc de nous arrêter sur les travaux de Goldin-Meadow et ses collègues – bien que largement controversés [Volterra *et al.*, 2005b; Lepot-Froment & Clerebaut, 1996, entre autres] – qui permettent de s'affranchir des frontières imposées par l'input pour considérer les spécificités du développement de l'enfant sourd au-delà du contexte langagier dans lequel il s'ancre.

4.2.3.6 Au-delà de l'input : spécificité du développement de l'enfant sourd (Glodin-Meadow)

Les travaux de Godlin-Meadow et ses collègues ont en effet montré que chez des enfants sourds de parents entendants, et ce, même en l'absence d'exposition à un modèle linguistique adulte en LS, se développe un système de communication gestuel spontané qui se rapproche des procédés linguistiques employés en LS [voir pour une revue globale des résultats Goldin-Meadow, 2005].

Ces travaux rendent compte d'observations longitudinales menées sur des enfants sourds de parents entendants autour de 1 à 4 ans, inscrits dans des programmes d'éducation précoce de type oraliste. Les analyses effectuées dans ces travaux se sont focalisées sur le développement gestuel des enfants sourds

44. « [certains] auteurs ont donné plus de poids au rôle de l'input dans le développement communicatif de l'enfant sourd en soulignant que ces enfants sont immergés dans un environnement communicatif même si celui-ci ne leur est pas pleinement accessible. » (notre traduction)

observés pour interroger les spécificités linguistiques de ces systèmes gestuels au niveau lexical, morphologique et syntaxique.

Avant d'aller plus loin dans les résultats avancés par ces travaux, nous devons mentionner les partis-pris théoriques et méthodologiques qui explicitent cette focalisation [voir notamment à ce propos Goldin-Meadow, 1999, 2005].

Parti-pris théoriques et méthologiques des travaux

Le point de départ du questionnement de Goldin-Meadow concerne les enfants sourds de parents entendants qui présentent une "incapacité à apprendre la langue vocale" [45]. Cette "incapacité" constitue d'ailleurs un des critères de sélection des sujets [46].

Compte tenu de l'"incapacité" de ces enfants à développer des compétences en langue vocale – aussi contestable que cela puisse paraître dans la mesure où notamment tous ces sujets sauf un portaient des appareils auditifs et que tous étaient inscrits dans un programme d'éducation précoce oraliste où l'enfant était suivi intensivement en orthophonie – et par ailleurs de l'absence de LS dans leur environnement, Goldin-Meadow considère la gestualité comme seul moyen de communication des enfants sourds observés. De fait donc, selon cette chercheuse, la gestualité ne fait plus partie d'un système langagier intégré au côté de la parole, mais assume à elle seule la communication.

Ces partis-pris théoriques et méthodologiques permettent de mieux situer les enjeux théoriques de la question qu'elle pose alors sur la structure qu'adopte la gestualité dans cette condition langagière spécifique : conserve-t-elle sa forme globale et imagée en dépit de ses nouvelles fonctions ou se transforme-t-elle pour devenir plus linéaire et segmentée pour adopter une forme quasi-linguistique [47] ?

Spécificités du développement de la gestualité chez l'enfant sourd : éléments de réponse

Les résultats des observations réalisées donnent des arguments à l'appui de l'hypothèse d'une transformation du système gestuel développé par les enfants sourds observés vers une forme linéaire et segmentée.

45. Traduction stricte des mots de l'auteur : « children where unable to learn a spoken language » [Goldin-Meadow, 1999, 117]

46. « At the time of our observations, none of the children had made significant progress in learning spoken English – **if they had, they would not have been included in the study**. Our goal was not to test the merits of oral education, but to examine the language skills of children who had not yet benefited from the oral education to which they were exposed. »[Goldin-Meadow, 2005, 58]

47. « Does it retain its global and imagistic form despite its new fonctions, or does it alter its form to become more linear and segmented, and thus more language-like ? » [Goldin-Meadow, 1999, 118]

Au niveau lexical, Goldin-Meadow montre que le lexique gestuel des enfants sourds observés est spécifique au regard de sa composition : les gestes iconiques apparaissent de manière plus variée chez les enfants sourds et dans des formes stabilisées [Goldin-Meadow, 2005, chap. 8]. Plus précisément, au niveau morphologique, il apparait que les gestes des enfants sourds observés peuvent être décomposés en unités discrètes semblables à ce qu'on trouve en LS : configuration manuelle, mouvement, lieu d'articulation [Goldin-Meadow & Mylander, 1994; Goldin-Meadow, 2005, chap.9]. Par ailleurs, il semble que les enfants sourds observés combinent les items gestuels de leur répertoire pour former des énoncés (déictique+geste iconique, par exemple) au contenu sémantique similaire à celles produites par l'enfant entendant aux stades à deux mots (agent+action). En outre, Goldin-Meadow observe que les productions gestuelles des enfants sourds semblent répondre à un ordre syntaxique privilégié : le patient est produit avant l'action [Goldin-Meadow, 1999, 2005, chap.10]. Ainsi, ces régularités lexicales, morphologiques et syntaxiques donnent à Goldin-Meadow les arguments pour parler du développement spontané, chez l'enfant sourd de parents entendants, d'un système de communication gestuel linéarisé et segmenté se configurant dans une forme qu'on pourrait qualifier de quasi-linguistique (*language-like form*) intégrant des propriétés linguistiques *résilientes – i.e.* apparaissant dans le système de communication de l'enfant sourd qu'il soit ou non exposé à un modèle linguistique en LS.

Enfin, ce qui donne à cette chercheuse l'argument le plus manifeste du caractère à la fois spontané et tout à la fois résilient de ce système c'est que le système gestuel construit par les enfants sourds ne peut trouver son origine dans les gestes produits par leurs mères. Le répertoire gestuel des mères varie beaucoup de celui des enfants tant dans la forme des gestes, très variables selon les observations, que dans son utilisation : peu de combinaisons de gestes, et donc pas d'organisation syntaxique particulière.

Ainsi, pour Goldin-Meadow, le fait que la gestualité, chez les entendants, fasse partie intégrante d'un système unique aux côtés de la parole la contraint à "combler les lacunes expressives" de la parole pour assumer la forme holistique et imagée de l'expression [48]. Ceci l'amène à dire que c'est parce que la gestualité assume à elle seule l'expression que ce système de symbolisation devient, chez l'enfant sourd, organisé en unités segmentées qui peuvent être combinées [49].

48. « Thus gesture can assume a holistic and imagistic representational format, one that 'fills in' gaps left by the categorial and analytical speech code » [Goldin-Meadow, 1999, 128]

49. « [...] that is only when gesture must assume the full burden of communication that it can take on segmented and combinatorial forms that are typically the province of speech » [Goldin-Meadow, 1999, 18]

Discussion des réponses apportées par Goldin-Meadow

S'il nous semble que le questionnement de Goldin-Meadow est très pertinent dans les perspectives de compréhension ouvertes sur la place de la gestualité dans le développement langagier de l'enfant sourd, nous ne sommes toutefois pas partie prenante de la réponse théorique qu'elle y apporte. En effet, à notre sens, ce n'est pas parce que la gestualité se trouve en condition d'assumer la communication à elle seule qu'elle se systématise. Nous penchons davantage pour une explication qui tiendrait compte d'une prédisposition communicative préférentielle résultant d'une appréhension différente du monde, sans audition.

A l'appui de cet argument, nous pouvons citer les expérimentations faites par Goldin-Meadow elle-même sur des adultes entendants pour tester les conditions du devenir autonome de la gestualité sans l'usage de la parole [Goldin-Meadow, 2005, chap 17]. Si dans cette condition, des similitudes peuvent être observées entre les productions gestuelles des adultes entendants et celles des enfants sourds de l'étude (ordre des éléments dans la description, formes de mains spécifiques, etc..), les productions des premiers présentent toutefois des configurations manuelles moins spécifiques, des gestes et plus largement des structures moins construites. A notre sens, les similarités ne peuvent ainsi s'expliquer par des conditions langagières identiques, i.e sans recours à la parole, mais sont davantage le fait de matrices communes qui trouvent leur origine dans une perception spatio-motrice des évènements partagée par les sourds et les entendants.

Le fait que, en l'absence d'audition, la perception spatio-motrice – au sens strict du terme, ancrée dans l'espace et dans le geste – soit prédominante dans la façon de percevoir, concevoir et se représenter le monde, nous semble plus à même d'expliquer les différences observées. En effet, ce qui, à notre sens, explique que les productions gestuelles des enfants sourds se systématisent semble être davantage à relier à une nécessité expressive de symboliser le monde, conformément à l'expérience perceptive préférentielle visuo-gestuelle que l'enfant sourd en a. La condition en l'absence de parole testée par Goldin-Meadow ne donne donc pas à voir des gestualités identiques dans la mesure où la symbolisation gestuelle reste, chez l'entendant, une façon potentielle, alternative, de représenter le déroulement des évènements compte tenu de la perception auditive et visuelle qu'il en a, alors qu'elle correspond à une organisation préférentielle chez les enfants sourds. Même si, sans doute, le critère d'habitude à s'exprimer par la gestualité exclusivement, que nous ne mettons pas en avant ici, représente également un facteur explicatif supplémentaire, bien que plus secondaire à notre sens, des différences observées.

Toutefois, si ce mode de représentation spatio-moteur est prédominant dans l'expression des sourds,

il n'en est pas exclusif pour autant, contrairement à ce que propose Goldin-Meadow, et n'invalide pas, à notre sens, *la réalité bimodale d'un système langagier intégré* : quid du devenir et de la place de la modalité vocale dans l'expression des enfants sourds ? quid de l'organisation entre pensée holistique et imagée *vs* pensée linguistique et linéaire ?

4.2.4 La bimodalité en question dans le développement de l'enfant sourd : proposition de synthèse

Les études précédemment développées sur la question du développement langagier du jeune enfant sourd dans des environnements langagiers pluriels et les études de Goldin-Meadow sur le développement gestuel spontané d'enfants sourds de parents entendants, s'éclairent, à notre sens, mutuellement.

En effet, toutes ces études convergent pour montrer l'importance de la gestualité comme moyen de symbolisation préférentielle dans les premières compétences de symbolisation de l'enfant sourd, quel que soit son environnement langagier. Sur ce point, si les résultats des études de Goldin-Meadow sont discutables, et notamment au regard de la faible importance accordée à l'environnement langagier familial – et plus largement scolaire – dans lequel l'enfant sourd est amené à évoluer, on ne peut nier leur contribution, ne serait-ce qu'au niveau théorique, pour la prise en compte de la gestualité comme partie intégrante et spécifique du développement des compétences de symbolisation de l'enfant sourd non exposé à une LS.

En outre, toutes ces études, exception faite de celle de Goldin-Meadow, et y compris dans des familles sourdes, montrent que conjointement au développement de compétences de symbolisation gestuelles, on observe chez l'enfant sourd le recours et le développement conjoint, bien que plus lent, de compétences de symbolisation vocales.

Ainsi, pour comprendre les spécificités des questions posées par le développement du langage chez les enfants sourds, il nous semble primordial de prendre en compte tout à la fois ce qui est commun à tous et ce qui est spécifique à chacun d'eux : le point de départ commun à tous les enfants sourds reste une expérience perceptive spécifique du monde sans audition, mais les ressources expressives pour symboliser cette expérience perceptive par le langage se développent dans des conditions socio-langagières plurielles. Loin d'être contradictoires, le croisement des études nous invite à accueillir toutes les ressources utilisées par l'enfant sourd pour communiquer, quelles que soient leurs configurations, comme des compétences de symbolisation en transition vers le linguistique, aussi "atypiques" qu'elles puissent paraître – au regard des étapes identifiées pour l'enfant entendant – ou aussi "inattendues" qu'elles puissent être – au regard de l'environnement langagier, de la surdité ou encore de leur fonction dans la communication.

En allant plus loin, et pour apporter des éléments de réponse à la question que nous avions posée plus haut concernant la pertinence d'une compréhension bimodale du développement de l'enfant sourd, il nous semble que les spécificités langagières de l'enfant sourd par rapport à l'enfant entendant ne sont pas qu'une affaire de modalité, en terme de présence ou d'absence, mais mettent en jeu plus globalement une façon différente d'entrer dans le langage et dans la communication, et de construire au bout du compte un *système langagier bimodal intégré* (voir pour une discussion de ce concept, section 3.2.2 page 45). Dans cette perspective, la question que pose Goldin-Meadow reste à notre sens très pertinente mais dans une explication plus globale du développement de l'enfant sourd, non pas pour mettre le doigt sur l'incapacité ou le manque, mais pour, à l'inverse, prendre en compte le potentiel de l'enfant sourd. Il nous semble en effet que, en corrigeant le point de départ que prend Goldin-Meadow, pour considérer la gestualité non plus comme le seul moyen de communication mais comme un moyen de communication potentiel à lui seul au même titre que la vocalité, les perspectives de recherche ouvertes par le développement du langage de l'enfant sourd prennent tout leur sens. La question posée serait alors plus justement : comment se réorganisent la gestualité et la vocalité dans *le système langagier intégré* de l'enfant sourd si chacune des composantes peut assumer la communication à elle seule ?

C'est en ces termes que nous proposons de projeter les perspectives de compréhension proposées par les hypothèses sur la bimodalité entendante en les transposant au développement langagier de l'enfant sourd afin de préciser les enjeux théoriques d'une approche multimodale spécifique appliquée à la surdité.

4.3 Enjeux d'une approche multimodale appliquée au développement de l'enfant sourd : bilan et perspectives

Le développement langagier de l'enfant sourd amène, en effet, des perspectives de recherche tout à fait singulières au regard des hypothèses posées sur la bimodalité du langage, appréhendée tant au niveau communicatif comme le développement d'un système langagier intégré – alliance de deux façons de dire le monde de façon linéaire et segmentée, et de façon globale et synthétique –, qu'au niveau cognitif comme la concurrence/complémentarité de deux modes de pensée – l'un spatio-moteur plus proche de la perception sensori-motrice, l'autre analytique vers une transformation de la symbolisation de la perception conformément à une organisation linguistique. Ces deux niveaux d'appréhension de la bimodalité, bien qu'ils soient traités en complémentarité dans chacune des théories de référence, font, à notre sens, apparaître l'interdépendance conceptuelle des hypothèses proposées par Kita [2000] et McNeill [1992] : les aspects expressifs étant, à notre sens, plus explicitement rendus par la focalisation théorique faite par McNeill autour du concept de *système langagier intégré*, les aspects cognitifs de la bimodalité étant,

quant à eux, à notre sens, plus pertinemment mis en valeur sous le concept de *information packaging hypothese* proposé par Kita. Il s'agit, à travers ces deux hypothèses de préciser le cadre d'une approche multimodale appliquée au développement de l'enfant sourd qui viserait à comprendre à la fois le développement communicatif de l'enfant sourd, ou ce qui est observable, et le développement cognitif de celui, ou ce qui est sous-jacent. Ces deux perspectives sont ici traitées séparément pour les besoins de l'argumentation, mais il va sans dire qu'elles sont indissociables, comme nous le reformulerons synthétiquement dans la dernière section.

4.3.1 A l'appui des propositions de McNeill : envisager les contours d'une bimodalité sourde

Nous avons déjà posé les bases de l'application de l'hypothèse large du langage proposée par McNeill au bilinguisme bimodal en en proposant une acception élargie aux éléments vocaux et gestuels dans leur ensemble sous le terme de *système langagier bimodal intégré* (cf. section 3.2.2).

L'application de cette hypothèse au développement de l'enfant sourd représente un enjeu particulier quant à la place de la bimodalité dans les étapes de transition entre langage et langues. En effet, et comparativement à l'enfant entendant, le développement de la bimodalité sourde est spécifique puisqu'il donne à comprendre non plus seulement comment les ressources verbales de la parole et non-verbales de la gestualité interagissent dans les compétences communicatives de l'enfant en développement, mais demande plus largement de comprendre comment, à mesure que se développent les compétences de symbolisation dans chacune des modalités, les ressources verbales et non-verbales de la bimodalité se réagencent progressivement dans **le système bimodal intégré** de l'enfant sourd.

Ainsi, le développement langagier de l'enfant sourd ne peut être pensé ni strictement de façon identique à celui de l'enfant entendant – en n'analysant la bimodalité que comme une phase transitoire vers une symbolisation linguistique vocale –, ni strictement de manière spécifique – en se focalisant uniquement sur les composantes linguistiques de son développement dans chacune des modalités, sans prendre en compte les étapes langagières transitionnelles. En effet, concevoir la construction langagière de l'enfant sourd à travers la bimodalité en intégrant son devenir bilingue engage une double perspective, dans la mesure où vocalité et gestualité s'ancrent toutes deux comme des composantes de son développement à la fois langagier et linguistique. Si, chez l'enfant sourd, la bimodalité marque, comme chez tout locuteur enfantin, une transition entre symbolisation langagière et symbolisation linguistique, elle s'ancre spécifiquement dans son devenir bilingue, puisqu'elle marque l'entrée dans deux symbolisations linguistiques de modalité différente. La bimodalité chez l'enfant sourd offre donc, à notre sens, un aperçu unique de l'aspect multimodal de l'entrée dans le langage.

Partant de l'hypothèse de McNeill donc, la première question qu'engage, à notre sens, la compréhension multimodale des étapes de développement de l'enfant sourd pourrait être formulée de la manière suivante : comment les formes de symbolisation disponibles dans chacune des modalités sont-elles intégrées dans le développement des ressources verbales et non-verbales du système langagier bimodal de l'enfant sourd ?

En outre, contrairement à ce qu'on observe chez le locuteur entendant, la gestualité et la vocalité ne se présentent plus seulement comme deux façons alternatives, concurrentes ou complémentaires, d'organiser le déroulement des évènements de façon globale et imagée *vs* linéaire et segmentée [McNeill, 1992]. En effet, chez le locuteur sourd, les deux modalités représentent chacune la façon préférentielle d'organiser linguistiquement l'information dans une langue gestuelle et dans une langue vocale. Le locuteur est donc en possession, à travers la bimodalité, de deux façons alternatives d'organiser la description linguistiquement et langagièrement : une façon de dire linéaire et temporelle, sous-tendant l'organisation du canal vocal, et une façon de dire spatiale laissant plus de place à la simultanéité, sous-tendant l'organisation du canal gestuel. Il s'agit ainsi de comprendre la manière dont ces deux façons alternatives d'organiser linguistiquement et langagièrement l'information entrent en concurrence/complémentarité dans le développement langagier de l'enfant sourd. L'hypothèse de Kita nous semble apporter des éléments théoriques tout à fait pertinents, osons dire indispensables, pour concevoir les enjeux cognitifs que représente la transition entre appréhension perceptive du monde et symbolisation du monde par le langage chez l'enfant sourd.

4.3.2 Transposition de l'hypothèse cognitive de Kita : enjeux cognitifs d'une double transition

Rappelons que dans la définition que donne Kita de la *pensée spatio-motrice*, se dégage l'idée d'un mode de penser relié à l'expérience perceptive du locuteur dans l'environnement physique. L'organisation cognitive qui sous-tend la pensée spatio-motrice serait ainsi une façon de représenter l'information de façon analogue et isomorphique à la façon dont le locuteur perçoit, de façon sensible, le déroulement d'un évènement ou d'un état dans le monde réel [50]. En opposition, la *pensée analytique* organise l'information de façon hiérarchique et décontextualisée. L'organisation cognitive qui sous-tend la pensée

50. « I hypothesize that spatio-motric thinking can also be applied to the virtual environnment that is internally created as imagery.[...] The virtual environnement is not accurate reproduction of the physical environment that has been experienced. Rather it is an array of modality-specific analog information, including aroused affect, which is isomorphic to (but may not accurate copies of) reactions to a certain external event or state. It is flexible in the sens that various construals of the same event or state can be représented (e.g. the same event could be observed form different perspectives). » [Kita, 2000, 165]

analytique correspond ainsi à une façon de représenter verbalement les informations dans une langue en particulier [51].

Cette explication cognitive du langage appliquée au développement de l'enfant sourd ouvre des perspectives de compréhension tout à fait convaincantes sur les mouvements de transition entre moyens de symbolisations non-verbaux et moyens de symbolisations linguistiques qui s'établissent dans chacune des modalités, et tout particulièrement dans le développement de la gestualité. Les mouvements de transition observés dans la gestualité chez l'enfant sourd, présentent en effet, les indices d'une transition similaire à ce que l'on peut observer chez les enfants entendants dans la transition bimodale entre gestes et parole : d'une symbolisation ancrée dans l'expérience perceptive de l'enfant vers une symbolisation qui se structure progressivement conformément à la façon de représenter les stimuli, auxquels l'enfant est confronté, dans une langue en particulier (voir la section consacrée à la multimodalité chez l'enfant entendant, section 4.1).

Les études mentionnées précédemment montrent ainsi que les enfants sourds développent des compétences de symbolisation gestuelles singulières et dans lesquelles, à l'appui des travaux de Goldin-Meadow plus particulièrement, on observe une certaine forme de systématisation (linéarisation, segmentation, catégorisation) que l'on n'observe pas chez l'enfant entendant (voir pour une présentation des études, section 4.2.3). Il nous semble que nous pouvons identifier dans ce développement spécifique de la gestualité qui n'est plus complètement non-verbale, mais qui n'est pas encore complètement verbalisée, les indices d'une progression vers la pensée analytique. Le fait que les jeunes enfants sourds ne soient pas encore parvenus à développer des compétences linguistiques de façon conforme à un système conventionnel d'une LS en particulier n'amène pas pour autant à invalider ce postulat, mais donne, au contraire, un argument de poids pour situer le développement de la gestualité dans une étape transitionnelle.

En effet, si l'enfant sourd parvient à se détacher de sa pensée spatio-motrice cela ne signifie pas qu'il soit à même de se conformer à la façon d'organiser les éléments linguistiquement dans une langue gestuelle en particulier, en en découvrant seul, si il n'y est pas exposé, les conventions. Néanmoins, nous devons reconnaître que, quelle que soit la présence de la LS dans son environnement langagier, l'enfant sourd amorce le développement d'un premier système gestuel de symbolisation qui se structure progressivement, conformément à la façon d'organiser les éléments linguistiquement dans le canal gestuel. En

51. « Analytic thinking organizes information by hierarchically structuring decontextualized conceptual templates.[...] analytic templates are associated with a linguistic expression, the package of information prepared by analytic thiniking for verbalization is partially, if not fully, linguistically specified. » [Kita, 2000, 164]

d'autres termes, l'enfant sourd explore les principes organisationnels du canal gestuel (possibilités de symbolisation d'un référent par la main et le corps, possibilités combinatoires dans l'espace de deux unités gestuelles, etc..) et les systématise pour développer un système de compétences de symbolisation, bien que cette façon de représenter les éléments par le mode de penser analytique, *i.e.* de façon hiérarchique et décontextualisée, ne soit pas encore gouvernée par les conventions d'une langue gestuelle en particulier[52].

D'une façon plus générale, cette explication cognitive du langage permettrait d'expliquer plus précisément pourquoi les compétences de symbolisations transitionnelles, qui ne sont plus tout à fait ancrées dans la perception mais ne sont pas encore tout à fait conformes à une organisation linguistique, représentent une phase plus longue de développement chez la majorité des enfants sourds, comme l'ont montré les études précédemment développées.

En effet, l'entrée dans le langage de l'enfant sourd ne semble pas être entravée par l'absence de LS dans l'environnement [Da Cunha Pereira & De Lemos, 1994; Mohay, 1994] sans toutefois qu'on puisse considérer que le développement d'un système linguistique gestuel soit complètement spontané comme le propose Goldin-Meadow, puisque la présence de modèles linguistiques dans l'environnement semble tout de même conditionner le développement précoce des compétences linguistiques, et notamment en LS [Spencer, 2004; Van den Bogaerde, 2000; Van den Bogaerde & Baker, 2008].

Aussi, il semble que, quel que soit l'environnement langagier dans lequel il est amené à se développer, l'enfant sourd amorce l'entrée dans la pensée analytique par le biais des premières interactions avec sa mère, interactions qui assurent et nécessitent à la fois le développement d'habiletés symboliques et interactionnelles. Ces premières habiletés de symbolisation, compte tenu de sa surdité, et quelle que soit la présence de la langue vocale et de la langue gestuelle dans environnement, seront développées plus précocement dans la modalité gestuelle et plus tardivement dans la modalité vocale. Toutefois, le fait que ces compétences de symbolisation transitionnelles se développent vers des compétences intégrant l'organisation linguistique d'une langue en particulier, gestuelle et/ou vocale, est largement conditionné par l'exposition effective à chacune des langues dans l'environnement familial d'abord et scolaire ensuite.

En effet, il nous semble que ces premiers pas dans la pensée analytique occasionneront, dans chacune

52. Il nous faut ajouter à cette remarque que les études réalisées sur les adultes sourds isolés abondent en ce sens. On observe, en effet, que les compétences gestuelles de symbolisation s'étayent avec le temps pour devenir des systèmes élaborés dont les principes organisationnels sont comparables aux procédés linguistiques que l'on trouve dans LS standardisées sans toutefois s'y conformer [voir les travaux de Fusellier-Souza, 2004, entre autres]. Ces observations réalisées chez les adultes sourds nous donnent donc du grain à moudre pour appuyer notre postulat : l'exploration des principes d'organisation linguistique d'une langue visuo-gestuelle s'amorce dès l'enfance, et ce même en l'absence de modèle linguistique conventionnel.

des modalités, le développement de compétences langagières de symbolisation qui perdureront ou se transformeront progressivement en compétences linguistiques, en fonction de l'accessibilité des modèles linguistiques présents dans l'environnement de l'enfant sourd.

La période de transition entre langage et langue demande donc à être conçue comme une étape très spécifique du développement langagier de l'enfant sourd.

Premièrement, la transition entre langage et langue ne s'ancre pas, contrairement à l'enfant entendant, entre deux modalités (gestuelle et vocale), mais singulièrement dans la modalité gestuelle et potentiellement dans chacune des modalités distinctement. Nous pouvons concevoir que le jeune enfant sourd effectue ainsi une double transition entre une représentation plus liée à sa perception sensori-motrice et une symbolisation en tension vers le linguistique, dans la modalité vocale entre vocalisations et mots, d'une part, et dans la modalité gestuelle entre gestes et signes, d'autre part.

Deuxièmement, nous pouvons présupposer que cette période de transition entre langage et langue dans chacune des modalités, puisse se poursuivre jusqu'au début de la scolarisation, et peut-être même au-delà. En effet, compte tenu d'une part, de la surdité, la transition entre perception sensori-motrice et représentation linguistique est amorcée plus tardivement dans la langue vocale – le dépassement du stade du premier mot est situé au début de la scolarisation : 3ans [Van den Bogaerde & Baker, 2008] –, et, d'autre part, en fonction de l'environnement langagier dans lequel l'enfant sourd est amené à se développer, les symbolisations gestuelles transitionnelles pourront perdurer jusqu'à ce que l'enfant soit confronté à un système conventionnel en LS. L'entrée dans la scolarisation est susceptible d'amorcer ce premier contact avec un modèle en LS ou tout au moins avec des pairs sourds dont on peut présupposer que les contacts auront un impact sur le développement des compétences de symbolisations gestuelles [voir, entre autres les perspectives ouvertes par Da Cunha Pereira & De Lemos, 1994].

Les compétences langagières de symbolisations développées par l'enfant sourd à travers à la bimodalité posent donc les jalons de son développement linguistique : une transition progressive vers l'organisation linguistique propre à chacune des langues auxquelles l'enfant est ou sera exposé.

La compréhension cognitive du langage proposée par Kita nous semble alors primordiale pour comprendre les étapes développementales des enfants sourds dans la mesure où, au-delà de l'étape de la communication pré-linguistique du très jeune enfant et bien avant le développement des compétences linguistiques chez l'enfant scolarisé, la transition vers la pensée analytique s'amorce dans des compétences de symbolisation langagières nous permettant de rendre compte des indices langagiers de la maturité cognitive de l'enfant sourd.

Ceci nous permet de poser la deuxième question spécifique que pose la compréhension multimodale des étapes du développement langagier de l'enfant sourd : Quels indices les compétences langagières de symbolisation développées dans chaque modalité nous donne-t-elles sur les étapes transitoires du développement cognitif de l'enfant sourd entre pensée spatio-motrice et pensée analytique ?

4.3.3 Comprendre le développement de l'enfant sourd dans ses aspects expressifs et cognitifs

Compte tenu des éléments dont nous disposons sur le développement langagier de l'enfant entendant, et compte tenu des spécificités développementales liées à la surdité, les enjeux d'une approche multimodale appliquée au développement langagier de l'enfant sourd s'articulent ainsi, à notre sens, dans deux perspectives de compréhension conjointes, que nous reformulons, de manière synthétique, dans les deux points suivants :

- La première est de comprendre les indices langagiers du développement communicatif de l'enfant sourd, soit la manière dont la gestualité et la vocalité dans leurs valeurs verbales et non-verbales sont intégrées au développement des compétences de symbolisation et interagissent dans le répertoire langagier de l'enfant sourd en développement.

  Comment les formes de symbolisation disponibles dans chacune des modalités sont exploitées par l'enfant sourd en développement dans ses interactions ?
- La deuxième est de comprendre les indices langagiers du développement cognitif de l'enfant sourd, soit la manière dont prend forme dans le langage la transition entre le mode de penser spatio-moteur, plus proche de l'organisation liée à la perception sensori-motrice, et le mode de penser analytique, conforme à la façon d'organiser les informations linguistiques dans chacune des modalités.

  Comment les formes de symbolisations utilisées par l'enfant sourd nous renseignent-elles sur la maturité cognitive de l'enfant sourd et nous permettent de le situer le long des étapes transitoires entre pensée spatio-motrice et pensée analytique ?

Notre questionnement, qui porte ici plus précisément sur le développement de l'oralité de l'enfant sourd d'âge primaire, oriente les enjeux de cette approche multimodale appliquée au développement langagier de l'enfant vers la compréhension d'une étape développementale spécifique : le développement tardif de la multimodalité chez l'enfant sourd. Bien que la composante écrite de la compétence de l'enfant sourd ne fasse pas l'objet d'analyses dans notre recherche, il nous paraît impératif de préciser, au plan théorique, la façon dont l'approche bilingue et multimodale du développement de l'oralité enfantine sourde que nous défendons permet de réenvisager les liens entre oral et écrit dans une perspective de

compréhension globale des compétences de symbolisations bimodales en développement chez l'enfant sourd d'âge primaire. En fin de parcours, nous serons ainsi à même de proposer un schéma développemental global intégrant les dimensions orales et écrites de la compétence de communication de l'enfant sourd en développement.

4.4 Intégrer l'écrit dans la compréhension théorique du développement langagier de l'enfant sourd

4.4.1 Pour poser le problème

Compte tenu de ce que nous avons développé dans les sections précédentes et du fait de la multiplicité des contextes individuels dans lesquels l'enfant sourd est amené à faire ses premiers pas dans le langage et dans les langues – diversité des environnements langagiers familiaux, des degrés de surdité, de l'exposition aux langues dans l'environnement scolaire, etc... – , il nous faut reconnaître que l'oralité – telle que nous l'avons définie (cf. 3.2.2) – de l'enfant sourd d'âge primaire est encore très souvent en cours de développement linguistique. En effet, si la diversité des environnements langagiers familiaux de l'enfant sourd amorcent des parcours pluriels vers le bilinguisme [Plaza-Pust, 2005], l'entrée à l'école marque, pour beaucoup, l'entrée effective dans la langue/les langues qui composent sa compétence bilingue en devenir [Séro-Guillaume, 2008, 1996; Plaza-Pust & Morales-Lopez, 2008]. Ainsi, il nous semble que, s'il n'est plus à prouver qu'une perspective de description monolingue ne peut aboutir qu'à une description partielle des compétences des enfants sourds, du fait qu'elle nie *de facto* l'interaction des langues dans le développement des compétences linguistiques de l'enfant, une perspective de description bilingue, parce qu'elle reste focalisée sur une appréhension linguistique des compétences, reste toutefois insuffisante pour appréhender, dans sa globalité, l'oralité de l'enfant sourd en développement. Il nous semble en effet primordial de conjuguer une approche multimodale et bilingue du développement de l'oralité des enfants sourds d'âge primaire pour pouvoir cerner au plus juste de leurs acquisitions langagières réelles, les compétences dans chacune des modalités.

Par ailleurs, l'entrée en primaire impliquant l'entrée dans l'écrit, il nous semble nécessaire d'envisager cette compétence linguistique nouvelle comme une composante à part entière du développement langagier de l'enfant sourd.

Si tous les chercheurs s'accordent pour reconnaître que le développement de la littéracie est un processus complexe chez l'enfant sourd, du fait qu'il prend appui sur des compétences linguistiques en construction, toutefois l'explication de ces difficultés reste très polémique : les uns postulent qu'il est

nécessaire que l'enfant sourd ait acquis des compétences solides en LV, et notamment des représentations phonologiques nécessaires ; les autres postulent qu'il est primordial que l'enfant sourd ait acquis des compétences solides en LS, et notamment des compétences métalinguistiques nécessaires. Si les chercheurs s'efforcent de trouver des indices pour étayer une hypothèse ou l'autre et tenter de répondre à la question *pourquoi ne lisent-ils pas ?* – pour reprendre la question posée par Le Capitaine [2002] – force est de constater que si ces oppositions dichotomiques demeurent, c'est bien parce qu'on ne sait toujours pas expliquer comment l'enfant sourd parvient à développer le lire/écrire, comme le rappelle très justement Courtin [2002]. Face à ce constat, il nous semble nécessaire de s'abstraire des querelles idéologiques, pour cheminer en sens inverse et proposer d'interroger non pas ce que l'oralité et la scripturalité devraient êtr,e mais les contours langagiers effectifs et spécifiques de leur développement chez l'enfant sourd.

En effet, en idéalisant le point de départ de l'entrée dans l'écrit chez l'enfant sourd, se dégage en filigrane l'idée, et nous rejoignons l'interprétation de Séro-Guillaume [1996] sur ce point, que l'enfant sourd serait un sujet vierge, une table rase chez qui il conviendrait de monter, de construire la langue. Or, si nombre d'enfants sourds ne se sont pas encore approprié une langue au sens d'un modèle linguistique conventionnel, ils ont toutefois tous développé des habiletés symboliques et interactionnelles qui font d'eux des êtres de langage, au sens social et cognitif du terme, dotés d'une compétence de communication. Il convient donc de comprendre la manière dont l'enfant sourd intègre l'écrit comme une nouvelle composante de sa compétence de communication. Il nous semble en effet primordial de resituer l'écrit dans le contexte de développement langagier global de l'enfant sourd pour être en mesure de rendre compte à la fois des contours effectifs du répertoire langagier oral de l'enfant sourd à son entrée dans l'écrit, et à la fois de la manière dont l'enfant sourd intègre progressivement cette compétence linguistique nouvelle dans le développement de son répertoire langagier global. En d'autres termes, dans la mesure où la compétence scripturale est davantage qu'une compétence scolaire, mais avant tout une compétence sociale, il nous semble important que les premiers tâtonnements expressifs de l'enfant sourd dans l'écrit soient accueillis comme les indices d'une compétence de symbolisation en développement en tenant compte de la manière dont l'enfant sourd s'approprie ce nouveau moyen de symbolisation pour communiquer. Ainsi, l'écrit de l'enfant sourd devrait être accueilli « *dans le même état d'esprit que les premiers mots de l'enfant entendant* », comme le propose Séro-Guillaume [1996, 25], c'est à dire avec la bienveillance qu'on porte aux premiers essais du jeune enfant dans la langue et aux premières créations qui en résultent.

Une approche multimodale globale du développement de l'enfant sourd nous semble ainsi plus à

même de comprendre dans leur ensemble les compétences de symbolisations effectives de l'enfant sourd, les liens de continuité/discontinuité dans le développement de ces deux versants de sa compétence de communication, orale et écrite, afin d'appréhender plus justement la manière dont cette compétence linguistique nouvelle dans la langue vocale réagence la configuration du répertoire langagier global de l'enfant sourd.

Afin de préciser la manière dont l'approche bilingue et multimodale que nous proposons sur le développement de l'oralité enfantine sourde permet de projeter autrement les enjeux développementaux de la compétence écrite, nous proposons de faire un état des lieux de ce qu'on sait des liens de continuités/discontinuités entre oralité et scripturalité dans le développement de l'enfant sourd. La question du transfert de compétences entre les langues en contexte de surdité est largement débattue, principalement en raison de la focalisation du débat autour des transferts entre deux langues de modalités différentes dans deux versants de la communication : une langue gestuelle orale L1, une langue vocale écrite L2.

Niederberger [2008, 30] résume très bien, à notre sens, les différentes questions théoriques qui sont posées, à ce sujet, dans les recherches : *l'hypothèse de l'interférence* (*the interference hypothesis*), résultante des transferts négatifs des structures de la LS sur l'acquisition des structures de la langue écrite ; *l'hypothèse d'une double discontinuité* (*the double-discontinuity hypothesis*) qui suggère l'absence de relations directes entre les compétences en LS et les compétences en langue écrite ; *l'hypothèse d'une influence positive* (*the hypothese of a positive relationship*) entre le développement de ces deux ensembles de compétence, à travers des transferts linguistiques ou des transferts indirects d'ordre métalinguistique.

Nous ne rentrerons pas dans les détails de chacune de ces hypothèses, tant les interprétations proposées par les travaux peuvent être divergentes quant à la compréhension du développement des compétences écrites chez les sourds. Sur la question de l'interférence, par exemple, si les premiers travaux de Maeder [1995] postulent un filtre syntaxique négatif des structures de la LS, des travaux plus récents en proposent une interprétation sociolinguistique à partir de la question des phénomènes de contact de langues [Plaza-Pust, 2008; Garcia & Perini, 2010]. Nous proposons cependant de tirer parti des éléments que nous apportent les études récentes pour faire un état des lieux de ce que l'on sait, à la fois sur les liens entre compétences linguistiques orales et compétences linguistiques écrites chez les enfants sourds, d'une part, et, d'autre part, sur les discontinuités entre ces deux ensembles de compétences, afin de concevoir les spécificités linguistiques communes à la scripturalité des sourds.

4.4.2 De l'oralité à la scripturalité : un continuum bilingue ?

Quelques études récentes proposent de rendre compte de la question du transfert de compétences, en excédant la définition restrictive du bilinguisme sourd – où chacune des langues serait assignée à un seul versant de la communication, orale pour la langue gestuelle, écrite pour la langue vocale (cf. section 1.2) –, pour proposer une compréhension plus globale des dynamiques entre compétences orales, en LV et en LS, et compétences LV écrit chez les enfants sourds [Niederberger [2004]; Niederberger & Prinz [2005]; Niederberger [2008]; Millet [2004]; Mugnier [2006] ; voir également pour une revue de question autour de la mise en place d'un projet bilingue [Dubuisson & Daigle, 1998a]].

Les travaux de Niederberger portent sur la réalité des transferts de compétences entre LSF, français oral et français écrit chez des enfants et des adolescents sourds entre 8 et 17 ans.
Les tests réalisés sur les compétences narratives et morphosyntaxiques en production et en réception dans les deux langues – les épreuves sont adaptées du test TASL proposé par Strong & Prinz [voir notamment Prinz *et al.*, 1994] [53] – montrent un lien de dépendance fort entre les compétences développées en LSF et les compétences développées en français écrit. Niederberger précise que ces corrélations sont particulièrement vraies au niveau discursif entre les performances narratives en LSF et en français écrit. Elle ajoute que les enfants sourds les plus performants en français écrit sont aussi ceux qui sont les plus performants en LSF et/ou en français oral – l'évaluation des compétences en français oral a surtout été basée sur les résultats des sujets sourds en compréhension. Les conclusions de cette étude abondent donc dans le sens d'une dynamique existant entre les différentes composantes de la compétence bilingue de l'enfant sourd :

> « Il semble donc que pour développer de bonnes capacités en français écrit, les enfants sourds doivent avoir développé de bonnes capacités langagières en français oral ou en LSF, et idéalement dans les deux. » [Niederberger & Prinz, 2005, 293]

Les résultats de Mugnier [Mugnier, 2006; Millet & Mugnier, 2004, entre autres] vont également dans ce sens et nous donnent à entrevoir plus fondamentalement la manière dont l'accueil des dynamiques inter-langues présentes dans la compétence orale de l'enfant sourd en développement favorise le développement de la compétence écrite en compréhension et en production.
Mugnier interroge le rôle de la LSF dans l'enseignement de l'écrit auprès d'une classe de CE2, *via* un protocole intégrant la variable langue (français *vs* LSF) dans des séances didactiques autour de textes narratifs. Elle observe que les résultats des enfants aux tests écrits (closure, compréhension/mémoristion, compréhension globale) après la séance en LSF sont globalement plus élevés. Ces observations l'amènent

53. Nous reviendrons sur le détail du test dans la synthèse des tests existants (cf. Partie 3 Chap. 1 section 2.2)

à conclure que la LSF permet aux enfants sourds de mieux intégrer la langue française, et notamment dans l'épreuve de restitution résumée d'un récit – compréhension globale –, où les productions des enfants témoignent davantage d'une prise d'autonomie langagière par rapport au texte source.
L'étude des interactions en classe permet d'observer plus largement que l'accueil de la dynamique bilingue dans laquelle s'expriment et se construisent les connaissances et capacités expressives des enfants favorise les transferts entre les différentes composantes de la compétence linguistique de l'enfant :

> « L'accueil par l'enseignant de toutes ces formes langagières [français seul/bimodal/LSF seule] nous paraît être le meilleur moteur des transferts de compétences spécialement par le fait que cette validation constituera le point d'ancrage des ponts – nécessaires selon nous – entre les langues. » [Millet & Mugnier, 2004, 228]

Ces quelques prises de positions individuelles s'inscrivent pourtant dans une perspective dont nombre de chercheurs cernent l'importance des enjeux. Plaza-Pust & Morales-Lopez [2008] parlent très justement de la nécessité d'intégrer le continuum langue signée/langue vocale /écrit dans la prise en compte du développement des enfants sourds. Toutefois, ces recherches, si elles offrent un apport considérable par leurs perspectives novatrices, restreignent le développement de l'enfant sourd à une analyse linguistique.

Or, si nous sommes partie prenante de cette perspective dans laquelle oralité et scripturalité s'inscrivent au sein d'une dynamique développementale commune, à notre sens, il est nécessaire que cette dynamique intègre les dimensions non seulement bilingues mais plus largement langagières du développement des compétences chez l'enfant sourd. Le continuum à prendre en compte est, à notre sens, nécessairement langagier, dont on présuppose que la dynamique irait des gestes au signes et des onomatopées aux mots, tout en présumant que l'écrit serait également concerné par cette dynamique langagière. Il est donc nécessaire, à notre sens, de situer l'écrit non seulement en lien avec les langues qui composent sa compétence orale, mais plus largement, au regard de l'appréhension multimodale et bilingue de la compétence orale que nous proposons, en lien avec les dynamiques intra- et inter-modalités (vocale et gestuelle) qui composent le répertoire langagier de l'enfant sourd en développement.

Les travaux sur les productions écrites des sourds nous semblent abonder en ce sens en donnant à voir que, quelles que soient les compétences linguistiques développées à l'oral par l'enfant sourd, des caractéristiques peuvent être identifiées comme communes à l'écrit des sourds. Ces éléments nous laissent, en effet, présager que la scripturalité s'ancre dans un processus spécifique du développement langagier global de l'enfant sourd, au sens expressif et cognitif du langage.

4.4.3 Spécificités langagières de l'écrit des sourds

Il n'est plus à prouver que les explications exclusives des difficultés de l'enfant sourd sous l'hypothèse de l'interférence par le facteur unique de la déficience – impliquant que sa perception de la langue vocale fausserait ses représentations phonologiques et morpho-syntaxiques – ou par le facteur unique d'une compétence en LS – expliquant les phénomènes d'interférence de la L1 vers la L2 dans sa dimension écrite – ne sont pas satisfaisantes. En effet, si l'enfant sourd n'est pas un enfant entendant qui n'entend pas, pour lequel il suffirait de combler les barrières sensorielles posées par la déficience auditive afin qu'il entre dans l'écrit comme son pair entendant [Marschark, 2007], il n'est pas non plus tout à fait comparable aux apprenants langue seconde du français chez lesquels on identifie des phénomènes d'interférences entre la L1 et la L2.

On soulignera que les analyses comparatives des erreurs effectuées par les sourds et celles effectuées en français écrit par des apprenants L1 ou L2 [Nadeau & Machabée, 1998] montrent que la grande majorité d'entre elles se rapprochent de celles des apprenants de L2 – omission, confusion des verbes être et avoir, erreurs de prépositions, verbes pronominaux, genre, déterminants, etc. Toutefois certaines erreurs ne se retrouvent ni dans les productions des apprenants L1 ni dans celles des apprenants L2 et semblent donc être spécifiques aux enfants sourds – redondance lexicale, position inversée du complément du nom, omission du groupe nominal complément, phrases "incorrigeables".

Le lien de cause à effet entre les compétences en LS et ces erreurs spécifiques associées à des transferts syntaxiques restent toutefois à nuancer. Les descriptions comparatives entre les écrits d'enfants sourds exposés ou non à une LS (oralisant ou signant), ont, en effet, montré que des structures non canoniques similaires sont observées dans les productions en français écrit des deux groupes d'enfants (inversion du complément du nom et du nom, inversion du site et de la cible dans l'expression des relations spatiales, etc...) [Daigle & Dubuisson, 1995].

Plus largement, les travaux réalisés sur l'influence du mode de communication (Langue des Signes Québecoise, Français Signé, Français oral) sur la grammaticalité des phrases en français écrit montrent qu'aucun mode de communication n'influence significativement la progression dans la production de phrases grammaticales en français écrit [Dubuisson & Daigle, 1998b].

Ces chercheurs québécois interprètent ces spécificités communes comme une difficulté à intégrer le fonctionnement linéaire du système linguistique de la langue vocale, qui contrairement aux apprenants langue seconde n'a que peu de réalité dans la compétence des sourds à leur entrée dans l'écrit. Ces chercheurs penchent donc pour une explication plus conceptuelle – cognitive – des difficultés amenées par

l'écrit : les difficultés seraient à relier à une appréhension particulière du monde – sans audition – et aux représentations cognitives que cette appréhension engendre chez les sourds. Dans cette perspective, l'appellation *français sourd* a vu le jour pour désigner une expression écrite qui correspond à une transcription de la perception du monde par les sourds [voir notamment Lacerte, 1989; Dubuisson & Daigle, 1998a].

Pour appuyer cette interprétation, nous pouvons mentionner les productions d'enfants sourds oralistes recueillies sous la dictée de l'adulte [Sirois & Boisclair, 2006; Procek, 1993] dans lesquelles on retrouve des inversions agent-patient – ex : l'éléphant [la girafe] joue avec la girafe [l'éléphant] [Sirois & Boisclair, 2006, 214] [54] –, des confusions de prépositions (sur/sous) – ex : un train électrique file sur [sous] un tunnel [Procek, 1993] – ainsi que des réorganisations signifiantes de phrases qui traduisent une perception lacunaire à laquelle l'enfant tente de redonner du sens dans la restitution qu'il en donne à l'écrit – ex : il la accompagne [le conduit] [Procek, 1993]– [55].

Ces observations fournissent ainsi, à notre sens, des arguments de poids en faveur d'une disposition pédagogique bienveillante pour accueillir l'écrit de l'enfant sourd tel que le propose Séro-Guillaume [1996] : les foisonnements et les tâtonnements expressifs des enfants sourds traduisent, en effet, selon nous, l'expression de leur *vouloir-dire*.

4.4.4 Oralité et scripturalité, une dynamique développementale commune : bilan et perspectives

En croisant les perspectives théoriques, il nous semble intéressant de donner tout son sens au concept de *vouloir-dire* – tel que nous l'avons défini à l'appui de Lüdi & Py (cf. section 2.3) et élargit à une acception langagière à la lumière des travaux sur la bimodalité entendante (cf. section 3.1.2 page 42), – pour interpréter les spécificités de l'expression écrite des sourds comme un *thinking-for-speaking* spécifique où prédominerait une perception spatio-motrice singulière.

54. Précisons que l'étude de Sirois & Boisclair [2006] porte sur la manière dont les enfants sourds progressent dans l'appropriation du système alphabétique grâce à la LPC. Les auteurs proposent une application des différents stades d'écritures identifiées par Ferreiro & Palacio [1988] chez l'enfant entendant pour évaluer cette progression. L'exemple repris ici est retranscrit de façon à mettre en évidence l'inversion agent-patient. Les graphies utilisées par l'enfant pour Girafe (IUEF), et Eléphant (BLFF) sont, en effet, inversées dans la phrase dictée : BLFF JUE AUE IUEF.

55. Les travaux de Vincent-Durroux [2008] nous semblent également intéressants à mentionner bien qu'ils portent sur des productions orales de jeunes sourds profonds oralistes. Cette chercheuse observe en effet que, dans l'expression des relations spatiales, les enfants sourds omettent des prépositions liées à la localisation, bien qu'elles soient parfaitement accessibles en perception – *i.e.* ne sont pas soumises à élision comme l'est la préposition "de" en français, par exemple. Ces observations donnent à Vincent-Durroux [2008] des éléments pour étayer une hypothèse explicative cognitive reliant les omissions de prépositions à la prédominance chez les sourds d'une représentation visuelle des référents et de leurs relations dans l'espace et dans le temps, et invalider une hypothèse phonologique qui relierait ces phénomènes à une perception auditive lacunaire des prépositions omises.

Plusieurs arguments nous permettent alors d'étayer l'hypothèse que nous proposons selon laquelle les dynamiques entre oralité et scripturalité ne sont pas seulement ancrées dans une réalité bilingue, mais plus profondément dans une réalité langagière bimodale sous-jacente, au sens à la fois cognitif et expressif où nous l'avons défini dans les sections précédentes (cf. section 4.3). En effet, il nous semble que l'application des hypothèses sur la bimodalité du langage proposées par Kita [2000], au niveau cognitif, et par McNeill [1992], au niveau expressif, pourraient être élargies à une perspective de compréhension plus globale du développement du langage chez l'enfant sourd intégrant l'oral et l'écrit.

Les caractéristiques communes aux écrits des enfants sourds, et ce quel que soit leur mode de communication, pourraient être interprétées comme l'indice manifeste d'une perception sensori-motrice visuelle prédominante dans la façon d'organiser la représentation des évènements, et notamment des évènements spatio-temporels.
En effet, les erreurs d'inversion des compléments du nom peuvent trouver origine dans une influence de la perception visuelle de l'espace qui va du global au particulier[56] : par exemple, *dans la chambre du lit de l'oreiller* [l'oreiller du lit de la chambre], *la maison voisin des jardins* [les jardins de la maison des voisins]. De même, les erreurs sur le repérage temporel des évènements peuvent être reliées à la façon de percevoir dans le temps et dans l'espace la succession effective du déroulement des évènements, comme le montrent les exemples suivants : *tu travailleras après l'examen*, *tu réchaufferas la soupe après le repas*. Cette linéarisation singulière des évènements peut s'expliquer par la façon dont il sont perçus successivement dans leur réalisation temporelle effective : l'examen étant un évènement postérieur au travail, l'évènement "travail" précède dans la linéarité l'évènement "examen", de même pour le deuxième exemple, le repas étant postérieur à l'action de chauffer la soupe. Enfin, les erreurs d'inversion du site et de la cible – par exemple : la maison est devant l'arbre, le pont est sur la voiture, etc. – sont encore plus spécifiquement liées à la perception visuelle de la façon dont s'organisent les éléments dans l'espace et nous amène ainsi à faire un pont plus explicite avec les hypothèses langagières proposées pour rendre compte des variations inter-langues dans l'expression des déplacements notamment (cf. section 3.1.1 page 39).

Nous pouvons ainsi établir un parallèle avec ce que propose Kita pour rendre compte de la bimodalité du langage dans l'oralité, à savoir la concurrence entre ce que permet d'exprimer la gestualité par la pensée spatio-motrice et ce que permet d'exprimer la langue par la pensée analytique. De manière

56. Les exemples donnés dans la suite du texte sont tirés du corpus d'exemples donnés par Daigle & Dubuisson [1995].

semblable, nous pourrions faire l'hypothèse que les caractéristiques spécifiques à l'écrit des sourds, à savoir la concurrence entre la linéarisation et la perception visuo-spatiale des évènements, témoignent de la concurrence de deux façons potentielles d'organiser linguistiquement les évènements dans la pensée analytique de l'enfant sourd, bilingue en devenir.
Nous insistons toutefois sur le caractère potentiel. En effet, comme nous l'avons vu précédemment, les résultats des études indiquent que les compétences linguistiques développées dans l'oralité ne sont pas à l'origine des erreurs observées. Ainsi, peu importe que l'enfant sourd ait systématisé ou non une façon linguistique d'organiser les éléments dans le canal visuo-gestuel de façon conforme à un modèle linguistique conventionnel en LS, cette façon première, du fait de sa surdité, de se représenter les éléments fait partie intégrante de sa compétence langagière. Ces caractéristiques singulières du développement de l'écrit chez l'enfant sourd nous renvoient à la perspective cognitive que nous avons proposée pour appréhender le développement précoce de la gestualité chez le jeune enfant sourd (cf. 4.3.2), et nous engagent donc à proposer d'intégrer l'écrit et l'oral comme les éléments d'une dynamique langagière développementale commune.

En effet, le fait que, à l'écrit, cette façon préférentielle de représenter les évènements puisse prendre le pas sur la pensée analytique propre au français – *i.e.* une façon linéaire et temporelle d'organiser les éléments linguistiques de façon hiérarchique et décontextualisée – nous semble être en lien avec le fait que les premiers pas de l'enfant sourd dans la pensée analytique sont amorcés, de manière préférentielle, du fait de sa surdité, dans la gestualité, en explorant les principes de spatialité et de simultanéité. Partant, nous pouvons confirmer, en faisant se rejoindre les réflexions sur l'oral et l'écrit, que le point de départ commun aux enfants sourds dans le langage reste le développement d'une pensée analytique propre au canal visuo-gestuel et que celle-ci, du fait du contact de langues, se développe de manière concurrente et de façon plus ou moins simultanée avec la pensée analytique propre au canal audio-vocal.

C'est ici, à notre sens, que le développement de l'enfant sourd fait se rejoindre les questions de développement de l'oralité et de la scripturalité : la concurrence bimodale de deux modes de penser et de dire, puisqu'elle est intégrée dans la compétence linguistique du locuteur sourd en devenir bilingue, transcende donc l'oralité pour se poursuivre dans une réalité scripturale. Le fait que les deux modes de penser et de dire soient encodés linguistiquement ou dans un potentiel linguistique chez le locuteur sourd modifient ainsi non seulement son utilisation de la bimodalité, mais plus globalement son *thinking-for-speaking* comme un système bimodal intégré supportant des représentations qui ne peuvent s'exprimer par une seule forme de penser et de dire linéarisée.

Si dans les possibilités amenées par le discours à l'oral, l'enfant sourd dispose des deux modalités

pour exploiter conjointement toutes les ressources de son répertoire langagier bimodal, à l'écrit, par la force des choses, les contraintes amenées par la linéarité et la monolingualité restreignent l'actualisation de son répertoire langagier à une seule de ses ressources encore en développement : le français.

L'écrit doit donc, à notre sens, être pensé comme l'une des composantes d'un système langagier bimodal intégré en potentiel bilingue qui se construit avant tout dans l'oralité.

4.5 Proposition d'un schéma développemental bilingue et multimodal

Ainsi, et à titre de conclusion, nous proposons de resituer la façon dont l'approche bilingue et multimodale que nous avons développée éclaire sous une perspective nouvelle les enjeux théoriques d'une appréhension globale intégrant l'oralité et la scripturalité.

D'un point de vue cognitif, la transition entre l'oral et l'écrit dénote une étape développementale spécifique.

Premièrement, nous pouvons souligner que, contrairement à l'enfant entendant, l'enfant sourd quand il entre dans l'écrit n'a pas encore développé pleinement ses compétences de symbolisation conformément à la pensée analytique singulière qui supporte l'organisation des langues vocales.

Deuxièmement, de manière spécifique chez l'enfant sourd, la façon de représenter les éléments propres à la parole et la façon de représenter les élements propre à la gestualité sont toutes deux en cours de constructions linguistiques et fondent donc à elles deux, dans leurs différentes étapes de construction, les modes de symbolisations disponibles à l'enfant sourd dans la pensée analytique. Ainsi, dans la mesure où, les compétences linguistiques de l'enfant sourd sont en cours de construction linguistique, il nous semble primordial que l'écrit soit appréhendé dans une relation dynamique avec l'état de développement bilingue et multimodal de sa compétence communicative, dans une prise en compte de toutes les façons potentielles d'organiser sa perception du monde.

D'un point de vue expressif, si l'enfant sourd et l'enfant entendant partagent indéniablement les difficultés liées au passage de la multimodalité du discours à la monomodalité de l'écrit, cette transposition ne représente toutefois pas le même enjeu pour l'enfant sourd. A travers l'oralité, l'enfant sourd a à sa disposition deux façons de dire le monde, qui composent conjointement sa compétence bilingue bimodale. Le passage à l'écrit impose donc à l'enfant sourd de transposer ses représentations – qu'on suppose composées de la dynamique existant entre les différentes composantes de sa compétence bilingue bimodale – non seulement au linguistique, mais à une seule des composantes de sa compétence : le français. Communiquer à l'écrit exige donc pour l'enfant sourd d'adapter son expression potentiellement multimodale

et bilingue à une expression exclusivement linguistique, monomodale et monolingue, et de trouver des moyens de transposition/traduction entre les deux composantes de sa compétence de communication.

En outre, nous présupposons que le développement de cette nouvelle compétence linguistique en langue vocale peut agir sur la configuration du répertoire langagier de l'enfant et réorganiser la place des compétences de symbolisations vocales. La place de l'écrit dans la construction langagière de l'enfant sourd confère ainsi une perspective spécifique pour questionner l'étayage mutuel entre oralité et scripturalité, ses composantes devant être, à notre sens, appréhendées comme un ensemble unique et non comme deux compétences autonomes évoluant parallèlement.

Nous rejoignons ici le concept de *compétence de communication* telle que nous l'avons définie (cf. section 2.4 page 38), concept autour duquel nous proposons d'articuler la prise en compte de l'oralité et de la scripturalité dans notre approche bilingue et multimodale du développement de l'enfant sourd. Il s'agit en effet de pouvoir rendre compte de la manière dont l'enfant sourd développe une compétence à exprimer et à transmettre ses représentations sur le monde dans la prise en compte de toutes les ressources qui lui sont disponibles dans son *répertoire langagier bimodal* et la manière dont il actualise ce répertoire, à l'oral et à l'écrit, dans des mouvements d'ajustement et de négociation entre *pouvoir-dire* et *vouloir-dire*.

Nous pourrions ainsi, pour conclure, représenter sous forme schématique le continuum développemental que sous-tend notre approche bilingue et multimodale du développement langagier de l'enfant sourd, à travers laquelle il s'agit d'éclairer à la fois les étapes de développement entre langage et langue chez l'enfant sourd à travers l'oralité, mais également de voir comment l'écrit s'inscrit dans cette transition. Ce schéma développemental se présente sous la forme d'un double continuum aux extrêmes duquel on trouve, d'un côté, les ressources langagières gestuelles et vocales sous-tendues par la pensée spatio-motrice, et de l'autre, les ressources linguistiques sous-tendues par la pensée analytique : le français et la LSF. Tout au long de ce double continuum s'inscrivent les ressources intermédiaires entre langage et langue dans chacune des modalités que nous concevons comme formant un pôle de *compétences transitionnelles* incluant toutes les formes de symbolisations en progression vers la pensée analytique.

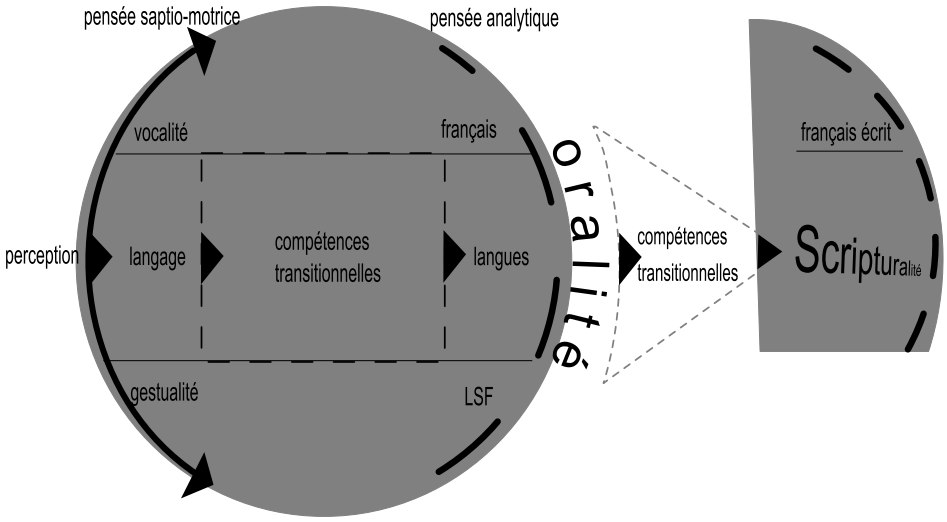


Figure 2 – Continuum développemental de la compétence de communication de l'enfant sourd

Ce schéma développemental constitue une synthèse des réflexions menées sur la transposition des hypothèses posées pour le développement langagier oral de l'enfant entendant au développement de la bimodalité chez l'enfant sourd, hypothèses auxquelles nous avons proposé un prolongement pour intégrer dans une dynamique développementale commune la scripturalité. Cette projection développementale ne saurait toutefois être complète sans être mise en lien avec les formes adultes qui s'inscrivent comme des aboutissements possibles au terme de ce processus.

Nous proposons donc de revenir dans le chapitre suivant sur les recherches préalables menées durant nos travaux de master sur les pratiques communicatives orales d'un groupe d'adultes sourds. Les objectifs et hypothèses spécifiques que nous investirons dans cette recherche sur des points particuliers de ce schéma développemental seront donc développées ensuite dans le chapitre 3, en tenant compte des perspectives que nous permettent de projeter les réalités bilingues bimodales d'enfants sourds devenus adultes. La question de l'écrit constitue un prolongement de nos réflexions sur le développement de l'oralité enfantine sourde mais ne sera pas abordée dans ce travail comme objet d'analyse en tant que tel. Les résultats sur le développement de l'oralité enfantine sourde nous permettront toutefois de projeter des perspectives de recherches futures sur les liens de continuités/discontinuités entre oral et écrit.

Chapitre 2

Elaboration d'une théorie du bilinguisme bimodal

Notre questionnement sur le bilinguisme sourd enfantin fait suite aux recherches menées dans nos travaux de master sur les contours du bilinguisme bimodal chez l'adulte sourd, dont les conclusions nous autorisent, par rétrospective, à projeter des hypothèses sur le développement langagier de l'enfant sourd, locuteur adulte en construction, bilingue en devenir. Nous nous proposons donc, dans ce chapitre, de restituer les éléments principaux de notre approche compréhensive et descriptive des manifestations du contact de langues chez les adultes sourds.

L'approche langagière du bilinguisme dont nous avons déjà posé les bases théoriques (cf. chapitre 1 section 3) implique le bilinguisme bimodal, de manière similaire à toute forme de bilinguisme, non seulement dans un contact de langues, mais plus fondamentalement comme naissant d'un contact de discours issu de deux langues différentes. Toutefois, les dynamiques discursives engagées par le bilinguisme bimodal sont spécifiques : la rencontre entre LS et LV faisant s'entrechoquer, dans chacune des modalités, les frontières entre langue et ressources non-verbales. Ainsi, le bilinguisme bimodal rend nécessaire, et encore plus que tout autre, une appréhension langagière des phénomènes issus du contact de langues à l'échelle de la bimodalité.

Aucuns travaux n'ayant, à notre connaissance, exploré cette perspective dans la description du bilinguisme sourd, nous retracerons donc, dans un premier temps, les grandes lignes des premières réflexions menées dans nos travaux de master sur la compréhension et la description des aspects structurels et sémantiques de la bimodalité sourde appréhendée dans ses aspects langagiers.

Ces réflexions initiales étant toutefois à parfaire, nous proposerons d'étayer, dans un second temps,

une typologie discursive des pratiques bilingues bimodales plus aboutie, outil de base de notre description des dynamiques inter- et intra-modalités, en repositionnant les enjeux théoriques de notre typologie en regard des modèles descriptifs proposés pour décrire les pratiques bilingues bimodales dans une appréhension linguistique.

1 Décrire les pratiques bilingues bimodales des adultes : genèse des réflexions

Les réflexions développées dans nos travaux de master se fondent sur des observations empiriques des interactions d'un groupe de jeunes adultes sourds dans diverses situations (entre amis, en famille, etc.) – la présentation du corpus sera faite dans la première section. La question sous-tendant nos réflexions a donc émergé de la complexité et de la diversité langagière des données recueillies, d'une nécessité descriptive en somme, qui pourrait être formulée de la façon suivante : comment un locuteur sourd exploite-t-il les modalités vocale et gestuelle pour s'exprimer dans ses interactions quotidiennes ?

L'approche développée dans nos travaux de master poursuivait deux perspectives complémentaires. Il s'agissait de combiner, d'une part, la perspective du linguiste en développant des outils permettant de rendre compte de l'organisation structurelle de la bimodalité dans les pratiques, et, d'autre part, la perspective du locuteur en intégrant dans les outils une description sémantique de la bimodalité permettant de prendre en compte l'intention communicative du locuteur.

Notre cadre théorique s'inspirait déjà, pour répondre à ce double objectif, des deux approches théoriques complémentaires que nous avons amplement rappelées dans le chapitre précédent, à savoir celle de McNeill et celle de Lüdi & Py.

Les visées de notre approche compréhensive et descriptive étaient donc d'analyser les observables langagiers du parler bilingue bimodal dans une prise en compte effective des dynamiques de toutes les composantes du discours, tout en tentant de comprendre la motivation sémantique de ces dynamiques en intégrant le *vouloir-dire* soit la manière dont le locuteur transmet ses représentations à travers ces dynamiques (voir pour une première définition chapitre précédent section 2.3).

Nous exposerons donc, dans les sections suivantes, la manière dont s'articulent les concepts phares de notre appréhension discursive du contact entre LS et LV pour pouvoir introduire les premiers outils descriptifs développés afin de rendre compte des manifestations du contact de langues et de modalités.

1.1 Bilinguisme, bimodalité et surdité : une étude pionnière

Nos travaux de master [Estève, 2007, 2006] s'inscrivaient dans un projet financé par la DGLFLF en 2005 portant sur les pratiques communicatives d'un groupe de jeunes adultes de 20 à 23 ans [voir pour un rapport complet sur le projet Millet *et al.*, 2008]. Ce projet se plaçait dans une perspective sociolinguistique dont l'objectif était de rendre compte des usages sociaux que les jeunes adultes font des langues dans leurs interactions quotidiennes – la présentation des sujets de l'étude se situe en annexe (cf. annexe 1).

Le protocole de recherche prévoyait un recueil des situations d'interactions auxquelles sont confrontées les jeunes adultes sourds dans leur quotidien (en famille, entre amis, dans leur environnement de formation [57], etc...), complété par un recueil d'entretiens semi-directifs permettant d'avoir accès aux récits de vie des sujets ainsi qu'aux représentations qu'ils se font de leurs pratiques communicatives et des langues en présence.

Notre recherche portait plus spécifiquement sur le volet interaction – le détail des situations composant le recueil de données est présenté en annexe (cf. annexe 1). Toutefois, il nous a paru intéressant d'intégrer l'entretien mené avec une enquêtrice entendante maîtrisant la LSF comme une situation d'interaction spécifique, susceptible d'être le lieu de pratiques bilingues bimodales du fait de la proximité des répertoires des interlocuteurs en présence. La réunion préparatoire organisée par les enquêtrices entendantes pour présenter le projet et son déroulement au groupe de sujets sourds a également été associée au corpus d'interactions pour servir à l'analyse des séquences d'interactions sourds-sourds et sourds-entendants. On précisera que seuls 3 de nos sujets se sont réellement prêtés au jeu de la caméra qui leur a été fournie pour se filmer dans des interactions quotidiennes diversifiées. Les exemples servant d'appui pour l'illustration des outils et des concepts qui seront présentés dans les sections suivantes seront principalement issus des pratiques de ces 3 sujets : Tom, Eva et Léa [58].

1.2 Un contact de discours

En faisant se rencontrer deux langues de modalités différentes, le bilinguisme bimodal amène une possibilité articulatoire qui n'a pas d'équivalent dans le bilinguisme de deux langues vocales étant donné que les deux langues peuvent potentiellement, de par leur configuration articulatoire, être utilisées simultanément.

Le fait que chaque langue mobilise des articulateurs différents et qu'elles exploitent donc des canaux

57. La plupart des sujets de l'étude poursuivaient, au moment du recueil, des études post-bac ou universitaires
58. Tous les prénoms des sujets de cette étude ont été anonymés.

de transmission différents, laisse place à l'idée qu'elles peuvent être produites et perçues isolément. Cette possibilité articulatoire a donc longtemps été traduite comme rendant possible l'utilisation systématique, simultanée et parallèle de la LS et de la LV. Or, à notre sens, ce n'est pas parce que, dans le cadre du bilinguisme bimodal, la production séquentielle des langues est levée que la gestion parallèle, distincte et systématique, de deux langues aux organisations très différentes devient possible pour un même locuteur.

Ainsi, si les frontières posées par la monomodalité et la séquentialité sont repoussées par le bilinguisme bimodal, il convient, pour être en mesure de mettre au jour tout à la fois le potentiel ouvert et les contraintes résistantes, de partir des exploitations effectives de cette possibilité articulatoire dans les pratiques des locuteurs bilingues. Partant, il s'agit de proposer des outils de description et d'analyse qui soient à même de rendre compte, non seulement de pratiques linguistiques *a priori* bilingues bimodales simultanées, mais de l'utilisation effective de toutes les possibilités amenées par cette configuration articulatoire spécifique : aspects bilingues ou monolingues, simultanéité ou séquentialité, modalité vocale et/ou modalité gestuelle, dimensions verbale ou non-verbale.

Décrire les pratiques des locuteurs sourds nous donne donc en premier lieu à repenser une échelle de description et d'analyse du contact de langues, qui ne peut se situer ni exclusivement à l'échelle d'une langue, ni exclusivement à l'échelle d'une modalité.

1.2.1 Envisager le contact de langues à l'échelle de la bimodalité

Afin de proposer une échelle d'analyse du contact de langues adaptée au bilinguisme bimodal, il s'agissait d'abord d'observer la manière dont les langues peuvent s'articuler à travers la bimodalité.

Or deux regards peuvent être portés sur la bimodalité : l'un que l'on pourrait associer à une vision parallèle du contact de langues considérant les pratiques des locuteurs comme deux productions linguistiques distinctes, juxtaposées à travers la bimodalité – acception encore prédominante dans la recherche et largement ancrée sur le terrain –, l'autre, que nous adoptons, opte pour une conception globale de la bimodalité comme lieu du contact de langues, envisageant une production unique qui se co-construit autour des deux modalités.

Nous discuterons ces deux appréhensions de la bimodalité dans les pratiques des locuteurs sourds en partant de deux exemples issus de notre corpus.

1.2.1.1 Envisager la bimodalité comme deux productions parallèles

La focalisation sur les possibilités articulatoires du bilinguisme bimodal a longtemps limité, à notre sens, l'appréhension de la bimodalité à une vision parallèle du contact de langues.

Dans cette perspective de description, les productions bimodales correspondraient alors en *une production parallèle* de deux énoncés syntaxiquement et sémantiquement indépendants et conformes à chacune des langues utilisées, comme en donne un aperçu l'exemple suivant, où ce qui est énoncé en français est strictement équivalent à ce qui est énoncé en LSF, les normes de chacune des deux langues étant respectées.

Alix-Entretien		
frs :	oui oui	j'étais là
LSF :	OUI	PTE-1 LA

Exemple 1 – Production *parallèle*

Semblent ainsi coexister dans la production du locuteur, deux productions linguistiques indépendantes, sans influences apparentes.

En réalité, cette mise en œuvre de la bimodalité n'est que rarement rencontrée dans les pratiques des locuteurs bilingues bimodaux, au-delà de courts extraits, et ce, même dans des situations où l'utilisation simultanée des deux langues est apparemment contrainte par la situation de communication en présence d'un locuteur sourd et entendant par exemple [Estève, 2005] [59].

Compte-tenu des incongruences syntaxiques existant entre les langues vocales et les langues gestuelles – ne serait-ce que par la nature du principe organisationnel qui régit chacune d'elles : linéarité *vs* spatialité –, il est difficilement envisageable que le locuteur puisse maintenir parallèlement deux constructions linguistiques différentes sans que celles-ci s'influencent. Cette conception interroge la possibilité même de procéder, au niveau cognitif, à une double tâche d'encodage linguistique pour produire simultanément deux énoncés équivalents et syntaxiquement conformes à deux langues distinctes.

Soulignons, à ce propos, que cette conception parallèle des pratiques bilingues simultanées semble

59. Une première recherche menée sur le bilinguisme bimodal entendant français/LSQ nous a permis de conduire une expérimentation sur l'utilisation effective des langues, en présence d'un interlocuteur sourd et entendant pour questionner cette réalité de gestion parallèle et distincte des deux langues quand leur utilisation simultanée est requise par la situation de communication. La tâche consistait à décrire une recette de cuisine québécoise, dont on supposait qu'elle amènerait à produire des constructions locatives et donc à gérer, pour le locuteur bilingue, deux façons différentes de représenter l'espace simultanément. Les résultats de cette étude montrent que, même pour assurer les besoins de communication de deux interlocuteurs de langues différentes, les pratiques des locuteurs bilingues bimodaux ne relèvent pas de deux messages indépendants, conformes à deux langues distinctes. Les deux langues sont, en effet, mises conjointement au service de l'expression du locuteur, ce qui sémantiquement se traduit par des combinaisons complémentaires d'éléments en LSQ et en français. Partant, nous avons pu observer des phénomènes d'influences réciproques sur la structure des deux messages produits témoignant de dynamiques inter-modalités.

trouver son origine très largement dans un parti-pris théorique (et idéologique), supportant la pratique didactique dite de *communication totale* : outil didactique qui vise l'utilisation systématique, parallèle et simultanée des deux langues par l'enseignant dans le but de garantir à tout prix l'accès à la communication de l'enfant sourd. Or, les observations de terrain montrent que ces pratiques sont loin d'être parallèles et ne sont pas sans altérer l'utilisation des langues, et généralement celle de la LS [Bras, 2003; Michel, 1996; Dunant-Sauvin & Chavaillaz, 1993; Johnson *et al.*, 1989, entre autres].

Précisons, par ailleurs, que les premières recherches réalisées sur le bilinguisme bimodal entendant ont contribué à mettre en valeur l'écart considérable entre les principes organisationnels qui régissent les pratiques bilingues bimodales effectives et celui sous-tendant la *communication totale* [voir pour les premiers travaux Emmorey *et al.*, 2005] – nous reviendrons sur les résultats de cette étude dans la section 2.1.3.

Il est donc nécessaire de dépasser cette conception parallèle des pratiques bilingues bimodales, qui, selon nous, constitue une vision limitée des possibilités amenées par la bimodalité et limitant la description des manifestations du bilinguisme, entretenant une focalisation sur le respect ou l'altération de l'intégrité des deux langues en présence, et qui, au bout du compte, ne fait que nourrir une appréhension parcellaire de l'expression du locuteur.

En effet, dans une perspective expressive, il est peu réaliste de penser que l'expression d'un locuteur bilingue mettrait en œuvre les deux façons de dire qu'il possède en se bornant à véhiculer une information identique dans les deux langues dont il dispose. Nous rejoignons finalement ici la prise en compte, qui nous semble indispensable, du *vouloir-dire* du locuteur et qui est, somme toute, peu prise en compte, à notre connaissance, dans les recherches pour comprendre ce qui motive le locuteur à exploiter conjointement les langues qu'il possède, comme nous l'avons déjà mentionné (cf. Partie 1 Chap. 1 section 2.2.3).

Il nous semble alors plus adéquat de rendre compte de l'expression du locuteur sourd comme d'un tout à l'échelle de la bimodalité.

1.2.1.2 Envisager la bimodalité comme une production conjointe

Les pratiques du locuteur ne peuvent être, en effet, à notre sens, saisies qu'à l'échelle de la bimodalité dans la mesure où les productions en LS et en LV co-construisent à elles deux le sens global de son expression, comme en donne un aperçu l'exemple suivant.

Alix-Entretien				
frs :	mais euh..	ma famille	un p(e)tit peu fait	un p(e)tit peu c'est mieux
LSF :		FAMILLE	UN-PEU SIGNER	UN-PEU

Exemple 2 – Production *conjointe*

Dans cet exemple, en effet, l'énoncé ne peut être saisi que dans l'appréhension conjointe des deux modalités. L'élément sémantiquement central [SIGNER] n'est produit qu'en LSF, tandis que le commentaire sur cette pratique, exprimé par « c'est mieux », n'est énoncé qu'en français.

Nous parlerons donc, par opposition à l'idée de parallélisme et de dualité, que nous venons d'évoquer précédemment, de *productions conjointes*, concept qui nous semble mieux à même de pouvoir rendre compte de la façon dont les langues peuvent s'articuler pour servir la représentation que souhaite transmettre le locuteur.

En prenant cette conception pour base, il nous a fallu dès lors abandonner l'attention restreinte à la langue – qui ne peut se défaire d'une appréhension normée et linguistico-centrée des pratiques – pour placer l'échelle de description du contact de langues entre LS et LV à l'échelle de la bimodalité.

1.2.2 Deux messages, un énoncé bimodal unique

En parlant de *productions conjointes*, ce n'est dès lors plus sur les langues de référence que l'on se focalise, ni sur leur utilisation relative, mais sur la manière dont productions vocales et gestuelles s'articulent dans l'expression bimodale du locuteur. Nous avons proposé d'adopter la notion de *message* qui nous semble mieux à même de rendre compte de la manière dont s'articulent les deux modalités au service de l'expression du locuteur dans une perspective à la fois structurelle et sémantique.

Au-delà des exemples donnés précédemment, et comme nous l'avons déjà mentionné dans le chapitre précédent (cf. Chap. 1 section 3.2.2), l'oralité sourde démultiplie les possibilités d'exploiter la bimodalité. Dans les faits, les deux modalités peuvent être utilisées dans leurs dimensions verbales et non-verbales. Ainsi, quand nous parlons de *message* c'est bien évidemment dans cette acception langagière large, intégrant toutes les ressources disponibles dans le *système langagier intégré du locuteur* tel que nous l'avons défini dans le chapitre précédent (voir pour une définition, Chap. 1 section 3.2.2), qu'elles soient vocales ou gestuelles, verbales ou non-verbales .

En reprenant à notre compte l'hypothèse proposée par McNeill [1992] sur l'énoncé [60] dans la for-

60. « My own hypothesis is that speech and gesture are elements of a single integrated process of utterance formation in which there is a synthesis of opposite modes of thought global-synthetic and instantaneous imagery [...]. » [McNeill, 1992, 35]. Reprécisons, s'il est besoin, que le bilinguisme bimodal nécessite d'étendre la complémentarité gestes/paroles aux dimensions des deux modalités dans leur ensemble et aux façons de penser qui les sous-tendent. Entendons donc dans l'application que

mation duquel interviennent toutes les composantes du système langagier du locuteur, nous proposons d'analyser la production globale du locuteur à l'échelle de la bimodalité comme un **énoncé langagier bimodal intégré composé de deux messages : un message vocal et un message gestuel**.

Ainsi, à l'image du schéma suivant, nous proposons de rendre compte de la structure théorique de l'énoncé dans les productions bilingues bimodales comme, **structurellement double** – deux messages participant à la production globale –, mais **sémantiquement unique** – deux messages contribuent à l'élaboration d'une unité de sens unique.

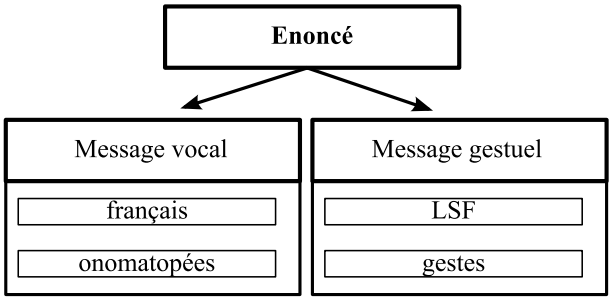


Figure 3 – Structure de l'énoncé

En nous plaçant dans cette approche discursive globale des énoncés produits par les locuteurs sourds, et dans la mesure où, comme nous l'avons annoncé en introduction de cette section, les outils de description visaient à rendre compte de toutes les dynamiques possibles de ce contact de discours en LS et en LV, y compris des énoncés qui pourraient être monolingues, nous ne pouvions faire fi de la question délicate du discours en LS.

1.2.3 Bimodalité dans les discours en LS : la question délicate des labialisations

Engager un regard discursif sur le contact de langues entre LS et LV exige, en effet, de poser la question des éléments langagiers disponibles au locuteur quand il est engagé dans un discours en LS.

Les réflexions menées par Emmorey [1999] sur la coexistence d'une gestualité verbale et non-verbale dans les pratiques des locuteurs sourds rejoignent, à notre sens, les dynamiques intra-modalité qu'on retrouve dans les discours en LV entre onomatopées et mots. Toutefois, ces dynamiques, parce qu'elles s'inscrivent dans la séquentialité, sont loin de rendre compte de tous les éléments langagiers mobilisés dans les discours en LV. Ce sont, en effet, davantage les articulateurs manuels et plus largement corporels – c'est à dire ceux qui ne sont pas mobilisés pour la production linguistique – qui servent de support,

nous proposons de la conception de l'énoncé proposé par McNeill : « la gestualité et la vocalité sont les éléments d'un même processus intégré de formation de l'énoncé à travers lequel se fait la synthèse de deux modes de penser opposés l'un spatial et laissant plus de place à la simultanéité, et l'autre linéaire et temporel ».

dans la simultanéité, à l'expression co-verbale de la pensée du locuteur. Ainsi, poser la question du discours en LS exige de projeter notre regard plus loin que la modalité gestuelle, en intégrant tous les articulateurs disponibles au locuteur pour communiquer. L'enjeu de notre réflexion sur le discours en LS était donc d'interroger, au-delà de la modalité première des LS, la manière dont les dimensions verbales et non-verbales du langage se distribuent à travers la bimodalité.

La question de la voix et plus largement de la bimodalité dans les pratiques des locuteurs sourds reste très polémique puisqu'elle renvoie à la question du bilinguisme dans une conception ambiante qui ne laisse de place, d'un côté comme de l'autre des positions dichotomiques, que pour une vision monomodale et monolingue de l'oralité sourde (cf. à ce propos Partie 1 Chap.1 section 1). Pourtant, comme nous l'avons succinctement abordé dans le chapitre précédent (cf. Partie 1 Chap. 1 section 1.2), la présence des labialisations – productions de mots français sans émission sonore – dans les pratiques des locuteurs sourds en LS excède les manifestations d'un bilinguisme LS/LV écrite et donne à accueillir les traces manifestes d'une oralité qui se construit au contact d'une LS et d'une LV. Les labialisations constituent donc une composante du discours en LS dont il nous faut bien rendre compte.

Dans cette perspective, nous avions proposé que les labialisations, parce qu'elles relèvent de gestes articulatoires buccaux et donc distincts des articulateurs de la modalité première des langues gestuelles, pourraient être, en partie, comparables au rôle assigné aux gestes dans les discours en LV. En effet, les critères définis par McNeill [1992, 23-24] pour argumenter les liens existant entre gestualité et parole comme formant un système unique dans les discours en LV [61], nous ont semblé pouvoir rendre compte des liens entre labialisations et signes.

1. "les gestes interviennent uniquement avec la parole" : de la même manière, les labialisations ne sont pas produites en dehors d'une production signée.
2. "les gestes et la parole sont sémantiquement et pragmatiquement co-expressifs" : de la même manière, les labialisations et les signes semblent servir conjointement la transmission d'un sens unique. Leur combinaison peut être redondante – les deux éléments transmettent une information identique – pour servir une stratégie d'emphase, par exemple [62], ou complémentaire – chacun des

61. Nous reprenons les 3 premiers arguments proposés par McNeill [1992, 23-24], traduits en français dans la suite du texte, à savoir : « Gestures occur only during speech [...] Gestures and speech are semantically and pragmatically coexpressive [...] Gestures and speech are synchronous ».

62. Dans les conduites narratives, chez l'adulte, on observe que l'introduction des entités par le lexique, est très souvent accompagnée de labialisations avant d'être reprises sous forme de "proformes manuelles" [Millet, 2002a] – configurations manuelles qui servent une fonction similaire aux pronoms des langues vocales (cf. pour une définition, la présentation du modèle de Millet Partie 1 Chap.3 section 4.5.1.4 page 179) . Nous rejoignons sur ce point les travaux de Sallandre [2003] sur les productions d'adultes en LS qui montrent plus largement l'importance des labialisations dans l'introduction des entités, que ce soit pour présenter les protagonistes d'une histoire dans le cadre d'une narration, ou encore dans l'introduction des ingrédients lors de la présentation d'une recette de cuisine.

éléments transmettant une information distincte –, pour servir une stratégie de désambiguïsation, par exemple [63].

3. "les gestes et la parole sont synchronisés" : de même, les labialisations et les signes paraissent être synchronisés. Une étude précise et minutieuse de cette synchronie serait toutefois nécessaire pour pouvoir affirmer ce parallèle.

Le fait qu'on puisse établir un parallèle entre discours en LV et discours en LS ne signifie pas toutefois que l'on puisse assimiler les labialisations aux gestes. Les labialisations relevant, en effet, indéniablement d'emprunts à la langue vocale, leur valeur non-verbale se trouve de fait invalidée sans qu'on puisse toutefois leur reconnaître un statut complètement verbal dans la mesure où elles n'acquièrent pas un statut linguistique autonome dans les LS.

De fait, le statut des labialisations reste peu clair dans les recherches internationales. S'agissant des travaux sur la LSF, certains chercheurs argumentent la place des labialisations comme partie intégrante des LS [Séro-Guillaume, 2008], d'autres, sans se prononcer explicitement sur leur statut, leur confèrent un rôle déterminant dans l'analyse des constructions linguistiques en LS [Sallandre, 2003].

Au-delà du modèle théorique particulier dans lequel se place Sallandre pour analyser la LSF dans la lignée des propositions de Cuxac [2000] [64], l'analyse qu'elle propose de l'association entre labialisation et signe nous semble bien confirmer des liens similaires à ceux existants entre gestualité et parole dans les discours en LV. Elle conclut, en effet, que l'association signes/labialisations correspondrait à « *un double acte de dire gestuellement/corporellement (canal visuogestuel) et labialement (canal oral, même si aucune voix n'est émise).* » [Sallandre, 2003, 274].

A l'inverse, le parti-pris de Séro-Guillaume de considérer que les labialisations font partie intégrante de la LS, occulte cette réalité bimodale du discours.

La position de ce chercheur reste toutefois quelque peu contradictoire. Il oppose, d'une part, la notion de *labialisation standard* pour référer à des éléments labialisés intégrés à la LS sous la forme de *labièmes* qui n'auraient alors plus rien à voir avec le français [65], et, d'autre part, la notion de *labialisation idosyn-*

63. Les labialisations peuvent, en effet, servir à désambiguïser les signes. En LSF, par exemple, nous renvoyons à l'exemple du signe EPOUX, issu de notre corpus d'interaction entre deux sujets sourdes (Léa et Eva) dont nous avons déjà parlé (cf. note 7 page 17).

64. En se basant sur des observations de récits d'adultes sourds en LSF, Sallandre propose de considérer que les labialisations soutiennent l'opposition entre les deux perspectives développées dans la théorie de Cuxac [2000] – dire *vs* dire en montrant –, dans le sens où on les retrouve associées uniquement au lexique standard et donc à la perspective du *dire* – voir pour une présentation critique de ce modèle Partie 1 Chap. 3 section 4.5.1.1 page 176.

65. Séro-Guillaume parle à ce propos de dérive tant au plan du signifiant que du signifié. Au plan du signifiant, les labièmes apparaissent dans des formes invariables – par exemple, *compris* est associé avec le signe COMPRENDRE –, et les éléments syntaxiques du français sont généralement absent de ces énoncés labialisés. Au plan du signifié, les labièmes sont intégrés à des expressions idiomatiques de la LS, par exemple : [AMERIQUE TOUCHER ACCOMPLI] labialisé simultanément *amérique toucher fini* , expression qui signifie "je suis déjà allé en Amérique".

crasique, éléments labialisés plus proches du modèle du français dans des productions où « *deux énoncés manuels et labiaux sont quasi-superposables* » [Séro-Guillaume, 2008, 126]. Il distingue ainsi d'un côté les labialisations conventionnelles, qui peuvent être comprises par tous les locuteurs indépendamment de leur connaissance du français, et les emprunts individuels, des labialisations que « *tous les locuteurs de la LS ne sont pas en mesure de produire* » [Séro-Guillaume, 2008, 126].

Pour ce chercheur, ce sont donc deux procédés différents qu'il s'agit d'identifier : *néologisme*, les labialisations émanant d'une création concertée, et *emprunt*, un fait de discours individuel qui ne peut être compris que par référence au français, dans la mesure où, dans ce cas-ci, contrairement au précédent « *le locuteur réfère son énoncé à la langue française.* » [Séro-Guillaume, 2008, 128]. Sous cette distinction se retrouve, à notre sens, une focalisation sur le respect ou l'altérité des codes qui se traduit par l'utilisation même des termes qu'utilise Séro-Guillaume pour opposer les énoncés labiaux alors produits : *énoncé pidginisé du français*[66] *vs énoncé labialisé plus proche du modèle du français*.

Les distinctions que propose Séro-Guillaume [2008] sont, selon nous, très discutables. En effet, on soulignera que tous les locuteurs de la LSF possèdent une compétence disponible en français à laquelle ils peuvent faire référence, quel que soit le niveau de maîtrise qu'ils en ont. Compte tenu de cette compétence disponible, distinguer une décision "concertée" d'une décision individualisée soulève des questions délicates liées à la standardisation de la LS et à l'instance de décision prise pour référence. Ainsi, distinguer le statut des labialisations en fonction de la langue de référence (LS *vs* LV) et en fonction de ce qui appartient à la communauté *vs* ce qui relève de l'individualité, n'est pas sans soulever, selon nous, des questions très délicates[67]. Il nous paraît, en effet, assez problématique de comprendre les labialisations en distinguant ce qui relève de la langue et ce qui relève de l'individu sans les placer dans un contexte social de contact de langues qui leur confère un statut dynamique et non statique. Dans la perspective davantage sociolinguistique qui est la nôtre, prenant le parti de considérer que la langue est avant tout ce que ceux qui la parlent en font [Hymes, 1984], nous ne pouvons nous prononcer sur le statut

66. « Les énoncés du français se trouvent en quelque sorte pidginisés. » [Séro-Guillaume, 2008, 124]

67. Notons que Séro-Guillaume place comme des évidences des partis-pris qui sont, à notre sens, lourds de conséquence dans la distinction qu'il établit, en plaçant d'une part la communauté sourde dans un monolinguisme *a priori* et d'autre part l'individu dans un potentiel bilingue. Pour argumenter sa position pour une intégration des *labièmes* dans la LS, il mentionne, en effet, le cas des sourds étrangers qui acquièrent vraisemblablement, par immersion dans la communauté sourde et sans avoir suivi de cours de français, les labialisations qui sont associées aux signes. En plaçant cette transmission de sourd à sourd dans une communauté *de facto* monolingue, Séro-Guillaume situe ces éléments labiaux comme partie intégrante de la LS. Nous ne pouvons nous empêcher d'être interpellée par la façon dont ce chercheur semble présupposer qu'une frontière clairement marquée entre le monolinguisme d'une communauté et le bilinguisme individuel permet d'expliquer deux phénomènes distincts. On pourrait, en effet, se demander où commence et où finit ce que Séro-Guillaume considère, d'une part, comme "des faits de langues" appartenant à une compétence communautaire appréhendée comme monolingue, et ce qu'il considère comme "des faits de discours individuel", manifestations d'une compétence individuelle vue comme bilingue, sachant que, la communauté est constituée d'individus qui sont pour la plupart, si ce n'est tous, bilingue par essence ?

des labialisations, en l'état des connaissances actuelles, autrement qu'en considérant la manière dont elles s'inscrivent dans les dynamiques langagières qu'engendre le contact d'une LS et d'une LV dans le répertoire du locuteur.

La rencontre d'une LS et d'une LV dans le répertoire de l'individu fait, en effet, manifestement s'entrechoquer les frontières des langues à travers la bimodalité. Les labialisations s'inscrivent donc, à notre sens, comme les indices résiduels d'une compétence disponible en français oral dans le répertoire de l'individu et marquent, en ceci, une dynamique similaire à celle identifiée par les travaux sur le bilinguisme bimodal entendant, entre gestes co-verbaux et compétence disponible en LS. Comme nous l'avons déjà évoqué succinctement (cf. Partie 1 chap. 1 section 2.2.2), on observe que la compétence en LS de locuteurs bilingues bimodaux entendants modifie les gestes qu'ils produisent, quand ils interragissent en LV avec un interlocuteur entendant ne maîtrisant pourtant pas la LS [Messing, 1999; Naughton, 1996; Emmorey *et al.*, 2005; Casey & Emmorey, 2008; Pyers & Emmorey, 2008]. Ces éléments nous amènent donc à considérer que les composantes de la compétence du locuteur bilingue bimodal ne sont jamais complètement désactivées, puisqu'elles changent fondamentalement sa manière d'utiliser conjointement la vocalité et la gestualité, et partant, bouleversent les contours potentiels de son *pouvoir-dire* bimodal.

Les labialisations sont donc à inscrire parmi les autres manifestations discursives du *parler bilingue bimodal*, comme les traces des mouvements de convergence à travers lesquels se rencontrent et finissent par se confondre toutes les frontières *a priori* des langues, du langage et des modalités. Il nous faut donc élargir au langage l'appréhension dynamique des manifestations du parler bilingue proposée par Lüdi & Py [2003], puisque ce n'est plus d'un continuum linguistique situé dans l'entre-deux langues dont il s'agit de rendre compte, comme nous l'avons représenté schématiquement précédemment (cf. chapitre 1 section 2.2.2 page 32). Il s'agit en effet d'appréhender toutes les ressources intermédiaires qui émergent le long d'un continuum langagier bimodal, constitué par la rencontre discursive d'une LS et d'une LV et qui reconfigurent, selon nous, les frontières du répertoire langagier bimodal du locuteur sourd.

1.2.4 Des frontières réaménagées par le contact de modalités : aperçu des dynamiques langagières du répertoire

Le bilinguisme bimodal rendant encore plus prégnant cette idée d'un répertoire construit autour de l'entre-deux langues puisque cet entre-deux se manifeste, entre autres, par le choc entre ressources verbales et non-verbales dans chacune des modalités, il nous a semblé opportun de rendre compte, de façon effective, de cette dimension intermédiaire émergeant du réaménagement des ressources issues de cha-

cune des langues.

Nous avons trouvé dans le terme *quasi-linguistique* dégagé par Cosnier pour qualifier des gestes qui se situeraient entre langage et langue cette idée de dimension intermédiaire.

> « Cette gestualité consiste en des patterns mimogestuels capables d'assurer la communication sans l'usage de la parole. Elle peut cependant coexister avec elle pour l'illustrer, la compléter ou la contredire. » [Cosnier, 1977, 2036]

Ajoutons à cette citation, la précision que Cosnier [1982, 263] y apportera quelques années plus tard soulignant le fait que les gestes quasi-linguistiques « *peu[vent] aisément être traduit[s] en mot ou en phrase* ».

En élargissant cette définition pour qualifier une dimension langagière *quasi-linguistique* qui se situerait entre ressources verbales et non-verbales, ce concept nous semble parfaitement à même de rendre compte de façon dynamique des ressources qui émergent de l'entre-deux langues, voire de la rencontre des pratiques discursives de chacune des langues. Des ressources qui ne sont plus tout à fait verbales ni tout à fait non-verbales – et inversement suivant l'origine qu'on leur confère –, mais peuvent potentiellement, dans le répertoire langagier du locuteur, tendre vers l'une ou l'autre de ces dimensions.

Ainsi, nous reconnaissons que, dans le répertoire langagier bimodal du locuteur sourd, les labialisations, comme les gestes quasi-linguistiques s'inscrivent dans cette dimension intermédiaire. Ces éléments ont une autonomie relative et peuvent aisément être traduits respectivement en mots ou en signes tout en pouvant coexister avec des éléments de l'autre modalité en les illustrant, les renforçant ou les contredisant – nous reviendrons sur l'annotation sémantique des relations entre ces éléments dans la partie suivante. Précisons que l'autonomie des labialisations à assumer la communication à elle seule peut *a priori* paraître limitée en dehors de courts extraits ou d'interlocuteurs labiolecteurs performants. Toutefois, elles ne sont pas moins autonomes pour autant que les gestes quasi-linguistiques : leur capacité à assumer la communication à eux seuls n'est pas illimitée d'une part, ce qui est d'ailleurs bien marqué par leur statut **quasi**-linguistique, et ils présupposent, par ailleurs, la connaissance des formes utilisées dans une culture donnée. De manière similaire, en effet, le caractère autonome des labialisations présuppose une connaissance des formes labiales utilisées dans un espace géographique donné et donc une connaissance minimale de la LV avec laquelle la LS est en contact.

Nous avions proposé, sur la base de ces réflexions, de reconsidérer les dynamiques langagières du répertoire bilingue bimodal, sous les contours discursifs suivants, intégrant les ressources verbales, non-verbales et quasi-linguistiques disponibles dans chacune des modalités, comme le synthétise le tableau suivant :

	modalité vocale	modalité gestuelle
verbal	français	LSF
quasi-linguistique	labialisations	gestes quasi-linguistiques
non-verbal	onomatopées	gestes

Tableau 1 – Contours du répertoire langagier bimodal du locuteur sourd

Comme le montre ce tableau, nous avions proposé de placer les labialisations dans la modalité vocale, dans la mesure où les articulateurs restent fondamentalement différents de ceux mobilisés par la gestualité. Toutefois, cette distribution très satisfaisante théoriquement, puisqu'elle laisse place à une idée de dynamiques symétriques dans chacune des modalités, ne permet pas de rendre compte, dans leur ensemble, de la spécificité de certains mouvements de convergence ou de divergence entre labialisations et vocalisations. On observe, en effet, dans la production de certains adultes la tension progressive des labialisations vers le français dans certaines situations d'interaction avec un interlocuteur entendant et/ou sourd : des productions labialisées de mots se transforment progressivement, par l'émergence d'une structure syntaxiquement conforme au français et par l'émergence de la voix, vers des productions vocalisées en français. Placer les labialisations dans la modalité vocale ne permet pas de rendre compte de ces passages entre des indices discursifs visuellement adaptés et une empreinte discursive sonore, qui marquent, souvent, un mouvement de convergence ou de divergence en direction de l'interlocuteur. Les locuteurs sourds semblent, en effet, adapter le recours à la voix et le recours au français, selon le statut auditif et/ou selon le répertoire langagier de l'interlocuteur (sourd *vs* entendant, et/ou labiolecteur et/ou compétent en français) – voir ex. 4 page 106 et 10 page 129.

Dans la typologie des pratiques que nous avons étayée avec Agnès Millet – voir section 3 –, nous proposons donc, pour pallier ce manque, de rendre compte des labialisations comme des productions perçues visuellement ce qui leur confère une place dans la modalité gestuelle et permet de distinguer deux façons d'utiliser les articulateurs buccaux dans des pratiques qui restent, à notre sens, fondamentalement bilingues : monomodales *vs* bimodales.

Avant d'aborder cette typologie plus aboutie des structures des pratiques bilingues bimodales, il nous faut introduire les premiers outils et concepts développés pour rendre compte de l'adaptation communicative du locuteur sourd dans le détail des dynamiques structurelles et sémantiques des deux messages de l'énoncé, au sens où nous l'avons défini précédemment : une structure double mais une unité sémantique unique.

1.3 Premiers outils descriptifs pour l'annotation structurelle et sémantique de l'énoncé bilingue bimodal

Pour rendre compte des jeux d'ajustements entre *pouvoir-dire* du locuteur, les ressources qui lui sont disponibles, et *vouloir-dire*, la représentation qu'il veut transmettre, nous avons donc dû procéder aux réaménagements de concepts existants et recourir à de nouveaux concepts.

D'une part, nous avons dû intégrer une dimension langagière et bimodale aux outils développés pour rendre compte de l'adaptation commmunicative des locuteurs bilingues autour du concept de choix de langue afin qu'ils puissent rendre compte de tous les choix rendus possibles par la simultanéité. D'autre part, nous avons dû intégrer une dimension bilingue aux concepts développés pour rendre compte des relations sémantiques des combinaisons gestes/paroles chez les entendants afin qu'ils soient en mesure d'accueillir les relations réciproques entre les langues et les modalités.

1.3.1 Rémanénagement des concepts pour la description du choix de langue

Si habituellement, les chercheurs s'entendent pour reconnaitre le critère du choix de langue comme central dans la description du parler bilingue (voir à ce propos, Partie 1 chapitre 1 section 2.2), cette notion nous semblait peu à même de décrire, à elle seule, la structure langagière des énoncés rendus possibles par la bilingualité bimodale.

Ce n'est, en effet, pas seulement entre l'actualisation de l'une ou des langues que le locuteur choisit, mais entre toutes les possibilités d'utiliser un message ou les deux messages, séquentiellement ou simultanément, dans toutes les combinaisons rendues possibles par la bimodalité : verbal/non-verbal (français/gestes, par exemple), verbal/quasi-linguistique (labialisations/LSF, par exemple), quasi-linguistique/quasi-linguistique (labialisations/gestes quasi-linguistiques), etc.

C'est donc à une double échelle que s'exprime, à notre sens, les choix du locuteur bilingue bimodal :

a) à l'échelle de la production globale : un choix de mode (monomodal ou bimodal) ;

b) à l'échelle de chacune des modalités : un choix de la nature du message (verbal, non-verbal, quasi-linguistique).

Les outils que nous avons développés pour rendre compte de la structure globale de l'énoncé en prenant en compte tous les éléments qui la composent s'articulent donc autour des concepts suivants :

Mode : monomodal, bimodal.

A l'échelle de l'énoncé, le locuteur peut choisir de mobiliser une seule modalité, il s'agira alors

d'une production *monomodale* vocale ou gestuelle, ou de mobiliser les deux modalités du discours de manière simultanée ou de manière alternée, il s'agira alors d'une production *bimodale*.

Modalité : vocale, gestuelle.

Dans la production du locuteur, se distinguent deux modalités de production : vocale et gestuelle.

Message : message vocal, message gestuel

Nous entendons la notion de *message* dans son acception large : le message gestuel désigne toute production corporelle que cette production soit verbale, non verbale ou quasi-linguistique ; le message vocal désigne toute production des articulateurs buccaux amenant à une réalisation sonore dans la même acception.

Nature du message : verbal, non-verbal, quasi-linguistique.

La nature du message désigne la dimension dans laquelle chaque modalité est utilisée : verbal, non-verbal ou quasi-linguistique.

Sachant que, à notre sens, le choix de mode comme celui de la nature du message ne sont pas définitifs, mais sont constamment adaptés au *vouloir-dire* du locuteur, il nous a fallu compléter cette description structurelle par des éléments sémantiques.

1.3.2 Réaménagement des concepts pour décrire les aspects sémantiques de la bimodalité

Pour rendre compte du *vouloir-dire* du locuteur, soit de la manière dont il ajuste et transmet ses représentations à travers l'énoncé, nous nous sommes inspirée des concepts développés pour rendre compte des liens sémantiques entre gestualité et parole dans les travaux sur la multimodalité [Volterra *et al.*, 2005a; Cosnier, 2000, entre autres]. Toutefois, nous avons été rapidement confrontée à la nécessité de réaménager ces concepts de sorte qu'ils puissent rendre compte des liens sémantiques réciproques qui relient les deux messages au sein des énoncés.

En effet, habituellement, les outils de description sémantique de la bimodalité rapportent à la parole l'apport informatif de la gestualité pour déterminer, entre autres, si cette dernière l'illustre, la renforce ou la contredit, présupposant ainsi que, parce qu'il y a asymétrie des moyens de symbolisation, le message non-verbal est dépendant sémantiquement du message qui véhicule le contenu linguistique. Or, les énoncés des locuteurs sourds nous confrontent à des configurations langagières qui ne se situent pas exclusivement dans des configurations asymétriques langue/ressources non-verbales et rendent alors inapplicables une description des rapports sémantiques linguistico-centrée. Dans les énoncés composés de deux messages verbaux, comme ceux composés de deux messages non-verbaux, on ne peut présuppo-

ser, en effet, sans prendre de parti-pris conséquent sur la description et la rendre inévitablement partielle que l'un des messages est à rapporter systématiquement à l'autre. Notre propos étant de pouvoir rendre compte de l'articulation sémantique de l'ensemble des combinaisons, il nous a paru nécessaire de repositionner les concepts de sorte qu'ils puissent rendre compte des liens de réciprocité entre les éléments dans leurs apports conjoints à l'information transmise par l'énoncé.

Dans cette perspective, nous avons dégagé de nos observations 4 concepts qui nous semblent pouvoir rendre compte des différentes relations réciproques qu'entretiennent les messages dans les énoncés bimodaux des locuteurs sourds : *équivalence*, *redondance*, *complémentarité* et *supplémentarité*.

L'enjeu était d'abord de repréciser les liens spécifiques que peuvent entretenir les langues dans les énoncés bilingues bimodaux en redessinant les contours des concepts de *redondance* et d'*équivalence* qui sont souvent considérés comme interchangeables dans la description des combinaisons gestes/parole – l'un remplaçant l'autre selon les auteurs [68] –, mais qui sont, à notre sens, essentiellement à distinguer comme marquant deux relations sémantiques différentes lorsqu'on applique ces concepts à des combinaisons bilingues bimodales.

1.3.2.1 Equivalence

S'agissant de pratiques bimodales qui peuvent être bilingues, nous ne pouvons considérer que le concept d'équivalence réfère, comme cela a pu être défini par Volterra *et al.* [2005a] pour les combinaisons gestes/parole, à une information strictement identique. Dans la mesure où les deux messages relèvent, en effet, de deux langues différentes, les énoncés bilingues bimodaux équivalents, ne peuvent pas, par essence, donner lieu à une correspondance sémantique exacte terme à terme. Parler d'une relation d'équivalence sémantique entre deux messages qui relèvent de deux façons de représenter l'information linguistiquement implique donc nécessairement de repositionner ce concept en lien avec le maintien d'une équivalence syntaxique.

Or, seuls les énoncés où le message vocal et le message gestuel restent conformes à chacune des langues distinctement, et ce, pendant toute la durée de l'énoncé, pourraient être interprétés comme entretenant une relation d'**équivalence syntaxique**. Ainsi, c'est seulement dans ce cas précis où les messages conservent une indépendance structurelle, que nous pourrions définir une relation d'*équivalence sémantique* au sens strict du terme : les deux messages transmettent un **contenu sémantique semblable**, mais

68. Dans la typologie de Cosnier [2000, 74] on trouve le terme de *redondance* défini comme le fait que la gestualité ne fait que répéter par la figuration gestuelle ce qui est déjà parfaitement explicite dans le discours verbal. Dans celle de Volterra *et al.* [2005a, 97], on trouve le concept d'*équivalence* sous une définition similaire pour désigner des combinaisons où le geste et la parole se réfèrent au même référent et expriment la même signification.

non identique, car marqué par les nuances indéniablement liées à la façon spécifique de représenter l'évènement ou l'objet en question, dans chacune des langues.

Les énoncés bilingues bimodaux observés dans les pratiques des sujets de notre étude ne respectent pas cette exigence structurelle, en dehors de courts extraits où la gestion parallèle des structures des deux langues est rendue possible par des correspondances grammaticales, comme c'est le cas dans l'exemple que nous avons déjà cité (cf. ex. 1 page 93) et que nous reprenons ici :

Alix-Entretien		
frs :	oui oui	j'étais là
LSF :	OUI	PTE-1 LA

Exemple 3 – Equivalence pure

Il va sans dire que les aménagements rendus possibles par les points de proximité grammaticale des structures entre LS et LV sont très limités. Nous observons, en effet, dans les pratiques effectives que des réaménagements sont souvent opérés au cours des énoncés se traduisant par des mouvements de convergence ponctuelle entre les deux messages. Soulignons néanmoins que la tentative de maintenir l'équivalence entre les langues fait sens dans notre prise en compte de l'intention communicative du locuteur et doit donc être accueillie comme une stratégie adaptative du *vouloir-dire* du locuteur. Ainsi, nous avions proposé de distinguer les énoncés dans lesquels les messages interviennent dans un rapport d'équivalence pure, comme c'est le cas dans l'extrait précédent où l'équivalence est maintenue tout au long de l'énoncé, et les énoncés dans lesquels les messages interviennent dans une équivalence modifiée, comme le montre l'extrait suivant produit par Léa. Nous désignons par le concept d'*équivalence modifiée* des énoncés où la production d'une des deux langues est modifiée sans toutefois que les deux messages convergent vers une structure unique, comme cela nous semble être le cas dans l'exemple suivant :

Léa-Eva-révisions				
frs/*lab.* :	maladie d'Alzheimer		*mémoire*	
LSF :	M	MALADIE MEMOIRE		MEMOIRE

Exemple 4 – Equivalence modifiée

Cet énoncé produit par Léa lors d'une séance de révision avec Eva situe bien, en effet, selon nous, l'enjeu que représente cette tentative de maintenir l'équivalence entre les langues pour (s') expliciter ce qu'elle comprend de la définition de la maladie d'Alzheimer : une maladie qui atteint la mémoire. L'apparition, au début de l'énoncé, du signe dactylologique M, alors que le signe MALADIE existe en LSF montre que cette double tâche d'encodage exigeante amène souvent à la convergence des deux messages vers une structure unique où une langue prédomine sur l'autre, ici le français. Le support

de cette situation d'interaction étant un support en français écrit d'aide à la préparation d'un concours paramédical, ceci explique sûrement pourquoi la convergence entre les messages semble s'opérer au début de l'énoncé vers le français. Le passage des mots vocalisés en français aux mots labialisés *mémoire* est également intéressant sur le mouvement de convergence inverse vers l'intégration de la définition de cette maladie dans un discours où la voix s'efface pour laisser place à la LSF – cet exemple illustrant tout particulièrement bien notre propos développé précédemment sur les dynamiques progressives entre labialisations et mots français (voir 1.2.4 page 102).

Les mouvements de convergence entre les deux messages, observés ici ponctuellement au début de l'énoncé, peuvent prendre place sur l'ensemble de l'énoncé et donner lieu à l'émergence d'une structure unique gouvernant l'organisation des deux messages. Ceci nous a donc amené à opposer au concept d'*équivalence*, le concept de *redondance*.

1.3.2.2 Redondance

Le concept de redondance se définit donc par opposition au concept d'équivalence en terme de structure de l'énoncé et de contenu sémantique transmis.
La *redondance* désigne des productions où les deux messages sont gouvernés par une **structure unique** qui résulte de la prédominance de la structure d'une des deux langues ou d'un mixte des structures des langues qui ne peut être assigné ni à la LS ni à la LV, et où l'**information transmise est strictement identique**, comme le montre l'exemple suivant.

Alix-Entretien
frs : moi je fais beaucoup différentes écoles
LSF : PTE-1 FAIRE BEAUCOUP DIFFERENTES ECOLES

Exemple 5 – Redondance

Dans cet exemple, la structure de l'énoncé semble, en effet, correspondre à une structure unique dans laquelle on ne peut identifier une structure conforme ni au français ni à la LSF tant dans l'ordre des mots (*beaucoup adjectif+N) que dans la sélection du verbe "faire" dans cette construction, et spécialement en LSF.

La redondance, à la différence de l'équivalence – qui, au sens où nous l'avons définie ne s'applique, qu'à des combinaisons bilingues – peut bien évidemment s'appliquer à des combinaisons autres que verbales et désigner toutes formes de combinaisons où les deux messages véhiculeraient une information identique dans l'acception que donne Cosnier [2000] de la redondance : l'un des messages ne fait que

répéter ce qui est déjà parfaitement explicite dans l'autre message.

Toutefois, les énoncés des locuteurs sourds sont loin de se restreindre à cette opposition entre équivalence et redondance, les informations transmises par les deux messages pouvant être significativement différentes.

1.3.2.3 Complémentarité

Certains énoncés présentent, en effet, des combinaisons où chacun des messages exprime un élément d'information qui n'est pas présent dans l'autre message. Le sens de l'énoncé ne peut alors être saisi qu'à l'échelle de la production globale en prenant en compte tous les éléments qui co-construisent l'information. Chaque message est essentiel à la compréhension de l'énoncé, c'est ce que nous désignons sous le concept de *complémentarité*.

Les concepts de *complémentarité* [69] et *d'indépendance* [70] définis par Cosnier [2000] se trouvent tous deux regroupés dans notre acception de la complémentarité. Les combinaisons complémentaires désignent, en effet, des énoncés où chacun des messages apporte soit une information nécessaire à la compréhension de l'autre message, soit des informations parallèles à celles transmises par l'autre message sur un autre objet ou sur un autre aspect de la situation. Dans ces deux cas, les éléments transmis par les deux messages sont, selon nous, aussi indispensables à la compréhension de l'énoncé global.

L'exemple suivant illustre particulièrement bien le caractère indispensable des éléments transmis par la gestualité et la vocalité dans l'adaptation communicative de Tim en présence d'un interlocuteur entendant ne maîtrisant pas la LSF.

Tim-Ami Entendant			
frs :	c'est bon la fille	elle m'a fait	c'est bon
gestes :	localisation à droite	mime écrire	

Exemple 6 – Complémentarité

La représentation transmise par cet énoncé est indéniablement co-construite par l'apport informatif des deux messages et ne saurait, en dehors d'une appréhension conjointe, être restituée dans son intégrité : "c'est bon la fille qui était à côté de moi elle m'a écrit le cours, c'est bon". L'utilisation que fait Tim de la gestualité et de la vocalité témoigne, à notre sens, des jeux d'ajustements et de négociations entre *pouvoir-dire* et *vouloir-dire*. Afin de rendre accessible la représentation qu'il souhaite transmettre

69. « [...] la gestualité apporte une information indispensable à la compréhension de la production verbal » [Cosnier, 2000, 74]

70. « [...] la gestualité véhicule des informations parallèles à celle de la verbalité mais sur un autre objet ou sur un autre aspect de la situation » [Cosnier, 2000, 75]

à son interlocuteur monolingue, sans pour autant se contenter de la représentation linéraire qui est conditionnée par le français, Tim ajuste son *pouvoir-dire* bimodal en recourant à des gestes *quasi-linguistiques* (voir, pour une définition section 1.2.4). Ces deux messages n'auraient que peu de sens isolément, c'est donc bien, à notre sens, de complémentarité réciproque dont il s'agit.

Si cette relation peut également s'appliquer à certains énoncés bilingues, d'autres énoncés marqués par une asymétrie de l'information, où seul un des messages est porteur de la totalité de l'information transmise, nous semble relever d'une relation sémantique différente.

1.3.2.4 Supplémentarité

A notre sens, en effet, on trouve dans les énoncés produits par les locuteurs sourds des combinaisons où un seul des messages est porteur d'une information supplémentaire qui n'est pas présente dans l'autre message. Ceci nous semble caractériser une relation différente de celle définie précédemment, que nous proposons de définir par le concept de *supplémentarité*. Dans ce type de combinaison, la relation n'est pas réciproque : l'un des messages est parcellaire au regard de l'information restituée intégralement dans l'autre message. L'un des messages s'inscrit alors seulement dans le renforcement d'une information déjà présente dans l'autre message, comme nous semble l'illustrer l'exemple suivant.

Eva-Entretien

frs :	non non non moi seule oui
LSF :	NON, RÉPÉTÉ PTE-1 SEUL SOURD OUI

Exemple 7 – Supplémentarité

Dans cet énoncé produit par Eva lors de l'entretien avec une enquêtrice entendante, le fait que l'élément "sourd" ne soit exprimé qu'en LS est, à notre sens, lourd de sens dans le *vouloir-dire* de cette locutrice. Que cette stratégie soit consciente ou inconsciente pèse peu sur l'aspect symbolique d'une revendication identitaire qui ne s'exprime que par la langue gestuelle. Cet énoncé est marqué ainsi par la supplémentarité informative du message en LS au regard de l'information transmise par la LV.

Ces premiers outils descriptifs nous ont permis de rendre compte dans une approche qualitative des façons différentes dont sont utilisées les langues et les modalités dans les stratégies adaptatives mises en œuvre par les sujets sourds de notre étude dans leurs interactions quotidiennes face à des interlocuteurs entendants et sourds monolingues ou bilingues. Toutefois, ces premiers outils issus d'observations empiriques ont nécessité d'être systématisés dans l'optique de quantifier ces variations inter- et intra-individuelles et pouvoir mettre à jour la diversité des profils et les répertoires langagiers existant parmi

le groupe d'adultes sourds observé. Il a donc été nécessaire d'étayer plus précisément une typologie des pratiques bilingues bimodales que nous réutiliserons pour la description des pratiques enfantines. En vue de la publication de nos travaux de master [Millet & Estève, 2008], et parallèlement à nos premières observations sur les enfants, les réflexions menées avec Agnès Millet, nous ont permis de mettre au point, à force de discussions et de remaniements, une typologie des pratiques bilingues bimodales, émergeant de la confrontation des propositions que nous venons de développer et des propositions mûries par la suite par Millet [2007] [voir aussi Millet *et al.*, 2008].

2 Etayer une typologie des pratiques bilingues bimodales

Soulignons, à l'appui de la citation de Vonen ci-après, et comme nous l'avons déjà mentionné, que les outils existants pour le bilinguisme de deux langues vocales ne trouvent que peu d'application dans la description et la compréhension des dynamiques bilingues qui prennent corps entre LS et LV.

> « [...] while the social relationships between a deaf minority and a hearing majority at the community level seem to be remarkably similar to those between a hearing minority and a hearing majority, we miss the oportunity to gain relevant insights if we assume that the same is true at the individual level.[...] the modality difference [...] gives rise to unique types of language mixing, etc., makes the foundation for the bilingualism of the deaf at the individual level qualitatively different from that of the hearing bilingualism. [...] and call for detailled empirical investigations in order to find out what the nature of deaf bilingualism is really like at the individual level. » [Vonen, 1996, 50] [71].

Pourtant, les outils existants pour le bilinguisme de deux langues ont été appliqués mécaniquement par certains chercheurs, comme nous allons le voir. Après avoir présenté les modèles descriptifs développés pour rendre compte du bilinguisme bimodal qui proposent, pour la plupart, une appréhension strictement linguistique des phénomènes entre LS et LV, nous repositionnerons l'enjeu que représente notre proposition d'une typologie discursive des pratiques des locuteurs sourds dans le champ des recherches internationales.

71. « tandis que les relations sociales entre une minorité sourde et une majorité entendante semblent, à l'échelle de la communauté, être remarquablement similaires à celles entre une minorité entendante et une majorité entendante, nous manquons des éléments pertinents si nous assumons qu'il en est de même au niveau individuel. [...] la différence de modalité [...] donne lieu à des mélanges de langues uniques, etc., qui placent le bilinguisme sourd dans des manifestations individuelles qualitativement différentes de celles du bilinguisme entendant [...] et demandent des investigations empiriques pour être en mesure de déterminer quelle est réellement la nature du bilinguisme sourd à l'échelle individuelle. » (notre traduction)

2.1 Réflexions autour des travaux existant : modèles descriptifs du bilinguisme bimodal

Les travaux de Lucas & Valli [1992] sont, à notre connaissance, les premiers, à s'être penchés sur les phénomènes de contact de langues dans la communauté sourde et à avoir proposé de porter un autre regard sur la nature des phénomènes issus du contact entre langue vocale et langue signée autour du concept de *contact signing*. Toutefois, dans les travaux qui ont suivi, les outils existant pour la description des phénomènes bilingues entre deux langues vocales autour des concepts de *code-mixing* et de *code-switching* ont longtemps persisté comme outils de référence dans la description du bilinguisme bimodal.

Les apports des travaux sur l'adaptation communicative des CODAS ont largement contribué à dépasser ce cadre limitant. L'apparition récente du concept de *code-blend*[72] proposé par Emmorey *et al.* [2005] pour la description du bilinguisme bimodal entendant marque, en effet, un tournant considérable dans la description des phénomènes entre LS et LV appréhendés dans leur spécificité.

Néanmoins, un modèle descriptif dont l'entrée serait la langue de base dans la lignée des propositions faites par Myers-Scotton [2006] autour du concept de langue matrice (*matrice frame language*) ouvre une perspective intéressante sur la prise en compte conjointe des aspects sémantiques et syntaxiques de l'adaptation communicative du locuteur bilingue et nous semble plus à même de pouvoir rendre compte des dynamiques qui s'expriment dans le bilinguisme bimodal. Le modèle proposé récemment par Baker & Van den Bogaerde [2008] pour décrire l'utilisation des langues dans les échanges entre mères sourdes et enfants sourds/enfants entendants amorce en cela des perspectives nouvelles.

Toutes ces études se focalisent toutefois, comme nous allons le voir, sur les dimensions linguistiques de la bimodalité. Or, ancrer une typologie des pratiques bilingues bimodales dans une approche discursive, comme nous le proposons, nous paraît mieux à même de pouvoir rendre compte à la fois des dynamiques langagières de l'adaptation communicative dans les pratiques adultes, et à la fois des dynamiques langagières d'une bimodalité en développement dans les pratiques enfantines.

2.1.1 Un premier regard porté sur le contact entre LS et LV : apports des travaux sociolinguistiques de Lucas & Valli

Les travaux de Lucas & Valli [1992] ont amorcé les premières descriptions de l'adaptation communicative des locuteurs sourds dans une perspective bilingue et constituent donc les premiers travaux sociolinguistiques menés sur le contact de langues existant dans la communauté sourde américaine entre

72. Le concept de *code-blend* renvoie à une pratique spécifique aux bilingues bimodaux désignant une production simultanée de mots et de signes – nous y reviendrons dans la section 2.1.3.

l'ASL (*American Sign Language*) et l'anglais.

Parmi les phénomènes entre LS et LV, certains peuvent être analysés, selon les auteurs, en appliquant les critères définis pour décrire les résultantes du contact entre deux langues vocales : pratiques de *code-switching* – le locuteur s'arrête de parler pour signer, ou inversement, entre deux phrases – et de *code-mixing* – le locuteur s'arrête de parler pour signer à l'intérieur des frontières d'une phrase, ou inversement, généralement pour emprunter un élément lexical de l'autre langue. D'autres phénomènes, sont considérés par Lucas & Valli [1992] comme uniques, dans la mesure où les emprunts ne s'établissent pas entre deux systèmes phonologiques et morphologiques de même modalité, mais évoluent entre deux modalités et adoptent, en conséquence, des configurations très particulières, c'est le cas de la dactylologie, des labialisations, et de l'élément le plus central de leur typologie : *le contact signing*.

L'enjeu des travaux de ces deux chercheurs visait principalement à rendre compte des particularités de ce phénomène issu du contact de langues qu'ils considèrent comme constituant un système à part entière qui n'a pas d'équivalent dans les phénomènes issus du contact entre deux langues vocales et qui ne peut être associé, selon eux, au concept de *pidgin* comme résultant des interactions entre sourds et entendants. Sous le concept de *contact signing*, les auteurs distinguent, en effet, une façon de signer qui intègre les spécificités de l'ASL et de l'anglais et peut inclure d'autres phénomènes dont les labialisations et la dactylologie. Le *contact signing* est appréhendé comme "un troisième système qui combine les éléments des deux langues et peut aussi avoir des propriétés idiosyncrasiques" [73]. Selon les auteurs, le *contact signing* ne peut être attribué ni à une variation de l'anglais, ni à une variation de l'ASL, mais constitue un système prévisible et cohérent, dont on peut identifier les principes :

> « We suggest, then, that contact signing is a third system resulting from the contact between ASL and English and consisting of features from both languages. We clearly don't want to call it a variety of English or a variety of ASL. We have been able to isolate and list features of English and ASL that consistently show up in the data, indicating the existence of a predictable and consistent system. »[Lucas & Valli, 1992, 104] [74]

Les auteurs distinguent de cette pratique, la pratique du *signed english*, code signé servant à représenter l'anglais, qui est accompagné de productions vocalisées en anglais. Le *signed english* qu'on trouve désigné sous différents termes *signing exact english* (SEE), *manually coded english* (MCE), ou encore *sign supported speech* (signes suivant la parole) peut s'apparenter, dans le contexte français, au français

73. « [...] third system which combines elements of both languages and may also have some idiosynchratic features » [Lucas & Valli, 1992, 41]

74. « Nous suggérons que le *contact signing* est un troisième système résultant du contact entre l'ASL et l'anglais et composé d'éléments des deux langues. Ce n'est clairement pas une variété de l'anglais ou une variété de l'ASL. Nous avons pu isoler et lister les caractéristiques de l'anglais et de l'ASL qui apparaissent de façon régulière dans les données, indiquant l'existence d'un système prévisible et cohérent. » (notre traduction)

signé. La pratique du français signé a pour vocation, dans un but didactique, de rendre sous forme de signes les particularités grammaticales du français : l'ordre des signes suit l'ordre du français et des signes spécifiques sont créés pour rendre les particularités grammaticales du français (déterminants, par exemple).

Les observations effectuées sur des dyades sourdes composées d'interlocuteurs sourds de parents sourds ou de parents entendants dans différentes situations (en présence d'un enquêteur sourd bilingue, entre locuteurs sourds bilingues et en présence d'un enquêteur entendant bilingue) avaient ainsi pour but de mettre au jour, les différents patterns de choix de langues en distinguant dans les stratégies adaptatives le *contact signing*, le *signed english* et l'ASL utilisés seuls ou dans des pratiques de *code-switching*.

Les résultats de cette étude dévoilent que les stratégies adaptatives ne s'organisent pas exclusivement en fonction du statut auditif de l'interlocuteur, ni en fonction du fait que l'interlocuteur sourd soit natif ou non-natif de la LS. Les auteurs sont, en effet, parvenus à montrer que les informateurs ont des stratégies très différentes face à l'interlocuteur entendant bilingue : le recours aux 3 types de pratiques identifiées a pu être observé dans les stratégies adaptatives des locuteurs face à cette situation d'interaction. Par ailleurs, le *contact signing* est utilisé avec l'enquêteur entendant comme entre les informateurs sourds. Les auteurs soulignent que la présence de locuteurs sourds natif et/ou non natifs de l'ASL ne semble pas jouer dans les stratégies adaptatives observées dans les interactions des informateurs sourds entre eux. Ils observent, en effet, que l'ASL seule n'est pas une stratégie exclusivement utilisée par les sourds natifs de l'ASL, et par ailleurs que le recours au *contact signing* ne semble pas s'expliquer comme une stratégie adaptative en lien avec le statut natif ou non-natif de l'interlocuteur ou du locuteur : certains sourds natifs recourent au *contact signing* pour s'adresser à d'autres sourds natifs.

Ces observations mettent ainsi à mal les présupposés selon lesquels, d'une part, les interactions bilingues n'auraient lieu qu'en présence de locuteurs entendants et d'autre part, les interactions entre locuteurs sourds seraient *de facto* monolingues. Le choix de langue trouverait donc son origine, chez ces locuteurs comme chez tout locuteur bilingue, dans une multiplicité de facteurs sociolinguistiques qui conditionnent individuellement l'attitude du locuteur par rapport aux langues qu'il possède et l'utilisation qu'il en fait. Lucas & Valli [1992] mettent en évidence certains facteurs prédominants : la formalité de la situation en présence d'un enquêteur, l'absence de familiarité entre les participants, la revendication identitaire par la langue – en utilisant l'ASL avec l'interlocuteur entendant notamment –, l'âge auquel le locuteur a acquis l'ASL – facteur qui peut jouer sur la diversité des stratégies adaptatives mises en œuvre. Le choix de langue trouverait donc une application particulière dans les propos de Lucas & Valli [1992] : les locuteurs sourds doivent choisir "quelle façon de signer est appropriée dans une situation

donnée" [75].

Soulignons que, au-delà de ces résultats principaux sur l'utilisation du *contact signing* et ASL, les observations de Lucas & Valli rendent manifestes les contours bilingues et bimodaux de l'adaptation communicative des locuteurs sourds, bien que ces aspects soient moins mis en avant par ces auteurs, qui s'exerce de façon nuancée et non systématique en fonction du statut auditif de l'interlocuteur. On en donnera pour exemple le fait que, selon les observations de ces chercheurs, les sourds utilisent leur voix également face à un interlocuteur sourd.

Toutefois, peu de travaux menés sur les pratiques orales des locuteurs sourds poursuivent ce regard sociolinguistique posé sur le contact de langues proposé par Lucas & Valli [1992], à l'exception des travaux récents de Van den Bogaerde & Baker [Van den Bogaerde & Baker, 2001, 2008; Baker & Van den Bogaerde, 2008; Van den Bogaerde, 2000] sur lesquels nous reviendrons en dernier lieu – cf. section 2.1.4.2. Les descriptions des pratiques des locuteurs sourds n'ont, en effet, pas échappé au cadrage d'une tradition linguistico-centrée et normative des pratiques bilingues. Elles se sont, en effet, focalisées sur le respect des systèmes de référence, en se montrant, pourrait-on opposer, fort irrespectueuses des dynamiques inter-linguales et inter-modales du répertoire de l'individu.

2.1.2 Appréhension linéaire et séquentielle des phénomènes : un point de vue persistant

Certains travaux qui se sont intéressés aux manifestations du bilinguisme chez les locuteurs sourds proposent, en effet, une application littérale et univoque des outils existants, dans la préoccupation d'associer le bilinguisme bimodal aux contraintes linguistiques universelles régissant l'utilisation de deux langues vocales.

Les travaux de Berent [2004] sont, à notre sens, une consécration de cette position théorico-théorique qui peut-être attribuée tant au niveau d'abstraction de l'argumentation lui-même qu'à celui de la démonstration qui ne repose aucunement sur des observations empiriques, à l'exception de quelques emprunts à d'autres chercheurs. Berent mène, en effet, une réflexion théorique très prescriptive, à notre sens, sur la manière dont les contraintes identifiées pour le *code-mixing* peuvent être appliquées au bilinguisme LS/LV entre ce qui est permis (*permissible code-mixing*) et ce qui ne l'est pas (*impermissible code-mixing*) ou, en d'autres termes, ce qui peut être considéré comme grammatical et ce qui ne le serait pas. Ses conclusions sur la relation univoque entre compétence native en ASL et performance bilingue, quant à un respect mieux préservé ou une performance plus réussie des principes du *code-mixing*, centrent clairement, à notre sens, cette réflexion dans l'ailleurs d'un bilinguisme idéalisé et idéalisant.

75. « the kind of signing is appropriate in different situations » [Lucas & Valli, 1992, 64]

On citera, par ailleurs, une étude menée par Hauser [2000] sur une pratique adaptative relativement peu renseignée, le *code-switching* entre ASL et *cued-speech* – ce qui, dans le contexte français, correspond à la langue française parlée complétée (LPC) [76]. Si cette étude vient nourrir la description sociolinguistique des stratégies adaptatives des locuteurs sourds, elle reste cadrée toutefois par le parti-pris de la linéarité sous-tendue par l'application du concept de *code-switching*.

Cette étude repose sur l'observation d'une enfant sourde profonde de 10 ans pratiquant dans ses conversations de tous les jours l'ASL et le cued-speech – les deux sont utilisés en classe par la maîtresse, ainsi que à la maison par sa mère entendante – dans diverses situations d'interactions : entre l'enfant et sa mère entendante, entre l'enfant et une de ses amies sourde qui ne connaît pas l'ASL mais a été exposée au *cued-speech* précocement, en présence de l'enquêteur entendant maîtrisant l'ASL et enfin en présence d'un enquêteur entendant maîtrisant le *cued-speech*. Hauser observe que l'enfant alterne l'utilisation de l'ASL et du cued-speech dans des configurations diverses et pour des fonctions similaires à celles observées dans les pratiques de *code-switching* entre deux langues vocales, comme par exemple : pour combler une lacune lexicale, pour faire un commentaire, pour reformuler d'une autre façon, entre autres. Partant de ces éléments de similarité, l'auteur apparente alors le *cued-speech* à un statut de langue et argumente qu'il soit considéré comme une autre forme naturelle de l'anglais.

L'analyse et les conclusions de Hauser sont, sur ce point, très discutables. Nous devons, en effet, souligner que le *cued-speech* est un outil qui supporte la production de la langue vocale mais ne fait pas sens seul, en l'absence de production vocale ou tout au moins labialisée. Un exemple simple peut-être donné à cet effet : comment distinguer en l'absence de représentations labiales dans la combinaison de la clé main plate (pouvant représenter le son [m], [t] ou [f]) et des positions successives à côté du visage (pouvant représenter le son [a], [o] ou [œ]) et à côté de la lèvre (pouvant représenter le son [i], [õ] ou [ã]) entre les multiples mots possiblement réalisés : mamie, maman, tatie, tatan, tâton, etc ? Or, Hauser dans son étude ne fait aucun cas des éléments buccaux dans les énoncés de cette petite fille. Alors qu'on peut présupposer qu'il y ait, si ce n'est des productions vocalisées de l'anglais, tout au moins des productions labialisées ou chuchotées de mots simultanément à leur codage. Les partis-pris de ce chercheur, premièrement, de ne pas transcrire les productions vocales, et deuxièmement de transcrire les productions relevant du *cued-speech* et de l'ASL sur une ligne identique, dénote, selon nous, le cadre limitant d'outils issus du bilinguisme de deux langues vocales. Ces outils confinent, en effet, les dynamiques dans un espace linéaire à une seule dimension, ici gestuelle, alors que parlant du contact entre langue

76. La LPC est un code manuel utilisé pour représenter visuellement la langue vocale par le biais de clés manuelles représentant les consonnes et de positions autour du visage représentant les voyelles, dans le but notamment de désambiguïser les sosies labiaux. Précisons que ce code supporte la production de la langue vocale et ne fait pas sens seul.

vocale et langue gestuelle, il ne peut s'agir que d'une relation à plusieurs éléments dans un espace à trois dimensions. En prenant le parti de linéariser les phénomènes, l'auteur évince, en effet, d'emblée les dynamiques bimodales possibles entre ces deux types de production. D'une part, le cued-speech ne requérant qu'une seule main, il serait intéressant d'explorer les phénomènes de chevauchements bimanuels ponctuels qui pourraient se produire entre les clés manuelles de ce code et les signes de l'ASL, ou tout au moins de laisser une place pour les accueillir s'ils se manifestent. Et, d'autre part, il aurait été intéressant d'observer les dynamiques entre labialisations/vocalisations utilisées simultanément à la production de signes *vs* du *cued-speech*.

Ainsi, parce qu'il nous semble incontestable que le *cued-speech* n'est pas une langue, et encore moins un moyen de symbolisation gestuel strictement, mais est indéniablement un moyen de supporter la représentation visuelle de la langue vocale simultanément à sa production, cela le place inévitablement dans la bimodalité. Alors, les phénomènes d'alternance entre l'ASL et ce code, s'ils existent, ce que nous remettons pas en question, ne s'inscrivent sans doute pas seulement dans la monomodalité et dans la linéarité mais sont inévitablement à situer à l'échelle de la bimodalité et de la bilingualité dans le jeu des dynamiques intra- et inter-modalités.

A l'image de cette étude, les travaux sur le bilinguisme bimodal se sont longtemps focalisés sur les phénomènes d'alternance intra-modalités en recherchant à assimiler les pratiques des locuteurs bilingues bimodaux à ce que les outils existant étaient en mesure de décrire. Les travaux de Emmorey et son équipe, sont, à notre connaissance, les premiers à avoir réellement proposé une rupture par rapport aux outils existant pour le bilinguisme de deux langues vocales. En effet, ces travaux ont proposé de déplacer le questionnement pour voir, non pas si les pratiques bilingues bimodales correspondaient à des phénomènes similaires à ceux déjà décrits, mais, à l'inverse, pour voir si les contraintes qui régissaient l'utilisation des langues dans les pratiques des locuteurs bilingues bimodaux pouvaient être rapprochées ou non de celles du *code-switching* sachant que les contraintes articulatoires impliquant l'alternance des langues sont levées.

2.1.3 Apports des travaux sur les CODAS : autour du concept de *code-blend*

2.1.3.1 Émergence du terme : apport des travaux de Emmorey *et al.*

Emmorey *et al.* [2005] se sont penchés sur l'adaptation communicative de locuteurs bilingues bimodaux entendants de parents sourds (CODAS : Children of Deaf Adults) et ont observé que, plutôt que des pratiques de *code-switching* où les locuteurs s'arrêteraient de parler pour signer ou inversement, les

locuteurs bilingues bimodaux usaient majoritairement de productions simultanées de mots et de signes (95% de leur production), ce qu'elles proposent de désigner par la création d'un nouveau concept : le *code-blend* [77].

Les auteurs définissent le concept de *code-blend* comme une pratique bilingue spécifique aux bilingues bimodaux qui se caractérise par une production simultanée de mots et de signes qui entretient généralement une relation d'équivalence. Selon, Emmorey *et al.* [2005], ces productions bimodales seraient comparables aux combinaisons gestes/paroles dans les pratiques en LV, du point de vue de la relation sémantique entre les éléments d'une part : l'information véhiculée par l'ASL correspond à l'information véhiculée par la parole ; et d'autre part du point de vue de la relation synchronique entre les éléments : l'ASL et l'anglais semblent synchronisés.

Par ailleurs, les auteurs rendent compte de dynamiques intra- et inter-modalités. Les auteurs décrivent que, dans certains *code-blend*, on observe une influence de l'ASL sur la structure de l'anglais. Ces types d'énoncés généralement produits par les CODAS, quand ils sont entre eux, marquent pour les auteurs, non pas un "mauvais anglais", mais une pratique bilingue singulière où l'ASL est la langue de base. Si Lucas & Valli [1992] avait également souligné ce phénomène comme propre aux CODAS [78], l'appréhension qu'en donnent les auteurs ici est sensiblement différente puisque cette pratique est ici resituée dans le contexte d'une pratique bilingue simultanée : comme une variante de l'anglais que les bilingues bimodaux utilisent entre eux, presque toujours accompagnée de signes simultanément [79].

En outre, les auteurs observent que, en interaction avec un locuteur entendant ne maîtrisant pas l'ASL, les CODAS produisent pourtant des signes clairement identifiables de l'ASL. Elle en concluent ainsi, et nous rejoignons totalement cette remarque, que la nature du bilinguisme bimodal nous donne accès à un aperçu unique sur la réalité cognitive du contact de langues : l'absence de contraintes articulatoires séquentielles rend encore plus manifeste le fait que les langues restent toujours actives dans l'esprit du locuteur bilingue.

L'apport considérable de ces travaux s'inscrit donc dans la proposition d'un outil nouveau pour décrire les phénomènes spécifiques qu'engendre le bilinguisme LS/LV : le *code-blend* ; et dans la mise au jour de dynamiques bilingues spécifiques au bilinguisme bimodal. Toutefois, la définition que proposent

77. « Rather than producing code-switches [stop talking and switch to signing ASL], bimodal bilinguals produced what we will term code-blends in which ASL signs are produced simultaneously with English words (95% of ASL signs co-occurred with English words). »[Emmorey *et al.*, 2005, 666]

78. Lucas & Valli [1992] distinguent dans leur typologie des phénomènes de contact de langues entre LS et LV, ***CODA-speak*** ou aussi désigné sous le terme *spoken ASL*, qui désigne un phénomène, qui, selon les auteurs, est typique d'une pratique d'enfants entendants de parents sourds : une production de mots anglais qui suit la structure syntaxique de l'ASL.

79. « a variant of English that bimodal bilinguals use together, almost always accompanied by simultaneous ASL » .[Emmorey *et al.*, 2005, 668]

Emmorey *et al.* [2005] des *codes-blends* nous semble figer quelque peu les stratégies adaptatives des locuteurs dans des productions bilingues simultanées, où les deux langues ne seraient mobilisées que de façon équivalente. Ces auteurs ne proposent pas, en effet, d'analyser plus finement les stratégies adaptatives des locuteurs, ce à quoi se sont attachés d'autres travaux plus récents menés sur les CODAS, tels ceux menés par Bishop *et al.*.

2.1.3.2 Les travaux de Bishop *et al.*

L'étude de Bishop *et al.* [2006] [80] menée sur un groupe de CODAS adultes LIS (langue des signes italienne)/italien permettant de nuancer la notion de *code-blend* :

1. les ***Code-blend* où la LS est langue de base** ;

   Les auteurs considèrent cette pratique qui consiste à "parler ses signes" (*speaking signed language*) comme une première option possible d'adaptation. Dans ces énoncés, typiquement, la structure de l'anglais est influencée par l'ASL, des phénomènes d'influence qui s'observent par une modification de l'ordre des mots, des omissions de morphèmes grammaticaux propres à l'anglais (copules, prépositions, etc...), l'intégration de procédés propres aux langues des signes (répétition du verbe, par exemple, pour exprimer l'intensité d'une action), entre autres.

2. les ***code-blend* où la LV est langue de base** ;

   Bishop *et al.* [2006] distinguent des pratiques dont l'organisation des énoncés est inversée : des outils discursifs de la LS sont activés dans les gestes produits pendant les conversations en LV. Ces outils discursifs portent, selon les auteurs, les traces de procédés gestuels typiques des LS, comme, entre autres, une utilisation topographique de l'espace (*real space*) où l'agencement des éléments gestuels dans l'espace correspond à l'agencement des référents dans l'espace réel, ou encore une utilisation d'énumératifs (*list buoys*) gestuels correspondant en LS à un moyen d'organiser une présentation hiérarchisée (premièrement, indiquer par un pointé sur le pouce, deuxièmement par un pointé sur l'index, etc.).

3. les ***code-blend* où il n'est pas possible d'identifier la langue de base**.

   Ce troisième type de pratiques concerneraient, selon les auteurs, tout particulièrement les expressions idiomatiques. Dans ce type d'énoncés, les énoncés dans les deux langues sont conformes aux grammaires respectives de chacune d'elles. Bishop *et al.* [2006] questionnent, au-delà de l'équi-

80. Les résultats de cette étude confirment sur bien des points les résultats de Emmorey *et al.*, notamment quant au choix préférentiel des *code-blends* chez ces locuteurs bilingues et à l'équivalence entre signes et mots dans ces types de pratiques.

valence apparente des énoncés dans les deux langues, la motivation sémantique des locuteurs bilingues à effectuer ce type d'énoncés : les différences entre les langues pourraient expliquer le choix du locuteur de recourir aux deux langues pour compléter le sens de l'ensemble de l'énoncé.

Cette typologie offre donc un aperçu plus précis des aspects sytaxiques des *code-blends*. Les auteurs soulèvent, par ailleurs, le défi descriptif que représente les énoncés où une langue de base n'est pas identifiable et qui incite à intégrer les motivations sémantiques des locuteurs dans la compréhension des phénomènes. Les propositions de Donati & Branchini [2009] se situent davantage dans cette perspective en proposant une typologie qui intègre les aspects syntaxiques et les aspects sémantiques des *codes-blends*.

2.1.3.3 Apport des travaux de Donati et Branchini

L'étude de Donati & Branchini [2009] porte sur les productions d'enfants CODAS Italiens de 6 à 8 ans dans les énoncés desquels, les auteurs proposent de distinguer les *codes-blends* suivants :

1. **code-blends dominants** (*dominant code-blending*)
   Un énoncé complet et autonome dans une modalité est accompagné de quelques mots ou quelques signes dans l'autre modalité qui n'ajoutent aucun sens à l'énoncé global [81].
2. **code-blends independant** (*independant code-blending*)
   Une production simultanée de deux énoncés monolingues indépendants et autonomes [82].
3. **code-blends mixtes** (*blended blendings*)
   Un énoncé mixte dont les constituants sont distribués à travers les deux langues. Ce qui est fondamental, c'est que l'énoncé n'est complet et porteur de sens que si les éléments des deux modalités sont rassemblés au sein d'un énoncé unique [83].

Les apports de cette typologie nous semble ainsi conséquents. En dépassant la focalisation sur l'utilisation des langues pour s'intéresser à la structure des énoncés, à l'échelle de chacune des langues et à l'échelle de l'énoncé global, ces auteurs parviennent à mettre à jour des relations de dépendances ou d'indépendances syntaxiques des énoncés, ainsi que, des différences liées à la subtilité des stratégies

81. « [...] an autonomous and complete utterance in just one modality, supported by few words or signs in the other modality, which do not add any meaning to the global utterance. » [Donati & Branchini, 2009, 4]

82. « [...] the simultaneous production of two independent and autonomous monolingual utterances. » [Donati & Branchini, 2009, 4]

83. « mixed utterance whose constituents are scattered in the two linguistic channels. Crucially, the utterance is complete and meaningful only if the scattered fragments produced in the two channels are put together in a unique, blended utterance. » [Donati & Branchini, 2009, 6]

sémantiques des locuteurs. Sous les termes de *dependant code-blending* et de *blended blending* les auteurs proposent, en effet, une analyse plus fine de la distribution sémantique de l'information à travers les modalités, et permettent ainsi de dépasser l'idée que, pour reprendre les termes de Emmorey *et al.*, les codes-blends ne paraissent pas être produits dans un effort de distribuer des informations distinctes à travers les modalités. Les propositions de ces auteurs permettent donc de sortir le *code-blend* d'une stricte relation d'équivalence.

Toutefois, on notera que les auteurs n'explorent pas, dans la catégorie qu'ils nomment *codes-blends indépendants*, la relation sémantique qu'entretiennent les énoncés à l'échelle de la bimodalité pour ne se focaliser que sur les aspects syntaxiques en proposant les distinctions suivantes :

- *congruent lexicalisation*

  les énoncés monolingues produits respectent l'ordre des langues dans la mesure où il est identique et permet alors une correspondance exacte signe à mot ;
- *syntaxic calques*

  les énoncés monolingues produits présentent un ordre syntaxique identique qui correspond à celui d'une des deux langues ;
- *contradictory word order*

  les énoncés respectent l'ordre respectif de chacune des deux langues.

Si ces précisions syntaxiques nous paraissent intéressantes en ce qu'elles nous renseignent sur la façon dont les locuteurs bilingues bimodaux gèrent la production simultanée des deux langues, elles laissent toutefois en suspens les aspects sémantiques de ces productions qui semblent être analysées par les auteurs comme deux productions monolingues parallèles, comme le révèle l'utilisation du terme "énoncés monolingues" (*monolingual uterrances*) utilisés pour décrire les productions dans chacune des langues.

Ainsi, si la contribution des travaux d'Emmorey et son équipe a été, selon nous, d'initier, par le concept de *code-blend*, les réflexions sur la création d'outils spécifiques pour décrire l'adaptation communicative des locuteurs bilingues bimodaux, néanmoins ces propositions ont pour effet de figer la compréhension des phénomènes. La définition première du concept de *code-blend* focalisait, en effet, sur le fait que les signes et les mots sont produits simultanément, les apports des autres travaux ont été de dépasser une analyse centrée sur les unités lexicales de chacune des langues, en proposant un regard plus global sur la structure syntaxique et sémantique des énoncés bimodaux.

Ainsi, au vu des propositions dégagées par Donati & Branchini [2009], on peut penser que la relation d'équivalence présumée par la définition première du concept de *code-blend* soit largement réductrice. Les éléments esquissés par ces chercheurs sur les réalités des *codes-blends* dans les stratégies adapta-

tives des locuteurs nous semblent donc marquer la nécessité de dépasser une catégorisation globale des phénomènes bilingues, pour se pencher sur les usages effectifs des langues et des modalités dans une typologie qui introduirait l'ensemble des variations effectives de la bimodalité. Au terme de la présentation de ces trois apports théoriques, la motivation sémantique des locuteurs à produire des énoncés bilingues où aucune langue ne peut être dégagée comme langue de base, reste toutefois en suspens.

L'application de l'hypothèse de Myers-Scotton sur le *code-switching* ouvre une perspective de compréhension intéressante davantage centrée sur les motivations sémantiques de l'individu à utiliser ses langues et nous semble pouvoir permettre d'intégrer l'ensemble des mouvements d'ajustement et de négociation entre *pouvoir-dire* et *vouloir-dire*. En effet, la distinction que fait cette chercheuse entre *langue matrice* et *langue enchâssée* nous parait trouver une application tout particulièrement pertinente dans le bilinguisme LS/LV pour expliquer la présence d'une langue de base gouvernant la structure de l'énoncé global.

2.1.4 Une entrée par la langue

2.1.4.1 Perspectives ouvertes par le concept de *matrix frame langage*

Myers-Scotton propose une compréhension fine des phénomènes de contact de langues, en reliant la description des phénomènes du *code-switching* aux rôles sémantico-syntaxiques des langues dans les pratiques du locuteur :

> « 1) [Code-swtiching (CS)] is envisioned as taking place within the constraints of a conceptual frame 2) the frame is largely set by semantic and morphosyntactic procedures didacted by only one of the two (or more) languages participating in CS, the Matrix Language (ML). The other language is called the Embedded Language (EL). » [Myers-Scotton, 1997, 75]

Myers-Scotton suggère ainsi que la langue matrice et la langue enchâssée n'interviennent pas de façon équivalente dans la structure de la production, la langue matrice, ou langue de base, fixe des contraintes morpho-syntaxiques qui limitent/contraignent l'utilisation de la langue enchâssée. Notons que d'un point de vue formel, l'identification de la langue matrice est basée sur le critère de fréquence relative des morphèmes des deux langues, et que, par ailleurs, la langue de base conditionne l'ordre des mots. Nous n'irons pas plus loin dans le détail de ce modèle dans la mesure où les considérations morpho-syntaxiques ne sont pas nécessairement applicables pour les pratiques bilingues bimodales – notamment parce qu'il s'agit de productions simultanées.

Nous retiendrons du modèle de Myers-Scotton la notion de langue matrice, langue de base, et l'hypothèse qui la sous-tend, à savoir le caractère asymétrique de la participation des deux langues dans

les pratiques bilingues, ainsi que, paradoxalement/conjointement, la mise en lumière d'une architecture syntaxico-sémantique unique qui régit la production bilingue et à laquelle les deux langues participent.

2.1.4.2 Une application au bilinguisme bimodal : les propositions de Van den Bogaerde & Baker

Van den Bogaerde & Baker [2008]; Baker & Van den Bogaerde [2008] [84] proposent, en retenant l'hypothèse de Myers-Scotton, une typologie basée sur la notion de langue de base pour rendre compte de l'utilisation des langues dans les échanges mères sourdes-enfants sourds ou enfants entendants – voir pour une présentation des résultats de ces études Partie 1 Chap.1 section 4.2.3. Elles distinguent aux côtés des énoncés monolingues, 4 types d'énoncés constituant des sous-catégorisations de *code-blend* :

1. **code-blend où la langue de base est le hollandais** (*Code blended, Dutch Base Language*)

   Dans ces énoncés, la proposition est entièrement exprimée par des mots vocalisés et les signes ne contribuent pas à ajouter un sens supplémentaire à l'énoncé, signes et mots sont donc sémantiquement congruents [85].

2. **codes-blend où la langue de base est la langue des signes néerlandaise – NGT** (*Code blended, NGT Base Language*)

   Dans ces énoncés, la proposition est entièrement exprimée par des signes et les mots ne contribuent pas à ajouter un sens supplémentaire à l'éconcé [86].

3. **codes-blend mixtes** (*Code-blended mixed*)

   Dans ces énoncés, les signes et les mots sont nécessaires pour constituer la proposition complète [87].

4. **codes-blend intégraux** (*Code-blended full*)

   Dans ces énoncés, la proposition complète est exprimée dans les deux modalités, et pour l'interprétation de l'énoncé, seuls les segments signés ou parlés sont suffisants [88].

Cette typologie des *code-blend* ouvre une perspective intéressante, dans la mesure où elle propose d'envisager sous un autre angle, la question des énoncés qui ne présentent pas de langue de base, laissée en

84. La typologie proposée par ces auteurs a été publiée à différents stades de son évolution Van den Bogaerde [2005]; Van den Bogaerde & Baker [2001], nous en présentons ici seulement les finalisations.

85. « A Code-blended, Dutch Base Language utterance is an utterrance in which the proposition in expressed entirely in the words (used here as abbreviation for "oral words") and where signs do not contribute additional meaning to the utterance ; in other words, each sign occuring is semantically congruent with one word. » [Baker & Van den Bogaerde, 2008, 7]

86. « A Code-blended, NGT Base Language utterance is an utterance in which the proposition is expressed entirely in the signs, and where the words do not contribute additional meaning to the utterance. » [Baker & Van den Bogaerde, 2008, 7]

87. « A Code-blended Mixed utterance is an utterance where both signs and words are necessary to make up the full proposition. » [Baker & Van den Bogaerde, 2008, 8]

88. « In these uterrance the full proposition is expressed in both modalities.[...]For the interpretation of the utterance either the spoken or the signed parts are sufficient. »[Baker & Van den Bogaerde, 2008, 9]

suspens par Bishop *et al.* [2006] et Donati & Branchini [2009], en resituant la description de ces énoncés dans leur organisation sémantique. Néanmoins, il nous semble que les aspects sémantiques et les aspects structurels des productions restent trop imbriqués dans cette typologie. En effet, les distinctions opérées entre les catégories paraissent pouvoir diluer la notion de langue de base du fait de considération sémantiques. Selon nous, le fait, par exemple, qu'un élément de la LS intervienne ponctuellement dans un énoncé à base LV, fut-ce pour exprimer une information non véhiculée dans le message LV ne conditionne pas une recatégorisation de la langue de base de l'énoncé en *code-blended mixed*. Ainsi, dans les énoncés des locuteurs sourds que nous avons observés, les aspects structurels des messages au sein de l'énoncé n'ont pas été aussi directement reliés à une relation sémantique pré-déterminée : un énoncé à base français peut, par exemple, inclure des signes complémentaires.

Il nous semble donc nécessaire de distinguer l'appréhension syntaxique et l'appréhension sémantique des productions, afin d'éviter les projections de la structure sur le sens et inversement. C'est pourquoi, la typologie des pratiques bilingues bimodales que nous proposons se centre sur les aspects structurels exclusivement, l'annotation des relations inter-sémiotiques est effectuée à un autre niveau comme nous le verrons plus loin (cf. Partie 1 Chap.3 section 4).

C'est donc dans cet état d'avancement des outils de description du bilinguisme bimodal, focalisés sur les aspects linguistiques de la bimodalité, que se contextualise la nécessité descriptive à laquelle se propose de répondre notre typologie discursive des pratiques des locuteurs sourds, appréhendées dans leurs aspects bilingues et multimodaux, au-delà d'une description focalisée sur l'utilisation relative des langues.

3 Typologie discursive des pratiques bilingues bimodales : proposition d'un modèle théorique hiérarchisé

Comme nous l'avons vu (voir section 1.3.1), dans les premiers outils descriptifs développés durant nos travaux de master, nous avions proposé une première typologie en croisant les critères de mode (monomodal *vs* bimodal) et de nature de chacun des messages (verbal, non-verbal, quasi-linguistique) ; les énoncés étaient ainsi distingués comme monomodal verbal, monomodal non-verbal, bimodal verbal/non-verbal, bimodal verbal/verbal, etc... Il nous est toutefois vite apparu que les interactions observées entre ces deux niveaux (énoncé et messages) excédaient de par leur diversité, cette première catégorisation, qui, si elle permet d'étiqueter la nature des combinaisons, n'autorise pas une description suffisamment fine de la manière dont intervient chaque élément dans la structure des énoncés. En effet, si le critère de mode ne

permet pas à lui seul de déterminer la nature de la combinaison des messages, puisqu'un énoncé bimodal, par exemple, peut être monolingue (français/gestes ou LSF/onomatopées), bilingue (français/LSF) ou non-verbal (onomatopées/gestes), la combinaison des critères de mode et de la nature de la combinaison ne suffit pas non plus à distinguer les différentes structures des énoncés qui se manifestent au sein de chacune de ces combinaisons, et notamment dans les énoncés bilingues. Les combinaisons bimodales verbal/verbal (français/LSF) peuvent, en effet, apparaître dans des énoncés aux structures très différentes : les deux langues peuvent être exploitées simultanément de façon ponctuelle ou de manière continue durant toute la durée de l'énoncé, et peuvent répondre d'une structure qui peut être déterminée par une langue ou par les deux langues, ce dont il faut bien rendre compte.

Dans cette gestion des langues, nous discuterons tout d'abord la question de l'oralisation continue afin de pouvoir mieux définir ensuite les pratiques à base français.

3.1 Utilisation continue de la voix : la LV est-elle nécessairement langue de base ?

Il existe, nous semble-t-il, un présupposé largement partagé, à savoir que les pratiques bilingues marquées par la présence continue de la langue vocale dans sa réalisation sonore (vocalisations) dénote une prédominance de l'ordre de cette langue sur la production globale. Ce présupposé est bien explicité dans cette citation de Capirci *et al.* [2002], extraite d'une étude menée sur le développement d'un jeune enfant entendant de parents sourds, où les auteurs distinguent trois types de pratiques : la langue de signes italiennes, l'italien et l'utilisation simultanée de ces deux langues sous le terme de *communication bimodale*, dont la définition assimile clairement le fait que la LV soit utilisée en continu à la prédominance syntaxique de cette langue.

> « By bimodal communication, we mean that LIS signs were used simultaneously with spoken Italian. The grammatical structure of these bimodal utterances followed the rules of spoken Italian. Thus, only lexical items from LIS were combined with speech, not its syntactic structure ». [89]
> [Capirci *et al.*, 2002, 27].

Ce présupposé auquel nous avons nous-mêmes succombé [90] est, à notre sens, très intimement lié avec le fait qu'on associe les énoncés bilingues où le français et les signes sont utilisés en continu à la pratique de français signé, très largement utilisée dans le milieu scolaire comme nous l'avons déjà mentionné,

89. « Sous le terme de communication bimodale, nous désignons l'utilisation simultanée de signes de la LIS (langue des signes italiennes) et de mots de l'italien. La structure grammaticale de ces énoncés bimodaux suit les règles syntaxiques de l'italien. Aussi, seuls les items lexicaux de la LIS sont combinés avec la parole, ces combinaisons ne respectant pas leur structure syntaxique. » (notre traduction)

90. Nous pouvons juger de sa persistance dans nos propres écrits : « nous avons pris le parti de considérer, à l'échelle de notre unité de description, que lorsqu'il y a utilisation de la voix pour une expression en français, de manière continue sur une unité, l'énoncé était à « base français » » [Millet & Estève, 2009, 6]

dans laquelle la structure du français prédomine sur la structure de la LS. Or, nos observations nous ont amenée à rendre compte du fait que l'utilisation continue de la voix n'implique pas nécessairement une prédominance de la langue vocale dans la structure globale de l'énoncé, de même que les études précédentes ont pu l'attester chez les CODAS ou chez les sourds, comme nous avons pu le mettre en évidence dans les études présentées dans la section précédente. L'utilisation continue de signes et de mots peut certes contribuer à construire des énoncés dont la structure peut être attribuée au français – les signes et les mots produits simultanément suivant la structure du français – mais cette configuration représente une gestion parmi d'autres structures attestées de l'utilisation simultanée et continue des langues. En effet, l'utilisation continue de mots et de signes peut également donner lieu à des énoncés où la structure peut être attribuée à la LSF, les mots suivant l'ordre des signes. On peut trouver aussi des énoncés bilingues continus dont la structure ne peut être attribuée à l'une ou l'autre langue en particulier – nous en donnerons des exemples dans les sections suivantes.

Le critère de langue matrice, proposé par Myers-Scotton, s'est donc imposé comme entrée de notre typologie. Toutefois, nous utiliserons la notion de **base** – l'entrée par la langue n'étant pas toujours effective –, ce critère s'ajoutant, par combinaison, aux deux autres critères que nous avions identifiés dans nos premiers outils descriptifs :

- le choix de la base : la langue ou la modalité organisatrice du discours ;
- le choix du mode : monomodal *vs* bimodal ;
- le choix de la nature de la combinaison : monolingue, bilingue, non-verbal.

Nous avons pu identifier, sur la base des pratiques observées, 4 bases discursives : les pratiques où la langue de base est le français (*à base français*), les pratiques où la LSF est langue de base (*à base LSF*), les pratiques où aucune langue en particulier ne peut être identifiée comme langue de base tant l'interaction des deux langues est importante (*à base bilingue*) et les pratiques où la structure de l'énoncé est déterminée par des éléments non-verbaux (*à base non-verbal*). Les différentes pratiques discursives que nous avons identifiées se déclinent ainsi sous la forme d'un continuum allant des pratiques monolingues en français aux pratiques monolingues en LSF, en passant par toutes les pratiques intermédiaires, qui s'inscrivent dans les mouvements de convergence et d'ajustement des ressources langagières, émergeant de la rencontre discursive de la LSF et du français : les pratiques monolingues bimodales (à base français ou à base LSF), les pratiques bilingues (à base français, LSF ou bilingue) et les pratiques non-verbales monomodales ou bimodales à base non-verbal.

Nous présentons dans les sections suivantes le détail des catégories déclinées sous les différentes types de pratiques en illustrant les dynamiques par des exemples empruntés aux sujets adultes de notre

étude de master.

3.2 Pratiques à base français

Les pratiques discursives à base français regroupent tous les énoncés structurés par la langue française dans sa réalisation sonore. On trouve dans ces pratiques une utilisation variable de la modalité gestuelle : gestes, insertions ponctuelles de LSF, insertion continue de LSF. Ces différentes utilisations de la gestualité sont particulièrement bien illustrées dans les adaptations de Tim, Léa et Eva à l'adresse d'interlocuteurs entendants monolingues ou perçus comme tels.

3.2.1 Tensions de la gestualité : entre verbal et non-verbal

On remarque, en effet, que le recours à la bimodalité est adaptée aux compétences de l'interlocuteur : le français est adopté comme langue de base, pourtant l'utilisation de la gestualité porte les traces de procédés spécifiques de la LSF. En témoigne l'apparition de quelques signes isolés, énumératifs notamment, et plus significativement l'utilisation de gestes reprenant des procédés typiques de la LSF : pointés, gestes spatiographiques utilisant l'espace pour représenter l'agencement des référents dans le monde réel, gestes illustratifs, reprenant par configuration manuelle les caractéristiques du référent, entre autres [91]. Cet ajustement discursif entre une utilisation co-verbale et une utilisation linguistique de la gestualité – que nous avons caractérisé comme étant en tension vers une dimension *quasi-linguistique* (voir sur ce point, section 1.2.4) – est particulièrement manifeste dans les stratégies de Tim à l'adresse d'un interlocuteur entendant ne maîtrisant pas la LSF, comme le montre l'exemple que nous avons donné pour illustrer la notion de complémentarité (ex. 6 page 108) –, ou encore dans l'exemple suivant produit par Léa à l'adresse de son père entendant pour décrire le lieu où elle va passer le permis de conduire.

Léa-Papa

frs :	y en a le permis de conduire	le tram	il est après
gestes :	localisation à droite	geste vague qui part loin du point localisé	
frs :	le rond point	après l'hôpital	puis encore plus loin
gestes :	geste de dépassement	geste de dépassement	déictique vague

Exemple 8 – Adaptation de la gestualité co-verbale dans une pratique à base français

Dans cette succession d'énoncés, Léa construit simultanément à la description qu'elle fait en français, une mise en espace de l'univers référentiel de sa description en recourant à des gestes qui représentent

91. Nos observations rejoignent ainsi les observations de Bishop *et al.* [2006] sur les stratégies adaptatives de CODAS face à des interlocuteurs entendants monolingues, comme nous l'avons mentionné précédemment, et qu'elles considèrent comme une reprise des outils discursifs de la LS.

les caractéristiques formelles des référents, l'agencement dans l'espace, etc.

Par ailleurs, l'énoncé produit par Eva, à l'adresse de son grand-père entendant ne maîtrisant pas la LSF, semble exprimer davantage les traces résiduelles d'une compétence disponible en l'absence de mouvement de convergence vers la compétence de l'interlocuteur. En effet, les signes utilisés n'ont ici aucune utilité linguistique, puisque son interlocuteur n'a aucune connaissance de la LSF. Ils ne peuvent donc avoir pour l'interlocuteur une valeur co-verbale et/ou identitaire.

Eva-famille
frs : on peut pas te voir on peut pas te voir
LSF : PTE-2 VOIR PAS VOIR PTE-2

Exemple 9 – Utilisation de la LSF dans une pratique à base français

A travers ces quelques exemples, nous pouvons donc observer que s'exprime au sein des pratiques à base français, une tension entre l'utilisation non-verbale et l'utilisation linguistique de la gestualité, une tension qui témoigne, selon nous, des mouvements d'ajustement de la modalité gestuelle, de convergence ou de divergence, nécessités par des compétences en LSF non partagées.

3.2.2 Les types de pratiques à base français

Pour rendre compte de ces dynamiques, nous distinguons au sein des pratiques à base français, les sous-catégories suivantes qui déclinent le recours à la modalité gestuelle sous un continuum :

- **français monolingue monomodal** : énoncés mobilisant exclusivement le français, sans recours aux gestes ;
- **français monolingue bimodal** : énoncés combinant la mobilisation des deux modalités, l'utilisation de la langue française, dans la modalité vocale, et la mobilisation d'une gestualité non verbale, dans la modalité gestuelle ;
- **français bilingue avec insertions ponctuelles de LSF** : énoncés combinant une utilisation continue du français accompagnée de quelques signes ponctuels de la LSF ;
- **français bilingue bimodal** : énoncés combinant le français et la LSF de manière continue. Le français agissant toujours comme langue de base, les signes de la LSF suivant la structure de la langue française.

3.3 Pratiques à base LSF

A l'autre pôle du continuum se trouvent les pratiques à « base LSF », regroupant les énoncés dont la structure relève de la LSF. On trouve dans ces pratiques une utilisation variable de la modalité vocale : onomatopées, insertions ponctuelles de français, insertion continue de français. En outre, le recours aux labialisations modifie quelque peu l'orientation du continuum d'utilisation de la bimodalité dans les pratiques à base LSF.

3.3.1 Tensions entre labialisations et vocalisations

En effet, rappelons que, comme nous l'avons déjà mentionné, nous prenons le parti de placer les labialisations dans la modalité gestuelle et, par ailleurs, ces éléments qui proviennent du français sont, à notre sens, *quasi-linguistiques* – un statut intermédiaire entre une valeur non-verbal et verbal (cf. les discussions menées dans la section 1.2.4). Les types d'énoncés qui combinent des signes et des labialisations restent donc fondamentalement des énoncés bilingues, bien que marqués par l'absence d'utilisation de la voix, et représentent donc, à notre sens, des pratiques sensiblement différentes des combinaisons signes/mots. Nous trouvons, dans notre corpus, comme l'ont distingué Lucas & Valli [1992] sous les termes de *ASL mouthing*, *reduced English mouthing* et *English mouthing*, des réalisations labialisées qui s'inscrivent sur un continuum allant d'une utilisation figée qui n'a plus rien à voir avec le français – ex. "pi" associé au signe [SPÉCIFIQUE] –, pouvant davantage s'apparenter à des onomatopées labialisées, à des labialisations qui intègrent des caractéristiques morpho-syntaxiques du français (pronom, prépositions, etc...), comme en donne un aperçu l'exemple donné ici. Notre parti pris de considérer les labialisations comme relevant de pratiques bilingues monomodales ne permet certes pas de mettre en valeur ces différents recours et ne règle certes pas non plus toutes les questions théoriques que les labialisations et leurs différentes réalisations soulèvent, mais présente néanmoins l'avantage d'opérer une distinction entre vocalisations et labialisations. Que l'on soit d'accord ou non avec le fait qu'elles soient bilingues, il nous semble que labialisations et vocalisations représentent pour tous les chercheurs des phénomènes à différencier. On soulignera que dans la perspective sociolinguistique qui est la nôtre, les mouvements de convergence ou de divergence qu'on retrouve entre labialisations et vocalisations traduisent, de façon manifeste, les dynamiques qui s'opèrent entre les langues et les modalités dans le répertoire langagier bimodal de chaque locuteur.

Parmi les pratiques à base LSF, nous distinguons donc les combinaisons signes/ vocalisations (production de mots du français avec émission sonore) que nous classons comme des *pratiques bilingues*

bimodales, des combinaisons signes/labialisations (production uniquement labialisée) qui font émerger une catégorie de pratiques qui n'a pas d'équivalent dans le continuum des pratiques à base français : *pratiques bilingues monomodales*.

L'exemple suivant issu des stratégies adaptatives mises en œuvre par Léa face à l'enquêtrice entendante maîtrisant la LSF et en présence d'une interlocutrice sourde (Zoé) nous semble particulièrement caractéristique des dynamiques qui peuvent se manifester entre ces deux types de pratiques à base LSF et qui marquent, ici, un mouvement de convergence progressive vers la langue de l'interlocuteur entendant (le français).

Léa-Entretien		
lab./frs :	*avant moi problème...*	*j'ai problème* niveau français
LSF :	AVANT PTE-1 PROBLEME	PROBLEME NIVEAU FRANÇAIS

Exemple 10 – Alternance des labialisations et des vocalisations dans les pratiques à base LSF

Dans cet énoncé à base LSF, les labialisations sont tout d'abord redondantes par rapport aux signes (traduction terme à terme), puis sont porteuses d'un élément propre au français – « j'ai » – et, enfin, alternent avec des vocalisations. Cette progression vers l'émergence progressive de la voix témoigne de la mise en œuvre progressive d'un message en français et dénote les multiples combinaisons et variations possibles à l'intérieur d'une même pratique et d'une même catégorie. La tension entre labialisations et français se manifeste ici par une progression qui peut ainsi être placée dans le passage de la monomodalité (gestuelle) à la bimodalité (vocale et gestuelle).

3.3.2 Les types de pratiques à base LSF

Ainsi, afin de différencier toutes les variations et dynamiques possibles, parmi les pratiques à base LSF, nous distinguons une utilisation variable du recours à la bimodalité au moyen des distinctions suivantes :

- **LSF monolingue monomodal** : énoncé où seule la LSF est mobilisée, sans recours à d'autres ressources que ce soit les labialisations ou le français ;
- **LSF monolingue bimodal** : énoncés combinant une utilisation de deux modalités : la LSF, dans la modalité gestuelle, et le recours à des vocalisations non-verbales, s'apparentant à des onomatopées, dans la modalité vocale ;
- **LSF bilingue monomodal** : énoncés combinant une utilisation de la LSF et de labialisations ;
- **LSF bilingue avec insertions ponctuelles de français** : énoncés combinant une utilisation continue de la LSF et un recours ponctuels à quelques mots du français vocalisés ;

– **LSF bilingue bimodal** : énoncés recourant aux deux modalités de manière continue : une utilisation de la LSF avec une utilisation continue du français. On peut trouver dans ces énoncés une alternance entre labialisations et vocalisations.

Tous ces types de pratiques, quel que soit le recours au français, sont structurées par la syntaxe de la LSF, ce qui n'est pas le cas des pratiques à base bilingue.

3.4 Pratiques à base bilingue

Les pratiques à base bilingue correspondent aux pratiques dont la structure n'est pas attribuable à une langue en particulier, mais à l'interaction des deux langues. Nous avions initialement caractérisé ces pratiques comme *code-blend intégraux* [Millet, 2007; Millet & Estève, 2008] en reprenant la notion de *code-blend* proposée par Emmorey *et al.* [2005]. Nous avons toutefois rapidement abandonné cette notion du fait de ses connotations sémantiques – comme nous l'avons déjà mentionné le code-blend étant fortement connoté comme désignant des pratiques où les messages sont équivalents. Il nous a donc fallu adopter une notion plus à même de laisser place à la diversité des relations sémantiques qu'entretiennent les langues et les modalités dans les exemples attestés tant dans les corpus, enfantin qu'adulte. Les pratiques à base bilingue témoignent de dynamiques entre les langues qui s'instaurent dans des rapports beaucoup plus diversifiés que ne le décrivent les études menées sur les CODAS présentées précédemment.

3.4.1 Dynamiques des tensions linguistiques

On trouve, certes, dans les pratiques des adultes sourds observés, comme chez les CODAS, des pratiques à base bilingue où les deux messages sont conformes à chacune des langues, comme dans l'exemple suivant issu des stratégies de Nina en entretien.

Nina-Entretien	
frs :	je voudrais... assistance sociale
LSF :	AVENIR VOULOIR ASSISTANCE-SOCIALE

Exemple 11 – Maintien de l'équivalence syntaxique dans les pratiques à base bilingue

Dans cet énoncé, Nina parvient à négocier le maintien de l'équivalence syntaxique sur l'expression du futur – et notamment par une asynchronie des messages – et parvient donc à produire deux messages qui peuvent être considérés strictement comme sémantiquement équivalents. Toutefois, cette stratégie d'*équivalence*, comme nous l'avons déjà mentionné, ne constitue pas la plus caractéristique des pratiques à base bilingue observée chez les adultes sourds.

L'énoncé suivant issu des stratégies d'Alix en entretien, témoigne du fait que la gestion parallèle des langues peut amener un changement de la langue de base au cours de la production de l'énoncé.

Alix-Entretien				
frs :	ça va mieux tout		sauf	le niveau français
onom. :		pffff		
LSF :	MIEUX TOUT	EVOLUTION SAUF NIVEAU FRANÇAIS		

Exemple 12 – Alternance de la langue de base dans les pratiques à base bilingue

Dans cet exemple, on observe, en effet, une alternance de la base de la langue au cours de l'énoncé : la langue support est tout d'abord le français, amorçant l'énoncé, puis ponctuellement la LSF pour une entité particulière ([EVOLUTION]). Cette association ponctuelle signe/onomatopée, où l'onomatopée sert à appuyer l'intensité de l'action, peut être interprétée, entre autres, comme répondant à un besoin expressif particulier qui n'aurait pas, pour cette locutrice, de réel équivalent en français. Cette stratégie bilingue mise en œuvre par Alix ne fait qu'attester de la complémentarité que représentent la LSF et le français dans le répertoire d'un locuteur sourd bilingue.

Par ailleurs, un autre énoncé produit par cette locutrice, énoncé que nous avons déjà mentionné pour illustrer la *redondance*, témoigne du fait que la gestion parallèle des langues amène la création d'une structure unique gouvernant les deux messages et qui ne peut être attribuée à aucune des deux langues, mais semble résulter d'un mixte des deux langues.

Alix-Entretien	
frs :	moi je fais beaucoup différentes écoles
LSF :	PTE-1 FAIRE BEAUCOUP DIFFERENTES ECOLES

Exemple 13 – Emergence d'une structure mixte dans les pratiques à base bilingue

Enfin, nous incluons également dans les pratiques à base bilingue, la production séquentielle de deux messages monolingues s'ils constituent un énoncé bilingue unique. Nous n'avons pas d'exemples de ce type d'énoncé dans les pratiques des adultes, qui semble, comme en témoigne cet énoncé issu de notre corpus enfantin produit par Abdel, âgé de 6 ans, être une pratique enfantine.

Compte tenu de ces dynamiques nous pouvons définir les pratiques à base bilingue.

Abdel		
frs :	et après la souris	
onom. :		rompich rompich
LSF :		pr-corp-souris, DORMIR

Exemple 14 – Production séquentielle de deux messages monolingues

3.4.2 Les types de pratiques à base bilingue

On considérera donc comme *pratiques à base bilingue* :

- des énoncés où la structure des deux langues est respectée (ex. 11 page 130) ;
- des énoncés où la langue de base change au cours de la production de l'énoncé (ex. 12 page précédente) ;
- des énoncés où la langue de base semble être un mixte de la structure des deux langues (ex. 13 page précédente) ;
- des énoncés où deux messages monolingues sont produits séquentiellement (LSF puis français, ou inversement) (ex. 14 page précédente).

Ces différentes réalisations des pratiques à base bilingue, loin de remettre en cause, à notre sens, le modèle proposé par Myers-Scotton, indique visiblement que le bilinguisme bimodal rend davantage flexible la participation asymétrique des langues entre langue matrice et langue enchâssée ; cette flexibilité semble pouvoir s'expliquer, selon nous, par la simultanéité rendue possible par la bimodalité.

Ainsi, de la même manière qu'on trouve dans la bimodalité entendante des combinaisons gestes/parole discordantes qui marquent, comme le propose Kita, deux façons alternatives de représenter les éléments linguistiquement et non-linguistiquement, qui peuvent être concurrentes – cf. Partie 1 Chap.1 section 3.1.1 page 40 –, il nous semble que les productions à base bilingue observées chez les adultes sourds témoignent, de la manière la plus typique qui soit, de la concurrence/complémentarité entre deux façons alternatives d'encoder les éléments linguistiquement dans chacune des modalités.

3.5 Pratiques à base non-verbal

Enfin une quatrième base nous est apparue essentielle à considérer, et notamment pour la description de notre corpus enfantin : la base non-verbal. Les pratiques à base non-verbal correspondent aux énoncés dont la structure est déterminée par des éléments non-linguistiques.

Cette base est tout particulièrement intéressante d'un point de vue développemental. Le fait que les enfants sourds recourent à des énoncés structurés par des éléments non-verbaux, dont le linguistique est absent, rejoint l'hypothèse cognitive, que nous avons proposée de transposer au développement de l'oralité enfantine sourde (cf. Partie 1 Chap.1 section 4.3). En effet, ces énoncés peuvent témoigner de moyens de symbolisation acquis dans la pensée spatio-motrice, mais non encore systématisés sous une forme linguistique conventionnelle dans la pensée analytique, ce que nous avons proposé de considérer comme des *compétences transitionnelles* entre langage et langues (cf. pour un aperçu synthétique Partie

1 Chap.1 figure 2 page 87). Partant, la prise en compte des pratiques à base non-verbal nous permet de rendre compte de moyens de symbolisation en cours de structuration linguistique, qui prennent la forme de ressources qui se placent dans une dimension intermédiaire que nous avons proposé de conceptualiser par la notion de *quasi-linguistique*. Nous porterons une attention toute particulière à ces types de pratiques dans la production des enfants sourds, pour explorer l'aperçu cognitif qu'elle nous donne sur l'état de développement de deux façons alternatives de représenter les évènements dans deux modalités différentes – nous y reviendrons dans la Partie 3 Chap. 4.

Précisons que l'on inclut dans ce type de pratique des énoncés non-verbaux qui sont introduits par des connecteurs isolés du type "après", "ensuite" ou des syntagmes isolés du type "comme ça " énoncés en français et/ou en LSF. Ces éléments jouent, selon nous, un rôle d'impulseur énonciatif qui atténue dans le discours leur valeur linguistique.

On distingue donc dans les pratiques à base non-verbal, les sous-catégories suivantes :

- **monomodal gestuel** : référant aux énoncés composés uniquement de gestes ;
- **monomodal vocal** : référant aux énoncés composés uniquement d'onomatopées ;
- **monomodal bimodal** : référant aux énoncés composés du recours aux deux modalités dans leurs dimensions non-verbales : gestes et onomatopées.

3.6 Synthèse de la typologie proposée

Le tableau suivant reprend toutes les utilisations possibles de la bimodalité dans les pratiques à base français, à base bilingue, à base LSF et à base non-verbal, les ajustements discursifs au sein de chacune des pratiques étant à situer sur des continuums croisés, l'un concernant la nature de la combinaison, l'autre le mode.

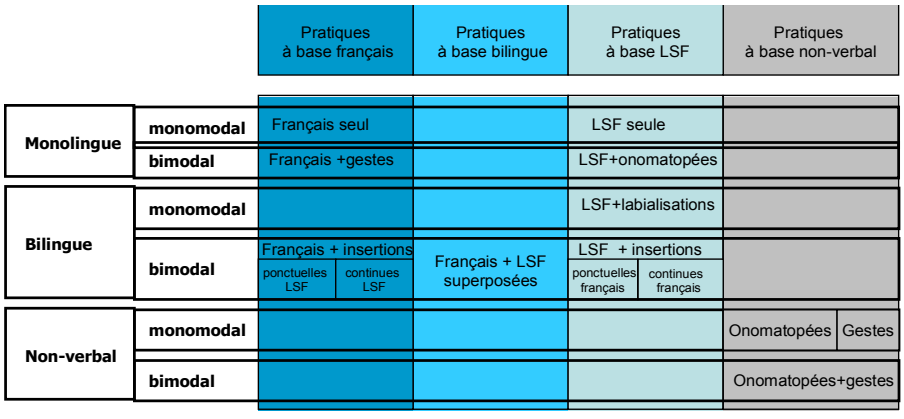


Figure 4 – Typologie des pratiques bimodales en contexte de surdité

La typologie discursive que nous proposons permet ainsi de rendre compte des stratégies d'ajustement des possibilités langagières amenées par la bimodalité en tenant compte d'une part des dynamiques liées à l'adaptation des moyens de symbolisation et à la compétence de l'interlocuteur et d'autre part des dynamiques liées aux stratégies mises en œuvre par le locuteur pour préserver son *vouloir-dire*, en exploitant les deux façons alternatives de représenter les éléments qui lui sont disponibles dans chacune des modalités. Ces mouvements de convergence et de divergence entre les locuteurs et entre les répertoires se traduisent parfois par l'émergence de ressources aux contours *quasi-linguistiques*, aux frontières des ressources verbales et non-verbales de chacune des modalités.

Par l'application de cette typologie des pratiques discursives, nous avons pu quantifier les différences intra- et inter-individuelles observées dans les stratégies adaptatives mises en œuvre au sein des différentes situations d'interactions recueillies. Ces analyses nous ont permis d'identifier des profils langagiers contrastés qui configurent les contours de l'hétérogénéité langagière existant parmi le groupe d'adultes sourds observé, et nous permettent de projeter des pistes sur le développement des enfants sourds dans leur devenir adulte.

Nous avons notamment mis en évidence [voir, entre autres Millet & Estève, 2009, 2008; Millet *et al.*, 2008] que :

- les locuteurs sourds exploitent, dans leur adaptation communicative, l'ensemble des possibilités discursives amenées par la bimodalité et par la simultanéité, en recourant aux langues et aux modalités dans des configurations diverses, témoignant d'un ajustement individuel et situationnel de leur répertoire langagier bilingue bimodal ;
- les dimensions linguistiques et langagières de la bimodalité font partie intégrante de leur compétence communicative, quels que soient – et quels qu'aient été – leur environnement langagier familial et leur parcours scolaire.

Ces observations sur les adultes nous invitent donc à projeter les enfants sourds, quel que soit leur environnement familial ou le projet éducatif dans lequel ils ont été propulsés, comme des locuteurs bilingues en devenir. On s'attachera spécialement à comprendre comment le recours aux dimensions langagières et linguistiques de la bimodalité chez l'enfant sourd nous donne des indices de son développement vers une compétence communicative adulte.

C'est sur la base de ces pistes réflexives que nous détaillons, dans le chapitre suivant, les hypothèses que nous formulons sur le développement de l'oralité enfantine sourde.

Chapitre 3

Rendre compte de l'oralité enfantine sourde : aspects méthodologiques et outils de description

Ce chapitre qui clôt notre première partie s'ancre plus dans les dimensions méthodologiques de notre travail de recherche. Il s'agit, en effet, dans un premier temps, de préciser la problématique, les objectifs et les hypothèses. Dans un second temps, nous présenterons l'ensemble des volets composant notre corpus issu de la diversité des terrains scolaires. Nous terminerons enfin par une présentation détaillée de la grille de transcription que nous avons mise au point et qui constitue la première étape de réflexion qui nous a été nécessaire pour décrire l'oralité enfantine sourde.

1 Problématique et objectifs

Les réflexions que nous venons d'exposer concernant le bilinguisme chez l'adulte sourd, nous autorisent à porter un regard bilingue et multimodal sur le développement de l'enfant sourd pour appréhender la manière dont se structure, se transforme et évolue le bilinguisme bimodal enfantin, en contexte de surdité. Ainsi, à la suite de ces réflexions, notre approche du développement langagier de l'enfant sourd, dont les sous-bassements théoriques ont été développés dans le chapitre 1, s'inscrit dans une perspective essentiellement sociolinguistique dont la visée est de rendre compte de la manière dont les enfants sourds se construisent langagièrement dans les contextes de socialisation où ils évoluent. Au-delà d'une visée descriptive, notre recherche a fondamentalement des retombées didactiques. L'objectif principal de notre

recherche vise, en effet, à mieux comprendre les indices du développement sociolangagier de l'enfant sourd, dans leurs dimensions multimodale et bilingue, pour être à même de proposer des pistes d'évaluation qui permettront de cerner, au plus près de leurs acquisitions réelles, les habiletés interactionnelles et discursives des enfants sourds.

Notre questionnement sur le développement langagier de l'enfant sourd se centre plus précisément sur l'oralité et pourrait être formulé en ces termes : comment les contextes dans lesquels l'enfant sourd est amené à se socialiser façonnent-ils les contours de son répertoire langagier et comment exploite-t-il les ressources langagières qui le composent pour construire ses habiletés discursives ?

Les objectifs que recouvrent ces questions sont nombreux, nous essaierons de donner des éléments de réponse à quelques-uns d'entre eux, plus particulièrement :

1. Rendre compte de la réalité des contextes scolaires dans lesquels les enfants sourds sont amenés à se construire comme sujets communiquants et interagissants ;
2. Rendre compte des configurations langagières de l'oralité enfantine sourde ;
3. Rendre compte du développement des compétences orales des enfants sourds au-delà d'une évaluation exclusivement linguistique et monolingue.

Pour répondre à ces objectifs, nous nous appuierons sur un corpus représentatif de la diversité des terrains scolaires en contexte de surdité, composé de données recueillies dans des structures accueillant des enfants aux projets éducatifs différents (oraliste, bilingue ou intermédiaire entre ces deux pratiques, que nous nommerons de "mixte"). Les volets de notre corpus seront détaillés après que nous aurons formulé les hypothèses et questions de recherche que nous permettent de développer nos réflexions sur les contours du bilinguisme chez l'adulte sourd ainsi que celles que nous nous proposons d'investir, en nous appuyant sur la transposition des hypothèses existant sur le développement langagier de l'enfant entendant – cf. Partie 1 Chap. 1 section 4.3.

2 Hypothèses

Notre questionnement sur le développement langagier de l'enfant sourd a été façonné par les allers-retours inévitables entre réflexions théoriques et empiriques pré-liminaires (sur les contours du bilinguisme chez l'adulte sourd, ou nées des observations des terrains scolaires en contexte de surdité), analyses préliminaires et retour sur la théorie. Dans notre corps d'hypothèses présenté de façon linéaire pour les besoins d'une présentation structurée, transparaîtront les renvois inévitables aux différentes étapes de

la réflexion qui les ont nourries : à savoir aux éléments théoriques et empiriques déjà développés dans les chapitres précédents ainsi qu'aux éléments méthodologiques qui seront présentés dans la section suivante. Afin d'assurer la lisibilité des hypothèses nous en proposerons une restitution synthétique à la fin de cette section (cf. section 2.4), une mise en lien dynamique entre hypothèses, recueil, réflexions théoriques et analyses, sera proposée sous forme synthétique également, à la fin de la section consacrée à la présentation du corpus (cf. section 3.4).

A titre d'introduction au corps de sous-hypothèses que nous présenterons dans les sections suivantes, nous pouvons formuler l'hypothèse générale qui sous-tend notre réflexion au croisement du bilinguisme et de la multimodalité. Nous faisons l'hypothèse que **l'enfant sourd se développe dans des contextes socio-langagiers marqués par le contact de langues entre LS et LV ce qui lui confère des dimensions bilingues en devenir et, conjointement, nous présupposons que, de manière similaire à l'enfant entendant, le développement de l'enfant sourd est fondamentalement langagier et intègre en ceci des dimensions multimodales**.

2.1 Contextes de la socialisation scolaire de l'enfant sourd

La diversité langagière émanant du groupe d'adultes sourds observé durant nos travaux de master impulse une première question à l'échelle du groupe de pairs : comment s'organise la diversité langagière parmi les enfants sourds ? Comment l'hétérogénéité langagière marque-t-elle les établissements dans lesquels les enfants sourds sont accueillis ? les classes elles-mêmes ?

Nos observations chez l'adulte mettent à mal le présupposé selon lequel un facteur unique pourrait être source explicative des variations inter-individuelles existant parmi les sourds : ni l'environnement familial, ni le projet éducatif, ni le parcours scolaire plus largement ne peuvent expliquer la diversité des profils langagiers observés chez l'adulte [voir, entre autres Millet & Estève, 2009, 2008; Millet *et al.*, 2008]. Il s'agit donc de comprendre, au-delà de ces simples facteurs, les façons effectives dont s'articulent les liens entre transmission des langues et appropriation langagière chez l'enfant sourd en tenant compte du tissu socialisant dans lequel il est amené à faire l'expérience du langage.

Nous faisons l'hypothèse que **les structures éducatives en contexte de surdité sont marquées par le contact de langues et constituent en ceci des lieux de socialisation où les enfants sourds sont amenés à se construire comme sujets communicants et interagissants bilingues (H1.1)**. Nous proposerons de brosser un portrait de la diversité des situations d'interactions auxquelles les enfants sourds sont confrontés quotidiennement en contexte scolaire, en nous centrant sur un corpus d'interactions en classe et hors de la classe (interactions entre pairs sourds, pairs sourds-enseignant entendant, pairs sourds/pairs

entendants, etc.) – cf. section 3.2, pour une présentation du volet interaction.

Par ailleurs, les classes elles-mêmes étant marquées par la diversité – en lien avec la diversité des environnements familiaux, la diversité des choix éducatifs des parents, la diversité des degrés de surdité, la diversité des niveaux scolaires, etc. – nous formulons l'hypothèse que **les profils langagiers des enfants sourds ne sont pas seulement contrastés entre les classes observées, mais à l'intérieur des classes elles-mêmes, les groupes classes constituant ainsi des contextes marqués par l'hétérogénéité langagière (H1.2)**. Nous nous appuierons, pour vérifier cette hypothèse, sur des analyses comparatives des comportements langagiers des enfants sourds des différentes classes de notre corpus engagés dans une tâche narrative similaire (cf. section 3.3.2, pour une présentation du volet narration).

2.2 Configurations langagières de l'oralité enfantine sourde

La description des énoncés des adultes sourds nous a permis de montrer que le recours à la bimodalité fait partie intégrante des stratégies adaptatives du locuteur adulte et que, du fait que chaque modalité peut être utilisée dans ses dimensions linguistiques ou non-linguistiques, la bimodalité sourde revêt des configurations spécifiques. Il s'agit donc de comprendre la façon dont ces compétences bilingues et multimodales sont en cours de construction chez l'enfant sourd.

Nous faisons l'hypothèse que **les ressources langagières, vocales et gestuelles, font partie intégrante des habiletés discursives des enfants sourds, compte tenu du fait que leurs compétences linguistiques sont encore en cours de construction (H2.1)**. Nous nous baserons pour tester cette hypothèse sur la mise en lien des différents volets du recueil oral de notre corpus (voir section 3.3 pour la présentation des différents recueils) incluant la passation d'un test existant qui nous permettra d'accéder aux contours effectifs des compétences lexicales des enfants sourds, passation qui sera mise en regard avec une tâche de narration qui nous permet d'accéder plus largement aux habiletés discursives orales des enfants sourds dans une tâche de production plus spontanée.

Une seconde hypothèse est sous-tendue inévitablement par la précédente : **la mobilisation de la bimodalité chez l'enfant sourd adopte des contours structurels et sémantiques spécifiques qui peuvent être reliés au fait que la gestualité et la vocalité sont toutes deux en tension vers un potentiel linguistique (H2.2)** Pour tester cette hypothèse, nous investirons tout particulièrement la tâche de narration en fonction des profils langagiers des enfants afin d'avoir accès aux contours sémantiques et structurels de la bimodalité enfantine sourde.

2.3 Développement des compétences orales de l'enfant sourd

En lien avec les hypothèses précédentes, il s'agit, au bout du compte, de rendre compte de la manière dont l'utilisation de la bimodalité dans ses dimensions langagières nous renseigne sur l'état de développement des compétences orales de l'enfant sourd.

Nous faisons l'hypothèse que, **compte tenu de la diversité des contextes individuels, le développement des compétences linguistiques des enfants sourds ne sera pas lié à une progression linéaire associée à l'âge. (H3.1)** Les résultats au test nous permettront d'étayer ou non cette hypothèse.

Si cette hypothèse est vérifiée, il serait alors plus juste d'évaluer le développement des compétences de symbolisation dans une appréhension langagière, en tenant compte de toutes les ressources verbales et non-verbales que l'enfant sourd utilise dans chacune des modalités et de poser une hypothèse complémentaire à savoir que : **les acquisitions réelles de chaque enfant sourd dans les deux modalités sont situées dans une étape de progression transitionnelle qui pourrait plus justement et plus largement être appréhendée en terme de maturité cognitive entre pensée spatio-motrice et pensée analytique (H3.2)**. Une analyse transversale du développement des habiletés narratives des enfants sourds nous donnera des éléments de réponse plus précis sur la manière dont les compétences de symbolisation développées dans les langues et les modalités sont mises au service de ces habiletés discursives.

2.4 Corps d'hypothèses : synthèse

Nous restituons sous forme synthétique notre corps d'hypothèses (H) pour chacun des objectifs (O) présentés précédemment :

O1 : Rendre compte des contextes de la socialisation scolaire de l'enfant sourd

H1-1 : Les structures éducatives accueillant les enfants sourds sont des lieux de socialisations marqués par le contact de langues

H1-2 : Les classes constituent des contextes marqués par l'hétérogénéité langagière

O2 : Rendre compte des configurations langagières de l'oralité enfantine sourde

H2-1 : Les ressources langagières, vocales et gestuelles font partie intégrante des habiletés discursives des enfants sourds

H2-2 : Le recours à la bimodalité chez l'enfant sourd revêt des contours structurels et sémantiques spécifiques qui peuvent être reliés à un bilinguisme en devenir

O3 : Rendre compte des étapes du développement des compétences orales chez l'enfant sourd

H3.1 : Le développement des compétences linguistiques chez l'enfant sourd n'est pas lié à une progression linéaire associée à l'âge

H3.2 : Les compétences orales des enfants sourds peuvent plus justement être évaluées comme des compétences de symbolisation transitionnelles à différents niveaux de progression entre pensée spatio-motrice et pensée analytique.

3 Corpus

Notre questionnement sur le développement de l'oralité enfantine sourde visait, dès son origine, à sortir des querelles idéologiques et des partis-pris théoriques pré-existant à la description pour cheminer en sens inverse en prenant comme point de départ les réalités des terrains scolaires en contexte de surdité et pouvoir en proposer une réflexion théorique intégrant la diversité.

Notre corpus global est donc issu de la diversité des terrains scolaires dans lesquels sont accueillis les enfants sourds dans les CLIS d'établissements primaires lyonnais et grenoblois. Précisons que notre corpus ne se prétend pas donner un aperçu exhaustif des différentes structures existantes mais donne accès à des réalités scolaires différentes et constitue en cela un échantillon qui représente bien la diversité des terrains scolaires en contexte de surdité.

Notre recueil de données a inévitablement été conditionné par les difficultés d'accès aux terrains, dues à la fois à la difficulté de conjuguer les attentes de notre équipe de recherche et celles des équipes pédagogiques en place pour ce qui est des données d'interactions en classe et à la difficulté à suivre une cohorte : certaines classes d'enfants sourds ont été réagencées entre deux volets du recueil, certains enfants ont par ailleurs changé d'établissement (changement d'orientation éducative, passage au collège, entre autres). Ceci explique le fait que les volets de notre corpus sont composites et à géographie variable [92]. Notre corpus est donc façonné par les aléas du terrain, nous avons pris le parti d'accueillir et d'intégrer ces éléments qui, aussi inattendus soient-ils, font partie intégrante, à notre sens, de la socialisation langagière de l'enfant sourd en contexte scolaire. Notre corpus d'interactions de classe nous a tout particulièrement confrontée à nous adapter aux changements non prévisibles du terrain : une enseignante entendante remplaçante non spécialisée ayant été propulsée dans la classe observée pour la fin de l'année

92. Pour ajouter aux difficultés de terrains, nous avons également rencontré des difficultés techniques. Le crash du disque dur de sauvegarde globale des données filmées recueillies en 2007-2008 a amputé notre corpus du suivi de la classe mixte durant 1 semaine : nous n'avons pu en récupérer que des transcriptions ponctuelles. A été également détruit le recueil du protocole général (test ELO, narrations orales) des enfants de cette même classe, transcrites au préalable toutefois pour les narrations orales et annotées papier pour le test ELO.

scolaire.

Nous proposerons donc, dans un premier temps, un aperçu global du corpus en présentant les sujets observés au moyen des informations que nous avons pu recueillir auprès des établissements où ils sont scolarisés. Nous présenterons ensuite, dans les sections suivantes, les différents volets de notre corpus en les reliant au corps d'hypothèses développé précédemment et en détaillant les analyses que nous en proposerons.

3.1 Panorama général : un corpus issu de la diversité des contextes scolaires

Nous comptons dans notre corpus des enfants sourds aux projets éducatifs divers, accueillis dans deux établissements dits "ordinaires" – *i.e.* accueillant par ailleurs des enfants entendants – au sein de CLIS (classe d'inclusion scolaire) et intégrés plus ou moins ponctuellement dans des classes entendantes.

Le premier établissement accueille des classes aux pédagogies différentes, que nous nommerons "oraliste" et "bilingue", le deuxième établissement accueille des CLIS que nous nommerons "mixte" :

- "oraliste" : privilégiant l'apprentissage du français ;
- "bilingue" : introduisant la LSF comme langue d'enseignement dans l'éducation de l'enfant, soit au côté du français oral/écrit, soit au côté du seul français écrit ;
- "mixte" : accueillant des enfants aux projets éducatifs différents.

Nous reviendrons plus précisément sur ces contextes pédagogiques lorsque nous aborderons la question du contexte de socialisation des enfants sourds (cf. Partie 2 Chap.1). Précisons déjà que, outre les différences pédagogiques liées au projet éducatif, tous les enfants sont suivis au sein des établissements par un SSEFIS (Service de Soutien à l'Education Familial et à l'Integration Scolaire) qui se compose d'orthophonistes, de psychomotriciens, de psychologues, de codeuses LPC, d'éducateurs sourds, etc. Les enfants de la CLIS bilingue LSF/français écrit font exception, néanmoins ils ont été suivis par ce service, pour des séances d'orthophonie notamment, depuis le début de leur cursus scolaire et jusqu'à leur intégration dans cette CLIS en septembre 2007.

Au sein du premier établissement, parmi les enfants au projet éducatif oraliste, nous comptons une CLISoraliste (Cliso) de niveau GS-CP accueillant 7 enfants sourds, les enfants de CE2 au CM2 sont intégrés dans des classes entendantes et seront désignés par la suite comme oralistes intégrés (O int.). Le tableau suivant détaille les informations que nous avons pu recueillir sur les sujets au projet éducatif oraliste [93].

93. L'âge et le niveau scolaire indiqués dans les tableaux de présentation des sujets sont repérés dans cette première présentation par rapport au premier recueil réalisé. Par ailleurs, les prénoms ont été anonymés. Bien que la variable plurilingue ne soit pas prise en compte dans cette étude dans la mesure où les langues parlées à la maison n'ont pas pu être renseignées, nous

classe /projet éducatif	Prénom	Age au moment du 1er recueil	Niveau scolaire au moment du 1er recueil	Degré de surdité	Environnement familial
O int.	Maël	12 ;05	CM2	sévère	Entendants
	Tom	10 ;08	CE2	sévère	Entendants
	Luna	10 ;07	CE2	moyen	Entendants
	Léo	9 ;05	CE2	moyen	Entendants
	Léa	8 ;09	CE2	profond	Entendants
Cliso	Noa	9	CP	profond	Entendants
	Saïd	8	CP		Entendants
	Abdel	6 ;04	CP	profond	Entendants
	Sofia	6 ;01	GS	profond	Entendants
	Inès	6	GS	léger	Entendants
	Sara	5 ;08	GS	sévère	Entendants
	Driss	5 ;01	GS	profond	Entendants

Tableau 2 – Présentation des élèves au projet éducatif oraliste

Par ailleurs, au sein de cet établissement, une CLIS bilingue au projet éducatif spécifique a été créée au cours du recueil, à la rentrée de l'année scolaire 2007-2008. Le projet sous-tendant la création de cette CLIS, que nous désignerons par la suite par Clisb, implique la LSF comme seule langue d'enseignement, le français oral est exclu des échanges en classe – cette classe fait suite à la loi de 2005 sur laquelle nous reviendrons dans la Partie 2 Chap. 1 section 1.2. Pour qu'il n'y ait pas de confusion, les autres enfants au projet éducatif bilingue accueillis dans l'établissement au sein d'une autre CLIS – où les deux langues sont enseignées dans leurs formes orales – seront désignés par la seule lettre B. Le tableau 3 récapitule les informations qui nous ont été transmises par l'établissement pour les sujets aux projets éducatifs bilingues.

avons tenu à conserver dans les prénoms anonymés l'origine familiale des enfants en conservant les sonorités étrangères. Cette variable témoigne aussi, à notre sens, de la diversité des terrains scolaires en contexte de surdité.

classe /projet éducatif	Prénom	Age au moment du 1er recueil	Niveau scolaire au moment du 1er recueil	Degré de surdité	Environnement familial
B	Ali	11 ;08	CM2	profond	Entendants
	Max	10 ;10	CE2	profond	Entendants
	Karima	7 ;11	CP	profond	Sourds
	Nora	7 ;05	GS	profond	Entendants
	Sami	7 ;01	GS	profond	Entendants
	Ema	6 ;03	GS	profond	Entendants
	Hugo	6	GS	profond	Sourds
Clisb	Louise	10	CE2	profond	Sourds
	Lili	7 ;07	CP	profond	Sourds
	Luc	7 ;03	GS	profond	Sourds
	Dan	7 ;01	CP	profond	Sourds
	Nina	6 ;11	CP	sévère	Sourds
	Côme	5 ;06	GS	sévère OD ; léger OG	Sourds

Tableau 3 – Présentation des élèves au projet éducatif bilingue

Pour ce qui est du second établissement, il accueille deux CLIS multi-niveaux composées d'enfants aux âges, aux degrés de surdité et aux projets éducatifs divers (oralistes ou bilingues) ; nous regroupons ces deux CLIS sous l'étiquette "CLIS mixte" (Clism). Notre Clism est donc composée de 5 enfants ayant pu être filmés sur tous les volets de notre corpus (Jalil,Tarek, Leïla, Yanis et Mehdi) et inclut également Marie qui n'était présente que durant le recueil du volet *observations de classe* ainsi que Pierre et Chloé, scolarisés dans la deuxième CLIS de l'établissement, pour la tâche de narration.

projet éducatif	Prénom	Age au moment du 1er recueil	Niveau scolaire au moment du 1er recueil	Degré de surdité	Environnement familial
Bilingue	Pierre	11 ;05	CM1	sévère OD ; profonde OG	Entendants
Oraliste	Clohé	11 ;02	CE2	moyenne OD ; sévère OG	Entendants
Oraliste	Jalil	9 ;04	CE2	moyen OD ; sévère OG	Entendants
Oraliste	Tarek	9 ;04	CE2	sévère	Entendants
Bilingue	Marie	9 ;01	CE2	profonde	Sourds
Oraliste	Leïla	8 ;02	CE1	profond	Entendants
Bilingue	Yanis	7 ;07	CE1	profond	Entendants petit frère sourd
Bilingue	Mehdi	7 ;04	CP	profond	Entendants grand frère sourd

Tableau 4 – Présentation des sujets de la CLIS mixte

Tous les enfants de notre corpus ont été soumis au même protocole général concernant le volet oral (ELO, narration) ce qui nous donne accès à des données transversales sur le développement des compétences orales des enfants sourds. Seuls 5 enfants de la Clism ont pu être suivis sur le volet *observations*

de classe.

3.2 Observations de classe

Le premier volet de notre corpus se compose d'interactions filmées au sein de la CLISm et dans l'établissement.

Au début de notre recherche, le recueil d'observation de classe avait pour objectif d'observer les interactions autour de l'écrit dans différentes classes d'enfants sourds en intégrant la variable pratique pédagogique (place de la LSF et du français comme langue d'enseignement). Le recueil visait à accéder aux pratiques pédagogiques effectives, sans qu'un protocole d'expérimentation particulier n'ait été mis en place, pour déterminer la place et la prise en compte des langues et des modalités dans les différentes structures. La mise en lien de la progression dans l'écrit de l'enfant sourd avec les modèles linguistiques présents dans la structure éducative était également un objectif de ce recueil comparatif. Comme nous l'avons déjà mentionné, il nous a été difficile de pouvoir conjuguer les attentes de cette démarche descriptive et les attentes des équipes pédagogiques en place ce qui explique que nous n'ayons pas pu respecter notre protocole de départ quant à la variable pratique pédagogique : seule la CLISm nous a ouvert ses portes.

Nous avons pu effectuer un premier recueil en décembre 2007 pendant 1 semaine pour observer la progression du travail autour de l'écrit. Toutefois, comme nous l'avons là aussi déjà mentionné, les aléas techniques se sont alliés aux aléas du terrain, les données filmées dont nous disposions sur cette semaine n'ont été que très ponctuellement transcrites (voir note 92 page 140). Par ailleurs, le recueil d'interactions a pu être renouvelé en mai 2008. L'enseignante entendante spécialisée en charge de la classe avait cependant été remplacée pour cette fin d'année scolaire par une enseignante entendante n'ayant jamais travaillé avec des enfants sourds. Le changement d'enseignant entre les deux parties du recueil nous a finalement orienté vers les interactions orales. Nous ne nous intéresserons, par conséquent, pas à l'apprentissage de l'écrit pour nous focaliser sur l'analyse des situations d'interactions que nous avons pu recueillir, en dehors de tout protocole expérimental, afin de rendre compte de la diversité des interlocuteurs enfants et adultes auxquels sont confrontés les enfants de cette classe.

Ces deux recueils nous permettront ainsi, de manière complémentaire, de répondre à notre premier objectif à savoir rendre compte du contexte de la socialisation scolaire dans lequel l'enfant sourd est amené à se construire comme sujet communicant bilingue. Les analyses seront donc essentiellement qualitatives et descriptives et nous permettront tout particulièrement d'investir notre première hypothèse sur le lieu de socialisation que constitue les structures éducatives, en nous donnant accès à un panorama

des expériences interactives auxquelles sont confrontés les enfants sourds en situation scolaire (H1.1).

3.2.1 Interactions en situation didactique : recueil 2007

Au moment du premier recueil d'interactions en décembre 2007, une enseignante entendante spécialisée, à laquelle nous référerons sous l'appellation EE, était en charge de la classe. Une ATSEM (Agents Territoriaux Spécialisés des Ecoles Maternelles) entendante que nous référerons sous l'appellation AE était également présente pour permettre des séances d'enseignements individualisés. EE et AE maîtrisent toutes deux la LSF et la LPC.

Le seul extrait vidéo que nous avons pu récupérer de cette situation d'interaction constitue un moment rituel d'ouverture des activités en classe (*accueil du matin*) ; c'est principalement sur cet extrait, que nous avons pu transcrire finement, que porteront les analyses de ce recueil d'interactions, qui constituent, de fait, une *micro-analyse*.

Nous n'avons pu récupérer que des transcriptions très ponctuelles de certains extraits d'interactions avec d'autres intervenants : pour la séquence LPC en présence de la codeuse LPC (cLPC) et pour la séquence LSF menée par l'éducateur sourd (Ed.S). Nous exploiterons également ces courts extraits dans l'analyse afin de compléter le panorama des interactions didactiques dans cette classe.

Les observations effectuées durant cette semaine de recueil concernait la progression autour de l'écrit abordé, entre autres, autour d'une comptine 'Qui es-tu ?' [94] réinvestie ensuite pour travailler sur le genre de texte de la devinette. Les interactions recueillies concernaient, entre autres, cet objet didactique commun abordé avec des professionnels différents pour des visées différentes, en séance individuelle ou collective.

La comptine a d'abord été découverte en classe à l'oral avec support écrit lors de séances collectives. La lecture du texte a été retravaillée avec l'orthophoniste (Ortho.) via la méthode verbo-tonale, EE participait également à la séance. Le modèle de question/réponse présent dans cette comptine/devinette a été réinvesti avec les plus jeunes (Mehdi, Yanis & Leïla) pour travailler sur la structure de la devinette en français oral en présence de la codeuse LPC (cLPC). Le support de la séance consistait en un jeu de mémory revu, où chaque enfant devait à tour de rôle, et avec l'aide de cLPC ou EE, faire deviner un animal aux deux autres enfants. Enfin, la comptine a été réinvestie dans des écrits individuels.

En outre, sur cette semaine d'observation, nous avons pu filmer une séance d'atelier communicatif en LSF organisée par l'éducateur sourd (Ed.S) en dehors de la classe autour d'un conte.

94. Qui es-tu ? Devine ! Où es-tu ? Je suis dans le ciel. Comment es-tu ? Je suis tout rouge. Que fais-tu ? J'arrive. Ca y est, j'ai trouvé. Tu es le père noël !

Les séquences d'interactions recueillies au sein de cette classe sont récapitulées dans le tableau 5, les situations d'interactions transcrites ou ponctuellement transcrites sont indiqués en gras.

<table>
<tr><th></th><th colspan="2">Enseignante entendante (EE)</th><th>Orthophoniste (Ortho.)</th><th>Codeuse LPC (cLPC)</th><th>Educateur Sourd (Ed.S)</th></tr>
<tr><td>Tarek</td><td rowspan="6">Accueil du matin</td><td rowspan="6">Découverte/ théâtralisation de la comptine</td><td rowspan="6">Séance collective méthode verbo-tonale</td><td colspan="2" rowspan="2"></td></tr>
<tr><td>Jalil</td></tr>
<tr><td>Marie</td><td rowspan="3">Séance LPC dans la classe (devinette)</td><td rowspan="3">Atelier communicatif LSF hors classe (conte)</td></tr>
<tr><td>Leïla</td></tr>
<tr><td>Yanis</td></tr>
<tr><td>Mehdi</td></tr>
</table>

Tableau 5 – Observations de classe : recueil 2007

3.2.2 Interactions dans et en dehors de la classe : recueil 2008

Au moment du deuxième recueil en mai 2008, une enseignante entendante remplaçante non spécialisée ne maitrisant ni la LSF ni la LPC était en charge de la classe. Nous réfèrerons à cette enseignante dans la suite du texte sous l'appellation EER. Les observations effectuées durant 3 jours nous ont permis de recueillir des interactions dans la classe : entre pairs, avec EER, avec AE et en dehors de la classe.

L'observation des interactions en classe se compose de séquences différentes.

La séquence portant sur le calendrier et la découverte de la devinette du jour nous a permis de recueillir des interactions collectives avec EER et a donné lieu à des interactions parallèles à l'objet didactique visé entre pairs, concernant la triche d'un des enfants, Jalil.

Les séquences de rédaction portant sur les étapes de la recette du pain fabriqué la veille nous donnent accès à des interactions autour de l'écrit. La recette a été écrite collectivement au tableau pour les grands (Jalil et Tarek) avec EER. Pour les plus jeunes (Yanis, Leïla), la tâche de rédaction consistait à remettre en ordre les images associées aux différentes étapes de la recette et à rédiger des phrases descriptives avec l'aide de EER.

En outre, la séquence de mathématiques nous a permis de recueillir des interactions entre EER et Yanis et Leïla lors d'un enseignement individualisé.

Enfin, la séance de jeux entre pairs nous permet d'accéder à des interactions entre pairs en dehors de la présence de l'adulte, entre Jalil, Tarek, Marie et Mehdi.

Par ailleurs, un recueil d'interactions hors classe a été effectué dans le cadre d'une activité inter-classe en petits groupes autour de l'écrit faisant suite à une classe verte commune, rassemblant une classe d'enfants entendant et la CLIS. Lors de cette activité inter-classe, les enfants avaient à constituer des affiches sur les activités réalisées durant la classe verte. Le recueil filmé se compose d'interactions

avec des pairs entendants d'autres classes et leurs enseignants ou l'AVS (Auxiliaire de vie scolaire) entendante intervenant dans les CLIS pour des enseignements individualisés. Dans la suite du texte, l'abréviation G désigne les garçons entendants et F les filles entendantes. EE-CM1 est une enseignante entendante en charge d'une classe de CM1 où quelques enfants sourds sont intégrés.

Le tableau suivant récapitule les différentes situations d'interactions recueillies et la nature des activités.

<table>
<tr><th></th><th colspan="3">Interactions en classe</th><th colspan="2">Hors classe</th></tr>
<tr><th></th><th>Interactions collectives avec EER/ interactions parallèles entre pairs</th><th colspan="2">Interactions en groupe avec EER</th><th>Interactions entre pairs sourds</th><th>Interactions pairs sourds/pairs entendants</th><th>Interactions avec adultes entendants</th></tr>
<tr><td>Tarek</td><td rowspan="6">Calendrier/ Devinette</td><td rowspan="2">Recette du pain</td><td rowspan="2"></td><td rowspan="2">jeu</td><td></td><td rowspan="2"></td></tr>
<tr><td>Jalil</td><td>avec G2 et G3</td></tr>
<tr><td>Marie</td><td rowspan="2">Recette du pain</td><td rowspan="2">Mathématiques</td><td rowspan="2"></td><td rowspan="2">avec F1 et F2 / entre sourds</td><td rowspan="2">avec adulte AVSE</td></tr>
<tr><td>Leïla</td></tr>
<tr><td>Yanis</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Mehdi</td><td colspan="2"></td><td>jeu</td><td>interactions avec G1</td><td>avec adultes EE-CM1 et AE</td></tr>
</table>

Tableau 6 – Observations de classe : recueil 2008

3.3 Protocole général du recueil oral

Notre étude sur l'oralité sourde s'ancre dans un projet plus large sur la multimodalité dans les conduites narratives orales, financé par un projet ANR (Agence Nationale de Recherche) dirigé par Jean-Marc Colletta. Ce projet, intitulé « L'acquisition et les troubles du langage au regard de la multimodalité de la communication parlée », avait pour but de contribuer à une meilleure connaissance du développement tardif de la parole dans ses aspects multimodaux, pragmatiques et discursifs, chez l'enfant au développement typique comme chez l'enfant au développement atypique, tout en appréciant l'impact de la langue et de la culture d'origine sur ce développement. Ce projet comprenait donc plusieurs volets : un volet développemental, un volet inter-langue, un volet surdité et un volet pathologie du langage. Le volet développemental réalisé sur des enfants entendants français avait pour but de permettre de renseigner un aspect peu étudié dans la recherche : le développement tardif du système gestes-parole chez l'enfant au-delà de 3 ans. Le volet surdité répondait aux mêmes objectifs chez l'enfant sourd d'âge primaire : il s'agit de comprendre comment la multimodalité est impliquée dans les habiletés discursives (narratives et explicatives) de l'enfant sourd et dans leur développement. Ce volet de notre corpus répond donc aux objectifs 2 et 3, développés précédemment concernant les contours de la bimodalité sourde enfantine et

l'identification des étapes de développement.

Les enfants sourds ont été soumis au même protocole que les enfants entendants, dont la trame était la suivante : les capacités langagières des enfants ont été contrôlées lors de la passation du test ELO (Evaluation du Langage Oral élaboré par Khomsi [2000]) ; les enfants ont ensuite été soumis à une tâche qui comprenait trois étapes : la restitution d'un dessin animé visionné, une tâche d'explication, un récit libre. Nous ne traiterons pas des tâches d'explication et de récit libre dans nos analyses.

Le recueil de la passation de test et de la narration, ayant été organisé à cheval sur deux années scolaires, le tableau suivant détaille l'implication des sujets de l'étude dans ces deux tâches :

Dispositif éducatif	Sujets	ELO			Narration	
		Age	Niv. scolaire	filmé	Age	Narration durée
O. int.	Maël	12,05	CM2	NF		
	Tom	10 ;08	CE2	NF	10 ;08	2 min 18 s
	Luna	10 ;07	CE2	NF	11 ;02	2 min 44 s
	Léo	9 ;05	CE2	NF	9 ;05	2 min 13 s
	Léa	8 ;09	CE2	NF		
Cliso	Noa	9 ;00	CP	F	9 ;00	1 min 55 s
	Saïd	8 ;00	CP	F	8 ;00	1 min 11 s
	Abdel	6 ;04	CP	F	6 ;04	3 min 16 s
	Sofia	6 ;01	GS	F		
	Inès	6 ;00	GS	F		
	Sara	5 ;08	GS	F	6 ;09	1 min 21 s
	Driss	5 ;01	GS	F	6 ;03	2 min 05 s
Bilingue	Ali	11 ;08	CM2	F		
	Max	10 ;10	CE2	F	11 ;05	2 min 41 s
	Karima	7 ;11	CP	F		
	Nora	7 ;05	GS	F	8 ;01	1 min 26 s
	Sami	7 ;01	GS	F	7 ;08	1 min 35 s
	Ema	6 ;03	GS	F	6 ;11	0 min 49 s
	Hugo	6 ;00	GS	F		
Clisb	Louise	10 ;00	CE2	F	10 ;10	2 min 01 s
	Lili	7 ;07	CP	F	8 ;06	2 min 16 s
	Luc	7 ;03	GS	F	8 ;01	1 min 39 s
	Dan	7 ;01	CP	F		
	Nina	6 ;11	CP	F	7 ;09	2 min 28 s
	Côme	5 ;06	GS	F	6 ;04	00 min 52 s
Clism	Jalil	9 ;04	CE2	F	9 ;04	1 min 35 s
	Tarek	9 ;04	CE2	F	9 ;04	1 min 14 s
	Leïla	8 ;02	CE1	F	8 ;02	[95]
	Yanis	7 ;07	CE1	F	7 ;07	1 min 31 s
	Mehdi	7 ;04	CP	F	7 ;03	2 min 31 s
	Chloé				11 ;01	3 min 28 s
	Pierre				11 ;04	3 min 53 s

Tableau 7 – Volet oral : recueil ELO, Narration

95. La durée de la narration de Leïla fait partie des données que nous avons perdues lors du crash de notre disque dur. Seul le texte de transcription/annotation a pu être récupéré.

Les analyses de ces deux tâches de productions orales nous permettront de mettre en regard l'évaluation que proposent les tests existants et les habiletés discursives orales effectives des enfants sourds.

3.3.1 Evaluation du Langage Oral (ELO)

Le test ELO comporte plusieurs volets d'évaluation du langage oral en production et en réception. Ce test, élaboré pour les enfants entendants, consiste en une évaluation des aspects formels du langage destinée à décrire et à évaluer diverses composantes de la compétence orale en français. Le test ELO s'organise en 6 épreuves :

1. Lexique en production
2. Lexique en réception
3. Répétition de mots
4. Compréhension
5. Production linguistique : répétition d'énoncés
6. Production linguistique : production d'énoncés

Le protocole général établi pour les enfants entendants n'en prévoyait que 4, excluant la répétition de mot (2) et d'énoncés (5). Par ailleurs, les épreuves 3 et 4 visant l'évaluation de la morpho-syntaxe du français ne sont pas adaptées à l'évaluation de la LSF et ne se prêtent donc pas à analyse pour l'ensemble des enfants de notre corpus. Ainsi, pour cette étude, nous ne retiendrons que la partie *Lexique en production*, décrite ci-après, pour pouvoir poser un regard sur les compétences lexicales de l'enfant sourd, en lien avec les objectifs de notre étude.

Lexique en production : Dans cette épreuve, il s'agit pour les enfants de dénommer une image correspondant à des objets/évènements qui leurs sont plus ou moins familiers. Les enfants doivent, sur la base d'images qui leurs sont présentées, répondre à la question *Qu'est-ce Que c'est ?* (QQC). Le test prévoit pour chaque classe d'âge un niveau d'arrêt approprié : 20 images pour les maternelles ; 32 jusqu'au CE2 ; 50 pour les CM2.

Il convient de souligner que nous ne nous sommes pas nécessairement conformée à ces niveaux d'arrêt prévus pour chaque classe d'âge, ne poursuivant pas à tout prix, au-delà de ce qui était possible pour chaque enfant, pour éviter une situation d'acharnement susceptible de mettre l'enfant en échec. Et inversement, nous n'avons pas arrêté systématiquement le test au niveau d'arrêt prévu pour le niveau scolaire de l'enfant, tant que l'enfant proposait une réponse aux items.

Les passations ont été menées par des adultes entendants maîtrisant la LSF. L'enfant en début de séance a été informé de sa liberté de s'exprimer comme il le souhaitait : LSF, français oral, français écrit. En outre, les passations ont été filmées pour permettre une annotation plus précise des moyens langagiers mobilisés par chaque enfant pour répondre aux tâches du test et rendre possible une analyse plus qualitative des réponses des enfants [96].

A travers les analyses de ce test, nous visons à interroger l'adéquation des tests exisants pour évaluer les compétences des enfants sourds. Ce test étant, au-delà du protocole adopté dans cette étude, utilisé par les orthophonistes pour évaluer les compétences des enfants sourds, son analyse nous donne donc un aperçu de l'évaluation des compétences orales proposée par les tests existants. Nous proposerons donc en premier lieu une analyse quantitative des résultats aux tests en ne comptant que les réponses linguistiques justes (en français ou en LSF), conformes aux items cibles du test.

Dans un second temps, nous proposerons une analyse plus qualitative en tenant compte de toutes les ressources mobilisées pour répondre à cette tâche de production lexicale. Nous reconsidérons les réponses évaluées comme non justes par le test pour en proposer une lecture plus pragmatique en termes de stratégies lexicales et être à même de comprendre la manière dont se composent, de manière effective, les compétences de symbolisations lexicales des enfants sourds.

3.3.2 Narration

La tâche de narration a été effectuée autour d'une séquence de dessin animé *Tom & Jerry* de 2 min 46 s. L'enfant était d'abord amené à visionner la séquence du dessin animé *Tom et Jerry*, puis devait la restituer à un adulte entendant maîtrisant la LSF.

La séquence du dessin animé porte sur un œuf, qui après être tombé d'un nid, arrive dans la maison de Jerry. Après avoir réveillé Jerry, l'œuf éclot, en sort un bébé pivert qui s'attaque à tous les meubles de la maison. Après avoir essayé de calmer le bébé pivert en lui donnant à manger, Jerry le ramène finalement dans son nid.

Pour donner au lecteur un aperçu plus fin du déroulement du dessin animé, nous détaillons, dans le tableau suivant, le découpage en micro et macro-épisodes, tel qu'il a été élaboré par Colletta *et al.* [2011] pour annoter la restitution du schéma narratif – c'est ce découpage qui est utilisé dans notre grille de transcription également [97].

96. Les passations de tests n'avaient pas *a priori* été destinées à une analyse aussi fine, leur enregistrement vidéo n'a été effectué qu'à partir de la 8ème passation. Les passations filmées sont précisées dans le tableau présentant les effectifs (cf. tableau 7).

97. Nous ne reviendrons donc pas sur la présentation du bloc d'annotations *Narration* dans la présentation générale de la grille que nous avons mise au point.

Episode	Micro-épisode	Description
A : Dans le nid	A1	La maman tricote
	A2	La maman regarde l'oeuf
	A3	La maman tricote
	A4	La maman regarde l'heure
	A5	La maman pose son tricot
	A6	La maman borde l'oeuf
	A7	La maman contemple l'oeuf
	A8	La maman s'en va
B : Du nid au lit	B1	L'oeuf saute
	B2	L'oeuf tombe dans la toile d'araignée
	B3	La toile se rompt
	B4	L'oeuf tombe dans la fleur
	B5	La fleur dépose l'oeuf sur la feuille
	B6	L'oeuf roule sur la feuille jusqu'à la maison
	B7	L'oeuf pousse la porte
	B8	L'oeuf roule jusqu'au lit
C : L'éclosion	C1	La souris se retourne sur l'oeuf
	C2	L'oeuf réveille la souris
	C3	La souris découvre l'oeuf
	C4	L'oeuf fait tomber la souris du lit
D : L'empreinte	D1	L'oeuf éclot
	D2	Le bébé oiseau court avec sa coquille sur la tête
	D3	la souris enlève la coquille
	D4	le bébé oiseau court en cercle
	D5	Le bébé oiseau prend la souris pour sa mère
	D6	Le bébé oiseau fait un câlin à la souris
	D7	La souris caresse la tête du bébé oiseau
E : Les dégâts	E1	Le bébé oiseau a vu quelque chose
	E2	Le bébé oiseau court et grimpe sur la commode
	E3	Le bébé oiseau attaque la commode avec son bec
	E4	Le bébé oiseau détruit le pied du lampadaire
	E5	La souris veut attraper le bébé et reçoit l'abat-jour sur la tête
	E6	Le bébé oiseau fait un trou dans le mur avec son bec
	E7	La souris bloque l'oiseau par le bec et vibre
	E8	La souris pose l'oiseau
F : Comment calmer le bébé oiseau	F1	La souris a une idée
	F2	La souris va chercher quelque chose à manger
	F3	La souris tend un morceau de nourriture
	F4	Le bébé oiseau mange
	F5	La souris tend un autre morceau de nourriture
	F6	Le bébé oiseau mange le morceau de nourriture et le bras de la souris
	F7	La souris se libère
	F8	L'oiseau se retrouve planté
	F9	La souris déplante l'oiseau
	F10	La souris s'éponge le front et veut s'asseoir
	F11	Le bébé oiseau détruit le tabouret et la souris tombe
G : Retour au nid	G1	La souris regarde l'oiseau avec colère
	G2	La souris prend le bébé oiseau dans ses bras
	G3	La souris emporte l'oiseau dehors
	G4	La souris regarde en l'air et cherche en tournant la tête à droite puis à gauche
	G5	La souris a vu quelque chose et sourit
	G6	La souris monte sur l'arbre jusqu'au nid
	G7	La souris met le bébé oiseau au lit
	G8	La souris fait au revoir
	G9	La souris s'en va

Tableau 8 – Détail des épisodes Tom & Jerry

Les narrations ont été transcrites sous le logiciel ELAN selon une grille de transcription que nous présenterons finement dans la section 4.

Pour servir les réflexions sur la transcription des pratiques narratives enfantines, deux narrations d'adultes sourds en LSF ont été recueillies. Les narrations adultes nous permettront également de situer le développement des moyens de symbolisation gestuelles des enfants sourds non exposés à la LSF dans les analyses.

Par ailleurs, dans les analyses liées à la spécificité des contours de la bimodalité enfantine sourde nous inclurons 4 narrations de jeunes enfants entendants de GS-CP empruntées au corpus élaboré par l'équipe de Colletta.

Sur le volet narration, nous proposerons donc des analyses quantifiées et qualitatives sur les données transcrites qui ont pour objectif :

- de dégager des profils langagiers de l'oralité chez l'enfant sourd ;
- d'identifier les configurations spécifiques de la bimodalité sourde en analysant les caractéristiques structurelles et sémantiques/sémiotiques des énoncés produits par les enfants sourds ;
- de décrire les habiletés narratives des enfants sourds.

Ces différentes analyses seront mises en lien pour tenter de mettre au jour la manière dont la bimodalité est impliquée dans les compétences de symbolisation de l'enfant sourd et dans leur développement.

3.4 Synthèse

A titre de synthèse, nous proposons de récapituler dans le tableau suivant les différents volets du corpus et leur articulation avec les objectifs et hypothèses développées dans les sections précédentes, en projetant d'ores et déjà les analyses qui seront faites :

Partie	Objectifs	Hypothèses	Volet	Données	Analyse
Partie 2	O1 (contextes de la socialisation scolaire)	H1.1 : Lieux de socialisation marqués par le contact de langues	Observations de classe	Recueil 2007 (Enseignante entendante spécialisée	Fonction des langues et des modalités dans les interactions en classe (CLISm)
				Recueil 2008 (Enseignante entendante remplaçante non-spécialisée)	Regards croisés sur les expériences interactives des enfants sourds dans l'établissement
Partie 3 chap.1	O3 (développement des compétences orales)	H3.1 : Développement des compétences linguistiques	Test ELO	Résultats aux tests	Analyse comparative des réponses justes par niveaux scolaires
	O2 (configurations langagières de l'oralité enfantine sourde)	H2.1 : Réalités langagières des habiletés discursives		Réponses effectives	Analyse des stratégies lexicales et contours langagiers des réponses
Partie 3 chap.2	O1 (contextes de la socialisation scolaire)	H1.2 : Classes = des contextes marqués par l'hétérogénéité langagière	Narration	Types de pratiques	Profils d'oralité
Partie 3 chap.3	O3 (développement des compétences orales)	H2.1 : Réalités langagières des habiletés discursives		Durée, longeur des récits, outils de la textualité	Progression des habiletés narratives
Partie 3 chap.4	O2 (configurations langagières de l'oralité enfantine sourde)	H2.2 : Spécificités de la bimodalité enfantine sourde		Contours structurels et sémantiques spécifiques de la bimodalité sourde	Analyse comparative sourd-entendant

Tableau 9 – Synthèse des volets de l'étude

4 Décrire l'oralité enfantine sourde : proposition d'outils de transcription et d'annotation

Une première étape centrale de notre réflexion sur l'oralité enfantine sourde a été de développer des outils de transcription à même de saisir ses réalités plurielles. Ces réflexions nous ont amenée à réinvestir les premiers outils descriptifs que nous avions développés durant nos travaux de master pour les formaliser en une grille de transcription sous le logiciel ELAN. Par ailleurs, cette grille est le résultat d'une adaptation nécessaire de la grille de transcription élaborée pour les conduites narratives des enfants entendants dans le projet de recherche global dans lequel s'ancre le volet narration de notre corpus [Colletta *et al.*, 2009].

Soulignons d'ores et déjà que si les questions liées à la transcription de l'oralité représentent un défi pour tout chercheur – puisque la transcription répond sinon à une certaine forme d'analyse, tout au moins à une pré-selection et une indéniable interprétation des productions –, les questions posées par la transcription des données multimodales, et de façon encore plus cruciale en contexte de surdité, se doivent de répondre à une double nécessité : si la transcription contraint, en effet, à un impératif de linéarisation des productions, il est impératif d'envisager une nécessaire délinéarisation des catégor-

ies/-sations pour ne pas perdre de vue l'essence multimodale et donc l'articulation plurisémiotique des productions.

Nous souhaitons ainsi, dans cette section, rendre compte du cheminement qu'il nous a fallu parcourir pour parvenir à élaborer une grille de transcription et d'annotations sous le logiciel ELAN à même de répondre aux questions que posent les spécificités des productions langagières de jeunes enfants sourds âgés de 6 à 12 ans lors d'une tâche narrative. La présentation de la grille est largement inspirée des publications dont elle a été l'objet [voir, Millet & Estève, 2009, 2010; Estève & Millet, 2011] et propose une synthèse dynamique des réflexions menées.

Avant de présenter de façon détaillée la grille de transcription que nous proposons pour répondre à ces questions spécifiques de linéarisation/délinéarisation auxquelles nous confronte l'oralité sourde, nous recontextualiserons nos réflexions au regard des outils de transcription existants sur la multi-/bi-modalité qui proposent, pour la plupart, une transcription en portée pour rendre compte de phénomènes qui s'expriment dans la simultanéité. Nous présenterons plus précisément les éléments principaux de la grille de transcription élaborée pour le volet entendant du projet ANR [Colletta *et al.*, 2009] (voir section 3.3 pour une présentation du projet), pour développer en fin de parcours les adaptations nécessaires que requièrent l'oralité sourde appréhendée dans ses aspects bilingues et multimodaux. Il nous a paru important de présenter l'intégralité de l'outil que nous avons élaboré même si nous n'exploiterons pas ici l'ensemble des catégories établies.

4.1 Décrire la gestualité et la vocalité : transposer, décrire, transformer, traduire

Dans la plupart des études portant sur des corpus oraux les outils de transcription sont généralement proposés de façon annexe, dans une partie souvent appelée "convention de transcription", des précisions qui ont pour but d'aiguiller le lecteur en lui fournissant une explication typographique des notations effectuées. Néanmoins, les conventions de transcription ne se réduisent pas, la plupart du temps, à une utilisation de symboles spécifiques, mais, parce qu'elles ont nécessairement fait l'objet de réflexions théoriques, sont un enjeu crucial de lecture des données, non pas seulement pour le lecteur mais avant tout pour le chercheur qui en propose une lecture inévitablement orientée et sélective – voir pour une revue de questions sur la transcription de l'oralité [Blanche-Benveniste, 1997; Cosnier & Kerbrat-Orecchioni, 1991; Gadet, 2007; Mondada, 2000, entre autres]. Comme le formulent très bien Gadet & Mazière [1986, 61] :

> « Admettre que la transcription soit perte [..], c'est obéir à un principe de réel qui pose la question de la matérialité différente des deux codes et du rapport à l'écoute : écouter et transcrire, com-

> ment, pourquoi ? Le fruit de l'attention est toujours et encore une sélection. » [Gadet & Mazière, 1986, 61]

Les décalages entre transcription et productions effectives sont donc inévitables.

4.1.1 Généralités : transcrire, une lecture indéniablement sélective

Le décalage sans doute le plus manifeste est induit par le recours à une transcription orthographique, dont les normes sont propres à l'écrit. Il est certes toujours possible d'adapter le moule orthographique, afin de rester au plus près des productions effectives en transcrivant les pauses, les hésitations, les assimilations, les élisions, les prononciations effectives, les reprises, les inachevés, etc. Toutefois, en dehors de ces adaptations minimes, ponctuelles, il semble que la description de l'oralité se trouve trop souvent corsetée dans les normes syntaxiques, notamment, de l'écrit. Gadet [2007] parle d'une appréhension de l'oral *domestiquée* par les normes de l'écrit, alors qu'*[il] faudrait [...] savoir regarder l'écrit transcodé de l'oral autrement que comme de l'écrit, s'abstraitre de la routine de l'œil façonné à l'écrit. »* Gadet [2007, 45]. S'agissant de transcrire les productions linguistiques du jeune enfant, par exemple, la transcription engage nécessairement des mécanismes d'interprétation (sur-interprétation ?) et de normalisation des propos de l'enfant en regard du modèle adulte. Morgenstern [2009] parle à ce propos de *représentations adultomorphes des productions de l'enfant*. Le paradoxe réside donc dans le fait que, par souci de lisibilité et pour faciliter les analyses, on préférera une transcription orthographique à une transcription phonétique, bien que cette transcription moins coûteuse et plus malléable exige une plus grande prudence puisqu'il s'agit de négocier entre fidelité et réécriture pour rendre lisible les phénomènes propres à l'oralité.

La transcription de la gestualité, pose en des termes un peu similaire, la question du décalage entre réalisation effective et description, puisque s'opposent une description *émic* et une description *étic* [voir, entre autres, sur cette question Cosnier, 1982]. En effet, la description *étic*, engage la description formelle du mouvement, une description physique, objective [voir pour une revue des différents systèmes de transcription existants Martin-Dupont, 1994], alors que la description *émic* se focalise sur le sens ou la fonction des mouvements, et est donc indéniablement plus marquée par la subjectivité du transcripteur puisqu'elle suppose, comme le souligne Cosnier [1982, 259] *« la (re)connaissance du phénomène comme appartenant à une classe »*. La plupart des transcriptions s'accommodent toutefois d'une description glosée des gestes qui porte en elle l'interprétation[98]. C'est notamment le cas dans la grille proposée

98. Dominique Boutet est, à notre connaissance, un des seuls chercheurs à proposer un système de description articulatoire et morphologique de la gestualité entendante – voir Boutet [2001, 2010, entre autres]

par Colletta *et al.* [2009] pour transcrire les conduites narratives des enfants entendants, comme on le verra. Ainsi, de fait, la transcription de la gestualité procède d'une indéniable sélection des données en ne retenant que les éléments considérés comme porteurs de sens.

Dans les études sur la multi-/bi-modalité, et plus particulièrement encore sur la multi-/bi-modalité de l'enfant, les questions que posent la transcription, sont souvent rediscutées par les chercheurs à la lumière des choix méthologiques effectués, plaçant la transcription comme une étape cruciale du cheminement théorique [Cosnier, 1982; Colletta, 2004; Morgenstern, 2009, entre autres] – voir pour une revue de question Mondada [2000].

4.1.2 Approche multimodale de la transcription

Si l'approche multimodale la transcription se veut aussi exhaustive que possible, nombre de chercheurs rappellent tout de même l'aspect réducteur de toute transcription, dans le fait-même que celle-ci est adaptée aux visées d'une recherche spécifique [Colletta, 2004; Morgenstern, 2009, entre autres].

Pour pallier ces décalages, tout en en étant conscient, les questions de transcriptions explicitées par nombre de chercheurs se posent donc dans les termes suivants – on retrouve ces questions formulées plus spécifiquement chez Colletta [2004]; Morgenstern [2009]; Cosnier [1982] :

- Que transcrit-on ? (verbal vocal, gestes, postures, prosodie, regard, description de l'interaction, etc..) ;
- Quel type de transcription ? (pour le linguistique : phonétique, phonologique, lexicale, orthographique, etc. ; pour le gestuel : physiologique, sémantique, pragmatique, etc.) ;
- Jusqu'à quel point détailler la transcription ?

Les transcriptions effectuées dans une approche multimodale, proposent, de façon assez systématique, des transcriptions en portée pour être à même de rendre compte de tous les éléments qui s'inscrivent dans la simultanéité. Au côté des lignes assignées pour l'une à la transcription orthographique de la production vocale – généralement inscrite comme ligne principale – pour l'autre à la description des gestes co-verbaux – production gestuelle manuelle et céphalique à valeur communicative –, se déclinent d'autres lignes de description : transcription phonétique/morpho-syntaxique de la parole, fonction/description du geste, description du contexte, actions pendant l'interaction, etc.

Transcrire la LSF rejoint par bien des points ces questions posées par les chercheurs pour la transcription de la multimodalité. Comment transcrire étant d'autant plus une question cruciale que, cette langue ne bénéficiant pas de système d'écriture, transcrire engage donc un passage quasi obligé par l'écrit de la langue vocale.

4.1.3 Les problématiques de transcription spécifiques à la LSF

Dans la mesure où ces langues sont spatiales par essence et laissent donc plus de place à la simultanéité, transcrire confronte les chercheurs à deux problèmes majeurs : d'une part la mise au point d'un système de transcription qui soit à même de rendre compte linéairement des procédés syntaxiques de cette langue qui s'élaborent dans la simultanéité et dans l'espace, et conjointement, d'autre part, d'élaborer des outils d'annotations qui permettent l'identification et la description même des procédés spécifiques de cette langue.

Dans la plupart des systèmes de transcription des LS, et ce à l'échelle internationale, les signes sont glosés, au niveau lexical, par un mot équivalent dans la langue vocale écrite typographié en petites majuscules et entre crochets [99]. Par exemple, le signe signifiant « tricoter », s'exécutant avec les deux index tendus dans un mouvement de rotation imitant les aiguilles à tricoter, sera simplement transcrit [TRICOTER].

Cette transposition en gloses amène des décalages importants, comme nous l'avons souligné ailleurs Estève & Millet [2011]. Tout d'abord, cette transposition évacue la matérialité du signe, ce qui ne permet pas au lecteur ne maitrisant pas la LS glosée de se faire une idée de la réalisation discursive effective. En second lieu, cette glose est une traduction, avec tous les dangers liés à la transposition d'une langue dans une autre. Et enfin, cette traduction centrale fige le lexique de la LS, excluant les variations de sens liées au contexte, et *in fine* focalise sur ledit lexique, en imposant des cadres de lecture qui sont peu à même de rendre compte de l'essence des LS.

Toutefois, pour pallier le décalage lié à la transposition d'une langue dans une autre, les systèmes de transcription incluent des annotations supplémentaires pour transcrire les spécificités morpho-syntaxiques des LS – voir pour la LSQ le système de transcription X, Y, Z [Dubuisson *et al.*, 1996; Parisot, 2003], pour la LSF, le système élaboré pour rendre compte des dynamiques iconiques et corporelles [Millet, 2006b,a, 2002a, entre autres], pour la BSL : le système de transcription restitué sous le concept de *Dynamic Space Transcription* mis au point par Morgan [2008]. Précisons néanmoins que si la plupart des systèmes de transcription proposés à l'échelle internationale sont des partitions en portées, l'entrée principale de ces systèmes se trouve être bien souvent centrée sur l'élément lexical et laisse en suspens la

99. Peu de systèmes s'attachent à une description systématique des paramètres de formations du signe (configuration manuelle, orientation, lieu d'articulation, mouvement) dans une description que l'on pourrait qualifier de phonologique. Quelques systèmes se sont développés à la suite des propositions de Stokoe [1960]. Hamonsys (http://www.sign-lang.uni-hamburg.de/projects/hamnosys.html), développé par une équipe d'Hambourg, propose notamment une version plus accessible et plus lisible du système de transcription proposée par Stokoe. Nous pouvons par ailleurs fait référence au Signwriting (http://www.signwriting.org/) qui, contrairement au système hamnosys n'a pas pour vocation une description de la LS, mais vise une annotation économique et globale dans l'optique de développer un système d'écriture adapté aux LS.

question des unités syntaxiques.

Par cette remarque, nous abordons une question qui fait, selon nous, se rejoindre les problématiques de transcription liées à une appréhension multimodale de l'oralité et à la transcription de la LSF : les processus de linéarisation, nécessités par la transcription d'éléments distincts qui interviennent en simultanéité, et de délinéarisation, nécessités par la restitution des dynamiques entre ces éléments, posent inévitablement la question de la hiérarchisation des lignes de transcription et celle d'une unité globale de transcription.

4.1.4 La question d'une unité de segmentation globale en suspens

Les grilles de transcription proposées pour les productions LS ou les données multimodales en LV sont généralement en portée mais ne semblent pas intégrer de hiérarchisation : les lignes semblent fonctionner de façon autonome comme un relevé assez exhaustif des éléments porteurs de sens. Peu de chercheurs se sont, en effet, attachés à proposer une transcription hiérarchisée des lignes de transcription proposées en se penchant sur la conception d'une unité globale de segmentation.

Ceci est tout particulièrement manifeste dans les propositions effectuées pour la transcription de la bimodalité enfantine sourde, comme le montrent les premières transcriptions proposées par Sepulchre-Manteau [1997] et Van den Bogaerde [2000] – voir pour une revue globale des différentes méthodologies existant dans les recherches sur l'acquisition en contexte de surdité, l'article de Baker *et al.* [2008].

Speculchre-Manteau propose une transcription "parallèle" à plusieurs niveaux : une première ligne est destinée à la transcription des énoncés vocaux, une seconde à la transcription des énoncés en langue des signes – les mimiques ayant un rôle dans les énoncés en LS sont indiquées au-dessus des signes –, les éléments mimo-gestuels n'appartenant pas à la LSF, mais à valeur communicative, sont transcrits sur une troisième ligne, comme en donne un exemple l'extrait de transcription suivant :

Enfant : Pas école (mer)credi, [we](=joué) frè(re)
$\overset{non}{\overline{\text{ECOLE HIER}}}$ MERCREDI JOUER FRERE AVEC
sourire de connivence

Adulte : Bien sûr, c'était mercredi ! tu as joué avec ton frère !
BIEN-SUR MERCREDI TU JOUER AVEC TON FRÈRE

Exemple 15 – Extrait de transcription des énoncés bimodaux [Sepulchre-Manteau, 1997, 153]

Van den Bogaerde dans sa thèse propose une grille de codage en portée multi-linéaire plus détaillée comprenant : le comportement non-verbal (essentiellement lié aux actions des locuteurs durant l'interaction), les aspects morpho-phonologiques des productions signées déviant du modèle adulte, les gestes

non-verbaux, les expressions faciales (mimique, regard), les gloses des signes, « l'oral » (mots labialisés ou vocalisés de la langue vocale). La démarche de transcription reste toutefois assez similaire à la précédente, comme le montre l'exemple suivant rendant compte de la transcription des productions linguistiques vocales et gestuelles simultanées :

_____q	row 5
WIE ----- PAP-- OP-------- AV [3]	row 6
wie heeft de pap opgegeten	row 7
_____q	row 5
WHO--- PORRIDGE GONE PU	row 6
who has the porridge eaten	row 7
(Who has eaten the porridge?)	

Exemple 16 – Extrait de transcription des énoncés bimodaux [Van den Bogaerde, 2000, 50]

Dans cet extrait, que nous pourrions traduire par *Qui a mangé le porridge ?*, les productions sont appréhendées sous trois lignes principales – la traduction de la transcription de l'extrait transcrit en anglais a été effectuée par l'auteur. Van den Bogaerde indique ainsi sur la première ligne la mimique faciale interrogative (notée q (*question*)), une glose des signes (AV correspondant à un signe marquant la question (paumes vers le haut)), les mots vocalisés ou labialisés sur la troisième ligne [100].

Comme en donne un aperçu ces propositions de transcriptions multi-linéaires qui rendent assez bien compte des transcriptions utilisées dans les travaux sur le bilinguisme bimodal [Donati & Branchini, 2009; Emmorey *et al.*, 2005; Bishop *et al.*, 2006], la question d'une unité permettant une appréhension globale des phénomènes bimodaux est laissée en suspens.

On soulignera plus largement que, dans les études sur la multimodalité enfantine, la délinéarisation des lignes de transcription/annotation ne semble pas être pensée au-delà des regroupements qu'autorisent la modalité de production : gestuelle *vs* vocale. Ainsi, c'est souvent sous deux blocs distincts qu'apparaissent des lignes consacrées à la vocalité et d'autres à la gestualité. Il semble donc que les outils de transcription/catégorisation/segmentation liées à la gestualité et ceux liés à la vocalité soient encore difficiles à concilier autrement que en les traitant comme des éléments distincts [101].

L'absence de hiérarchisation et l'aspect juxtaposé des lignes de transcription est, à notre sens, largement dû au support des transcriptions, jusqu'alors réalisées sous forme de transcriptions papier ou

100. Notons que ce type de transcription en 3 lignes est celui qui a été retenu par Van den Bogaerde & Baker dans la suite de leurs travaux sur le bilinguisme bimodal enfantin pour ne se focaliser que sur les énoncés linguistiques [Van den Bogaerde & Baker, 2001, 2008; Baker & Van den Bogaerde, 2008; Van den Bogaerde, 2000].

101. Notons que dans les propositions plus récentes de Pichler *et al.* [2010] des énoncés bilingues bimodaux d'enfants entendants de parents sourds réalisées sous ELAN, on retrouve, de manière assez similaire à ce que l'on trouve dans les transcriptions de la multimodalité entendante, deux blocs distincts qui servent à transcrire respectivement l'un les énoncés linguistiques vocaux, l'autre les énoncés linguistiques gestuels.

tout au moins sous des logiciels de traitement de texte (word, excel, par exemple), rendant le transcripteur assez libre de procéder à des modifications/ajouts/suppressions dans l'organisation des lignes de transcription et permettant une gestion autonome de chacune d'elles. On soulignera donc l'impact des logiciels sur les pratiques de transcription : CLAN [102], ANVIL [103], et plus spécialement ELAN [104] – logiciel très massivement utilisé dans les recherches sur la surdité –, entre autres logiciels récents, permettent de synchroniser la vidéo avec la transcription et d'envisager donc, plus finement l'agencement temporel des transcriptions. ELAN, entre autres, et c'est là tout l'intérêt du logiciel, autorise/contraint à repenser la hiérarchisation des différentes lignes de transcriptions et leur dépendance. Ceci incite donc à penser la transcription multimodale non plus uniquement de manière exhaustive en "listant" en quelque sorte toutes les entrées pertinentes, mais en envisageant plus précisément comment cette transcription peut rendre compte au mieux de l'organisation temporelle, sémantique et structurelle des productions simultanées, ce qui impose nécessairement de réfléchir à la question des unités de segmentation. ELAN donne ainsi une marge de manœuvre au chercheur pour répondre à la question cruciale de la délinéarisation des lignes de transcriptions/annotations.

Par ailleurs, comme nous allons le montrer en nous appuyant sur des exemples issus de notre corpus, la transcription des données bi-/multi-modales en contexte de surdité exige de repenser une unité de transcription globale à l'échelle de la bimodalité. Nous ne pouvons concevoir, en effet, que les deux modalités soient transcrites exclusivement de façon parallèles et indépendantes alors même que les dynamiques qui s'expriment entre gestualité et vocalité témoignent du fait que ces deux moyens de symbolisations conservent certes une certaine autonomie, mais sont intimement liés réciproquement dans l'expression de la pensée du locuteur – ceci rejoint notre discussion sur l'appréhension du contact de langues dans le bilinguisme bimodal (cf. section Partie 1 Chap. 2 section 1.2.1). Cette organisation de la bimodalité a une réalité non seulement chez le locuteur sourd, comme nous l'avons développé en proposant le terme de *productions conjointes* (cf. chapitre 2 section 1.2.1.2), mais a largement été démontrée chez le locuteur entendant [Kita, 2000; McNeill, 1992; McNeill & Duncan, 2000, entre autres] sans cependant que les chercheurs en proposent une application effective dans la transcription (voir les réflexions développées dans la Partie 1 (cf. Chap. 1 section 3). Transcrire les productions narratives des enfants sourds nous a donc amenée à réfléchir à la question d'unité de segmentation des énoncés qui permettrait d'appréhender plus globalement les liens entre vocalité et gestualité. Nous introduisons par cette remarque les aménagements nécessaires auxquels nous avons dû procéder pour adapter aux spécificités de la multimodalité

102. http ://childes.psy.cmu.edu/clan/
103. http ://www.anvil-software.de/
104. http ://www.lat-mpi.eu/tools/elan/

sourde la grille de départ établie pour les enfants entendants dans le projet de recherche global sur les conduites narratives dans lequel nous nous ancrons.

4.2 Définir une unité alternative de segmentation à l'échelle de la bimodalité

Nous présenterons ici les éléments principaux de la grille de transcription élaborée sous ELAN pour la transcription des conduites narratives des enfants entendants [Colletta *et al.*, 2009], et montrerons, en nous appuyant sur des exemples, en quoi les combinaisons multimodales rendent inapplicables une appréhension distincte des productions vocales et gestuelles composant les énoncés dont la segmentation serait linguistico-centrée. Il semble, en effet, que concernant la multimodalité entendante, un postulat sous-jacent subordonne *de facto* le gestuel à la parole. Ce postulat est sans doute lié au fait que les valeurs verbale et non-verbale du langage sont spécifiées de manière modale, mais nous semble témoigner aussi d'une centration persistante et encore prédominante sur le linguistique dans les descriptions de la multimodalité.

Or, la multimodalité enfantine sourde nous donne plus précisément à réinterroger les liens entre vocalité et gestualité. Nous proposerons ainsi de nous décentrer du linguistique pour envisager une unité de description alternative que nous définissons comme *sémantico-syntaxique* à même de saisir l'ensemble de la "partition langagière" mise en œuvre, une unité permettant à la fois de détailler une lecture horizontale des éléments langagiers sans perdre de vue une lecture verticale, dynamique et globale des énoncés.

4.2.1 Une grille de départ : transcrire les conduites narratives des enfants entendants

Dans la grille élaborée pour la transcription des enfants entendants, la transcription et l'annotation des faits linguistiques et des mouvements corporels se fait sous deux blocs distincts, indépendants entre eux.

Un premier ensemble de lignes dépendantes entre elles concerne l'annotation des faits linguistiques. Une première opération de codage consiste à « transcrire les paroles » sous la ligne *Enfant*. La transcription est orthographique et se veut fidèle aux propos de l'enfant en incluant les adaptations nécessaires à la notation des prononciations effectives, des hésitations, des pauses, etc. Cette première transcription des paroles de l'enfant est saisie proposition par proposition.

Cette transcription est remise aux normes lexicales et syntaxiques pour permettre le traitement linguistique (annotation des types de propositions et découpage en mots) sous les lignes suivantes. Sous une première ligne intitulée *proposition syntaxique* les propos sont normalisés en fonction de la syntaxe

du français et saisie proposition par proposition [105] . Cette réécriture autorise l'annotation du type de proposition sur la ligne *Syntaxe Proposition*.

Chaque proposition est ensuite découpée en « mots » sous la ligne *Syntaxe. Mots* – découpe automatique effectué par le logiciel qui inclut l'espace comme critère de découpage. Sur la base de ce découpage en « mots », les indicateurs de complexité syntaxique liés à la subordination (pronom relatif, conjonction de subordination, etc.) sont annotés sous la ligne *Syntaxe.Catégorie.grammaticale.*, l'annotation des indices de cohérence discursive (connecteurs, anaphores) est effectué sous la ligne *Discours.Catégorie.grammaticale*.

Retenons que pour ce premier bloc d'annotations des faits linguistiques, le travail de ré- écriture opéré dans la transcription – ou ce que Morgenstern [2009] appelle *redresser les énoncés de l'enfant* – a par exemple amené à négliger tout ce qui vocalement ne relève pas du linguistique, telles par exemple les onomatopées qui s'inscrivent, certes, par rapport au français, dans une monomodalité, mais investissent un registre langagier différent.

Par ailleurs, parallèlement à ces annotations concernant le linguistique, sont transcrits et annotés sous la forme d'un second bloc de lignes dépendantes entre elles, les mouvements corporels. Sous la première ligne *Geste*, qui conditionne le découpage des autres lignes, les phases du geste sont repérées selon la catégorisation définie par Kendon [2004] : préparation, stroke, retour, enchaînement, tenue. Sur la base du découpage en stroke est identifié successivement :

- sous la ligne *valeur du geste*, la fonction du geste : représentationnel, expressif, déictique, etc ;
- sous la ligne *relation geste/parole*, la relation du geste avec les paroles correspondantes : redondance, complément, supplément, élaboration, etc ;
- sous la ligne *relation synchronique*, l'organisation temporelle du geste par rapport aux paroles correspondantes : anticipe, synchrone, suit ;
- sous la ligne *forme du geste*, une description du geste est effectuée selon ses paramètres saillants (brève phrase descriptive du mouvement) : origine corporelle du mouvement, description du mouvement, configuration manuelle, etc.

Dans cette grille, les productions vocales et gestuelles correspondent donc aux deux entrées principales de transcription, ces entrées sont distinctes mais également indépendantes, l'identification des unités vocales et gestuelles n'étant pas liées l'une à l'autre dans une appréhension globale des productions de l'enfant.

105. Par exemple, le segment suivant : « et après euh // l'œuf // i(l) : : // l'oisillon qui est à l'intérieur d(e) l'œuf » est ramené à la proposition : « et après l'oisillon qui est à l'intérieur de l'œuf ».

Un tel choix d'indépendance des lignes de transcription des productions vocales et gestuelles, comme nous allons le voir à travers quelques exemples choisis, n'est pas adéquat pour rendre compte de la réalité langagière des productions des enfants sourds. Les énoncés des enfants sourds observés interrogent, en effet, la pertinence de deux entrées de transcription distinctes en remettant en cause la place du linguistique comme critère central du découpage des propos de l'enfant et comme repère des rapports sémantiques et temporels de la bimodalité, comme c'est le cas dans la grille que nous venons de présenter et plus largement dans la majorité des transcriptions proposées dans les études multimodales.

4.2.2 Gestualité et vocalité chez l'enfant sourd : variations des combinaisons

A la différence des discours des enfants entendants, dans les productions des enfants sourds, le linguistique peut être supporté par deux langues distinctes : le français ou la LSF.

Ainsi, les énoncés des enfants sourds laissent parfois apparaître, de manière similaire à ceux des enfants entendants, le français comme support de la production linguistique, tandis que la gestualité n'est que co-verbale, comme en donne un aperçu l'exemple suivant.

Jalil	
frs :	et après l'œuf il...il...elle bouge il tombe par terre
gestes :	MD mvt > B

Exemple 17 – Discours supporté par le français

Dans cet énoncé produit par Jalil, restituant l'épisode où l'œuf tombe du nid, le geste, qui ne relève clairement pas de la LSF, indique une trajectoire vers le bas, complétant la description linguistique faite en français de la chute de l'œuf.

Par ailleurs, les énoncés bimodaux des enfants sourds peuvent présenter une organisation inverse, le linguistique étant alors supporté par la modalité gestuelle, tandis que la vocalité n'est que co-verbale, comme dans cet exemple produit par Louise :

Louise	
frs :	pup ! pup !
LSF :	stf-coquille, stf-oiseau-dedans, pousser, à-l'intérieur

Exemple 18 – Discours supporté par la LSF

Si dans ces deux types d'énoncés, un découpage des productions de l'enfant centré sur le linguistique reste opératoire, une langue pouvant être identifiée comme support des productions de l'enfant – nous reviendrons sur les problèmes que posent l'identification des "propositions" en LSF –, d'autres types

d'énoncés bimodaux, beaucoup plus fréquents chez les enfants sourds, témoignent d'une organisation qui n'a pas d'équivalent chez les enfants entendants et dont il faut bien rendre compte.

Ainsi, comme nous l'avons déjà souligné, le linguistique chez les enfants sourds peut être assumé par les deux modalités simultanément. Cette simultanéité interroge tout particulièrement la question du découpage de la production linguistique, et ce, de façon caractéristique dans cet extrait des productions de Mehdi, où le français et la LSF sont utilisées en continu.

Mehdi		
frs :	Après...	pour voir petit *nœuf
LSF :	APRÈS pr-corp-maman-oiseau,SE-METTRE-DEBOUT	pr-corp-maman-oiseau,REGARDER, loc-entre-les-jambes PETIT ŒUF

Exemple 19 – Discours bilingue bimodal

Du fait de la présence des deux langues en continu pendant toute la durée de l'énoncé, la segmentation amènerait à identifier, selon la langue choisie comme base pour découper cet extrait, une ou deux propositions. En effet, il semble qu'une seule proposition infinitive en français puisse être repérée sur l'ensemble de l'énoncé [après pour voir petit *nœuf], tandis que deux propositions distinctes peuvent être identifiées en LSF [APRES pr.corp-maman-oiseau, se-mettre-debout] et [pr-corp-maman-oiseau, regarder, loc-entre-les-jambes PETIT ŒUF]. Ces deux segmentations étant temporellement inconciliables, choisir pour repère le découpage en proposition de l'une ou l'autre langue relèverait d'un choix qui, d'un point de vue strictement syntaxique, ne pourrait être qu'arbitraire.

Par ailleurs, le caractère inapplicable d'une approche linguistico-centrée dépasse largement le seul cas des énoncés bilingues bimodaux. En effet, comme en donne un aperçu l'énoncé suivant, pour lequel proposer un découpage syntaxique cohérent qui soit à même de rendre compte de l'organisation effective des énoncés semble assez délicat reviendrait à faire fi des dynamiques langagières qui s'expriment à travers la bimodalité. Dans cet énoncé produit par Abdel, en effet, la part linguistique de la description exprimée en français ne fait pas sens seule. Le français co-construit conjointement avec la gestualité et les onomatopées, une symbolisation complexe dans laquelle chaque élément intervient dans un sens à la fois spécifique et complémentaire pour restituer l'épisode où, l'œuf venant d'éclore, le bébé pivert se retrouve avec un morceau de coquille cassée autour de la tête.

Abdel

frs : et le bébé oiseau....c'est moi le bébé oiseau et puis il... il.. des grosses avec

Onom. : tchuchuchuchuchuchu chu : : :

gestes :

Exemple 20 – Un discours multimodal

Cet exemple montre bien l'essence langagière des dynamiques caractéristiques de la multimodalité sourde enfantine, des dynamiques qui s'expriment dans la simultanéité et la globalité.

Confrontée ainsi aux réalités multiples que revêt la bimodalité chez les enfants sourds, dont ces quatre exemples ne donnent qu'un aperçu, il nous a fallu proposer une unité de segmentation qui permette de saisir, au plus près des productions effectives, la cohérence sémantique de la symbolisation, en intégrant l'ensemble des éléments langagiers qui la compose.

4.2.3 Définir une unité de description alternative à un découpage linguistico-centré

Il nous a donc fallu sortir d'une approche par trop « linguistico-centrée » pour rendre compte d'une unité de découpage qui ne néglige ni les possibilités combinatoires amenée par la bimodalité, ni l'organisation effective des productions.

L'unité déterminant le découpage de la transcription des conduites narratives dans la grille élaborée par Colletta *et al.* [2009] étant la proposition, le premier réaménagement central auquel nous avons procédé a été de proposer un découpage à l'échelle de la multimodalité. En effet, comme nous l'avions proposé pour les pratiques des adultes, et comme nous en a convaincu le corpus recueilli auprès d'enfants sourds, appréhender l'expression du locuteur sourd à l'échelle de sa production globale comme un tout composé d'éléments vocaux et gestuels nous paraît plus à même de cerner son essence. Il nous a donc fallu proposer une application effective de la conception théorique de l'énoncé telle que nous l'avons développé dans nos travaux chez l'adulte (cf. chapitre 2 section 1.2.2), pour conceptualiser une unité de segmentation qui soit à même de prendre en compte les aspects structurels et sémantiques des énoncés bimodaux et que nous proposons d'appeler *unité sémantico-syntaxique*.

Pour illustrer plus concrètement, notre démarche nous prendrons un exemple extrait de la narration d'Abdel qui nous semble bien caractériser la problématique liée à la délimitation des unités chez les

jeunes enfants sourds et notre cheminement conceptuel pour tenter de la résoudre. Cet extrait portant sur la restitution du déplacement de l'œuf jusqu'à la maison de la souris, se construit autour d'éléments linguistiques en français et d'éléments non-verbaux gestuels. Nous pouvons observer que la centration sur le linguistique produit un découpage artificiel qui ne dégage qu'une seule unité autour du verbe exprimé ici en français, comme le montre la figure 5.

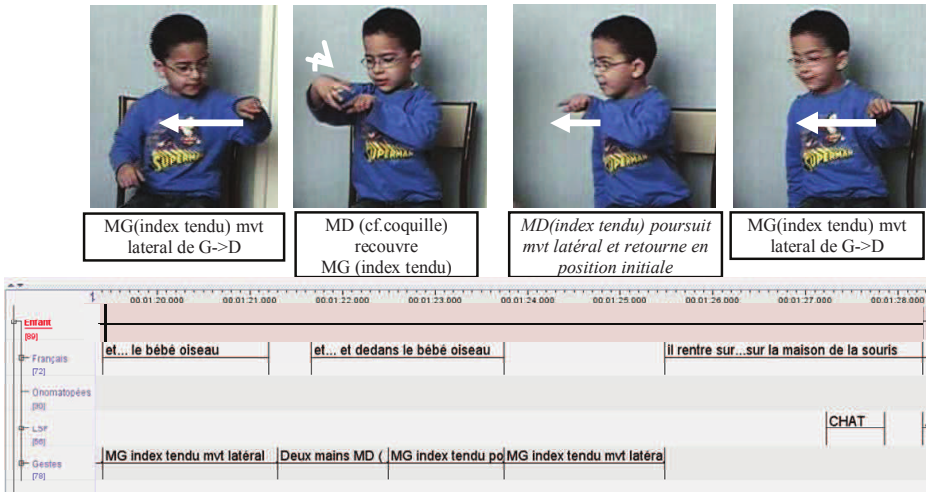


Figure 5 – Un découpage linguistico-centré

En revanche, la prise en compte de l'ensemble des éléments langagiers – ici, spécialement, le non verbal gestuel – conduit à identifier trois unités de sens décrivant distinctement : la première, le trajet de l'oiseau dans sa coquille ; la seconde, re-pointant ce trajet et la dernière achevant la description du trajet vers son but, la maison de Jerry, comme le montre la transcription réalisée dans la figure 6.

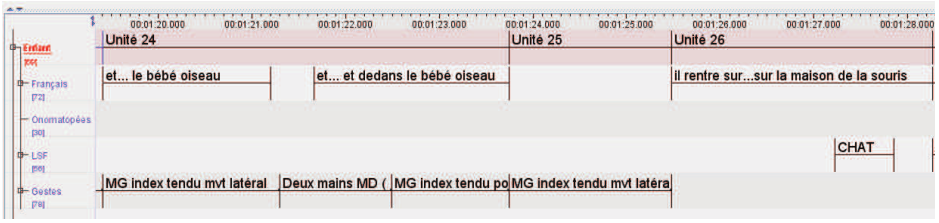


Figure 6 – Un découpage selon le vouloir-dire de l'enfant

Ainsi, la prise en compte des pratiques effectives des enfants sourds et le constat de l'importance de l'expression non-linguistique, particulièrement gestuelle, dans leur expression, nous ont amenée à proposer de centrer la délimitation des unités autour du *vouloir-dire* de l'enfant sourd, qu'il s'ancre ou

non dans une structure linguistique. Le concept d'*unité sémantico-syntaxique* implique donc une délimitation des unités au plus près de l'intention communicative du locuteur envisagée dans son expression multimodale.

Telle que nous la définissons, l'unité *sémantico-syntaxique* correspond donc à une application effective des hypothèses proposés sur la bimodalité du langage et pourrait être assimilée sur bien de points au concept de *growth point* proposé par McNeill [1992] et développé par McNeill & Duncan [2000]. On trouve en effet dans le concept de *growth point* l'idée d'une unité unique qui s'élabore autour de matériaux verbaux et non-verbaux dans une production intégrée fonctionnant comme un système sémantique unique dont la structure est pluri-sémiotique :

> « when gesture and speech combine, they bring into one meaning system two distinct semiotic architectures [...] The GP [growth point] is the name we give to an analytic unit combining imagery and linguistic categorial content » [McNeill & Duncan, 2000, 144] [106].

Soulignons que, l'acception langagière que McNeill et Duncan donnent du *GP* rejoint l'acception bilingue du *vouloir-dire* telle que nous l'avons empruntée à Lüdi & Py [2003] (voir Partie 1 Chap.1 section 2.3). Sous la définition d'unité *sémantico-syntaxique* c'est donc ces deux perspectives descriptives que nous faisons se rencontrer pour appréhender les manifestations de la compétence expressive globale intégrée du locuteur sourd dans ses dimensions langagières et bilingues, manifestations qui nous donnent un aperçu unique sur l'articulation entre pensée et langage.

La grille que nous proposons s'ancre donc dans une transcription hiérarchisée qui place comme unité centrale de description un découpage *sémantico-syntaxique* des énoncés bimodaux, découpage duquel dépend une transcription multilinéaire des éléments langagiers ainsi que des lignes d'annotations interdépendantes visant à renseigner le rapport structurel, sémantique et temporel qu'ils entretiennent.

4.3 Proposition d'une grille hiérarchisée : éléments principaux

4.3.1 Découpage des propos de l'enfant en unité sémantico-syntaxique

Dans la grille que nous proposons, la première opération de codage consiste donc sur une première ligne que nous avons intitulée *Unité* [107] sous laquelle est effectuée une délimitation temporelle des unités sémantico-syntaxiques. Le repérage des unités a seulement pour but de démarquer les frontières tem-

106. « quand les gestes et la parole se combinent, ils intègrent un même système de sens composé de deux architectures sémiotiques distinctes. [...] Le *growth point* est le nom que nous donnons à cette unité analytique qui combine des contenus linguistiques et imagés. » (notre traduction)

107. Cette ligne a été, au préalable, intitulée *Enfant* par calque de l'appellation des lignes proposées par l'équipe travaillant sur les entendants. Toutefois, du fait que notre grille comporte plusieurs niveaux d'annotations il nous semble plus précis, pour rendre compte de la hiérarchisation, d'entrer par le niveau d'analyse.

porelles des ensembles sémantiques cohérents, dans la prise en compte de tous les éléments langagiers qui participent à son élaboration. Au critère de cohérence sémantique, s'adjoignent, s'ils sont opérables et s'il y a lieu, des critères syntaxiques. Une unité *sémantico-syntaxique* peut, par exemple, se délimiter autour des constructions suivantes :

- construction thème/rhème : dans laquelle la relation peut être assumée par des éléments verbaux et/ou non-verbaux ;
- autour d'un verbe : le verbe peut être exprimé en français et/ou en LSF.
- structure de type présentative : la structure présentative peut être exprimée en français et/ou en LSF ;

Le découpage en unité *sémantico-syntaxique* tient donc compte de l'une des langues, si une seule est mobilisée, ou des deux langues, si elles le sont toutes les deux, en intégrant également les éléments non-verbaux qui participent à l'élaboration du sens global de l'énoncé.

C'est sur la base de ce premier repérage sémantico-syntaxique qu'est réalisée la transcription de toutes les productions intervenant dans l'élaboration de chaque unité sous 4 lignes majeures : *français*, *onomatopées*, *LSF*, *gestes*. A la différence de la grille élaborée pour les entendants, les lignes principales de transcriptions sont donc reliées à une contrainte temporelle identique, déterminée par les repères fixés par le découpage en *unités sémantico-syntaxiques* effectué sous la ligne *Unité*.

4.3.2 4 lignes majeures de transcription

Chaque ressource mobilisée est transcrite indépendamment et conformément à des normes de transcription propres.

4.3.2.1 Français

Les productions en français sont transcrites proposition par proposition, en respectant l'intégralité des propos du locuteur : la prononciation, les pauses, les hésitations, les ruptures de syntagmes. Pour les productions de mots isolés, la transcription est saisie mot par mot en respectant le découpage temporel des productions.

4.3.2.2 Onomatopées

On distingue des productions vocales qui relèvent de la langue française, toutes les vocalisations non verbales sous l'appellation *onomatopées*.

Ces productions peuvent correspondre à des onomatopées dites conventionnelles, du type *boum* pour signifier la chute d'un objet, son explosion, ou sa collision ; *paf* pour signifier un bruit de chute, de coup ; *pif* pour signifier un bruit sec, détonation, explosion ; etc.. [108]. Les productions considérées comme onomatopées peuvent relever plus singulièrement de l'expression de l'individu mais être clairement significatives dans le contexte de production, le sens étant très majoritairement relié à la production concomitante du geste qui représente l'action : du type *trrr* pour représenter le bruit du pic-vert en train de picorer, *poup !poup !poup !* pour exprimer les bonds incessants de l'œuf, etc. Il s'agit donc sous la ligne *Onomatopées* de restituer, au mieux, par une transcription orthographique adaptée, les sons et bruitages produits par l'enfant.

4.3.2.3 LSF

La transcription des productions de l'enfant en LSF se fait proposition par proposition. Nous reviendrons plus spécifiquement sur les notions de proposition en LSF, l'existence même d'unités syntaxiques de type propositionnelle en LSF ne faisant pas l'unanimité parmi les chercheurs (cf. section 4.5). En effet, si les recherches sur les langues signées s'accordent pour reconnaître que les procédés syntaxiques des langues gestuelles sont spécifiques, les modèles théoriques proposés pour en rendre compte sont, toutefois, si ce n'est diamétralement opposé, tout au moins significativement différents – nous reviendrons sur les modèles proposés respectivement par Cuxac, Bras, Risler et Millet pour la LSF. Ces divergences théoriques donnent lieux à des systèmes de transcription/annotation sensiblement différents.

Comme il est d'usage dans la plupart des transcriptions en LS, la transcription que nous proposons pour la LSF se conforme à une transcription en gloses autour de la traduction centrale du signe qui peut être donnée en français. La transcription de la LSF est donc linéarisée sur cette première ligne, autant que faire se peut, en détaillant de façon aussi exhaustive que possible, aux côtés des gloses, les procédés syntaxiques et morpho-syntaxiques liées à l'utilisation de l'espace notamment (locus), à l'organisation de la cohérence discursive (configurations manuelles ou corporelles à valeur pronominale), aux marques aspectuelles ou adverbiales qui peuvent être portées par d'autres articulateurs que les articulateurs manuels.

Des lignes de transcription dépendantes de ce premier découpage en proposition servent à préciser cette transcription linéarisée. Ainsi, la mimique qui, à notre sens, ne fait partie des paramètres de formation du signe mais peut relever d'une valeur adverbiale, participiale ou modale est transcrite dans une

108. Leur conventionnalité, pour nombre d'entre elles, étant suffisamment marquée pour qu'elles soient intégrées dans le dictionnaire sous la catégorie Interjection (voir Edition du Petit Robert, 2000, entre autres).

ligne intitulée *Mimique-LSF*. Par ailleurs, la ligne *Regard* permet de préciser la direction du regard (interlocuteur, futur locus, locus créé, mains, vague, autre). Ces deux lignes entrent dans une certaine mesure déjà dans les annotations syntaxiques, que nous développerons plus largement dans la section consacrée aux outils d'annotation de la LSF – cf. section 4.5.

4.3.2.4 Gestes

On distingue des productions gestuelles linguistiques appartenant à la LSF les productions gestuelles non-verbales – nous reviendrons dans la section consacrée à l'annotation des gestes sur les problèmes que pose la distinction gestes/signes (cf. section 4.6).

Nous avons abandonné la ligne de description du geste par ses différentes phases, comme elle est proposée dans la grille des entendants (voir section 4.2.1). Nous avons préféré privilégier la description du geste de sorte qu'il nous permette de rendre compte de la proximité éventuelle de la production de l'enfant avec la LSF. Il s'agit donc de décrire le mouvement en se limitant à ses paramètres saillants :

- articulateur du geste : 2 mains, main gauche (MG), main droite (MD), etc.
- configuration manuelle : index tendu, en poing, main plate, doigts écartés (configuration 5), doigts en pince (configuration pince), doigts formant un C (configuration C), etc.
- le sens du mouvement : latéral, horizontal, etc.., vers le haut (>H), le bas(>B), la gauche(>G), la droite(>D), de gauche à droire (G>D),etc.

Sur une seconde ligne *Mimique non-verbale*, dépendante de la précédente, nous décrivons, s'il y a lieu, les expressions faciales non-verbales produites par l'enfant de façon concomitante ou non à un geste.

4.3.2.5 Une ligne supplémentaire : les labialisations

Nous avons longuement discuté du statut des labialisations (cf. chapitre 2 sections 1.2.3 et 1.2.4), aussi à ces 4 lignes majeures, nous avons adjoint une ligne *labialisation* qui bien que ne se situant pas à un même niveau nous est apparue nécessaire tant au plan de la théorisation qu'à celui de l'élaboration d'un outil de description exhaustif des pratiques discursives. Sous la ligne *labialisation*, sont transcrites les productions labiales sans réalisations sonores.

Notons toutefois que les productions enfantines ne nous ont guère confrontée à la transcription de cette cinquième ligne délicate. Néanmoins, et nous aurons l'occasion d'y revenir, chez certains enfants, les formes labialisées peuvent consister en des productions de mots du français ou se conformer da-

vantage à la production d'onomatopées "labialisées". Ces utilisations confirment, à notre sens, le statut *quasi-linguistique* que nous avons proposé d'attribuer de manière commune aux labialisations et aux gestes, en les considérant comme issus des dynamiques de l'entre deux langues (cf. voir chapitre 2 section 1.2.4).

Avant d'entrer dans les détails des annotations linguistiques et langagières de chacune de ces lignes de transcription, qui nous ont amenée notamment à mener des réflexions sur la transcription de la LSF, nous proposons de présenter tout d'abord les annotations des liens structurels et sémantiques entre vocalité et gestualité réalisées à l'échelle de l'unité sémantico-syntaxique visant à mettre au jour son organisation globale.

4.4 Outils d'analyse des unités sémantico-syntaxiques : aspects structurel et inter-sémiotique

Contrairement au fonctionnement de la grille élaborée pour les entendants, nous ne repérons pas la relation sémiotique par rapport à la parole vocale, mais, compte tenu de la spécificité des liens entre les langues et les modalités – aucune ne pouvant être considérée comme centrale –, nous proposons d'annoter l'organisation du lien entre vocalité et gestualité à l'échelle de l'unité sémantico-syntaxique repérée sur la ligne *Unité* en prenant en compte les liens relatifs entre toutes les ressources mobilisées. Par ailleurs, les énoncés issus de la bimodalité sourde amenant des possibilités combinatoires multiples, nous distinguons de ce bloc d'annotation inter-sémiotique, des lignes d'annotations destinées à l'organisation structurelle des énoncés, basée sur la typologie discursive des pratiques bilingues bimodales, que nous avons développée précédemment pour les énoncés des adultes sourds (cf. chapitre 2 section 3). Nous annotons ainsi sous un premier bloc d'annotations l'organisation structurelle de l'unité puis sous un second bloc d'annotations son organisation inter-sémiotique.

4.4.1 Annotation de l'organisation structurelle

Sur la ligne intitulée *Composition unité* s'effectue le repérage de l'unité sémantico-syntaxique de manière identique à celui établi sur la ligne *Unité*. Les lignes d'annotation de cette ligne *Composition Unité* correspondent aux 4 types de base repérés dans notre typologie discursive des pratiques bilingues bimodales : *base français, base LSF, base bilingue, base non-verbal*. Chacune des ces lignes est enrichie par un menu déroulant spécifiant le type de pratiques, pour le français par exemple : français monolingue, français monolingue monomodal, français bilingue insertions ponctuelles LSF, etc.

Nous ne reviendrons pas sur les détails de la typologie présentée (voir pour un aperçu synthétique,

tableau 4 page 133), pour centrer la discussion ici plus précisément sur l'annotation des rapports inter-sémiotiques et les aménagements qui ont été faits au regard des propositions d'annotations réalisées, pour appréhender le lien entre vocalité et gestualité chez les enfants entendants.

4.4.2 Annotation des relations inter-sémiotiques

Si, dans un premier temps, à des fins de comparaison, nous avions conservé l'annotation des relations gestes/parole proposée dans la grille des entendants, la complexité des interactions sémiotiques attestées dans les énoncés des enfants sourds – qui s'expriment bien au-delà d'une relation duelle, bimodale, bi-univoque – nous a amenée à situer l'annotation au niveau de l'unité sémantico-syntaxique, et donc à revoir la catégorisation des relations intersémiotiques proposée dans la grille élaborée pour les enfants entendants en réinvestissant celle proposée pour la description des pratiques adultes (cf. Partie 1 Chap.2 section 1.3.2). En effet, comme en témoignent les exemples suivants, dans les unités produites par les enfants sourds, même dans des discours qui ne combinent que gestes non-verbaux et parole vocale, chacune des ressources mobilisées joue un rôle tout à la fois spécifique et complémentaire dans la construction bimodale de l'énoncé.

Dans l'unité sémantico-syntaxique suivante produite par Noa, les éléments gestuels et vocaux mobilisés servent à élaborer conjointement une relation thème/rhème.

Noa	
frs :	le petit oiseau et là
onom. :	poum poum poum poum poum poum
gestes :	2M jointes (conf.boule) rebondissent en différents points de l'espace

Exemple 21 – Elaboration multimodale de la relation thème/rhème

Noa s'attache ici à décrire l'épisode où l'oiseau fait des bonds dans le nid. L'interaction des ressources verbales et non-verbales confère à cette unité un sens complexe se composant d'éléments qui pris isolément n'auraient que peu de sens. Chacune des ressources mobilisées endosse un rôle tout à la fois spécifique et complémentaire dans l'élaboration de la relation thème/rhème que nous pourrions traduire ainsi : « y a un petit oiseau, et soudain il fait plein de bonds partout ». Il serait ainsi très réducteur de considérer que les dynamiques inter-sémiotiques qui s'expriment à travers cette combinaison bimodale sont à annoter au niveau de la gestualité en référence à la production en français, alors que c'est bien de dynamiques réciproques inter-modalités dont il s'agit.

Précisons que les structures bimodales de type thème/rhème ne sont pas propres aux combinaisons français-gestes, mais peuvent être, comme en témoigne l'unité sémantico-syntaxique suivante produite

par Abdel, élaborées au moyen des deux langues. Dans cette construction à base bilingue, le français et la LSF sont utilisés simultanément pour introduire le thème et le rhème, les onomatopées venant spécifier/modaliser une caractéristique du rhème.

Abdel	
frs :	et après la souris
onom. :	rompich rompich
LSF :	pr-corp-souris, DORMIR

Exemple 22 – Elaboration bilingue de la relation thème/rhème

Dans cette construction particulière, chaque ressource est utilisée pour un rôle particulier : le français pour identifier l'actant du procès, la LSF pour représenter le procès, tandis que les onomatopées endossent un rôle que l'on pourrait caractériser comme adverbial ou participial : "la souris dort en ronflant". Si, dans cet exemple, ces différentes productions sont signifiantes en elles-mêmes, aucune n'est porteuse à elle seule du sens global qu'acquiert l'unité par l'interaction sémantique et structurelle de ces différentes ressources dans l'élaboration de la relation thème/rhème. Là encore, il serait bien réducteur de repérer les dynamiques entre vocalité et gestualité dans une relation dépendant d'une langue en particulier que ce soit le français ou la LSF.

La complexité intersémiotique, dont ne nous donnent qu'un bref aperçu ces exemples, nous a donc amenée à réinscrire les concepts dans une dynamique intersémiotique, conformément à notre approche théorique de l'énoncé : une seule unité de sens qui s'élabore conjointement à travers des architectures sémiotiques distinctes – cf. Partie 1 Chap. 2 section 1.2.2. L'ensemble des catégories proposées dans la grille des entendants a donc été refondu en nous inspirant largement, tout en l'affinant, de la catégorisation que nous avions proposée pour les adultes – voir Partie 1 Chap.2 section 1.3.2. Certains éléments – « redondant », « complémentaire » et « contradictoire » – ont été redéfinis ; d'autres – « substitution » et « élaboration » – abandonnés. Nous proposons d'annoter les relations intersémiotiques sur la ligne *Relation sémantique* dépendante du découpage de la ligne *Unité* à l'aide des concepts suivants :

<Redondant>

La redondance s'applique aux combinaisons où les deux modalités véhiculent une information identique. Pour les combinaisons français/LSF, on notera que la redondance s'accompagne d'une structure unique conforme à l'une des deux langues (par exemple dans le cas du français signé) ou encore à une structure unique dans les deux messages qui ne relève ni de l'une, ni de l'autre langue.

<Equivalent>

La relation d'équivalence ne s'applique qu'aux combinaisons français/LSF, dans lesquelles les deux messages sont sémantiquement identiques et restent syntaxiquement conformes respective-

ment à chacune des deux langues. Une relation qui, si elle est attestée chez les adultes, ne l'est que rarement chez les enfants de notre corpus.

<Complémentaire>

La complémentarité s'applique aux combinaisons où les deux modalités sont porteuses d'une information différente. Chaque modalité apporte une information spécifique qui n'est pas présente dans l'autre modalité. Le sens n'est alors accessible qu'au niveau de l'unité sémantico-syntaxique prise dans sa globalité.

<Renforçant [109]>

Ce concept s'applique aux combinaisons où un seul des deux messages est porteur de l'ensemble de l'information, l'autre message n'étant porteur que d'une information partielle au regard de l'information transmise à l'échelle de l'unité.

<Contradictoire>

La contradiction s'applique aux combinaisons où ponctuellement une unité entre en contradiction avec l'information véhiculée par la modalité organisatrice. Par exemple lorsque le français organise l'énoncé et que les signes de la LSF produits ponctuellement ne sont pas conformes au contenu sémantique de ce qui est prononcé. Il s'agit donc le plus souvent d'erreurs ou de lapsus, liés à la gestion simultanée de deux systèmes linguistiques.

4.4.3 Annotations des combinaisons

Sur la base de cette annotation inter-sémiotique, est réalisée ensuite une annotation de toutes les ressources qui interviennent dans l'élaboration du segment sémantique ou de l'unité sous la ligne *combinatoire intersémiotique*. Tous les croisements possibles ont été envisagés :

- combinaisons à deux membres : français-gestes, français-onomatopées, français-LSF, etc...
- combinaisons à trois membres : français-LSF-gestes, français-onomatopées-gestes, français-LSF-gestes,etc..
- combinaisons à quatre membres : français-onomatopées-LSF-gestes.

Nous soulignons ici que cette ligne nous permet également d'enrichir les annotations faites des types de pratiques, la catégorisation proposée ne permettant pas de cerner l'utilisation séquentielle effective de chaque modalité. On donnera l'exemple d'énoncés étiquetés comme *français monolingue monomodal*, où les possibilités combinatoires ne sont pas uniques. En effet l'enfant peut choisir de mobiliser le français seul ou le français et les onomatopées. Les précisions faites sur la ligne *combinatoire intersémiotique*

109. Ce type de relation sémantique correspond à ce que nous avions appelé *supplémentaire* dans les premiers outils descriptifs pour les adultes. Nous avons opté pour ce nouveau terme qui porte moins à confusion avec la relation de complémentarité définie ci-dessus.

remplissent donc deux visées.

Aux côtés de ces annotations de l'organisation sémantique et structurelle de l'unité *sémantico-syntaxique* globale, les lignes de transcription des éléments langagiers et linguistiques bénéficient distinctement de lignes d'annotations spécifiques. Les labialisations et les onomatopées ne nécessitant pas d'être annotées, nous avons construit 3 blocs d'annotations : les annotations liées à la transcription du français, les annotations liées à la transcription de la LSF et les annotations liées à la transcription des gestes. S'agissant des lignes d'annotation du français, nous nous sommes globalement conformée aux catégorisations proposées dans la grille élaborée pour les entendants [Colletta *et al.*, 2009]. Ces catégorisations ne faisant pas l'objet d'analyse spécifique dans ce travail de thèse, nous ne développerons pas l'annotation du français dans ce chapitre et nous renvoyons le lecteur au manuel de codage que nous avons mis au point (cf. Annexe 2). Nous proposons en revanche de développer dans les paragraphes suivants les réflexions menées sur l'annotation de la LSF et des gestes qui constituent des éléments centraux de notre approche bilingue et multimodale.

4.5 Annotation des productions en LSF : propositions d'outils

Si le découpage des propositions en français est assez aisé, le découpage de la LSF en unités propositionnelles d'une part, et en unités grammaticales d'autre part, relève d'enjeux théoriques plus complexes.

En effet, comme nous l'avons souligné par ailleurs [Estève & Millet, 2011], du fait que la LSF est une langue sans écriture, le travail descriptif s'effectue sur des discours ancrés dans l'oralité dont on sait que la structuration n'est jamais linéaire – et donc encore moins dans une langue quadri-dimensionnelle par essence. Cette structuration est, en effet, liée à l'interaction et les aspects pragmatiques influent largement sur la structuration syntaxique. Par ailleurs, le caractère continu du mouvement rend parfois la segmentation syntagmatique très délicate. Enfin, les descriptions syntaxiques de la LSF sont encore très lacunaires et aucun consensus théorique ne sert de cadre commun de description à tous les chercheurs sur la LSF.

Il nous a donc fallu définir des critères pour délimiter les propositions en LSF et les unités qui les composent et développer des outils pour rendre compte de la complexité syntaxique et discursive. Avant de présenter les outils que nous avons élaborés, nous recontextualiserons donc nos réflexions en les mettant en regard des réponses données par les modèles théoriques existant pour la description de la LSF et des critères dont les études en acquisition se sont accommodées.

4.5.1 Délimiter les unités en LSF : réponse des modèles théoriques existants

Le caractère récent des recherches descriptives sur la LSF nous semble pouvoir justifier que la description syntaxique de la LSF n'en soit encore qu'à ses balbutiements. La progression des chercheurs à travers les différents niveaux de fonctionnement de la langue – phonologique, morphologique, syntaxique, discursif – répond d'une logique compréhensive et descriptive de la cohérence globale du système. Cependant, chaque chercheur explique la cohérence globale du système dans des orientations théoriques divergentes :

- modèle iconique global pour Cuxac [pour une présentation générale voir Cuxac, 2000]
- modèle fondé sur les grammaires cognitives pour Risler [pour une présentation générale de ce modèle voir Risler, 2000]
- modèle intégrant les dynamiques iconiques et corporelles pour Millet [1998, 2002a, 2006a,b, entre autres].

La description de la LSF ne progressant pas dans un cadre de description commun, les analyses qui en sont faites n'en sont que plus parcellaires [voir, pour une discussion autour des travaux en LSF, Blondel & Tuller, 2000; Colletta & Millet, 2002; Millet, 2002a, entre autres]. Sans tenter de créer consensus entre ces différentes approches, nous donnerons un aperçu des principaux modèles développés – en y ajoutant quelques réflexions théoriques de Bras [2002] qui nous paraissent éclairer valablement la discussion –, pour proposer, en fin de parcours, une synthèse des objets d'observations communs sous la forme d'un inventaire des structures décrites, en tentant de dépasser les distinctions terminologiques.

4.5.1.1 Les propositions de Cuxac

Le modèle de Cuxac [2000], pionnier dans le contexte français, explique la cohérence du système de la LSF par le principe d'iconicisation de l'expérience. Plus exactement, le système de la LSF serait fondé par ce que Cuxac nomme le principe de *bifurcation des visées* selon que la visée iconicisatrice est intentionnellement activée ou non. Il oppose ainsi deux façons de structurer le dire en LSF. Le « dire », hors visée iconicisatrice, serait structuré autour des signes dits standard, d'une part, alors que, d'autre part, « le dire en montrant » résulte de la mise en jeu d'une intention de renconstituer l'expérience en montrant ou en imitant et se composerait autour de structures à visée illustrative que Cuxac associe aux dimensions du "comme ça" et du "comme si". Ces structures à visée illustrative caractérisent, selon Cuxac, ce qu'il nomme *structures de grande iconicité*.

Les structures de grande iconicité se déploient autour de phénomènes de "transfert" [110] dont les unités minimales sont : le transfert de taille et de forme, le transfert situationnel et le transfert personnel. Ces unités minimales se substituent, selon lui, aux signes standard reconnaissant ainsi, par là-même, que ces deux types de structurations linguistiques forment, de manière similaire, les unités linguistiques minimales de la LSF. Toutefois, pour Cuxac, ces unités linguistiques ont une valeur globale, les éléments en faisant partie n'étant pas des unités discrètes [111].

Ainsi, selon Cuxac, les structures de grandes iconicité, parce qu'elles sont iconiques ne seraient pas analysable en unités linguistiques plus petites, remettant en cause par là-même le principe de double articulation en langue des signes, qui s'oppose, selon lui, au principe spécifique qui régit la LSF : l'iconicité.

Dans la mesure où dans ce modèle, les différents types de transfert sont placés à un niveau identique à celui des signes standard, on peut se demander comment Cuxac définirait la complexité syntaxique en dehors de la distinction entre structures composées de signes standard et structures de grande iconicité composées de plusieurs structures de transfert [voir pour un inventaire plus précis, Sallandre, 2003]. Etant entendu que les structures de transfert, relevant pourtant de procédés divers – descriptifs, narratifs, référentiels, etc... – sont perçues comme unité minimale à un niveau linguistique identique, la question des liens entre ces différentes structures de la LSF, et notamment en terme de complexité syntaxique, reste donc en suspens.

Face à ce premier modèle à l'approche *différentialiste* [Millet, 2002b] qui propose une description des spécificités de la LSF dans un cadre théorique distinct des outils existants pour la description des langues vocales, on trouve des modèles dont les approches pourraient être qualifiées davantage de *convergentes* [Millet, 2002b] puisqu'ils tentent de trouver des moyens de comparer les LS et LV en piochant dans les outils existants tout en ne s'y restreignant pas. Nous évoquerons ici tout particulièrement, les approches de Risler, Bras et Millet qui proposent de considérer, à l'inverse, qu'il n'y a pas de rupture entre lexique, iconicité et syntaxe, mais tentent, de rendre compte, en abordant les liens dynamiques du système à différents niveaux.

4.5.1.2 Les propositions de Risler

Risler [2002], en s'inscrivant dans une approche cognitive, pose dans des termes un peu différents la

110. « opérations qui permettent de transférer [...] des expériences réelles ou imaginaires dans l'univers discursif tridimensionnel appelé l'espace de signation » [Cuxac, 2000, 24]

111. Pour chaque type de transfert, Cuxac détaille en effet les mécanismes qui les composent sans parler d'unités. Les statuts linguistiques de ces composants des transferts restent d'aileurs peu explicités. Pour exemple, dans les transferts situationnels, Cuxac distingue les signes spécifiques de ce type de structure, l'action, le locatif, le rôle du regard et de la mimique faciale, etc.

question des unités en LSF en s'attachant à comprendre comment délimiter les frontières des éléments lexicaux et syntaxiques alors que le mouvement est continu. Elle propose de considérer que le lexique et la syntaxe sont porteur/créateur de deux types d'iconicité différente : iconicité d'image pour le lexique – une iconicité caractérisée par la ressemblance existant entre un signe et son référent – et iconicité diagramatique pour la syntaxe – une iconicité relationnelle où l'agencement des signes est relié à la relation que les référents entretiennent dans l'univers de référence, *i.e.* place des actants dans l'espace notamment. Ainsi, selon Annie Risler, il existerait en LSF des signes de type lexical qui créent une référence et des relateurs qui « *organisent un espace en tant qu'espace relationnel par un mouvement orienté entre des places spécifiées* ». Les signes lexicaux et les relateurs créeraient des espaces de nature différente : un espace neutre pour les signes lexicaux, un espace relationnel pour les relateurs. On pourrait donc retenir de la théorie de Risler, l'idée principale que la différence entre lexique et éléments de syntaxe – ne faudrait-il pas plutôt parler de morphosyntaxe ? – prend lieu et forme dans la dynamique iconique qui les anime et l'espace de représentation que ces éléments contribuent ainsi à créer.

4.5.1.3 Les propositions de Bras

Par ailleurs, Bras [2002] aborde la question de la substitution des signes standard dans une optique très différente de celle proposée par Cuxac. Bras propose une approche typologique du fonctionnement du lexique en LSF en faisant l'hypothèse que la LSF est une langue de type agglutinante – mettant en jeu une composition simultanée d'éléments morphologiques. L'objet d'analyse de sa réflexion repose plus spécifiquement sur les discours descriptifs dans lesquels sont mobilisés ce que Cuxac nomme "les transferts de taille et de forme".

Gilles Bras propose de considérer que des constructions de type morphosyntaxiques composées de spécificateurs de taille et de forme (stf) – configurations manuelles spécifiant la taille et/ou la forme des référents, en anglais Size and Shape Specifier (SAAS) [Emmorey, 2003] – peuvent se substituer aux signes standard créant ainsi par leur relation dans l'espace de signation, une construction spatiale proche de leur disposition dans l'espace réel. Cette construction contribue, selon ce chercheur, à créer un espace grammatical spécifique conceptualisé sous le nom d'*espace topographique*.

Selon Bras, se distingue ainsi la mise en espace d'unités lexicales isolantes, où le rôle de l'espace serait d'organiser les relations syntaxiques entre les signes, et les compositions morphosyntaxiques par spatialisation (agglutination spatiale) où le placement des spécificateurs de taille et de forme contribuerait à créer une unité complexe unique prenant valeur de lexique.

Cette proposition se distingue donc significativement de l'interprétation faite par Cuxac de la struc-

ture qu'il nomme "transfert de taille et forme". En effet, si ces deux chercheurs considèrent que les stf contribuent à créer une unité unique et complexe, pour Bras, cette unité, qu'il nomme descripteur, reste analysable en unités plus petites : le descripteur se composerait de la concaténation de plusieurs stf, eux-même analysables, bien qu'ils soient fortement iconiques, en unités minimales correspondant aux paramètres de formation du signe.

4.5.1.4 Les propositions de Millet

Enfin, nous trouvons dans le modèle élaboré par Millet [1998, 2002a, 2004, 2006a,b], des propositions plus globales pour entrevoir la cohérence systémique de la LSF autour des dynamiques iconiques, corporelles et spatiales qui structurent la constitution du lexique, sa mise en relation en syntagme et plus largement les procédés référentiels de la mise en discours. Ce modèle est très largement basé sur l'idée que la LSF est certes une langue fondamentalement iconique, mais n'en est pas moins appréhendable sous forme de structures syntaxiques composées d'unités grammaticales. Partie prenante de cette position théorique, c'est sur ce modèle que sont basées les conventions de transcription établies pour la LSF sur lesquelles nous reviendrons.

Millet suggère que la dynamique iconique qui anime le lexique en LSF constitue également un procédé fondamental assurant la cohésion référentielle dans la mise en relation du lexique en syntagme. En effet, la structuration du champ lexical en LSF repose sur le partage d'un paramètre commun. Par exemple, le champ sémantique de l'eau est structuré autour de la configuration manuelle index tendu : pleurer, brailler, eau, source, fontaine, etc. [Millet, 1998]. Par ailleurs, le recours à une configuration manuelle entretenant une relation iconique avec le signe du référent sert à assurer la cohérence référentielle dans des procédés de types anaphoriques ou cataphoriques. La configuration manuelle revêt alors, dans ce cas-ci, une valeur pronominale conceptualisée sous le terme de *proforme manuelle*. Par exemple le signe OISEAU, composé d'une configuration en forme de bec produit au niveau de la bouche, est repris, en discours, après avoir introduit par ce signe lexical, par la configuration manuelle bec qui a valeur de proforme manuelle.

Les constructions locatives illustrent, selon Millet, particulièrement bien cette dynamique iconique : d'une part dans les procédés anaphoriques utilisés – reprise des éléments du lexique par proforme –, mais également dans l'expression des relations spatiales, puisque la spatialisation des proformes réfère aux positions relatives des référents dans l'espace réel. On retrouverait donc dans le lexique, comme dans les éléments morphosyntaxiques de la LSF, une même dynamique iconique qui structurerait d'une part, les champs sémantiques autour de la configuration manuelle ou d'un autre paramètre (lieu d'articu-

lation, par exemple), et d'autre part tout particulièrement l'expression des relations spatiales, autour de la dynamique configuration (en valeur de proforme) et espace.

Par ailleurs, les constructions narratives, donnent à Millet à ajouter en prolongement de cette dynamique iconique, une dynamique corporelle. En effet, les jeux dynamiques entre espace, proformes et investissement corporel assurent la cohérence discursive du récit en initiant deux points de vue énonciatifs différents : un point de vue externe dans lequel le locuteur représente les actions du personnage à distance du corps en mobilisant des *proformes manuelles* et un point de vue interne dans lequel le locuteur incarne le personnage par son corps en mobilisant ce qui est conceptualisé sous le terme de *proformes corporelles* – correspondant à ce que Cuxac appelle "les transferts personnels" et qui est plus communément appelé "prise de rôle".

Pour parachever l'explication de la cohérence globale du système, Millet propose la notion d'*espaces pré-sémantisés* permettant d'expliciter la manière dont les dynamiques iconiques s'inscrivent plus globalement dans l'organisation syntaxique de la LSF. L'expression des relations actancielles en LSF s'organiserait en fonction d'espaces pré-sémantisés qu'il suffirait au signeur d'activer par un pointage : pointé, regard, forme manuelle effectuant un tracé dans une structure verbale, etc.
Ces espaces correspondraient ainsi à des portions d'espaces servant à repérer les relations actancielles suivantes [Millet, 2004, 2006a] :

- espace neutre (devant le signeur) : espace qui ne détermine aucune relation
- espace de 3ème personne animé en rôle d'agent ou de bénéficiaire (sur les côtés)
- espace de 1ère personne animé en rôle d'agent ou de bénéficiaire (sur le signeur)
- espace de 3ème personne inanimé en rôle de but (devant le signeur, plus loin que l'espace neutre)
- espace des agents indéfinis ("on") (sur les côtés du signeur, au niveau des tempes)
- espace locatif (sur les côtés du signeur, au niveau des épaules)
- espace de 2ème personne (espace du regard) [112].

Notons que Millet souligne que, dans les discours narratifs, ces espaces pré-sémantisés s'effacent créeant ainsi un espace spécifiquement narratif, où les locus créés – principalement topographiques, i.e entretenant une proximité avec l'organisation des référents dans le monde réel – servent les besoins de la cohérence narrative.

A l'exception des espaces pré-sémantisés, qui, s'ils ne sont pas réinvestis directement dans la trans-

112. L'espace de 2ème personne ne serait pas assigné à une portion d'espace fixe, mais fonction de la direction du regard du locuteur vers l'interlocuteur ou vers une portion d'espace auquel l'interlocuteur si il n'est pas présent dans la situation d'énonciation aurait été assigné dans un discours rapporté par exemple [voir, à ce propos Millet, 2004].

cription, servent notre pré-analyse des productions en LSF lors de la transcription, les outils et concepts que nous réutilisons et/ou avons développés ensemble se sont largement nourris de ce modèle théorique global et spécifiquement des outils développés pour décrire les conduites narratives.

Cet état des lieux de quelques-uns des modèles existant pour la description de la LSF, nous donne à voir que, outre les différences théoriques entre les chercheurs et leurs modèles pour rendre compte, à différents niveaux, de la cohérence de la langue, aucun critère précis n'est formulé explicitement sur les frontières de délimitation des unités syntagmatiques et propositionnelles. Toutefois, on peut retenir de ces modèles, bien qu'ils divergent de manière centrale sur l'interprétation donnée du fonctionnement de la langue, la reconnaissance de plusieurs types de structures/constructions syntaxiques spécifiques en LSF, sans pouvoir cependant préciser où placer les frontières entre syntagme, propositions et discours :

- les structures mettant en jeu des configurations manuelles à valeur descriptive (stf)
- les structures descriptives/locatives mettant en jeu des configurations manuelles à valeur pronominale
- les structures narratives mettant en jeu des proformes corporelles et/ou manuelles
- les structures actancielles composées autour d'un verbe appartenant au lexique

Cet inventaire des structures spécifiques existantes ne permet cependant de régler ni la question du découpage des propositions en LSF, ni leur niveau de complexité, puisque dans tous les modèles, il s'agit avant tout de comprendre les procédés référentiels de cette langue, assurant la cohérence syntagmatique dans les structures actanctielles, narratives, descriptives.

En l'état actuel des descriptions de la LSF, certaines études menées sur les productions enfantines en LSF se sont cependant penchées sur cette question, en créant des critères spécifiques de découpage et d'analyse de la complexité.

4.5.2 Délimiter les unités en LSF et évaluer la complexité : réponses des études sur l'acquisition

Jacob [2007], dans sa thèse, propose d'adopter la *clause* comme critère de découpage, qu'elle définit comme suit :

> « [...] une clause correspond, le plus souvent, à une proposition simple, comprenant un verbe fléchi accompagné de ses arguments. Toutefois la proposition peut ne pas contenir de verbe (par exemple, le garçon pareil). » [Jacob, 2007, 168].

Jacob précise que les « phrases simples » sont principalement construites autour de la relation topic/focus : le plus souvent, un signe standard, introduisant le thème discursif, suivie d'une structure de "transfert" [113], en position de focus. Toutefois, elle signale dans sa partie méthodologie que certains énoncés en LSF ont rendu difficile l'application du critère de clause – dans les énoncés se réalisant dans une visée illustrative au moyen de structures de grande iconicité où le signe produit est, selon elle unique –, sans toutefois expliquer le critère de segmentation retenu alors.

Nous trouvons donc dans cette "proposition de segmentation", telle qu'elle le formule elle-même, un premier critère de découpage des productions en LSF, qui n'engage cependant pas de critère formel global valable pour toutes les productions. On pourrait d'ailleurs poser la question du statut de ces énoncés monosigne quant à leur valeur syntaxique, dans la mesure où cette chercheuse n'engage pas d'argumentation pour y répondre.

La visée de la recherche peut cependant justifier le critère retenu, dans la mesure où Jacob visait à rendre compte des procédés référentiels, d'introduction, de maintien et de réintroduction des actants. L'objectif était donc davantage d'étudier la cohérence discursive pour laquelle une définition syntaxique fine de la proposition n'est pas nécessairement engagée.

Les réflexions menées par Burgat [2007] dans sa thèse, sur la complexité des productions en LSF d'enfants sourds dans une tâche de dictée à l'adulte revêtent davantage l'enjeu d'une analyse syntaxique fine de la proposition.

Dans la partie méthodologie, si Burgat s'attache à donner des critères de délimitation des phrases, des énoncés et des frontières de propositions, la fiabilité des critères et leur pertinence ne sont pas discutées pour distinguer ces différents niveaux d'unités proposées [114]. Finalement, le critère de découpage effectif choisi pour son étude n'est pas véritablement formellement explicité. Il est seulement précisé que la segmentation adoptée est rapprochée de la scission réalisée par l'enfant dans la dictée qu'il fait à l'adulte, les pauses marquées par l'enfant lors de la dictée sont interprétées par Burgat comme marquant déjà une proposition, un syntagme, etc [115]. Il nous semble, par ailleurs, que la segmentation en phrase appliquée à

113. Précisons que la thèse de Jacob s'inscrit dans le cadre du modèle théorique proposé par Cuxac, que nous venons de présenter brièvement dans la section précédente.

114. Concernant les frontières de phrase en LSF, pour exemple, Burgat propose de considérer que le commencement de la phrase est marqué par l'utilisation d'un connecteur et le retour à la position neutre en marquerait la fin. La liaison entre les phrases serait par ailleurs assurée par les mouvements du corps (mimique faciale, recul du corps, rotation du corps) qui auraient valeur, selon elle, de mots de liaisons ou de subordonnants. Par ailleurs, la question de la coordination et de la subordination demanderait à être précisée si tant est qu'on puisse appliquer ces concepts aux complexités syntaxiques de la LSF – voir la section 4.5.4.

115. Nous nous permettons d'émettre un doute sur cette interprétation. En effet, on peut supposer que la tâche de dictée impose à l'enfant de faire des pauses qui ne sont pas nécessairement syntaxiquement marquées d'une part, et, d'autre part, le fait que la dictée soit marquée par le passage de la LSF au français écrit, nous pouvons nous demander si des calques de langue à langue ne sont pas inévitables.

une production orale nécessite d'être explicitée.

Précisons toutefois que la transcription établie dans cette étude est de type traduction, les productions en LSF sont transcrites selon leur traduction en français, le critère de segmentation des propositions n'est dès lors plus un critère central de la transcription. Ce système de transcription-traduction est, à notre sens, une solution parmi d'autres pour contourner les questions liées à la complexité syntaxique ainsi que celles liées à la segmentation /identification des critères formels pour identifier les frontières de proposition en LSF.

Burgat propose, suite à l'analyse des résultats, un tableau d'analyse de la complexité en LSF en se basant sur la catégorisation établie par Lentin [(1998) 2009] pour l'analyse des énoncés en français sur laquelle nous allons revenir dans le paragraphe suivant. Burgat distingue des structures relevant d'énoncés simples et celles relevant d'énoncés complexes regroupant les structures de grande iconicité telles que définies par Cuxac (cf. section 4.5.1.1), les questions rhétoriques, les structures personnage+pointage, les énoncés avec "si", entre autres. En deçà de cette catégorisation, la distinction entre les phénomènes de juxtaposition/coordination d'unités propositionnelles et les phénomènes d'emboîtement, où les propositions ont un rôle hiérarchisé qui forment des énoncés complexes distincts, n'est pas détaillée.

Sepulchre-Manteau [1997], dans sa thèse, antérieure à la précédente, avait déjà proposé une application des catégorisations proposées par Lentin dans le but d'évaluer la complexité des énoncés produits par des enfants sourds en cours d'acquisition de la LSF.
La classification proposée par Lentin, établie pour appréhender l'acquisition du français oral chez les enfants entendants, distingue les énoncés composés de phrases simples ou de phrases simples multiples – juxtaposées ou coordonnées – et les énoncés composés de phrases complexes – une ou plusieurs phrases complexes marquée par un introducteur de complexité (à + V.inf, comme, où, parce que, etc...) [116]. Précisons que les introducteurs de complexité définis pour le français oral par Lentin [(1998) 2009, 154] « *ont été déterminés expérimentalement ; certains (introducteurs sélectionnés) sont apparus comme les plus significatifs de la progression de la complexité syntaxique en liaison avec l'articulation du raisonnement dans le langage en voie d'acquisition.* ».
Sépulcre-Manteau propose ainsi de réamanager les critères de complexité proposés par Lentin pour inclure les procédés spécifiques à la LSF, dans les catégorisations suivantes :

- les phrases simples avec ou sans syntagme verbal – cette distinction s'opère sur le caractère autonome des énoncés ;
- les phrases complexes du type V+V.inf : enchaînement de deux signes reconnus comme remplis-

116. Voir Lentin [2009] pour une définition plus précise des catégorisations et leur application.

sant un rôle de syntagme verbal : par exemple LIRE PAS-POUVOIR MOI ;

- les phrases complexes où les introducteurs de la complexité correspondent au registre du français signé : PARCE QUE, SI – signe dactologisé S-I – ;
- les phrases complexes où les introducteurs de complexité sont propres à la LSF : du type ALORS, FINI ;
- les phrases complexes construites autour d'une question rhétorique : question purement formelle ayant pour fonction d'attirer l'attention de l'interlocuteur sur une partie de l'énoncé, du type POURQUOI ? ;
- autres phrases complexes : regroupant tous les introducteurs de complexité syntaxique propres à la LSF.

Cette catégorisation apporte une perspective d'évaluation intéressante de la complexité, dans la lignée de l'application du modèle proposée par Lentin pour rendre compte d'une oralité en construction. Toutefois, ne serait-ce que parce que cette catégorisation met de côté nombre de procédés syntaxiques spécifiques à la LSF et qui potentiellement pourraient revêtir un rôle de marqueurs de complexité, le rôle de l'espace notamment, ces critères ne sont pas applicables dans une visée plus largement développementale qui cherche à rendre compte des liens entre les productions de l'enfant sourd et son devenir de locuteur adulte de la LSF. En outre, aucun critère explicite n'est donné à propos de la segmentation en énoncé.

Ainsi, dans chacune des études évoquées [117], le critère du découpage des propos de l'enfant n'est que peu ou pas explicité et, par ailleurs, mais ceci est à notre sens fortement relié, toutes les études proposent une catégorisation de la complexité syntaxique qui relève davantage d'un inventaire des procédés morpho-syntaxiques que d'une réflexion sur le statut syntaxique des unités qu'ils contribuent à former et sur leurs frontières. Il nous a donc fallu créer nos propres critères de découpage des productions en LSF que nous avons étayés par l'observation de productions adultes.

4.5.3 Proposition de critères pour délimiter les unités sémantico-syntaxiques en LSF

Les réflexions menées ici ont été publiées, à différents moments de cheminements, dans les articles consacrés à la grille de transcription [voir, entre autres Millet & Estève, 2009; Estève & Millet, 2011] et

117. Soulignons que Niederberger [2004], dans sa thèse, a également proposé des critères d'évaluation de la LSF en réaménageant le test d'évaluation mis au point par Prinz *et al.* [1994] pour l'ASL – nous y reviendrons dans la Partie 3 (cf. Partie Chap. 1 section 2.2.2.1). L'évaluation des compétences en LSF s'articulant autour de plusieurs épreuves (narration/descriptions, entre autres), les critères utilisés sont moins immédiatement saisissables dans leur ensemble, chaque épreuve s'appuyant sur des points d'acquisitions linguistiques précis, les analyses sont moins directement reliées à une analyse de la complexité des énoncés en tant que tel.

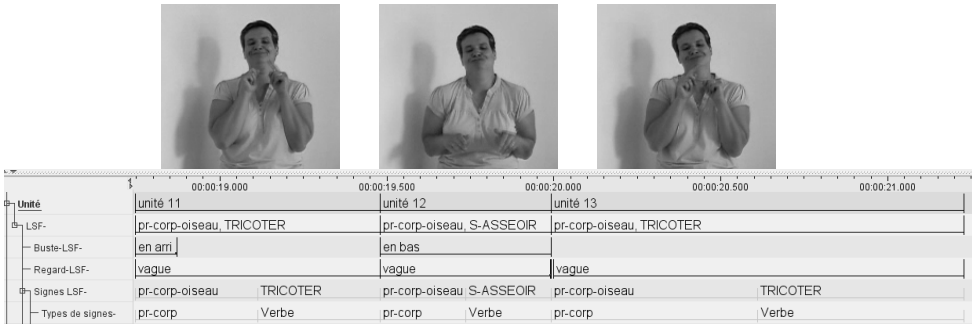
se sont largement appuyées sur les travaux réalisés par Millet sur la description de la LSF.

Parmi les structures que les chercheurs s'accordent à reconnaître en LSF, on dira que les structures actancielle qui se construisent autour d'un verbe appartenant au "lexique standard" ne pose pas réellement de problème de segmentation. En effet, l'identification des verbes de type directionnels, *i.e.* dont l'orientation du mouvement varie selon les actants comme [DONNER],[INVITER], par exemple, ou l'identification des verbes ancrés sur le corps et associés à un pointage de personne, comme par exemple [MANGER][PENSER], fait suffisamment consensus pour que les délimitations des propositions autour d'une structure actancielle du type Agent-action-patient/bénéficaire ne pose pas réellement de problème.

S'agissant des structures à proformes manuelles ou corporelles, en revanche, qui sont les plus fréquentes dans les productions narratives, fixer les contours d'unités propositionnelles s'avère quelque peu délicat. Dans les structures où la proforme a valeur d'actant, la question des frontières propositionnelles et syntagmatiques est liée, en partie, au maintien de la référence pronominale, non réinitiée aux frontières de ce qui pourrait constituer des propositions. La continuité référentielle assurée par le maintien de proforme corporelle et/ou manuelle rend difficilement segmentable, compte tenu que le mouvement est souvent continu, les différents "noyaux verbaux" ou plus largement prédicatifs, associés à la description d'actions successives. Cette difficulté est renforcée par le fait que, dans ce type de structure, les verbes ne sont pas, bien souvent, signés dans leur forme de citation – exception faite des verbes ancrés sur le corps du type [DORMIR],[TRICOTER],[PENSER], etc. qui, par contrainte articulatoire sont moins sujets aux modifications liées à la mise en discours. Ces structures fragilisent donc *a priori* les critères de segmentations autour d'une structure actancielle. Nous avons pris le parti de considérer que le découpage en unités était à repenser là aussi sur des critères sémantico-syntaxiques.

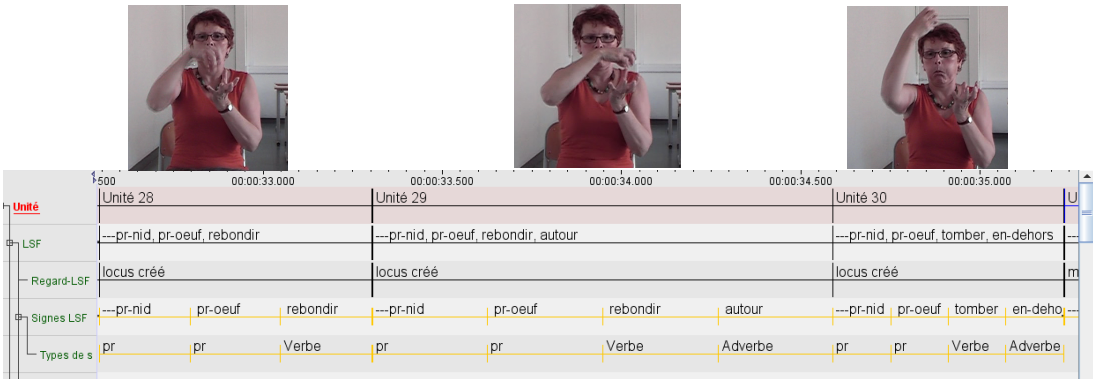
Nous considérons donc que des éléments portant sémantiquement la valeur du verbe peuvent être considérés comme fédérant un noyau prédicatif [cf. les réflexions menées sur la valence verbale en LSF, Millet *et al.*, à paraître en 2011].

Ainsi, dans les structures à proforme corporelle, nous proposons de délimiter les unités autour des mouvements successifs (des mains, du buste, du regard, etc.) correspondant à la description d'actions distinctes, l'investissement corporel indiquant le maintien du référent en position d'actant. Chaque unité adopte ainsi une structure de type [pr-corporelle, verbe]. Dans l'exemple suivant, où le référent a été introduit par du lexique [MAMAN OISEAU], repris sous forme pronominale [pr-maman-oiseau] et maintenu dans des mouvements successifs pour décrire les actions de ce personnage, nous considérons ainsi que peuvent être dégager trois unités autour des trois verbes (tricoter, s'asseoir, recommencer à tricoter) dans lesquelles l'investissement corporel marque le maintien du référent "maman oiseau" :



Exemple 23 – Délimiter des unités propositionnelles en LSF dans une construction à proforme corporelle

Dans les constructions narratives à proforme manuelle, par ailleurs, si le caractère continu du mouvement peut rendre plus problématique la délimitation des unités, les éléments de rupture caractérisés par le rythme du mouvement, l'orientation du regard, les pauses, sont des critères que nous avons retenus pour délimiter les unités. Chaque unité peut être délimitée autour d'une structure de type [pr, verbe] ou [pr, pr, verbe] dans le cas où les actions du référent en rôle d'actant sont repérées par rapport à une entité fixe maintenue elle aussi en proforme manuelle – ces structures ont déjà bien été décrites par Millet [2002a, 2006a]. Ainsi, dans l'exemple suivant, où le référent a été introduit par du lexique [ŒUF], repris sous forme pronominale [pr-œuf] en position d'actant et maintenu dans les unités suivantes pour décrire les actions du référent, nous considérons que peuvent être dégagées trois unités autour des trois mouvements successifs ayant valeur de verbe (rebondir, faire le tour du nid, tomber) dans lesquelles le maintien de la proforme manuelle marque la référence à l'œuf en position d'actant :



Exemple 24 – Délimiter des unités propositionnelles en LSF dans une construction à proforme manuelle

On soulignera toutefois que le mouvement associé à une proforme manuelle n'a pas systématiquement valeur de verbe, c'est le cas des structures descriptives visant à rendre compte de l'agencement topographique de l'espace. Dans ces structures, le mouvement qui peut être associé à la proforme manuelle n'est pas porteur de sens puisqu'il répond à une nécessité articulatoire. Ces structures ne remettent

pas, à notre sens, en cause le critère de délimitation choisi. Il nous faut seulement reconnaitre que, en LSF comme dans bien d'autres langues, certaines structures puissent être dépourvues de verbe. La spatialisation ayant pour valeur d'initier un état dans des constructions du type [lexique, loc ou lexique pr-lexique, loc], ces structures pourraient être assimilées, selon nous, à des structures présentatives. Ces structures peuvent par ailleurs être composées autour de stf et de procédé de pointage, comme le montre l'exemple suivant :

NID, loc pr-nid, pr-œuf, être-dans
stf-objet-rond, loc pté-loc-stf ŒUF

Exemple 25

Dans ces structures, la spatialisation est généralement effectuée dans l'espace neutre (devant le signeur), tel que défini par Millet – cf. à ce propos section 4.5.1.4 –, espace qui n'a pas pour fonction de marquer des relations actancielles ou dans l'espace locatif qui est propre à la description des relations spatiales, ce qui nous conforte dans le fait d'appréhender ces structures différemment des constructions à proformes manuelles de type actanciel.

Précisons toutefois que les structures thématisées qui visent un processus d'introduction des référents à valeur d'actant, comme le montre l'exemple suivant, restent intégrées dans l'unité sémantico-syntaxique aux côtés de l'indépendante qu'elles introduisent :

FLEUR pr-fleur, pr-œuf, TOMBER, dedans
ŒUF pr-œuf, BOUGER, dans-tous-les-sens

Exemple 26

L'autonomie syntaxique des structures du type [lexique pr-lexique, loc] étant ainsi à différencier selon que ces structures visent une description statique des référents se centrant sur leurs relations spatiales, ce que l'on pourrait gloser comme "être-là, -sur, -dedans", ou une description dynamique où la localisation des proformes manuelles vise à repérer une valeur actancielle.

Compte tenu des éléments qui viennent d'être développés, nous reconnaissons ainsi que les unités en LSF peuvent être distinguées autour des critères suivants :

– autour d'un verbe ou d'un élément qui en porte sémantiquement la valeur ;
– autour de construction topographique de type présentative.

Sur la base de ces critères de délimitation des unités *sémantico-syntaxiques*, nous avons pu proposer une catégorisation des types de propositions en LSF pour distinguer unité simple et groupement complexe d'unités.

4.5.4 Catégorisation des propositions en LSF

Dans un premier temps, sur la base des propositions enfantines, nous avons été tentée de proposer des catégorisations qui opposaient, de la même manière qu'on le propose habituellement pour le français, des indépendantes et des constructions complexes. Nous admettions ainsi qu'il existe en LSF des unités sémantico-syntaxiques qui seraient dépendantes entre elles et entretiendraient ainsi un lien de hiérarchisation, qui se distingueraient par là-même d'unités sémantico-syntaxiques autonomes, indépendantes. Les procédés de liaisons ont été repéré autour de différents processus :

- liaison par maintien de proforme manuelle ;
- liaison par maintien de proforme corporelle ;
- liaison par spatialisation ;
- liaison par question rhétorique.

Pour les structures à proforme corporelle, par exemple, nous proposions de différencier parmi les unités des unités juxtaposées, et donc une succession d'indépendantes, et des unités enchâssées structurées autour d'une principale et d'une unité ou plusieurs unités liées par un maintien de proforme corporelle et/ou manuelle comme le montrent les exemples suivants :

FLEUR pr-fleur, pr-œuf,TOMBER, dedans
pr-fleur-pr-œuf-dedans, VERSER, sur-le-côté

Exemple 27 – Exemple d'unités enchâssées

APRES pté-devant ŒUF pr-œuf, BOUGER, dans-tous-les-sens
pr-œuf, FAIRE-UN-BOND, sur-la-gauche
pr-œuf, TOMBER, plus-bas
ARAIGNÉE stf-forme-longue-étroite **pr-œuf**, TOMBER, dedans

Exemple 28 – Exemple d'unités juxatposées

Dans l'exemple 27, le maintien de la proforme manuelle référant à l'œuf intégrant la proforme fleur dans les unités suivantes, nous semblait marquer ainsi un lien de hiérarchisation entre les unités qui n'a pas d'équivalent dans l'exemple 28, dans lequel la proforme manuelle référant à l'actant est seulement maintenue sur plusieurs unités. En effet, dans l'exemple donné ici d'unités "enchâssées", le référent n'est pas seulement maintenu, mais il intègre le procès subi dans l'unité précédente.

Cependant, il nous est vite apparu que si ces procédés de liaisons permettent certes de dégager des degrés de complexité différents, entre des propositions indépendantes et des propositions liées d'une part, et entre les procédés de liaison eux-mêmes, les groupements que ces procédés contribuent à créer

n'en sont pas pour autant repérables sur la même distinction opérée en français entre juxtaposition et subordination. Il nous a fallu revenir ainsi sur cette première catégorisation pour repréciser, à la lumière des productions adultes, la manière dont les groupements d'unités s'ancrent dans différents niveaux de complexité [voir pour une première présentation, Estève & Millet, 2011]. Nous avons pu repérer, à un premier niveau, des procédés de maintien de proforme corporelle ou manuelle sur plusieurs unités (comme dans l'exemple 28). Nous avons distingué, à un second niveau de complexité, les procédés de *glissement* qui se caractérisent par le fait que la proforme (manuelle ou corporelle) n'est pas seulement maintenue sur plusieurs unités, mais le maintien intègre la modification subie par le procès de l'unité précédente (comme le montre l'exemple 27).

Ces réflexions étant toutefois encore très largement en cours d'élaboration, les annotations effectuées sous la ligne *LSF-type propositions*, intègrent tous les types de procédés de liaison que nous avions premièrement repérés, sans intégrer les différents niveaux de complexité dont ils relèvent. Par commodité, nous distinguerons la proposition indépendante d'une proposition que nous proposons de considérer comme initiale à laquelle est liée une ou plusieurs unités par des procédés de liaisons définis ci-après. Les exemples sont tirés du corpus enfantin.

<Indépendante>

Proposition isolée, entourée ou non par des connecteurs

Ex :
pr-corp.-souris, DORMIR
MAISON OISEAU PARTIR, loc

<Indépendante Prés.> : proposition isolée introduite par un présentatif

Ex :
ŒUF pr-œuf, être-là

<Thématisation>

Syntagme en position strictement énonciative (en gras) repris par un pronom dans la proposition indépendante qui suit au sein de la langue (entre [ ]) ou dans la cohérence multimodale de l'unité sémantico-syntaxique (repris dans la modalité vocale par le français, ou dans la modalité gestuelle par des gestes non-verbaux).

Ex :
MAMAN OISEAU [pr-corp.-maman-oiseau, TRICOTER]
stf-œuf [pr-œuf, BOUGER, dans-tous-les-sens]
APRES OISEAU œuF [pr-œuf, FAIRE-UN-BOND]

<Syntagme isolé>

Syntagme isolé lié à une rupture phrastique (changement d'idée, retour en arrière – phénomène de "rature" propre à l'oral –, hésitation), ou encore syntagme composé de quelques signes, dans un discours supporté par le français par exemple, qui ne forment pas une proposition en tant que telle.

Ex :
frs : après un œuf un œuf qui se bouge
LSF : ŒUF pr-œuf

frs : après a poule bébé
LSF : OISEAU BEBE

frs : après souris après mange
LSF : APRÈS SOURIS APRÈS MANGER

<Signe isolé>

Productions ponctuelles de signe du type connecteurs, ou toutes autres productions de signes isolés dans le cadre d'un discours supporté par le français. Chaque signe isolé est transcrit sous un segment distinct.

Ex :
frs : il a tout cassé
LSF : CASSER

frs : il rentre dans la maison de la souris
LSF : CHAT

<Proposition initiale>

Proposition initiale (texte en gras, dans les exemples ci-après) à laquelle se rattache une ou plusieurs unités (texte entre crochets) par un des procédés de liaison défini ci-après.

<Liaison par maintien de proforme>

La proforme manuelle, ou la configuration de proformes (pr-pr) est maintenue au cours de deux ou plusieurs propositions (texte souligné).

Ex :
FLEUR pr-fleur, pr-œuf, TOMBER, dedans [–pr-œuf-pr-fleur, GLISSER, sur-le-côté]
œuF pr-œuf, sauter [–pr-œuf, faire-des-bonds, autour-loc-nid]

<Liaison par maintien de proforme corporelle>

La proforme corporelle est maintenue au cours de deux ou plusieurs propositions (texte souligné).

Ex :
MAMAN OISEAU pr-corp.-maman-oiseau, TRICOTER, duratif [—pr-corp.-maman-oiseau, REGARDER, stf-réveil]
pr-corp-maman-oiseau, TRICOTER [—pr-corp-maman-oiseau, S-ASSEOIR]

<Liaison par spatialisation>

Une entité assignée à un locus dans la proposition initiale est repris par une proforme ancrée sur ce même locus ou est spécifiée par la production d'un stf ancré sur ce même locus.

Ex :
APRES SOURIS PORTE, loc [stf-en-arc, loc-porte]

<Liaison par question rhétorique>

La proposition initiale est liée à une autre unité par une question rhétorique souvent exprimée par POURQUOI, QUI, question purement formelle qui joue un rôle sensiblement identique au connecteur ou au relateur, il assure la cohésion discursive syntaxique entre deux unités.

Ex : MAISON QUI SOURIS

4.5.4.1 Annotation de la complexité discursive en LSF

Les connecteurs sont annotés dans la même acception que pour le français. Seuls les connecteurs marquant l'antériorité ou la postériorité APRES, AVANT et tous les éléments s'y apparentant sont considérés comme opérateurs chronologiques.

En outre, les procédés anaphoriques et cataphoriques en LSF peuvent être marqués au moyen de proformes, de locus et/ou de pointage. Nous proposons donc les catégories suivantes pour annoter tous les éléments qui ont un rôle de reprise d'un élément linguistique – soulignés dans les exemples suivants – ou de l'expression de l'antériorité ou de la postériorité – indiqué en gras dans les exemples suivants.

<proforme manuelle>

La configuration manuelle reprend un élément du discours sous forme pronominale :

œuF...pr-œuf
FLEUR...pr-fleur

<proforme corporelle>

Le signeur incarne un actant par son corps, en valeur pronominale :

MAMAN OISEAU ...pr-corp-maman-oiseau, tricoter

<locus>

Le signeur fait référence à un lieu dans l'espace préalablement assigné à un élément du discours (personnage, lieu, etc.) en localisant sa production dans cet espace spécifique et spécifié :

NID, loc... œuf, loc-nid

<pointé>

Le signeur pointe un lieu dans l'espace pour faire référence à l'entité préalablement ou postérieurement assignée à ce locus.

<pointé regard>

Le signeur pointe avec le regard un lieu dans l'espace pour faire référence à l'entité préalablement ou postérieurement assignée à ce locus.

<référence implicite>

Utilisation d'un spécificateur de taille et de forme dont l'entité à laquelle il fait référence n'a pas été introduite précédemment ou successivement à son apparition dans le discours en LSF. Il y a donc absence d'une référence explicite au sein de la langue, mais elle reste accessible par le contexte narratif et notamment, parce que la référence a pu être introduite par un autre élément langagier à l'échelle de la multimodalité.

Ex :
frs : après œuf
LSF : stf-œuf, BOUGER, dans-tous-les-sens | pr-œuf, tomber, plus-bas

On notera que si le stf est maintenu dans les unités suivantes, il prend, à notre sens, une valeur pronominale. Les occurrences du stf suivant la première mention seront notées sous la ligne de transcription de la LSF (*LSF*) comme une proforme, mais annotées en référence implicite ici.

Notons que nous appliquerons la même procédure pour les proformes corporelles dont les références sont peu explicites. Compte tenu toutefois de l'opacité des proformes corporelles lorsqu'elles n'ont pas été instanciées, nous noterons dans la transcription pr-corp. sans préciser le référent.

4.5.4.2 Type de signes

On annote sur la ligne *Type de signes* tous les éléments signés selon leurs valeurs ou fonctions grammaticales.

Pour la LSF, en effet, et contrairement au français, il s'agit bien plus d'une valeur grammaticale que de classes syntaxiques à proprement parler. En effet, le lexique de la LSF étant notionnel [Millet, 2002b], les statuts grammaticaux s'acquièrent en discours mais ne sont pas différenciés en langue, ce qui nous incite ici à la plus grande prudence. L'opposition verbo-nominale n'est en LSF parfois pas

marquée par des signes distincts, mais correspondent dans le lexique à un signe unique. C'est seulement en discours, que ce signe va acquérir un valeur nominale ou verbale en fonction du contexte d'une part, et de l'investissement corporel d'autre part, toujours requis en cas de valeur verbale du signe [Millet, 2002a]. Par ailleurs, en l'état des recherches actuelles en LSF, nous avons proposé d'ajouter une catégorie « autres » pour catégoriser les signes qui n'acquièrent pas de valeurs grammaticales identifiables sous les catégories que nous proposons.

<nom>

Nous définissons la **valeur nominale** comme regroupant des signes qui peuvent être repris par des procédés anaphoriques ou cataphoriques par des proformes manuelles ou corporelles, ou assignés dans l'espace par pointage.

<verbe>

Cette catégorie est plus problématique, dans la mesure où, comme nous l'avons déjà souligné, dans les constructions à proformes manuelles ou corporelles, les verbes ne correspondent bien souvent pas à leur forme de citation. Ainsi, nous considèrerons que, aux côtés des verbes qui font clairement partie du lexique, les mouvements non lexicalisés, dans la mesure où ils décrivent une action, acquièrent en discours **une valeur verbale**.

Nous noterons dans la transcription différemment les verbes, selon qu'ils sont lexicalisés ou non. Les verbes appartenant au lexique seront glosés en petites majuscules, les autres en minuscules.

<adverbe>

Nous considérons comme adverbe tout ce qui vient modaliser le sens du verbe, et qui est en LSF, bien souvent, exprimé par les spécificités du mouvement. La direction du mouvement, son rythme, son tracé, etc... peut revêtir **une valeur adverbiale**.

Ainsi, un tracé désordonné et répété sera transcrit comme "dans tous-les-sens", un mouvement brusque comme "brusquement", etc. Par ailleurs, un tracé dont l'aboutissement serait une proforme manuelle ou corporelle référant à un actant ou un objet statique pourrait se transcrire comme "dedans", "contre", etc. selon les caractéristiques du mouvement. En outre, en l'absence de locus, un tracé dirigé dans une direction clairement identifiable, vers le bas, vers le haut, etc... pourra être transcrit comme "plus-bas","plus-haut", etc.

Par ailleurs, la mimique en LSF peut également revêtir une valeur de type adverbial exprimant la manière dont est effectuée l'action : en sifflant, tranquillement, etc...Notons que le regard est souvent associé à la mimique pour contribuer à l'expression de cette valeur adverbiale : tranquillement est par exemple effectué par les adultes par une mimique de contentement, associé à un regard dans le vague balayant l'espace. La mimique peut également assurer un rôle d'intensificateur : un gonflement des joues maintenu soulignant une intensité de l'action (par exemple, pleuvoir).

Ces valeurs adverbiales peuvent modifier également des adjectifs (comme "très" ou "trop" en français) : elles seront alors supportées par la mimique faciale.

<pr>

Proforme manuelle

Le terme de proforme manuelle a largement été défini, nous n'y reviendrons pas. Nous noterons également comme proforme, après leur première mention, les spécificateurs de taille et de forme qui ont une référence implicite – *i.e.* dont la référence n'a pas été identifiée par du lexique. Toutefois, bien que leur référence n'ait pas été introduite en LSF, elle peut l'avoir été dans la bimodalité par exemple œuf est exprimée en français et repris simultanément en LSF par le stf-objet-rond. Ainsi, les stf adoptent, à notre sens, dans ce cas-ci une valeur pronominale similaire à celle de la proforme manuelle s'ils sont maintenus sur plusieurs unités mais seront notés, à la différence des proformes comme référence implicite dans la ligne consacrée à l'annotation de la complexité discursive, comme nous venons de le mentionner précédemment.

<pr-corp.>

Proforme corporelle. Le terme de proforme corporelle a largement été défini nous n'y reviendrons pas, nous renvoyons le lecteur aux sections précédentes.

<pr-pr>

Nous notons comme pr-pr, une construction référentielle qui se compose de deux proformes manuelle et/ou corporelle maintenues, faisant référence au procédé de *glissement* – i.e maintien de proforme intégrant la modification réalisée par le prédicat de l'unité précédente – que nous avons explicité précédemment (cf. section 4.5.4).

<pointage> : pointé, pointé regard, etc

Nous catégorisons comme pointage tout procédé qui consiste à désigner un locus précédemment assigné dans l'espace ou nouvellement créé, un signe spatialisé ou le corps du signeur lui-même, à l'exception des pointés à valeur de pronoms personnels, que nous annotons dans la catégorie locus de personnes.

<locus pers.> : locus de personnes

Les locus de personnes font référence aux espaces pré-sémantisés proposés par Millet [1998] et servent à annoter les pointés dirigés vers ces locus ou tout autre procédé qui sert à assigner les actants en LSF : orientation des verbes directionnels, par exemple. Le locus de première personne, correspond au pointage ou à l'orientation du tracé d'un verbe dirigé vers le corps du signeur qui, dans la transcription sera décrit sous l'abréviation PTE-1 ou 1. Le locus de deuxième personne, n'a pas d'espace pré-assigné mais est conditionné par la place de l'interlocuteur présent dans la situation d'énonciation ou par le locus qui lui a été établi s'il est absent, en cas de discours rapporté par exemple. Le pointé de deuxième personne sera transcrit sous l'abréviation PTE-2, l'orientation du tracé d'un verbe ou du buste, dans des constructions à proforme corporelle lors de discours rapporté, par exemple, sera transcrite comme 2. Le locus de troisième personne correspond par ailleurs aux portions d'espace aux côtés du signeur. Les pointés dirigés vers ces portions d'espace seront transcrits comme PTE-3, l'orientation du tracé d'un verbe vers ces mêmes portions d'espace sera transcrite comme 3.

<stf> : spécificateur de taille et de forme

Nous notons comme stf, les configurations manuelles qui visent exclusivement une description de la taille et de la forme du référent et qui n'ont pas de valeur référentielle.

<conn> : connecteur

Nous notons comme connecteur : les éléments reliant explicitement – *i.e.* par du lexique – les unités entre elles APRES, MAIS, etc. [118]

<morphème zéro> : absence de marquage de la première personne

Dans le discours en LSF, la marque de première personne peut ne pas être explicitement exprimée, on transcrira donc 0 en lieu et place de 1 référant à l'assignation du corps du signeur.

<mrq aspectuelle> : marque d'aspect (fini, duratif, etc)

<autres>

On annote dans cette catégorie tous les signes pour lesquels on ne peut, en l'état de connaissance de la LSF, déterminer avec certitude la catégorie à laquelle ils appartiennent [119].

4.6 Annotation des gestes

S'agissant de productions d'enfants sourds, transcrire la gestualité entraîne *de facto* la question de la distinction entre gestes et signes. En effet, la frontière entre gestes et signes se trouve d'emblée fragilisée par le fait même que la gestualité se modèle au fil du développement de l'enfant sourd [120]. Le critère, souvent adopté dans les pratiques enfantines et qui est aussi le nôtre, est celui de la similarité des productions avec les pratiques adultes en LS [voir notamment, Volterra *et al.*, 2005a; Baker *et al.*, 2008]. La description des outils d'annotation réalisés pour la LSF, nous a donné conjointement à repenser l'annotation des gestes non-verbaux produits par les enfants sourds afin d'intégrer la proximité gestes/signes dans des outils d'annotations qui prennent en compte les dynamiques développementales intra-modalités spécifiques au bilingue bimodal.

Ceci a donné lieu à un réaménagement inévitable des catégories proposées pour l'annotation de la gestualité dans les conduites narratives entendantes. Le réaménagement central que nous avons opéré dans la catégorisation des gestes concerne tout particulièrement la catégorie des gestes référentiels –

118. A l'exception d'APRES qui est sur-exploité par les enfants, les connecteurs sont présents dans les discours narratifs enfantins. Cette catégorie reste donc à affiner pour l'analyse d'autres types de discours.

119. Sont notamment annotés comme autres ce que l'on glose en français comme des adjectifs du type PETIT, JEUNE, etc., mais dont on ne peut affirmer qu'ils revêtent dans cette langue une valeur d'adjectif.

120. Soulignons que la distinction onomatopées/mots semblent *a priori* moins mettre en cause la perméabilité des catégories verbal/non-verbal. S'agissant des productions vocales de jeunes enfants, nous ne transcririons pas, *a priori*, *munière (lumière) dans la catégorie « onomatopées », dans la mesure où nous pouvons identifier clairement le mot cible, et que cette production ne manifeste qu'une confusion de phonème, au regard des productions adultes. Toutefois, les chercheurs confrontés à la transcription de productions de très jeunes enfants semblent rencontrer des problématiques similaires pour rendre compte de productions vocales, qui ne sont plus ni tout à fait des onomatopées, ni tout à fait encore du français [voir, Blondel & Fiore, 2010]. Ces réflexions sur la distinction verbal/non-verbal ne sont donc pas propres à la gestualité mais sont à rapporter plus largement à une réalité développementale des moyens de symbolisation dans une dimension intermédiaire entre pensée spatio-motrice et pensée analytique.

« *gestes qui ont pour fonction de désigner un référent s'il est perceptible ou proche ou de le représenter dans l'espace* » [Millet & Colletta, 1997] – dont il a été montré qu'ils partagent des matrices communes avec la LSF [Millet & Colletta, 1997]. Nous proposons, en effet, d'entrer dans le détail des gestes catégorisés comme référentiels au-delà de la seule distinction entre ceux dont la référence est établie dans le contexte immédiat – *i.e.* déictique – et ceux dont la référence est établie dans la mise en espace de l'univers référentiel – *i.e.* représentationnel. Nous nous sommes librement inspirée, en les remaniant cependant, des propositions de catégorisations de la gestualité entendante proposées par Colletta [2004] d'une part, et Cosnier [1991, entre autres] d'autre part, pour proposer une catégorisation des gestes référentiels qui permette d'identifier la construction des procédés non-verbaux mis en œuvre sous la typologie suivante :

<Déictique>
: Les gestes manuels ou céphaliques de pointages qui font référence à un référent présent dans le contexte immédiat ou à sa direction, à valeur exophorique donc, sont entendus comme déictiques.

<Pointage endophorique>
: Les pointages endophoriques comprennent les gestes manuels ou céphaliques de pointage qui ont une valeur anaphorique ou cataphorique, soit les gestes qui font référence à un locus préalablement assigné à un référent (anaphore), ou postérieurement assigné à un référent (cataphore).

<Illustratif>
: Les illustratifs sont les gestes qui représentent les caractéristiques du référent (taille, forme, etc) par configuration manuelle, ou dessinant les caractéristiques du référent dans l'espace.

<Spatiographique>
: Les spatiographiques correspondent aux gestes qui assurent une mise en espace de l'univers référentiel. Sont classés dans cette catégorie les gestes qui ont pour fonction de donner une représentation topologique de l'univers référentiel.

Nous distinguons par ailleurs les gestes qui ont pour fonction de représenter l'action d'un référent.

<Mimétique action>
: Les mimétiques actions comprennent les gestes mimant l'action ou le comportement d'un référent par une mise en jeu globale du corps

<Mimétique trajectoire>
: Les mimétiques trajectoires désignent uniquement les gestes manuels caractérisant le trajet du référent.

Ces catégorisations des gestes nous permettront d'analyser plus finement les moyens de symbolisation gestuels mis en œuvre par des enfants sourds qui ne sont que peu ou pas exposés à la LSF.

4.7 Synthèse

La grille que nous avons mise au point se propose donc d'intégrer des outils de transcription et d'analyse pour rendre compte des faits langagiers et linguistiques de la multimodalité et de la bilingualité dans les conduites narratives des enfants sourds. Les outils de transcription et d'analyse que nous proposons servent donc à la fois une visée descriptive des conduites narratives et plus largement une visée descriptive du bilinguisme bimodal, qui puisse être au service de la compréhension du développement langagier de l'enfant sourd, d'une part, et au service de la didactique, d'autre part.

Il nous semble que cette grille pourrait servir de base à une transcription commune du bilinguisme bimodal, en général, et du bilinguisme bimodal chez l'enfant en particulier, et pourrait, par ailleurs, être objet à discussion pour la transcription et l'appréhension de la multimodalité entendante. Il nous semble, en effet, que le fait de repenser l'unité de description dans les études sur la multimodalité est nécessaire pour sortir d'une description linguistico-centrée, et pourrait permettre de mieux saisir les interactions entre langue et gestualité dans le développement langagier des enfants entendants.

Par ailleurs, cette grille pourrait permettre une progression dans la description syntaxique de la LSF, et peut-être servir de base pour l'établissement d'un cadre de transcription commun, sous réserve de modifications et d'adaptations aux objectifs descriptifs de chacun.

Afin de permettre au lecteur une vue d'ensemble sur la grille de transcription, la figure suivante récapitule la manière dont se hiérarchisent les lignes de transcription/annotation.

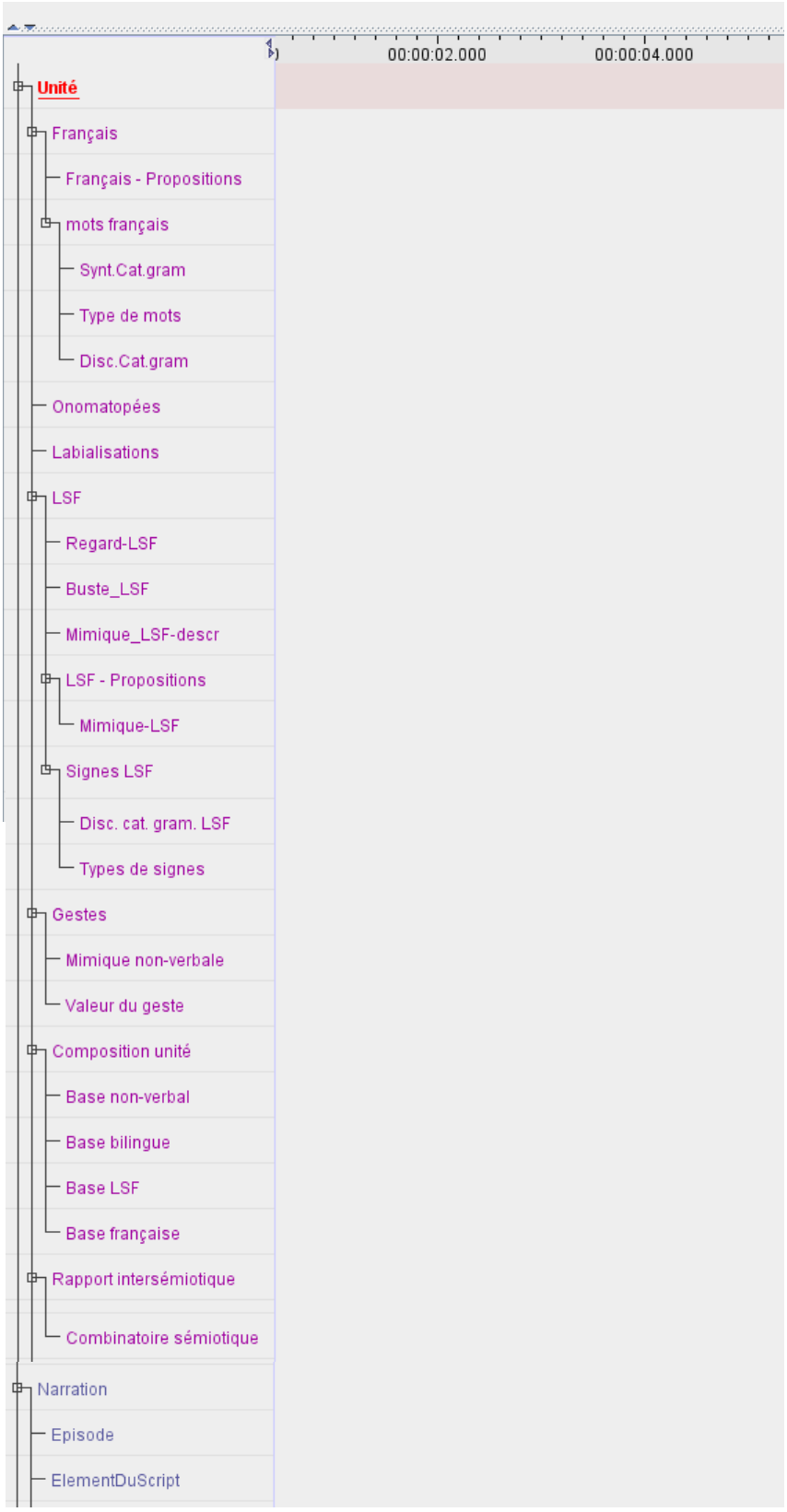


Figure 7 – Une grille de transcription hiérarchisée pour la multimodalité sourde enfantine

Deuxième partie

Contextes de la socialisation langagière des enfants sourds

Il s'agit dans cette partie d'aborder l'espace scolaire comme un lieu non seulement d'enseignement/apprentissage mais de socialisation langagière au sens où le définit Delamotte-Legrand [1997, 77] : « *un ensemble d'inculcations qui concerne aussi bien les pratiques que les représentations et les attitudes langagières* ».

Il nous paraît ainsi essentiel de se pencher sur l'espace scolaire comme sur un lieu où l'enfant sourd fait l'expérience du langage dans sa diversité, un lieu où il se construit comme *une personne langagière* en découvrant, par les rencontres avec des interlocuteurs divers – et donc avec des pratiques langagières différentes – « *des manières différenciées d'interagir avec les autres et apprend, en même temps que les maniements langagiers, l'utilisation des règles sociales d'interaction* » [Delamotte-Legrand, 1998, 140].

Nous nous situons donc dans une approche inévitablement interactionnelle de l'acquisition qui exige de considérer l'apprenant dans ses multiples aspects, comme le proposent Gajo & Mondada [2000] :

> – « l'apprenant n'est pas un individu isolé mais un acteur social, membre d'un ou de plusieurs groupes, constamment engagé dans des actions collectives : il est *incarné*, ancré dans des contingences historiques et sociales ;
> – l'acquisition n'est pas définie par des processus cognitifs universels et abstraits, donc décontextualisés, mais par des processus qui s'ajustent, s'adaptent constamment pour être le plus adéquats possible aux situations sociales où ils se déroulent : ils sont donc *situés* ;
> – les processus d'acquisition ne se manifestent pas seulement *dans* l'interaction (qui est donc un lieu d'observabilité pour les décrire) mais se développent aussi *grâce* à l'interaction (qui est donc un moyen d'acquisition) : ces processus ne sont donc pas seulement situés, ils sont aussi *distribués*, ayant immédiatement une dimension collective et intersubjective. »

C'est particulièrement la façon dont ces trois aspects – incarné, situé, distribué – sont imbriqués dans la socialisation langagière de l'enfant sourd que nous aborderons dans cette seconde partie en lien avec notre premier objectif, à savoir rendre compte de la réalité des terrains scolaires en contexte de surdité.

Dans un premier temps, nous nous intéresserons aux aspects *incarnés* du développement langagier de l'enfant sourd en dressant un portrait des représentations sociales qui façonnent les regards portés sur les processus de transmission/acquisition des langues en contexte de surdité et qui donnent une place déterminante à l'école et aux pratiques éducatives. Comme le soulignaient Delamotte-Legrand & Sabria [2001, 91], la surdité a une raisonnance sociale forte :

> « On ne peut ignorer que la présence d'un handicap, même s'il n'est que sensoriel, a une résonance sociale forte, surtout lorsqu'il empêche l'appropriation de ce qui constitue un des atouts majeurs du lien social, la langue. »

Du fait que la surdité bouleverse les processus d'acquisition/transmission, la perspective proposée par Ochs & Schieffelin [1994] d'intégrer le contexte culturel comme partie prenante de l'acquisition du langage sous la notion de *socialisation langagière* a peut-être encore plus d'importance en contexte de

surdité [121]. Nous nous intéresserons ainsi à la manière dont sont repensés la place et le rôle des langues ainsi que la place et le rôle des instances de socialisation dans les trajectoires langagières et identitaires des enfants sourds projetés comme futurs membres adultes de la société.

Dans un second temps, l'analyse de notre volet observation de classe, regroupant des situations d'interactions en classe et hors classe recueillies dans une CLIS (voir Partie 1 Chap.3 section 3.2 pour une présentation du recueil), nous permettra d'accéder aux évènements langagiers qui rythment la socialisation langagière de l'enfant sourd dans l'espace scolaire. L'analyse des interactions nous permettra d'avoir plus précisément accès aux aspects *situés* et *distribués* du développement de l'enfant sourd, soit à la manière dont l'enfant sourd s'ajuste aux interactions auxquelles il est confronté et à la manière dont les interactions sont le moteur de son développement.

121. « 1- The process of acquiring language is deeply affect by the process of becoming a competent member of a society.

2-The process of becoming a competent member of a society is realized to a large extent through language, by acquiring knowledge of its functions, social distribution, and interpretations in and across socially defined situations, i.e. through exchanges of language in particular social situations. [Ochs & Schieffelin, 1994, 470] »(Le processus d'acquisition du langage est profondément affecté par le fait de devenir un membre compétent d'une société donnée. Devenir un membre compétent d'une société donnée est un processus réalisé, dans une large mesure, à travers le langage, en acquérant la connaissance de ses fonctions, de sa distribution sociale et de ses différentes interprétations au sein même et entre les situations socialement définies, *i.e.* changement de langue dans des situations sociales particulières.[notre traduction])

Chapitre 1

Contexte géopolitique du développement de l'enfant sourd : la place des langues en débat

Nous ne reviendrons pas sur les termes historiques des querelles idéologiques opposant deux visions de la surdité : une *vision médicale* et une *vision anthropologique* (cf. Partie 1 Chap. 1 section 1.1). Si ces visions dichotomiques de la surdité ont émergé du fait de questions didactiques relatives à la langue première qui devait être enseignée aux sourds, elles prennent toutefois leur source dans des représentations sociales sur les langues et les êtres qui les parlent et dépassent largement les seules implications didactiques, bien que, comme dans tout contexte de bi-plurilinguisme les imbrications des différents espaces sociaux soient parfois difficiles à démêler.

Le contexte de surdité amène, comme nous l'avons déjà souligné, à remettre en cause le schéma traditionnel d'acquisition et de transmission des langues, puisque 90% des enfants sourds naissent dans des familles entendantes qui ne maîtrisent pas *a priori* une LS, alors que la langue familiale n'est pas accessible directement à l'enfant sourd, du fait de sa surdité. C'est donc principalement en dehors du cercle familial que la question des processus de transmission et d'acquisition des langues par l'enfant sourd est posée. Aussi, les questions d'acquisition et de transmission des langues, parce qu'elles sont d'emblée, dès le diagnostic de la surdité, projetées hors de la sphère privée, semblent tomber dans le domaine public et deviennent dès lors objet de "politique linguistique et éducative".

Soulignons que c'est bien parce que l'Institution scolaire semble, de fait, constituer une instance de socialisation déterminante dans le parcours langagier et identitaire du locuteur sourd que le débat se

cristallise dans le domaine éducatif, mais ne nous y trompons pas, l'objet du débat reste plus fondamentalement celui des politiques linguistiques qui visent à légiférer sur le statut, la place et la fonction des langues dans la société, et plus particulièrement sur celui de la LSF [122]. Ainsi, si les représentations et les attitudes sur les langues en contexte de surdité sont alimentées par des questions éducatives, elles les façonnent aussi, dans la mesure où : « *les parlers dont le statut est inférieur ne sont généralement pas considérés comme objet d'enseignement* » [Dabène, 1994, 47].

Précisons que si les représentations sociales et les attitudes sont difficilement dissociables, la distinction proposée par Billiez & Millet [2001] entre dimension descriptive (interprétation et compréhension de l'objet) et dimension évaluative (jugement positif ou négatif à l'égard de l'objet) des représentations sociales nous semble utile à relever, ces deux dimensions étant souvent entremêlées dans le concept de représentations sociales. Les liens entre attitudes et représentations sont, en effet, dynamiquement imbriqués dans la mesure où les jugements ne sont pas aussi tranchés que l'on pourrait le penser, « *tous les discours, positifs et négatifs, sur une langue, façonnent les représentations sociales sur cette langue, qui à leur tour génèrent des attitudes où les versants positifs et négatifs s'entremêlent.* » [Millet & Barrero, 1994, 3]. Ainsi, si les attitudes envers la surdité s'opposent dans deux pôles extrêmes : la répulsion et la fascination ; nous pouvons avancer sans prendre trop de risque qu'ils se génèrent l'un l'autre :

> « La surdité – et la Langue des Signes Française (LSF) qui en est tout à la fois l'émanation et la manifestation visible – sont l'objet de regards sociaux étroitement imbriqués ; partant, elles sont l'objet de représentations sociales diversifiées qui oscillent entre deux pôles extrêmes : la fascination et la répulsion, qui, de notre point de vue, sont les deux faces d'une même médaille : l'étrangeté. » [Millet, 2008, 61]

C'est dans ce contexte social largement dichotomisé que l'enfant sourd est amené à se socialiser. Nous pouvons donc penser que l'enfant sourd est confronté à ces représentations sociales différenciées, valorisant ou dévalorisant l'une ou l'autre langue au sein des différentes instances de socialisation dans lesquelles il est ou sera amené à se construire comme sujet communicant et interagissant. Ainsi, on peut craindre que son comportement langagier et sa construction identitaire ne soient difficilement conciliable avec les attitudes ou les représentations de l'ensemble des acteurs impliqués dans sa socialisation langagière.

Le tissu socialisant dans lequel est propulsé l'enfant sourd correspond donc bien au *contexte géopolitique* tel que le définit Delamotte-Legrand [1998, 143] :

122. On pourrait aller jusqu'à dire qu'il s'agit de réguler la place de la surdité dans la société. Les recommandations du BIAP (Bureau international d'audio-phonologie) sur des questions médicales mais aussi éducatives semblent bien se positionner comme des prescriptions à directives internationales – ou à internationaliser – dans ce sens. (cf. http://www.biap.org/recom0203fr.pdf)

> « Le concept de géopolitique [...] indique que les acteurs sociaux, à tous les niveaux de l'activité sociale, macro ou micro, sont impliqués et agissants dans la gestion langagière. Les règles sociales de l'action langagière, les représentations sociales des usages, les savoirs ordinaires ou savants sont façonnés par les divers acteurs sociaux et les façonnent. Les enfants, dès leur plus jeune âge sont plongés dans ces réalités [...] Nous sommes ainsi tous, d'une manière ou d'une autre, les acteurs d'une politique linguistique. »

Partie prenante de l'idée avancée par Delamotte-Legrand [1998] selon laquelle le *contexte géopolitique* est façonné, à différents niveaux, par tous les acteurs sociaux, quel que soit leur statut, il nous semble donc essentiel d'aller au-delà des places accordées aux deux langues dans les politiques éducatives, pour nous pencher sur les places et les rôles effectivement accordés aux langues dans les processus de transmission/acquisition de l'enfant sourd par ceux que Le Capitaine [2009] appelle « *les acteurs de proximité de l'éducation des jeunes sourds* ».

Nous proposons donc en premier lieu d'analyser les textes de lois qui nous donnent accès aux aspects officiels des politiques linguistiques pour envisager ensuite la façon dont le choix de langues s'exerce effectivement sur le terrain. Afin de nourrir la réflexion, les discours des différents acteurs clés de la socialisation langagière de l'enfant sourd seront empruntés à d'autres chercheurs. Nous porterons notre attention sur les acteurs et les instances qui participent aux premières décisions liées au choix de langues ou à son exercice à l'annonce de la surdité. Puis, nous nous intéresserons à la façon dont les choix parentaux s'articulent avec la scolarisation en nous penchant sur le rôle et la place accordés aux langues par les acteurs de l'Institution scolaire. Nous finirons enfin par amorcer les perspectives de changement du contexte géopolitique de la surdité qui nous semblent s'annoncer dans les mesures récentes prises dans le cadre du plan en faveur des personnes sourdes et malentendantes lancé en 2010.

1 De l'ambivalence des textes de lois

Nous ne rentrerons pas dans le détail des différentes lois qui se sont succédées au cours du siècle dernier – l'analyse a été largement détaillée par d'autres chercheurs auxquels nous renvoyons [Millet & Mugnier, 2003; Millet & Estève, à paraître b; Millet & Barrero, 1994; Millet, 2003; Millet & Estève, à paraître a; Mugnier, 2006; Sabria, 2003; Delamotte-Legrand & Sabria, 2001; Bertin, 2007; Le Capitaine, 2004, entre autres] – et nous concentrerons sur les dernières lois et circulaires qui sont, à notre sens, encore déterminantes dans la réalité actuelle du terrain scolaire et nous permettent de contextualiser notre réflexion sur la socialisation langagière de l'enfant sourd.

1.1 La liberté de choix ?

La loi n° 91-73 du 18 janvier 1991 (article 33) stipulant que « *Dans l'éducation des jeunes sourds, la liberté de choix entre une communication bilingue - langue des signes et français - et une communication orale est de droit* » apparaît décisive du point de vue de la liberté du choix éducatif. Toutefois, dans les textes législatifs qui ont suivi « *l'Institution est prise en flagrant délit de désengagement* » [Mugnier, 2006, 142]. En effet, la circulaire d'application (circulaire n°93-201 du 25 mars 1993) remet aux soins des équipes pédagogiques la mise en œuvre des conditions précises de cette proposition effective du choix sur le terrain, en leur donnant la responsabilité de définir tant la place de chacune des langues, que leur statut dans l'enseignement et leurs objectifs :

> Pour répondre à l'obligation légale qui a pour conséquence la clarification du projet pédagogique en ce qui concerne les modes de communication, les établissements et services devront :
> 1/ actualiser leur projet pédagogique compte tenu du ou des modes de communication qu'ils ont retenus. Ils préciseront :
> a. en cas de choix d'un mode de communication bilingue :
> · la place réservée à l'appropriation de chacun des deux modes de communication (orale et gestuelle) et les méthodes utilisées pour atteindre cet objectif ;
> · le temps réservé à l'enseignement de chacune des deux langues en tenant compte des orientations ou des programmes officiels et de la nécessité de séquences de renforcement ;
> · les modalités d'utilisation et le rôle de chacune des deux langues dans les temps scolaires, éducatifs et familiaux ;
> b. en cas de choix du mode de communication orale :
> · la place réservée à l'appropriation de la communication orale et les méthodes utilisées pour atteindre cet objectif ;
> · le temps réservé à l'enseignement de la langue française orale et écrite compte tenu des orientations ou des programmes officiels et de la nécessité de séquences de renforcement.
> Lorsque les établissements et services proposent les deux options, des structures différenciées d'enseignement correspondant à chaque mode de communication doivent être mises en place.

Ainsi, cette avancée législative ne sera suivie que d'applications très ponctuelles sur le terrain, inégales et différenciées dans la lecture qu'en proposeront chacune des structures. Les constats effectués dans les premiers temps de l'application de la loi correspondent encore à une réalité du terrain très actuelle. Ainsi, les premiers constats faits par Gillot dans son rapport, adressé à Lionnel Jospin, alors premier ministre, 7 ans après le vote de la loi insistant sur le caractère absent de directives pédagogiques, pourraient être repris sans transposition pour décrire l'état du contexte scolaire actuel :

> « En absence de règles, l'inégalité et l'à peu près règnent : il y a autant d'interprétations du terme bilingue que d'établissements qui se déclarent comme tels, les statuts et les qualifications des personnels sont aussi sujets à une grande variabilité. » [Gillot, 1998, 83]

Ainsi, le terme même de *bilinguisme* recouvre encore des réalités très différentes, comme le soulignait Millet [2001, 1] il y a pourtant déjà 10 ans :

> « L'enseignement bilingue pour les enfants Sourds reste très largement expérimental, soumis à la seule bonne volonté de quelques équipes enseignantes.[...] les pratiques sont extrèmement disparates et le terme même de « bilinguisme » recouvre des réalités fort différentes d'un établissement à l'autre. ».

Outre cette absence de directive pédagogique, si des positions pédagogiques différenciées sont encore très présentes sur le terrain c'est sans doute parce que les textes ont habilement laissé planer le flou sur le statut de la LSF et du bilinguisme en ne faisant que tolérer dans le terme de "communication bilingue" l'association de la LSF avec le français [123].

Ainsi, si « *le législateur a voulu mettre fin aux querelles du passé* », comme il est stipulé dans la circulaire de 1993, force est de constater que cette loi a davantage peut-être eu pour effet de déplacer – et peut-être même de radicaliser – certaines positions ou d'en faire émerger d'autres, mais a sans doute contribuer à entretenir le conflit linguistique. En effet, en se faisant porteur d'une position tolérante sur le bilinguisme tout en préservant l'objectif d'un monolinguisme déjà scolairement largement institutionnalisé, c'est en toute logique que les positions éducatives se sont et diversifiées et radicalisées progressivement aux extrêmes d'un axe monolingue (français ou LSF), ce qui est à notre sens très manifeste dans la redéfinition des projets éducatifs proposée par la loi de 2005. La position que nous qualifierons de "gestualiste" excluant totalement la dimension orale du français dans l'éducation des enfants sourds, est, à notre sens, une radicalisation de la position bilingue qui prend précisément le contre-pied de la circulaire de 1993 en s'insérant dans les failles d'un bilinguisme encore mal défini.

1.2 Radicalisation de la position "bilingue"

La loi n° 2005-102 du 11 février 2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » dite plus communément "loi sur le handicap", dont certaines dipositions concernant la surdité abrogent la loi de 1991, marque une avancée législative sans précédent puisque la LSF y est reconnue « *comme une langue à part entière* », ce qui inclut, de fait, que « *tout élève concerné doit pouvoir recevoir un enseignement de la L.S.F.* ».

Toutefois, l'ambiguïté des positions quant à la place des langues persiste dans la circulaire d'application (circulaire n° 2008-109 du 21-8-2008). En effet, cette reconnaissance officielle qui sort la LSF de l'ombre pour lui donner un statut de langue d'enseignement et donc de langue valorisée dans un statut

123. « La communication bilingue se caractérise par l'apprentissage et l'utilisation de la langue des signes française en association au français. » (circulaire n°93-201 du 25 mars 1993)

formel, semble avoir pour pendant d'« *inverser la vapeur de la dévalorisation* », comme nous l'avons souligné ailleurs [Millet & Estève, à paraître b, 5]. En confrontant la définition de la communication bilingue dans les circulaires de 1993 et 2008, il semble ainsi manifeste qu'en l'espace de 15 ans, le statut formel de chacune des langues soit passé, dans les textes, d'un extrême à l'autre. La place de la langue française alors prépondérante dans la circulaire de 1993 :

> La communication bilingue [...] inclut la communication orale (langage, parole, lecture labiale), élément essentiel d'une bonne acquisition de la langue française (parlée, lue et écrite), d'un accès à la culture, d'une insertion sociale et professionnelle réussie. L'apprentissage et l'utilisation de la communication orale visent à **la pleine maîtrise de la langue française** en s'appuyant sur un ensemble d'aides techniques, technologiques et pédagogiques notamment celles évoquées dans la circulaire n° 87-08 du 7 septembre 1987 : prothèses auditives, langage parlé complété, méthode verbo-tonale et français signé. (circulaire n°93-201 du 25 mars 1993)

... s'est littéralement fait détrôner dans la circulaire de 2008 :

> À partir de l'apprentissage ou de la consolidation de sa connaissance de la langue des signes française, l'institution scolaire s'efforce de construire pour chaque élève sourd dont la famille a fait ce choix, un accès graduel au français en s'appuyant d'abord sur le français écrit dont **la maîtrise est le minimum indispensable** pour attester du succès du bilinguisme choisi, et la responsabilité propre de l'Éducation nationale pour tous les jeunes, sourds ou entendants. [...] l'accès à la forme orale du français, nécessairement variable selon de nombreux paramètres propres à chaque enfant et à son milieu, apparaît comme **un complément important** qui ne saurait être **ni ignoré ni construit de façon privilégiée**. Il est souhaité, autant que faire se peut, que les jeunes sourds **aient un accès même limité à l'oral**. Cependant, dans l'ensemble du parcours scolaire, les jeunes sourds ayant fait le choix de la communication bilingue **ne seront pas évalués sur leurs compétences en français oral** qui, par conséquent, ne sera **pas systématiquement enseigné**. (circulaire n° 2008-109 du 21-8-2008)

Dans cette nouvelle circulaire, la langue française est stipulée comme un élément minimum indispensable reléguée à la communication écrite alors que la place de la dimension orale de la langue française passe au second plan, un "complément important" certes, mais pour lequel le législateur reconnait que l'enseignement puisse ne pas être systématique et ne fasse pas l'objet de validation scolaire [124].

Au-delà des enjeux pédagogiques qui visent à définir la place et le statut des langues dans l'espace scolaire, cette nouvelle circulaire institutionnalise au bout du compte un bilinguisme LSF/français écrit en se prononçant sur la fonction sociale des langues "dans la vie du jeune sourd", dont nous avons déjà montré les conséquences sur la prise en compte des compétences des locuteurs sourds (cf. Partie 1 Chap.1 section 1) :

124. On ne manquera pas de relever là encore une ambiguïté certaine des positions dans les termes utilisés et leur articulation vu qu'un accès, même limité, à l'oral vocal est souhaité, qu'il est souhaité qu'il ne soit pas ignoré, mais pourtant il peut ne pas être enseigné.

> **Dans la vie du jeune sourd, la pratique de la langue des signes française tient lieu d'équivalent de communication orale, et la langue française écrite tient lieu de langue écrite**, moyen capital de la communication par écran (messages de type S.M.S., internet...) dont la place ne cesse de croître dans la vie sociale et s'avère plus que jamais le moyen par excellence de communication entre les sourds et la majorité des entendants. (circulaire n° 2008-109 du 21-8-2008)

De plus, l'ambiguïté des positions de valorisation/dévalorisation des langues est également marquée par l'inscription de cette position législative spécifique à la surdité dans le cadre législatif plus large de cette loi sur le handicap qui vise l'intégration individuelle massive des enfants handicapés dans des milieux scolaires ordinaires, comme le définit notamment la circulaire n° 2009-087 du 17 juillet 2009 relative à l'actualisation des dispositifs d'intégration scolaire en primaire :

> La loi du 11 février 2005 pose comme principe **la priorité donnée à une scolarisation en milieu dit « ordinaire »**, le recours aux établissements ou services médico-sociaux étant considéré de façon complémentaire ou, le cas échéant, subsidiaire, et en confiant aux commissions des droits et de l'autonomie des personnes handicapés (C.D.A.P.H.), au sein des maisons départementales des personnes handicapées (M.D.P.H.), la responsabilité de définir le parcours de formation de l'élève dans le cadre de son projet de vie. Le parcours de formation d'un élève handicapé est mis en œuvre, dans le premier degré, conformément aux articles D 351-3 à D 351-20 du code de l'éducation, qui prévoient notamment **le droit de l'élève handicapé à être inscrit dans l'école la plus proche de son domicile**, laquelle constitue son établissement scolaire de référence.

En effet, on peut craindre que cette perspective d'intégration massive dans des écoles ordinaires, qui traduit une priorité à l'intégration individuelle, soit quelque peu contradictoire avec la mise en place d'un enseignement bilingue tel que défini dans la circulaire de 2008 – nous y reviendrons dans la section 3.3.

1.3 Le choix éducatif au cœur d'un conflit idéologique figé dans le monolinguisme

Ainsi, loin d'apaiser les tensions, la succession des textes législatifs en alimente les éléments conflictuels par des jeux de valorisation/survalorisation/dévalorisation des langues qui ont pour effet au bout du compte de marginaliser les pratiques des locuteurs sourds eux-mêmes, comme le soulignaient Millet & Mugnier [2003] :

> « On est, par exemple, en droit de penser que si les institutions véhiculent des représentations, elles s'appuient sur des représentations développées antérieurement dans différentes sphères sociales. En ce cas, choisir de s'appuyer sur les représentations d'une sphère plutôt que d'une autre n'est pas anodin, c'est un choix politique. En ce qui concerne la LSF, l'institution scolaire s'appuie bien davantage sur les représentations des milieux professionnels – et spécialement médicaux – que sur celles développées au sein de la communauté des Sourds. Par là même, l'institution fait le choix de conforter les premières en marginalisant socialement les secondes. » [Millet & Mugnier, 2003, 1].

Si, la validité des propos de Millet & Mugnier [2003] concernant les processus de minorisation en jeu dans le contexte de surdité n'est pas à remettre en cause, il semble important de relever que les phénomènes de marginalisation se sont considérablement déplacés et que ce qui avait hier pour effet de marginaliser la LSF nous semble aujourd'hui marginaliser le bilinguisme et, de fait, une majorité de sourds. En lisant entre les lignes, en effet, ce qui est légitimé par la loi de 2005 c'est bien une liberté de choix qui s'impose, en réalité, entre deux oralités monolingues en français ou en LSF en cloisonnant chacune des langues dans un projet éducatif. Alors que ce qui nous semble marginal, au regard de nos analyses sur les pratiques des locuteurs sourds, ce sont bien sûr les profils monolingues [Estève, 2006, 2007; Millet *et al.*, 2008; Millet & Estève, 2008]. Il semble alors que le conflit linguistique en est peut-être arrivé à un certain équilibre de défaite et de victoire législative de chacune des parties et qu'il serait peut-être temps de déposer les armes pour enfin se concentrer sur la diversité effective des trajectoires langagières et identitaires des enfants sourds qui subissent de plein fouet les dommages collatéraux de ces perpétuelles affrontements et de ces rapports de forces entre groupe minoré et groupe majoritaire. La mise en garde formulée par Delamotte-Legrand & Sabria [2001, 108] il y a déjà 10 ans reste alors, à notre sens, encore très actuelle :

> « [...] il serait grave que se reproduise avec le bilinguisme ce que l'on a connu avec le monolinguisme et surtout l'oralisme : l'imposition d'un choix unique de constitution de la personne langagière. Les parcours étant immanquablement pluriels du fait de la richesse sociale et humaine, l'unicité des choix ne peut que constituer une impasse dont il faut se prémunir. »

On comprendra donc aisément que, dans ce contexte social où les parents d'enfants sourds sont sommés de choisir entre deux langues présentées en opposition, le choix éducatif représente un enjeu complexe puisque davantage qu'une option pédagogique, il s'agit plus fondamentalement de déterminer pour son enfant une place soci-ale/-isée/-isante en choisissant d'entrée de jeu une langue unique avec tous les aspects identitaires, de filiation, d'appartenance, etc. que recoupe cet objet de socialisation.

Le choix éducatif pour l'enfant sourd est, le plus souvent, appréhendé, en effet, comme l'élément décisif qui déterminera l'ensemble du parcours langagier et identitaire de l'enfant sourd :

> « C'est tout d'abord grâce et à travers la langue qu'auront choisie les parents que va pouvoir se faire la construction langagière de l'enfant. [...] C'est à travers cette langue que vont choisir de lui donner ses parents que l'enfant va se constituer en tant qu'être de parole et qu'être social, car bien évidemment le choix de langue va déterminer un mode éducatif, dont découlera un parcours scolaire, lequel permettra un parcours professionnel, social. Du choix que ces parents vont avoir à faire dépendra donc l'avenir tout entier de leur enfant, sa réussite et sa vie ». [Lhéricel, 2006, 31]

Il nous faut toutefois nuancer cette conception du choix de langue (au singulier) comme l'élément décisif de la trajectoire de l'enfant. En effet, dans le parcours de la socialisation langagière de l'enfant

sourd il nous paraît impératif de considérer que ce choix puisse se décliner au pluriel et notamment parce que le choix éducatif implique d'autres instances et d'autres acteurs que le cercle familial : l'institution médicale et l'institution scolaire notamment. C'est donc inévitablement des choix de langues dont il s'agit de rendre compte en intégrant l'ensemble des évènements langagiers auxquels l'enfant sourd est confronté dans les différentes sphères sociales dans lesquels il est amené à se socialiser.

Il convient donc de décortiquer la façon dont s'articulent, à différentes étapes de la socialisation langagière de l'enfant sourd, les décisions prises par les acteurs de cette socialisation, afin d'être à même d'appréhender la place et le rôle effectifs des langues dans les processus de socialisation langagière, au-delà de l'idée d'un choix éducatif unique qui serait posé à l'annonce de la surdité de façon définitive.

2 Les premières instances du choix de langues

La question du choix de langues, pour les parents d'enfants sourds, engendre une multitude de questions, dont la plupart sont porteuses d'enjeux existentiels :

> « Quelle langue choisir pour mon enfant ? Dans quelle langue je désire que mon enfant grandisse ? Dans quelle langue je souhaite communiquer avec lui ? La mienne ou une autre ? Que je connais, sans qu'elle soit la mienne ? Que je ne connais même pas ? » [Delamotte-Legrand & Sabria, 2001, 97]

Les décisions liées au choix éducatif sont, en outre, conditionnées par le poids des réalités extérieures matérialisées, entre autres, par la sphère médicale, le cercle familial élargi ou encore l'institution scolaire, dans lesquelles les parents d'enfants sourds doivent construire puis assumer leur choix, et qui jouent manifestement comme des contraintes extérieures, de nature diverses, qui l'oriente :

> « Que ce soit pour cause de contraintes idéologiques (on trouvera ici le rôle des différentes institutions en présence autour des parents [...]), ou bien encore des contraintes géographiques (mauvaise répartition des instituts des écoles spécialisées), la liberté et la possibilité de choisir se trouvent dans les faits restreintes. » [Lhéricel, 2006, 31]

On assigne souvent au corps médical, premier interlocuteur des parents à l'annonce de la surdité, le rôle de prescripteur et donc un rôle déterminant dans les premières réflexions des parents sur l'orientation linguistique et éducative [Virole, 2000; Delamotte-Legrand & Sabria, 2001; Lhéricel, 2006; Hugounenq, 2009]. Nous proposons de nous centrer en premier lieu sur les décisions prises autour du choix de langues à l'annonce de la surdité en analysant ici la façon dont s'articule(nt) le(s) rôle(s) des premiers interlocuteurs – et tout particulièrement de l'Institution médicale – avec l'orientation éducative choisie par les parents.

2.1 Institution médicale : un rôle déterminant dans les choix initiaux ?

Le fait que les premiers interlocuteurs rencontrés à l'annonce de la surdité dépendent du corps médical entretient une certaine ambiguïté sur le rôle de ces experts. Il s'agit d'analyser plus largement ici les pressions qui s'exercent sur le choix initial et la façon dont elles sont ressenties par les parents eux-mêmes.

2.1.1 Rôles associés au corps médical dans l'orientation des parents : entre informateurs et dés-informateurs

Les recommandations du BIAP (Bureau International d'Audio-Phonologique) [2003], haute sphère représentante du corps médical gravitant autour de l'enfant sourd, marquent très clairement l'engagement de directives internationales pour assurer le rôle de prescripteur du corps médical, et notamment par la guidance parentale :

> « [La guidance parentale] a pour objectif **le réajustement des interactions parents-enfants** en fonction des besoins spécifiques de chaque famille et doit être proposée systématiquement. » (Recommandation 25/1 "Guidance Parentale")

Les annexes de cette recommandation précisent clairement le rôle de chaque acteur de l'équipe pluridisciplinaire assurant la guidance parentale en donnant des rôles centraux au médecin (phoniatre, audiophonologiste, ORL, etc.) dans l'annonce du diagnostic et dans le déclenchement du « traitement » de la surdité [125], puis à l'orthophoniste comme acteur au carrefour des spécialistes de la guidance parentale dans l'élaboration du projet éducatif et du choix du mode de communication notamment :

> « [L'orthophoniste] doit :
> – aider les parents dans la reformulation et l'élaboration d'un projet pour leur enfant
> – permettre aux parents de retrouver et fixer les objectifs
> – sensibiliser les parents aux besoins de leur enfant et à l'importance de leur propre rôle
> – proposer aux parents des moyens de communication et d'aide au développement du langage permettant l'élaboration et l'appropriation de modèles linguistiques interactionnels adaptés. » (Annexe 1 à la recommandation BIAP 25-01)

Précisons que si les moyens de communications proposés aux parents apparaissent ici au pluriel, la langue vocale apparaît toutefois en filigrane comme l'objectif primordial, comme le soulignent clairement les précisions liées à la communication dans une autre recommandation du BIAP (recommandation 17/1) :

125. « Le médecin audiophonologiste assure la responsabilité du **diagnostic et du traitement** en étroite collaboration avec les professionnels concernés [...] » (Annexe 1 à la recommandation BIAP 25-01)

> « L'accès à la forme orale de la communication, nécessité par la prédominance de la langue orale dans la vie sociale du pays, demeure un objectif primordial de l'éducation de tous les enfants atteints de déficience auditive. »

Par ailleurs, l'appareillage et les séances d'orthophonie sont présentés comme le passage obligé de tout projet éducatif. Il apparaît ainsi clairement que les autres moyens de communications sont tolérés (dont la LSF), dès lors qu'ils n'entravent pas l'apprentissage de la langue vocale majoritaire, comme il est précisé après énumérations des différentes « stratégies de communications » à proposer aux parents :

> « L'important dans chaque cas est de s'assurer :
> – qu'il y a communication entre l'enfant et son entourage
> – que la stratégie adoptée n'entrave pas l'accès à la langue orale »
> (Recommandation 17/1 "Communication")

On peut, compte tenu du contexte global du document, lire facilement entre les lignes que par "entrave", c'est clairement la langue des signes qui est visée. Cette représentation sociale est d'ailleurs encore largement partagée par le corps médical, comme en témoigne ce discours rapporté d'une orthophoniste par une mère d'enfants sourds :

> « La thérapeute m'avait dit "je lui fais juste l'oral, parce que si on commence à signer c'est trop facile, elle ne voudra plus parler". » [Dubuisson & Grimard, 2006, 100]

Les discours de parents d'enfants sourds se font ainsi l'écho d'une intervention, parfois assez violente, du corps médical sur les questions de transmissions de la LSF, comme le souligne cette mère sourde :

> « Je suis allée voir le médecin pour les audiogrammes, et il m'a dit qu'il fallait que j'arrête de signer avec mon fils ! Tu te rends compte ! Il est fou ! Je vais voir ses lèvres bouger, je ne l'entendrai même pas ! » [Hugounenq, 2009, 13]

Cette première sphère sociale rencontrée par les parents véhicule donc largement les représentations sociales configurant ce qui s'est circonscrit comme "la vision médicale" du sourd : un locuteur à réparer, en appareillant notamment, et à rééduquer à la langue vocale, en prescrivant des séances d'orthophonie, une position qui s'élève contre la transmission de la langue des signes.

Nombre de discours de parents d'enfants sourds mettent en mots leur désarroi ou leur frustration à la suite du diagnostic de la surdité de leur enfant, en pointant plus largement, au-delà de la logique de la réparation, l'absence d'informations données par les médecins sur la liberté de choix. Le retour à la maison avec, pour seule carte en main, une ordonnance médicale pour des séances d'orthophonie semble, en effet, assez récurrent de la mise en mots de l'après diagnostic :

> « Alors là le diagnostic c'est très froid, c'est bon ben voilà, votre fils est sourd donc ça fera trois séances d'orthophonie par semaine jusqu'à 20 ans et voilà, au revoir, hop, expédié, pas trente-six chemins, donc de l'orthophonie, point à la ligne, et voilà. » [Hugounenq, 2009, 91]
> « on est ressorti avec une ordonnance pour vingt leçons d'orthophonie » [...] [Bedoin, 2010, 383]

Certains parents d'enfants sourds expriment par ailleurs, comme le soulignent Dubuisson & Grimard [2006, 100], le scepticisme face au contenu de l'information qui leur est dispensé par les professionnels, une information ressentie comme biaisée :

> « [...] orthophonistes, audiologistes, semblent très peu informés. Ils vont être informés sur le mode de communication qu'elles utilisent, et quelque part, elles vont vendre le mode de communication qu'elles utilisent ou qu'elle privilégient [...] moi je dis que c'est une information biaisée qu'elles nous donnent parce qu'elles nous informent beaucoup sur le mode de communication qu'elles connaissent et privilégient. »

Dans ce contexte de dés-information, le choix initialement (im)posé dans l'urgence prend très largement appui sur les conseils du corps médical, "détenteur du savoir", alors que les parents se considèrent très souvent comme complètement incompétents [Sabria, 2003; Dubuisson & Grimard, 2006; Lhéricel, 2006; Hugounenq, 2009; Bedoin, 2010].

2.1.2 Une prise en charge précoce ressentie comme imposée

Ainsi, la précocité de l'intervention médicale, et notamment par le biais de l'implant cochléaire ou plus récemment des propositions de dépistage précoce de la surdité, apparaît comme un empressement à "traiter la surdité", une imposition de choix qui semble générer une sensation d'accaparement de l'enfant sourd par le corps médical, comme le souligne Hugounenq [2009, 91] à l'appui de cet extrait de discours d'une mère d'enfant sourd :

> « Et les médecins se sont emparés de cette petite gamine et l'avaient implantée, j'sais pas, quatre, cinq mois après, c'est fou ça, de faire des choses pareilles. »

La figure du *médecin voleur* que dresse Hugounenq [2009] sur la base de discours d'adultes sourds rend assez bien compte du rôle symbolique associé à l'intervention médicale précoce non pas seulement en terme de privation de choix, mais en terme d'éradiquation de la surdité. Il s'agit donc, en retour, de militer contre cet accaparement de la surdité transformant, dès sa naissance, l'enfant sourd en objet médical, comme le dénonce très bien ce tract diffusé sur internet contre le dépistage précoce de la surdité [126] :

126. sourd.net

Figure 8 – Illustration de la figure du *medecin voleur*

La mise en péril d'une langue sourde, d'une identité sourde et d'une culture sourde provoquée par cet accaparement médical que dénoncent les sourds [127] entraîne toutefois une réaction ambivalente chez les parents entendants d'enfants sourds. En effet, ces réactions le plus souvent ressenties comme communautaristes semblent pouvoir servir de repoussoir, puisqu'elles sont vécues par la majorité des parents entendants, à l'inverse, comme l'accaparement de l'enfant par la communauté sourde, comme en témoigne cet extrait de discours tiré de Hugounenq [2009, 76] :

> « Il y a des sourds qui s'approprient l'enfant dans leur discours, qui disent qu'il fait partie de la communauté sourde, les parents ont l'impression qu'on accapare leur enfant, et ils sont catastrophés. Sinon, il y a des sourds qui font des jugements de valeur : non à l'implant, ceux qui font pas l'effort de juger sont coupables, l'intégration c'est mauvais, une méfiance énorme vis-à-vis des entendants. Des clichés, quoi, que des clichés, et parfois c'est impossible de rentrer dans la discussion, et parfois les parents sont rebutés. »

Ces positions ambivalentes soulèvent en filigrane un élément peu pris en compte du choix de langue, quel qu'il soit, pour les parents entendants d'enfants sourds : la crainte de la dépossession de leur rôle de transmission.

2.1.3 Le rôle de transmission des parents relégué au second plan

Si, comme le soulignait Gillot [1998, 24], la priorité donnée au choix de la famille est inscrit dans les textes depuis 1988 :

> « La circulaire 88-09 du 22 avril 1988 du ministère chargé des Affaires Sociales rappelait : "quelle que soit la situation, la famille doit être constamment associée à l'élaboration du projet thérapeutique, pédagogique et éducatif. Elle ne doit jamais être dépossédée de ses responsabilités fondamentales ou privée de ses possibilités d'action ". »

127. Un mail écrit par une adulte sourde reçu à l'appui de la signature de la pétition contre le dépistage précoce de la surdité, finissait par ces mots : « Je vous prie de signer cette pétition Svp pour sauver notre communauté sourde, notre culture sourde et notre langue sourde. »

les pressions, de part et d'autre, qui pèsent sur le choix des parents sont ressenties comme des faits de dépossession langagière, des incitations à reléguer leurs rôles de transmission [voir entre autres Delamotte-Legrand & Sabria, 2001; Sabria, 2003; Lhéricel, 2006; Dubuisson & Grimard, 2006; Hugounenq, 2009].

Ainsi, si Sabria [2003] souligne la frustration des parents engagés dans un projet oraliste :

> « Les parents adhèrent au projet oraliste mais disent leur frustration de se sentir dépossédés de leurs fonctions parentales en déléguant la socialisation langagière de leur enfant à des professionnels. » [Sabria, 2003, 99]

la question de la transmission de la LSF amène, chez les parents entendants, des craintes similaires sur la question de la délégation de la transmission, comme le souligne l'analyse faite par Hugounenq [2009] :

> « [...] la langue des signes va jusqu'à apparaître aux parents comme un abandon ou une dépossession par la « communauté sourde » de leur enfant [...] Ce sentiment de dépossession peut être un élément qui conduit à ne pas vouloir intégrer la langue des signes au sein du foyer. Les parents qui apprennent cette langue ont en général accepté de déléguer sans pour autant abandonner leurs responsabilités. » [Hugounenq, 2009, 77]

Notons que la différence des enjeux de la transmission dans ces deux cas doit toutefois être relevée, puisque la transmission de la LSF franchit les frontières d'une autre communauté et amène donc les parents, non seulement à confier à "des étrangers" la socialisation langagière de leur enfant, mais à projeter leur enfant comme se socialisant dans une communauté qui leur est étrangère, dans tous les sens du terme. Dans la mesure où, comme le souligne Hugounenq [2009, 93], le choix de langues ne se pose qu'en terme d'effacement de l'une par l'autre, il n'est pas étonnant que l'alternative posée aux parents dans leur choix initial se solde par le choix du même plutôt que le choix de l'altérité.

Toutefois, si, comme le formulent eux-mêmes les parents, le choix initial s'en remet en premier lieu aux « consignes des professionnels », les enjeux liés au choix initial ne sont pas toujours mesurés au regard notamment du manque d'information des parents qui mènent par la suite à un cheminement, souvent formulé en termes de "parcours du combattant" pour remédier à cette asymétrie de l'information de départ [Sabria, 2003; Dubuisson & Grimard, 2006; Bedoin, 2010] . Ainsi, comme le souligne Sabria [2003, 99] : « *la façon de vivre [le choix] et de l'assumer [est] l'objet d'une remise en cause permanente qui fluctue au rythme de l'évolution de l'enfant* ».

2.1.4 Le choix de langues : un processus évolutif

Ainsi, si la sphère médicale a un rôle certes prépondérant dans les premières informations transmises aux parents sur les possibilités du choix linguistique – et bien souvent parce qu'elles ne sont pas présentées comme existant –, nous serons tentés de dire que la figure du médecin conditionne plus précisément le projet thérapeutique de l'enfant, qui est un élément de poids, mais ne conditionne toutefois

pas complètement les prises de positions des parents en terme de choix de langues, et plus largement de projet éducatif. En effet, les parents vont, en dehors du corps médical, être en contact avec d'autres sphères : associations de parents, associations de sourds, structures éducatives précoces (Centre d'Action Médico-Sociale Précoce (CAMSP), notamment), etc. qui vont faire évoluer leurs attitudes et représentations envers les langues et vont également jouer un rôle dans l'élaboration du choix de langues et plus largement dans le projet éducatif.

Ainsi, comme le précise Sabria [2003, 96] le choix s'inscrit dans un processus évolutif :

> « Un double mouvement en rupture et en continuité ressort des discours des parents, des enfants. Le premier mouvement s'opère à l'interne dans la digestion de l'annonce, de la "claque", dans l'angoisse de la communication impossible liée à une possible mutité, dans la recherche de la cohésion (négociations ou renégociations des places des membres de la famille et des statuts des langues, préservation des fonctions parentales, quête de normalité dans la confrontation à l'altérité). Le deuxième mouvement s'opère à l'externe dans une course à l'information et à la multiplication des contacts, dans un "parcours du combattant" avec les institutions médicales, scolaires, les commissions d'orientation. Le choix évolue dans le temps en fonction de ce double mouvement réflexif. »

Il est alors nécessaire de s'interroger plus précisément sur les enjeux qui interviennent en premier lieu dans le choix initial des parents qui, plus qu'une ordonnance médicale, parce qu'il touche au mode de communication entre parents et enfants, fait en définitive, l'objet d'une politique éducative et linguistique familiale.

2.2 Une politique éducative familiale avant tout

Il nous semble important de déconstruire la confusion entre projet thérapeutique et mode de communication. Les décisions des professionnels de la surdité jouent certes comme des pressions extérieures qui viennent réorganiser le choix des parents, et en cela constituent un élément à prendre en compte dans le choix de langue. Toutefois, le choix du mode de communication se redéfinit inévitablement dans les interactions parents-enfants. Il nous semble donc essentiel de donner toutes leurs places à ces négociations qui s'effectuent en interne dans la sphère familiale.

2.2.1 Articulation du projet thérapeutique et du mode de communication dans les discours des professionnels

La confusion entre projet thérapeutique et mode de communication est largement entretenue par les institutions médicales : le développement de l'audition en cas de réussite ou d'échec semble, en effet, être présenté comme conditionnant radicalement les options communicatives à suivre dans les

prescriptions faites par les professionnels. Le récent rapport présenté par l'HAS (Haute Autorité à la Santé) sur l'évaluation du dépistage néonatal systématique de la surdité [128] fait particulièrement bien écho à la confusion entre rééducation auditive et apprentissage linguistique, en associant développement de l'audition et de la communication. Dans un paragraphe intitulé "moyens de développement de l'audition et de la communication", consacré aux interventions qui doivent suivre le dépistage, on peut lire :

> « La réflexion sur le développement de la communication de l'enfant sourd commence dès l'annonce du diagnostic. Elle est coordonnée par un médecin ORL ou audiophonologiste. La première phase de cette réflexion est consacrée à l'accompagnement parental et à l'élaboration du projet thérapeutique et éducatif. Le projet thérapeutique a 2 objectifs :
> - agir sur les conséquences langagières et comportementales de la surdité (orthophonie, apprentissage du bilinguisme, psychomotricité etc.) ;
> - réhabiliter l'audition (prothèses auditives, implant cochléaire). » [HAS, 2007, 60]

Dans ce paragraphe introductif semblent se succéder sur le même plan, les termes de communication, de projet thérapeutique, de projet éducatif, des termes qui semblent interchangeables aux yeux des rapporteurs et pourvoir se résumer sous le seul terme de projet thérapeutique dans les objectifs duquel le bilinguisme est littéralement pris en sandwich entre des rééducations médicales auditives et motrices. Par ailleurs, quelques pages plus loin, les rapporteurs envisagent que, si et seulement si, après avoir développé une appétence du bébé pour la communication par une stimulation multi-sensorielle, et après l'avoir sensibilisé à la relation son-sens, le développement satisfaisant du langage oral (vocal) s'avère impossible – ce qui finalement traduirait un échec des tentatives de rééducations – le recours à la langue gestuelle peut intervenir comme une stratégie de rééducation de dernier recours :

> « En cas d'impossibilité d'obtenir un développement satisfaisant du langage oral avec l'aide auditive, un apprentissage de la langue des signes peut être proposé en fonction de l'âge et des capacités cognitives de l'enfant. » [HAS, 2007, 60]

On peut considérer ici que l'appréciation du caractère satisfaisant du développement du langage oral vocal puisse largement être subjectif et entraine de nombreuses questions : pour qui ? le thérapeute ? l'enfant ? les parents ? et pour assurer quelles fonctions ?

Ainsi, dans les contradictions mêmes du discours médical, les parents se trouvent souvent désorientés par ces changements de cap qui viennent dicter les comportements langagiers de la famille autour de l'enfant. La confusion entre projet thérapeutique et choix de langues nous semble être largement porteuse des conséquences des réorientations dans les choix des parents, faits d'espoirs et/ou de renoncements.

Toutefois, en dehors du projet thérapeutique et des décisions prises par les professionnels, le choix du mode de communication touche des enjeux complexes relatifs aux relations parents-enfants où s'en-

128. www.has-sante.fr/.../rapport-evaluation-du-depistage-neonatal-systematique-de-la-surdite-permanente-bilaterale

tremêlent, comme l'a souligné Lhéricel [2006, 29-30], le besoin de pouvoir communiquer avec l'enfant, l'utilité de la langue choisie pour communiquer et échanger avec d'autres et la nécessité de garantir la cohésion familiale, de transmettre le patrimoine, la culture, l'histoire familiale.

Ainsi, les choix de langues dans le contexte de surdité sont inévitablement en lien, à la fois, avec les pressions extérieures, et les pressions internes à la famille entre parents et enfants, et notamment parce que, comme le souligne Sabria [2003, 99], « *l'enfant devient acteur du choix qui n'a pas été initialement le sien* », le choix devient alors négocié et renégocié entre parents et enfants « *sans intermédiaires obligés* ». Nous proposons donc de réinverser le lien proposé par Delamotte-Legrand & Sabria [2001, 96] :

> « Il s'agit là [dans le choix des langues et des modalités] d'une négociation permanente interne à la famille, mais qui est tributaire des pressions constantes des réalités extérieures . »

en réorganisant leur propos : bien qu'il soit tributaire des pressions constantes des réalités extérieures, le choix éducatif répond d'une négociation permanente interne à la famille qui a trait à des positionnements idéologiques, culturels, sociaux de chacun des acteurs familiaux dont l'enfant sourd lui-même, ses parents et sa fratrie.

2.2.2 Les raisons du choix mises en mots par les parents entendants : une négociation familiale

Les raisons du choix telles que mises en mots par les parents d'enfants sourds amènent, en effet, de façon assez récurrente des critères qui incluent d'abord le recours à la facilité pour l'enfant, ensuite le point de vue personnel vis-à-vis des langues dans le choix initial et font également écho à l'intervention de l'enfant dans le choix quand il est en mesure de le faire [Delamotte-Legrand & Sabria, 2001, 101-103]. Sur chacun de ces critères, toutefois, transparaît, à des étapes différentes, une négociation constante entre parents et enfants.

Sur la question du recours à la facilité pour l'enfant sourd s'opposent, en effet, facilité d'apprentissage (pour l'enfant) et rapidité d'apprentissage (pour les parents) amenant dans le premier cas le choix de la LSF, qui convient spontanément à l'enfant sourd, dans le second, le choix de la LPC qui, du point de vue des parents, s'apprend très vite alors que la LSF demande du temps et des efforts. La négociation entre parents et enfants commence donc déjà ici puisque ce qui sera facile ou demandera des efforts ne semble pas identique pour le parent entendant ou pour l'enfant sourd. Le témoignage de cette mère entendante rend bien compte de la manière dont cette négociation se fait implicitement dans la communication puisque ce qui est facile à apprendre ne garantit pas nécessairement la communication avec le jeune

enfant :

> « C'était une période difficile où notre fille ne semblait pas s'intéresser à ce que nous voulions lui dire (" Ah, elle ne nous regarde même pas ! ", accompagné de ce sentiment déroutant que tous les parents connaissent...). De nouveau, nous étions attirés par la langue des signes ou plutôt le français signé (qui nous paraissait un bon compromis à condition d'y ajouter les articles, les pronoms du français... en LPC !). Ceci aiguisa la curiosité de notre enfant et recentra son attention sur notre visage. Notre fille acquit du vocabulaire en signes dans un premier temps, et y trouva un intérêt pour la communication ; encouragés par " ses réponses ", nous nous efforcions de toujours trouver un moyen de lui faire comprendre un mot, une situation, au moyen de photos, du signe ou d'un geste, du cahier de vie ou du LPC quand le code était simple... L'important pour nous était d'avoir des échanges avec notre enfant et en cela le LPC seul ne pouvait pas nous aider, car il nous paraissait être à " sens unique ". Notre fille ne comprenait pas mieux ce que l'on pouvait lui dire et le code seul ne lui donnait pas les moyens d'y répondre. Nous ne comprenions pas réellement toute l'importance du LPC... [...] D'accord la méthode du LPC est simple à apprendre, mais le chemin est long pour que le LPC accompagne naturellement la parole et que le code aide l'enfant à mieux comprendre le français. » [129]

Comme il transparaît dans cet extrait, le choix du mode de communication peut donc être renégocié dans les interactions avec l'enfant jusqu'à entrer fortement en contradiction avec les représentations que les parents se font de la place des langues.

En effet, le point de vue personnel sur les langues s'inscrit comme un élément décisif du choix de langues. On distingue les positions fortement convaincues – voir militantes – pour la langue des signes, « *parce qu'on la considére comme une "vraie langue" et surtout la "vraie langue" des personnes sourdes* », et les positions de refus, de méfiance « *parce qu'on y voit une "langue pauvre" ou parce qu'elle coupe de la communauté entendante* » [Delamotte-Legrand & Sabria, 2001, 102-103]. Les positionnements personnels des parents vis-à-vis des langues constituent un élément de poids dans la négociation du choix et notamment à l'adolescence, dans la mesure où les attitudes des enfants ne sont pas nécessairement en adéquation avec celles des parents.

Ainsi, l'intervention de l'enfant à l'adolescence vient souvent modifier le choix parental « *soit parce que l'enfant complète par autre chose ce qui avait été prévu pour lui, soit qu'il remette en cause la solution adoptée au départ* » [Delamotte-Legrand & Sabria, 2001, 103]. Cette remise en cause va souvent dans le sens d'un cheminement vers la LSF – l'abandon des appareils auditifs à l'adolescence a par ailleurs une raisonnance symbolique forte dans la revendication identitaire des sourds et dans la remise en cause du projet des parents. Ainsi, si ce bouleversement à l'adolescence marque parfois un tournant radical dans le choix de langues et dans l'appropriation que s'en fait l'enfant, les deux précédents éléments que nous venons de citer, le recours à la facilité et les attitudes envers les langues, sont très intimement

129. "*Extrait du témoignage de Maryvonne et Rémy, parents de Lou, sourde sévère profonde*"(sic.), site de l'ALPC http://www.alpc.asso.fr/code02-a.htm

liées entre eux dans le caractère évolutif du choix.

Ainsi, et bien avant l'adolescence, l'expérience d'usages différenciés des langues ou le contact avec des représentations sociales différenciées, dans le parcours de l'enfant comme dans les parcours des parents, peuvent amener à réorienter considérablement le choix. Dès lors, la négociation et l'évolution du choix de langues en contexte de surdité sont complexes et peuvent être conflictuelles au sein même de la sphère familiale restreinte :

> « [...] on remarque qu'il n'y a pas souvent consensus, homogénéité au sein des familles sur la politique linguistique à suivre : l'intérêt des enfants entre souvent en conflit avec celui des parents, ou c'est encore l'intérêt d'un des parents qui diffère de celui de l'autre.[...] tous types de refus peuvent être constatés : refus d'accepter une langue, refus de transmettre une langue, refus de parler une langue, interdiction même de pratiquer une langue, ou tout simplement refus de faire des choix. » [Delamotte-Legrand & Sabria, 2001, 96]

Soulignons ici que, si nous parlons largement des parents entendants, ceci est également valable pour les parents sourds, dans la mesure où, contrairement à un présupposé largement partagé, la LSF ne s'inscrit pas nécessairement pour eux comme un choix "naturel". Les familles sourdes sont, tout autant que les familles entendantes, confrontées aux attitudes positives/négatives envers les langues et donc sujettes à l'influence de ces attitudes sur leur choix de transmission ou de non transmission [130].

Le choix de langues en contexte de surdité recouvre donc de multiples enjeux qui touchent à la socialisation familiale de l'enfant, d'abord, sur les questions de transmission, de filiation, de cohésion familiale, etc., mais, loin d'être figé, ce choix de langue initial pris à l'annonce de la surdité ou dans la petite enfance est constamment remis en question. De ce point de vue, l'entrée à l'école, et donc, la rencontre avec une deuxième instance de socialisation de l'enfant sourd, constitue une étape importante du cheminement des parents puisqu'il s'agit, au-delà de la sphère familiale, de projeter le devenir identitaire et langagier de l'enfant sourd dans la société. Ainsi, la scolarisation va marquer une autre étape dans les choix parentaux : les parents vont être sommés de choisir un mode de scolarisation (intégration individuelle/collective, établissement spécialisé) et une option éducative (oraliste/bilingue). Ces choix, du fait du conflit linguistique, sont posés aux parents comme décisifs pour le devenir social de l'enfant sourd et comme mettant en jeu l'intégration ou la marginalisation futures.

130. Hugounenq [2009, 12] rapporte à ce propos la réorientation du choix premièrement oraliste d'une mère sourde pour sa fille sourde. Les mouvements de revendication des sourds pour la reconnaissance de la LSF dans les années 70 (ce qui a souvent été appelé le Réveil Sourd), ont légitimé sa langue et donc sa transmission, ce qui s'est traduit par une réorientation du choix éducatif pour sa fille vers la LSF.

3 Enjeux de la socialisation scolaire

Il s'agit ici de porter un regard sur la façon dont s'entremêlent dans l'espace scolaire la place et le rôle des langues dans la scolarisation de l'enfant et dans son devenir social et langagier.

Il convient en premier lieu de dresser une toile de fond de l'espace scolaire en nous penchant sur les missions de l'Institution en contexte de surdité telles qu'elles sont définies par les acteurs eux-mêmes – oscillant souvent entre éducation et ré-éducation. En second lieu, nous aborderons la façon dont le français et la LSF sont hiérarchisés dans l'espace scolaire actuel. Nous finirons enfin par montrer en quoi la redéfinition des choix éducatifs dans la loi de 2005 nous semble annoncer des phénomènes d'assignations langagières et identitaires encore plus marqués que par le passé.

3.1 Missions de l'Institution scolaire en contexte de surdité : entre discours et réalités

Dans l'éducation des enfants sourds, l'Institution scolaire est appréhendée comme occupant un rôle déterminant. La circulaire de 1993 [131] tout particulièrement semble avoir relégué au second plan le choix des parents, puisqu'elle donne la responsabilité aux structures éducatives de définir, dans la mise en place effective du libre choix éducatif, jusqu'à la place et la fonction des langues dans les temps familiaux [132]. En outre, le fait que, dans les textes législatifs, on parle de « communication », comme nous l'avons souligné dans la section 1, et non pas d'enseignement, a probablement contribué à institutionnaliser cette mission centrale associée à l'école quant à la définition de la place et du rôle des langues dans l'éducation de l'enfant sourd.

Il n'est donc pas étonnant que, dans ce contexte, les enseignants eux-mêmes se sentent investis d'une mission d'éducation déterminante dans le parcours de socialisation de l'enfant sourd qui excède largement la question de l'enseignement/apprentissage des langues. En outre, la double tutelle sous laquelle était placée les modes de scolarisation (en établissement ordinaire et en milieu spécialisé) des enfants sourds a sûrement eu pour effet d'entretenir la confusion des missions de l'Institution scolaire entre éducation et ré-éducation en figeant ces missions dans deux lieux de scolarisation différents. Les dispositifs actuels étant moins marqués par cette dichotomie entre les lieux de scolarisation, nous verrons comment s'organisent dans l'espace scolaire actuel l'exercice du choix éducatif.

131. Au moment de notre recueil, la circulaire de 2008 n'était pas encore entrée en application.
132. « [Les établissements] préciseront [...] les modalités d'utilisation et le rôle de chacune des deux langues dans les temps scolaires, éducatifs et familiaux. » (circulaire n° 93-201 du 25 mars 1993)

3.1.1 Enseigner ou éduquer : qu'en pensent les enseignants ?

Dans certains discours d'enseignants recueillis par Mugnier [2006], la mise en mots des difficultés d'enseignement/apprentissage aux enfants sourds, fait émerger la représentation du rôle de l'enseignant comme un acteur décisif de l'éducation de l'enfant sourd. Les missions des enseignants telles qu'ils les formulent eux-mêmes semblent, en effet, impliquer, bien avant l'apprentissage de la langue, une initiation à des aspects beaucoup plus rudimentaires de la socialisation. Ceci est particulièrement manifeste dans le discours de cette enseignante oraliste qui, au fil de l'entretien, dépeint un enfant sourd dont la réalité langagière serait totalement vierge, sans langue et sans langage – ni intérieur ni extérieur – sans pensée, une *tabula rasa*, à qui finalement il faudrait tout apprendre même la faculté de penser ou de jouer :

> « Tu dois aller chercher au niveau du concept, ils ne l'ont pas/ leur pensée n'est pas guidée par la langue alors il faut leur apprendre la langue et il faut leur apprendre comment avoir cette voix interne à l'intérieur de leur tête pour que les habiletés de la pensée soient guidées par la langue. » [Mugnier, 2006, 200, traduit de l'anglais par l'auteur]
>
> « [...] Ils sont confrontés à tout ce qui touche à la socialisation, nos enfants ont vraiment des problèmes avec ça car ils ne savent pas comment jouer. Des enfants entendants apprennent à jouer inconsciemment, ils le voient à la TV, ils l'entendent, tu sais... Nos enfants ne l'apprennent pas comme ça, il faut leur apprendre : il faut leur apprendre à jouer au base-ball, il faut leur apprendre comment faire des jeux de patins, il faut leur apprendre comment jouer au Fox-Box, il faut leur apprendre comment se présenter à quelqu'un, il faut leur apprendre comment dire "est-ce que je peux aller jouer ?" Ils ne savent pas. » [Mugnier, 2006, 200-201, traduit de l'anglais par l'auteur]

Ce discours extrême trouve un écho plus modéré dans les discours d'autres enseignants où toutefois l'idée d'un travail laborieux de construction, de montage "artificiel" de la langue est omniprésente [Séro-Guillaume [1996] ; Mottez [(1988) 2006], entre autres], ce que Mugnier [2006] reprend sous la métaphore du jeux de lego [133]. Cette métaphore renvoie à la fois au caractère artificiel, bricolé de l'enseignement/apprentissage, et notamment de la LV, mais également à une représentation passive de l'enfant sourd face à l'appropriation de la langue. Il transparaît ainsi que la représentation que se font les enseignants de leur propre rôle est investie d'actions et d'actions déterminantes dans le parcours de socialisation langagière de l'enfant sourd, d'une responsabilité décisive, presque parentale – "nos" enfants est même utilisé par l'enseignante citée précédemment. Donner une langue à l'enfant apparait ainsi de façon récurrente dans les discours des enseignants, comme s'ils se devaient de reprendre une mission paren-

133. « Il nous semble que l'emploi récurrent du terme « monter », s'il souligne l'urgence et la nécessité de donner aux enfants une langue, révèle une dimension tout à fait particulière de la perception chez l'enseignante du rapport à la langue des élèves, où finalement, ces derniers reçoivent des « petits bouts de langues » (française ou LSF) – corpus thématiques, éléments de grammaire, thèmes génériques – qui s'ajoutent, s'assemblent les uns aux autres, telle une construction Lego, pour au final, constituer une langue ou des langues. »Mugnier [2006, 215]

tale qui n'a pas été assumée, comme le met en mot cette enseignante qui fait part de l'hétérogénéité des enfants sourds à l'arrivée à l'école :

> « Dans chacune des C.L.I.S on accueillait des enfants du malentendant au sourd profond. On accueillait des enfants qui avaient déjà eu un bain de langue des signes en maternelle ou qui avaient des parents qui avaient fait la démarche d'apprendre la langue des signes – c'est une très faible minorité. Ou alors on avait des parents qui avaient le projet L.P.C, c'est-à-dire qui avaient donné tout de suite l'aide à la lecture labiale dès l'annonce du handicap, etc. Et enfin on avait des enfants – quand même pour la plus grosse majorité – pour lesquels les parents n'avaient pas vraiment fait de choix de communication, où c'était la communication totale et, généralement la plus frustre possible... » [Mugnier, 2006, 173]

On comprend donc mieux à la fois le ressenti des parents d'enfants sourds qui craignent que leur rôle leur soit confisqué par l'Institution, et à la fois cette confusion entre choix de langues/mode de communication/ projet éducatif, dans la mesure où l'on projette l'enfant sourd à son arrivée à l'école comme un sujet bien ou mal préparé par les parents à l'Institution scolaire (conditionné pour ?), et à sa sortie, un produit fini (ou mal fini) de l'Institution scolaire.

On se demande ainsi comment les enseignants conçoivent l'enfant sourd avant la scolarisation puisque la socialisation langagière semble ne débuter qu'à l'école. Dans ce contexte où la socialisation scolaire est appréhendée comme déterminante par les acteurs qui en sont investis, les lieux de scolarisation revêtent une importance capitale.

3.1.2 Concurrence des lieux de scolarisation : des représentations sociales persistantes

La confusion des missions d'éducation et de rééducation de l'Institution scolaire semble avoir été longtemps entretenue par l'exercice d'une double tutelle (Ministère de la Santé et Ministère de l'éducation nationale) sous laquelle les modes de scolarisation des enfants sourds ont été placés [Le Capitaine, 2009; Sabria, 2003; Bertin, 2003]. Ces deux administrations de tutelles ont donné lieu historiquement à deux modes de scolarisation : en milieu spécialisé accueillant exclusivement des sourds (Institut National de Jeunes Sourds, notamment) et en milieu ordinaire.

Par un jeu de cause à effet, ces deux options semblaient, par le passé, être directement présentées comme corrélées à une perspective sociale : l'intégration possible en établissement ordinaire ou la "marginalisation" inévitable en établissement spécialisé. S'opposaient alors en filigrane les options du choix de langues : l'oralisme, garant de l'intégration, le bilinguisme, comme source de marginalisation. En outre, ces deux options de scolarisation semblaient également différencier, au siècle dernier, des catégories de sourds, comme le souligne Bertin [2003], les enfants sourds étaient intégrés ou non en fonction de leur degré de surdité et de leur maîtrise potentielle du français vocal : les sourds légers et moyens étant

plus facilement intégrés que les sourds profonds qui eux étaient généralement plus directement placés en établissement spécialisé – nous reviendrons sur cette dichotomie langue/degré de surdité, dans la section suivante (cf. section 3.2.1). Finalement sous ces deux options de scolarisation, transparaissait en filigrane un accueil de la surdité très différent allant d'une assimilation possible, parce que la différence s'efface, à une exclusion forcée parce qu'elle est trop présente, comme le souligne Le Capitaine [2009, 8] :

> « Pendant longtemps, les critères de l'intégration scolaire ont été basés sur les capacités de ces jeunes, ou du moins de certains d'entre eux, de faire comme les entendants : maîtrise de la langue orale, bonne intelligence, bons résultats scolaires, etc. L'égalité n'était acquise qu'à condition que le jeune sourd puisse faire la route qui l'amenait vers le monde entendant. Ceux qui n'étaient pas en mesure de la faire n'avaient pas droit à l'intégration. Cette idée de norme se rencontre encore assez fréquemment chez les acteurs de l'éducation spécialisée ou ordinaire, dans les craintes ou les réticences à scolariser des enfants très « différents ». »

L'inégalité scolaire affichée entre ces deux filières parallèles a par ailleurs largement été intégrée par les parents, et, par voie de conséquence, par les sourds eux-mêmes, qu'ils y aient été scolarisés ou non. En témoigne la prégnance des représentations sur ces deux modes de scolarisation dans les discours comme sources d'assignations d'une réussite scolaire, et par conséquent sociale. Une différence de niveau en français entre les sourds qui ont été scolarisés en intégration et les sourds qui ont été scolarisés dans des établissements spécialisés revient ainsi très fréquemment dans les discours de jeunes adultes sourds :

> « Zoé : j'ai beaucoup d'amis qui sont allés dans des écoles spécialisées pour les Sourds et d'autres qui étaient en intégration et lorsque l'on compare les deux, on peut voir que dans les écoles spécialisées, les enfants sourds, au niveau de l'âge, sont en retard de 2/3 ans alors que ceux qui sont en intégration ont à peu près le même âge que les entendants de leur classe... mes parents m'ont dit que le problème des écoles spécialisées c'est ça, le problème du niveau de français ils m'ont toujours refusé d'être dans une école spécialisée à cause de ça, le problème du français... après, plus tard, les Sourds font comment ? » [Millet *et al.*, 2008, 28-29, traduit de la LSF par l'auteur]

> « Léa : lorsque les enfants sourds évoluent dans une école avec uniquement des signes, après lorsqu'ils sont amenés à changer d'école, là c'est très dur ! C'est pour ça qu'il faut vraiment les deux, apprendre le français c'est très important ! [...] dans les écoles pour les sourds, il faut apprendre le français ... il faut leur donner un niveau comme les entendants ... » [Millet *et al.*, 2008, 30, traduit de la LSF par l'auteur]

Si la scolarisation des enfants sourds porte en elle les traces de l'existence de ces filières parallèles, cette dichotomie entre ces deux modes de scolarisation s'est aujourd'hui largement assouplie, pour laisser place à des accommodements variables, d'un entre deux où des personnels des Ministères de l'Education Nationale et de la Santé collaborent sur le même terrain.

3.1.3 Réalité des modes de scolarisation actuels

La plupart des enfants sourds sont, en effet, accueillis au sein d'établissements ordinaires dans des CLIS (Classe d'Inclusion Scolaire), et au sein desquels, une convention passée avec le ministère de la Santé implique la présence d'un SSEFIS (Service de Soutien à l'Education Familiale et à l'Integration Scolaire). Le SSEFIS est composé de professionnels de la surdité (orthophonistes, codeuse LPC, psychologue, psychomotricien, éducateur sourd, etc.) qui assurent des prises en charge sur le temps scolaire. Cette organisation tend à devenir une configuration assez commune – c'est le cas des deux établissements de notre corpus [134]. Les choix de modes de scolarisation se posent donc en termes d'intégration individuelle dans une classe ordinaire, d'intégration collective en CLIS ou dans une unité d'enseignement au sein d'un établissement spécialisé. Précisons que ces dispositifs ne sont pas exclusifs, l'enfant peut bénéficier pour une ou plusieurs disciplines scolaires (français, mathématiques, sciences, etc.) d'une intégration individuelle partielle en classe ordinaire sur certains temps scolaires ou à l'inverse bénéficier d'une scolarisation collective ponctuelle (retour en CLIS pour une discipline scolaire), etc. La concertation des différents acteurs, prévue par la circulaire de 2008 (circulaire n° 2008-109 du 21-8-2008) au sein des MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées) dans l'élaboration du PPS (Projet personnalisé de scolarisation), vise à mieux organiser les passerelles d'un dispositif à l'autre et à décloisonner les modes de scolarisation et les options éducatives – nous y reviendrons dans la dernière section de ce chapitre (cf. section 4). Le projet de scolarisation tel que défini par la circulaire de 2008 prévoit que le choix de mode de scolarisation comme du projet pédagogique puissent être évolutifs :

> « le choix que fait la famille n'est, en tout état de cause, pas définitif car la révision des projets personnalisés de scolarisation est au moins annuelle et peut conduire à des changements dans le mode de communication choisi tout au long du parcours scolaire »

Les structures éducatives actuelles, comme nous l'avons déjà souligné, ne sont pas si marquées par la dichotomie oralisme/bilinguisme inscrite dans les textes. Les places laissées à chacune des langues dans les structures éducatives s'organisent, en effet, entre intolérance de l'une des deux langues, tolérance des deux langues et répartition organisée des deux langues. Nombre de structures éducatives actuelles offrent des modes de scolarisation différents qui s'accompagnent aussi parfois de choix pédagogiques différents. Les parcours de scolarisation de l'enfant sourd s'apparentent alors davantage à des chemins sinueux qu'à une trajectoire rectiligne : l'enfant étant amené à évoluer entre les différents dispositifs proposés par l'établissement. Ainsi, à l'heure de l'intégration massive prévue par la loi sur le handicap,

134. Ces deux établissements correspondent à la transformation de centre spécialisé (CROP : centre de rééducation de l'ouïe et de la parole) dont les murs se sont progressivement ouverts pour se transformer en CLIS (Classe d'Intégration Scolaire, devenu par la suite Classe d'Inclusion Scolaire) intégrée dans des établissements ordinaires.

si l'existence de filières parallèles en terme de mode de scolarisation ordinaire/spécialisé laisse des traces, il nous semble que les valeurs de marginalisation/intégration associées aux lieux se réorganisent autour des langues au sein du système scolaire ordinaire.

3.2 Hiérarchisation des langues dans l'espace scolaire actuel

Les représentations que les acteurs se font des langues nous semblent aujourd'hui hiérarchiser les différentes options possibles offertes au sein des structures éducatives. Ces regards posés sur le rôle des langues dans le devenir de l'enfant sourd en tant que futur adulte ont immanquablement des conséquences sur la façon dont le développement langagier et identitaire de l'enfant est appréhendé. Les fonctions de distinction entre intégration possible et marginalisation inévitable que nous avons mises en relief dans la section précédente se déplacent ainsi des lieux de scolarisation aux langues en présence. Cette inégalité de prestige des langues en présence se traduit par des associations entre langues et degrés de surdité, d'une part, et entre langues et projets éducatifs d'autre part, ce qui conduit inévitablement à des phénomènes d'assignations identitaires.

3.2.1 Association des langues et des degrés de surdité

Comme le dépeignait Millet [2001, 2], il y a déjà quelques années, mais cet état des lieux nous semble encore bien actuel, on peut différencier différentes places accordées à la LSF sur le terrain scolaire :

> – « La LSF est appréhendée comme une langue tremplin, c'est-à-dire une langue qui n'est pas comprise pour elle-même et par elle-même, mais comme un outil d'accès au français. On retrouve dans cette conception la visée assimilatrice [...], les adultes projetés sont monolingues, ancrés dans la seule culture francophone dominante.
> – Cette instrumentalisation de la LSF peut se faire encore plus radicale quand la LSF est conçue comme une « langue prothèse » [135] [...] quasiment prescrite pour le traitement du handicap (au sens où l'on prescrit un médicament par exemple – et sans hasard). Cette conception de la LSF comme « langue-prothèse » explique que l'éducation bilingue soit réservée aux sourds profonds par exemple et pas aux autres, ce qui n'est pas un cas d'école.
> – La LSF comme sous-langue, au sens propre, celle qu'on va parler en dessous de l'autre, où la LSF n'est plus de la LSF mais une sorte de soutien iconique de la langue française et où les pratiques bilingues sont essentiellement un mélange de langue (français signé), ces langues restant mal différenciées pour les enfants. »
>
> [Millet, 2001, 2-3]

Le statut de *langue prothèse* entretenu très largement par différentes sphères sociales reste, à notre sens, un élément central dans l'élaboration des projets de scolarisation des enfants sourds et donc du

135. Ce concept est repris des propositions de Dagron [2000].

choix de langue et il draine en quelque sorte les deux autres statuts minorisants soulignés par Millet. En effet, il est manifeste que la prescription faite par le rapport de l'HAS, cité plus haut, où la LSF est envisagée comme langue du dernier recours si le développement du langage oral ne s'avérerait pas satisfaisant (cf. section 2.2.1), vise bien à justifier médicalement la prescription de la LSF. Toutefois, si la sphère médicale a largement entretenu ce statut de *langue prothèse*, force est de constater qu'il l'est ou l'a été, à notre sens, paradoxalement aussi par les chercheurs qui, revendiquant le droit à l'éducation bilingue pour l'enfant sourd, se sentaient tous obligés de signaler dans les premiers articles, souvent dans un paragraphe introductif, que leurs propos concernaient les sourds profonds, en excluant clairement les autres sourds de la problématique du bilinguisme et donc du groupe de locuteurs de la LSF [136].

Il semble alors que toutes les sphères sociales confondues s'accordent à reconnaître plus facilement que l'enfant sourd profond puisse avoir besoin de recourir à la LSF [137] avec les aspects inévitablement assimilateurs négatif ou positif que cette association entre langue et degré de surdité amène, dans un sens comme dans l'autre. Soulignons que c'est généralement sur l'acception médicale du statut de *langue prothèse* de la LSF que les représentations collectives s'accordent : le sourd profond qui sera parvenu à parler rendrait réel le "miracle" promis par les médecins, alors que le sourd autre que profond qui n'y arriverait pas serait sous le coup d'une prescription prothétique dont il n'aurait pas dû avoir besoin. Et, par voie de conséquence, la LSF, parce qu'elle est amplement associée à ce statut de langue prothèse, est proscrite par les professionnels, professionnels de la santé comme enseignants, pour les enfants qui n'en auraient pas besoin, comme si l'on craignait l'intoxication médicamenteuse ou pour reprendre les mots de Le Capitaine [2009, 12], comme si il y avait une nécessité « *de soustraire les enfants sourds à la contagion de la langue des signes* ».

Il est bien évidemment question, au-delà de cette métaphore médicale, d'une inégalité de prestige associée aux langues sur le terrain scolaire, pour le devenir scolaire puis plus largement professionnel, social, citoyen de l'enfant sourd et qui hiérarchise au bout du compte les choix éducatifs.

136. En voici quelques exemples tirés au hasard qui nous semblent particulièrement caractéristiques. Le Capitaine [2002] écrit, en affichant son intention de nuancer son propos « *Il s'agit [de parler ici] des personnes, des enfants et des jeunes, généralement sourds profonds, qui utilisent la langue des signes dans un contexte familial et/ou scolaire. Les autres, et ils sont nombreux, déficients auditifs moyens ou sévères, quelques fois profonds mais dans un choix oraliste, ne relèvent pas de la même problématique et cela mériterait un autre débat.* ». Cuxac [1999], par ailleurs, se prémunissait contre la polémique que pouvait engendrer ses propositions pour une éducation bilingue : « *Afin de ne pas ouvrir de polémique inutile, il sera sujet ici-même, des enfants sourds profonds ou sévères (lorsque, pour ces derniers, l'appareillage s'avère peu efficace)[...].* »

137. Dans le discours de cette enseignante citée par Mugnier [2006, 218] transparaît clairement que la place de la LSF dans le projet de scolarisation de l'enfant est conditionné par son degré de surdité : « *en fonction quand même du degré de surdité et bien les sourds très profonds, les sourds sévères ont beaucoup plus de LS que les demi-sourds ou les malentendants.* »

3.2.2 Inégalités de prestige accordées aux langues et aux projets éducatifs

Ceci transparaît particulièrement bien dans les discours de certains professionnels qui associent les bons résultats scolaires à une (ré-)orientation oraliste [Le Capitaine, 2009]. Certains parents [Hugounenq, 2009] ou enseignants [Mugnier, 2006] projettent à plus long terme le devenir des enfants dans la société en opposant "repli dans le silence" et "ghétoïsation", à "l'ouverture" et "la vie" symbolisées par la voix et par le bruit [138]. Le choix de la filière oraliste serait donc en quelque sorte ce que la filière S (scientifique) est à l'orientation lycéenne ou ce que les grandes écoles sont à l'orientation universitaire !

Ainsi sous ces processus de minorisation de la LSF – les statuts de langue tremplin, de langue prothèse et de sous-langue sont étroitement imbriqués dans ces discours –, c'est un regard porté plus largement sur la surdité et sur le sourd qui se tisse en termes d'échec ou de réussite d'une intégration scolaire d'abord, puis plus largement sociale, qui est largement conçue comme assimilatrice : une réussite qui s'exprime largement en terme d'assimilation. Transparaît ainsi dans la hiérarchisation des langues dans l'espace scolaire actuel, ce qui était auparavant assigné à deux modes de scolarisations différents (établissement spécialisé et établissement ordinaire) (voir section précédente 3.1.2) et qui, selon nous, aujourd'hui, se rapporte plus directement au statut des langues, du fait de la présence conjointe des projets éducatifs dans les établissements : l'une intégrante (le français), l'autre marginalisante (la LSF), l'une langue de la réussite, l'autre langue de l'échec [139].

138. Mugnier [2006, 208-suivantes] analyse l'extrait d'une enseignante qui se défend d'être pour une orientation pédagogique ou pour une autre mais dans le discours de laquelle transparaît toutefois le caractère essentiel de la LV pour s'en sortir dans la vie. Elle oppose clairement la vie liée au bruit et l'absence d'épanouissement associé au silence, deux frontières qui séparent clairement le monde des sourds et le monde des entendants :

« Alors bien sûr qu'ils peuvent vivre repliés dans leur monde de sourds [...] Alors c'est clair que les personnes qui sont vraiment sourdes et qui ne peuvent pas oraliser, bon et bien ... Je pense qu'il y a possibilité de s'épanouir avec la LS mais je veux dire qu'elles perdent beaucoup d'autres choses (?) ».

Hugounenq [2009, 77] souligne une opposition similaire dans les discours de parents entendants, entre repli communautariste et l'ouverture, la vie :

« Parce que ce qu'on veut pour notre enfant, c'est pas la communauté, c'est l'ouverture, la vie, quoi. Surtout en France où on est pour l'intégration. Encore, en Amérique, ils fonctionnent avec le communautarisme, mais pas en France. Moi je vois en tant que professionnelle avant d'avoir un enfant sourd, le point de vue est complètement différent. Quand on est parent, l'enjeu n'est plus le même. ».

L'ouverture peut être assurée pour cette autre mère entendante par le LPC :

« Avec le LPC ou, ou sans... [...] ça fait des jeunes qui sont ouverts qui disent je vais pas vers une personne et en faire une amie sous prétexte qu'elle est sourde mais parce qu'elle a un tempérament une personnalité qui me plaît c'est pas, quoi c'est pas communautariste en fait, c'est quelque chose de plutôt ouvert bon je sais pas ce qu'il en sera pour mon petit garçon qui a bientôt sept ans mais bon pour l'instant il a ses copains sourds [...] puis aussi ses copains du CP, et ça se passe vraiment très bien, il sépare pas les deux mondes en fait ».

139. Ainsi, si le paysage que dépeignait Bertin [2003, 4] sur la dichotomie associée aux modes de scolarisation semble appartenir au passé, la représentation des langues, des degrés de surdité, du devenir social, est à notre sens, largement porté par les langues elles-mêmes et nous semble rythmer encore plus directement encore et peut-être même avec plus de force que par le passé le choix de langues :

« On ne s'étonne pas que la LSF soit alors perçue comme le symptôme d'une infirmité, la surdi-mutité, et apparaisse donc incompatible avec cette conception de l'intégration, dont les corollaires sont la réadaptation et la rééducation. C'est un double regard qui est ainsi porté sur l'altérité : tandis qu'on voit dans la surdi-mutité une infirmité, le handicap, lui, est

Cette hiérarchisation des langues a pour conséquence de figer la façon dont est appréhendé l'enfant sourd dans son développement langagier et identitaire.

3.2.3 Et le développement langagier et identitaire de l'enfant sourd dans tout ça ?

Face à cette vision proprement assimilatrice de l'intégration – d'un handicap à effacer –, particulièrement bien illustrée par cette enseignante citée par Millet [1990, 13] :

> « L'idéal c'est que les handicaps créés par la surdité n'apparaissent plus, que par d'autres moyens qu'on s'arrange à fournir, ils [les sourds] soient des élèves comme les autres au sein de la classe. »

les enseignants se donnent pour mission que les enfants sourds ne soient plus l'Autre mais comme les autres, un Même donc. Alors, si Delaporte [2002, 132] souligne, en parlant de la construction de l'identité sourde que le fait que « *la surdité soit invisible autrement que par la pratique de la langue des signes induit [...] des brouillages identitaires* », il semble que, dans le terrain scolaire, dès lors que l'enfant s'écarte du projet éducatif/social dans lequel l'ont propulsé l'Institution/les parents, le choix de langue brouille, parce qu'il rend visible ou efface la surdité, le regard porté sur l'enfant dans son devenir social, identitaire. Le discours de cette autre enseignante nous semble, ainsi, particulièrement bien rendre compte des liens de cause à effet associés au choix de langues de l'enfant sourd lui-même, symbole d'échec ou de réussite :

> « Je vois que certains, moi je le vois ici, qui peuvent s'exprimer autrement, (...) quand ils se retrouvent avec l'interprète qui possède la langue des signes, bon ils s'expriment en langue des signes, je pense qu'ils peuvent très bien communiquer autrement, mais quand ils ont le choix... voilà c'est ce qui m'a frappé. (...) Y'a un élève qui est formidable, parce qu'il parle très bien, vraiment y'a pas d'effort à faire pour le comprendre en français, ça passe, donc dans un langage normal, (...) et très souvent je le vois (...) s'exprimer en langue des signes avec l'interprète. » Millet [1990, 14]

Ce qui transparaît dans ce discours c'est clairement la déception de cette enseignante face à une réussite pourtant formidable de l'Institution d'une surdité qu'on est parvenu à effacer. La normalisation de son langage – terme utilisé par l'enseignante "langage normal" – n'aura pourtant pas suffi à rendre cet élève à la normalité, telle que conçue par l'enseignante. Compte tenu de cette vision univoque de l'intégration, l'utilisation de la LSF brouille la projection d'un devenir social intégré.

---

une atteinte compensable ou compensée. Ce sont de telles conceptions qui ont pu inspirer, parfois au nom de l'intégration scolaire, des pratiques sociales discriminatoires contraires à la loi républicaine : d'un côté des enfants définis comme déficients auditifs (légers, moyens ou sévères) ou malentendants (sur la base de critères physiologiques), dont il est décidé, plus ou moins arbitrairement, que le « handicap » peut être réduit par une rééducation de la parole, pourront être accueillis à l'école ordinaire, de l'autre, des sourds-muets ou déficients auditifs profonds (!), atteints d'une incapacité présentée comme insurmontable (de quel point de vue ?), resteront confinés ou marginalisés dans des institutions spécialisées. » [Bertin, 2003, 4].

Certains enfants sourds apparaissent alors comme inclassables aux yeux des enseignants, inattendus au regard de ce qu'ils prévoient ou ce qu'ils prévoyaient qu'il était possible de "monter" et de la manière dont l'enfant s'est construit effectivement. Toutefois, le caractère individuel, actif, de la construction langagière de l'enfant sourd n'est pas perçu et même lorsque l'enfant ne correspond pourtant pas au projet de l'Institution, il a quand même "été monté" par l'Institution, comme le met en mots cette enseignante. Le paradoxe de ce résultat qui ne correspond pas à la notice de montage n'est alors saisissable que par le rapprochement avec un Autre produit prévu par le système "comme quelqu'un d'oral" :

> « Mais l'autre élève, finalement, la langue des signes, je m'en sers, mais en même temps elle veut l'oral. Mais c'est assez paradoxal, elle a été montée comme quelqu'un d'oral alors qu'elle est quand même sourde profonde. » [extrait de Claeys, 2005 : 5-6, cité par Mugnier, 2006]

Ces assignations identitaires ne laissent alors aucune place pour le bilinguisme et les sourds sont sommés de choisir entre les deux langues : le français ou la LSF ; des choix qui sont synonymes de rendre visible ou invisible leur surdité et qui semblent posés comme garant d'une intégration ou précipitant la marginalisation et donc, au bout du compte, garant d'une réussite sociale ou précipitant son échec. Or, au vu des analyses préliminaires que nous avons menées sur notre corpus [Estève, à paraître b, 2009; Estève & Batista, 2010; Estève, à paraître a] les sourds dont les profils s'inscrivent dans des utilisations différenciées des deux langues et qui apparaissent comme des paradoxes du système sont loin d'être des cas d'école – nous y reviendrons dans la Partie suivante section 2.

Compte tenu des places accordées aux langues dans l'espace scolaire en contexte de surdité, on peut craindre que les changements parallèles annoncés dans la loi de 2005, donnant priorité à la scolarisation individuelle, et prévoyant par ailleurs une réorganisation des projets éducatifs bilingues, puissent venir alimenter encore la hiérarchisation des langues et des projets éducatifs dans l'éducation de l'enfant sourd et contribuer à renforcer les phénomènes d'assignations langagières et identitaires associés aux options éducatives existantes.

3.3 Directives de la loi de 2005 : renforcement des phénomènes d'assignations langagières et identitaires

Si la priorité donnée à la scolarisation individuelle en intégration dans l'établissement de proximité compromet très fortement la place de la LSF dans l'éducation des sourds [Dalle, 2003; Bertin, 2003, entre autres], la mise en place de CLIS bilingues LSF/français écrit ne va pas, selon nous, dans le sens de la mise en place d'une éducation bilingue où chacune des langues aurait une place équilibrée. Et au bout du compte, ces directives parallèles alimentent à notre sens différemment les phénomènes d'assignations

langagières et identitaires qui planent sur les parcours de socialisation de l'enfant sourd.

3.3.1 Scolarisation individuelle : quels impacts ?

S'agissant de la priorité à la scolarisation individuelle, nous soulignerons premièrement que ne serait-ce que parce que l'attitude envers les langues est encore fortement déséquilibrée chez certains professionnels de la surdité pourtant avertis, nous n'osons nous prononcer sur l'enseignant non spécialisé qui n'aura pas reçu de formation et devra accueillir cette altérité.

Les parents semblent avoir, quant à eux, largement intégré, comme quelque chose allant de soi, que l'intégration correspond à une adoption systématique du projet oraliste, comme le formule cette mère, alors-même que cette famille a fait le choix de la LSF comme langue d'interaction avec l'enfant :

> « Mais de toute façon maintenant au niveau éducation y'a que l'intégration qui existe en France... Donc là Romain il va commencer l'intégration dès la maternelle et après, du moment qu'on part sur un projet d'intégration on part sur un projet oraliste. » [Hugounenq, 2009, 35]

Par ailleurs, on peut craindre que les contraintes pratico-pratiques de la mise en place d'un projet bilingue individualisé renforcent cette équation : intégration=oralisme. En effet, le recours à un interprète pour chaque enfant sourd est assez utopique, sans compter que, d'une part, la place de l'interprète dans la classe n'est pas toujours évidente [voir, entre autres, Paris, 2007] et que, d'autre part, l'interprète ne résout pas la question des processus de transmission/acquisition de la LS, comme le souligne très justement Dalle [2003, 50] :

> « La politique d'intégration individuelle permet d'utiliser la LS mais avec de fortes contraintes et par le biais d'un interprète, ce qui s'oppose à l'utilisation de la LS par le professeur et à la constitution de classes en LS. La LS est alors réduite à un outil de transmission d'informations, rendant accessible le message de l'enseignant. Il s'agit d'un rapport individuel du jeune sourd à la LS et non d'une langue utilisée avec des pairs. »

Enfin, s'agissant de la socialisation langagière de l'enfant sourd plus fondamentalement, et donc des échanges entre pairs, on peut craindre que l'isolement parmi des entendants amène un autre biais, et non des moindres, quel que soit le projet éducatif dans lequel sera propulsé l'enfant. En effet, dans les discours d'enfants sourds devenus adultes, transparaît l'importance de la rencontre, fût-elle tardive, non seulement avec la LSF, mais avec un groupe de pairs sourds [Delaporte, 2002; Mottez, 2006; Meynard, 2002, entre autres]. On ne peut s'empêcher de revenir sur cette angoisse terrible, décrite par de nombreux sourds de parents entendants des générations précédentes, qui ont été sous le coup de l'interdiction de la LSF suite au Congrès de Milan. Faute de la présence d'adultes sourds dans les écoles, cette angoisse peut perdurer chez certains enfants sourds encore aujourd'hui. L'absence de projection d'un futur adulte

et d'une vision d'avenir est très bien mis en mots par cette enseignante québécoise dont le discours est extrait du corpus de Mugnier [2006] :

> « Les enfants, souvent dans leur famille, n'ont pas d'intervenant sourd, ils ne connaissent personne de sourd, ils n'ont pas de contact, ils sont toujours avec des entendants... Donc d'avoir des personnes sourdes à l'école, ça les aide à avoir une vision d'avenir parce que je me souviens, il y a dix ou quinze ans, quand on demandait aux enfants : « Qu'est ce que tu vas être vieux ? ». Pour eux, l'avenir c'était « je vais être mort » ou bien « je vais être entendant » parce que tous les adultes sourds autour d'eux étaient entendants... Alors on a fait une grosse intervention au niveau de l'école sur « qu'est-ce que la surdité ? » et on a fait venir plein d'adultes sourds qui faisaient toutes sortes de métiers différents pour montrer à ces enfants-là que des adultes sourds, ça existe... Ca fait déjà une quinzaine d'années, mais ça nous avait traumatisés de constater que les enfants ne savaient pas ce qu'un adulte sourd pouvait devenir. »

A ceux qui en douteraient, à l'inverse, isoler les sourds dans des établissements spécialisés, comporte son lot de biais inévitables, comme le formule Gil, enfant sourd de parents sourds, scolarisé durant son enfance dans un établissement spécialisé :

> « quand j'étais petit, je me souviens que j'avais peur des entendants, j'étais pas à l'aise pour établir une relation avec eux [...] » [Millet *et al.*, 2008, 28, traduit de la LSF par l'auteur]

Nous rejoignons ainsi Bertin [2003] pour souligner que l'intégration ne doit pas être seulement conçue comme une présence physique en milieu ordinaire, ce qu'on peut supposer que l'intégration individuelle aura pour conséquence d'entretenir, mais comme un processus dynamique :

> « L'intégration ne peut se réaliser que si elle est envisagée de façon réciproque : intégrer et être intégré ne peuvent se concevoir l'un sans l'autre. La finalité de l'intégration ne doit plus être de normaliser, mais bien de respecter l'identité et les besoins particuliers de tous ; les besoins primordiaux des élèves sourds sont ceux qui touchent aux conditions plus ou moins aisées de communication et de transmission des connaissances. L'intégration de l'élève sourd passe donc nécessairement par la présence légitime d'un groupe linguistique fort à ses côtés et par la reconnaissance de son être au langage. » [Bertin, 2003, 8-9].

Cette conclusion de Bertin, formulée dans la perspective d'une éducation bilingue en milieu ordinaire, nous amène à terminer sur le cas des structures bilingues qui ont émergé récemment dans certains établissements, aux côtés d'autres CLIS suite à la loi de 2005, notamment dans un des établissements de notre corpus.

3.3.2 Réaménagement du bilinguisme (LSF/français écrit) : impacts sur l'espace scolaire

La création de structures bilingues LSF/français écrit, sur le modèle proposé par la définition législative la plus récente du bilinguisme, amène à voir qu'un autre type d'éducation bilingue s'ajoute au paysage de l'éducation des sourds, en reconfigurant, pourrait-on dire, la catégorie du *bilinguisme équili-*

bré dépeinte par Millet [2001] [140] mais poussée à l'extrême : celle d'un bilinguisme équilibré qui tombe d'emblée dans le déséquilibre. C'est à notre sens par un jeu d'inversion des tendances que le bilinguisme se trouve, dans ce cas-ci, alors circonscrit à une survalorisation de la LSF dans toutes ses fonctions langagières, y compris pour la communication différée, conférant une dimension quasi-scripturale à la LSF – le recours à la vidéo s'assimilant, selon certains, à un écrit [141]. Une survalorisation qui se traduit *de facto* par une dévalorisation du français oral ou plus justement, dans la mesure où cette modalité est exclue (proscrite ?) de l'espace classe, une absence totale de statut pour le français oral. Il nous semble typiquement que cette éducation bilingue pourrait, telle qu'elle est définie, se circonscrire, comme une nouvelle option éducative, autour du concept fortement idéalisé de *Bilinguisme Sourd* qui traduit, dans sa définition, un autre monolinguisme, gestuel cette fois, mais tout aussi radical.

La position de cette option bilingue nous semble ainsi très ambivalente, puisqu'en brandissant cette figure du *vrai Sourd bilingue*, osons dire du *vrai sourd-muet* puisque l'association est clairement là, on marginalise de fait l'enfant sourd qui oraliserait ou serait considéré comme ayant le potentiel d'oraliser. Ce faisant, on arrive à des questions indentitaires très violemment posées, à notre sens, qui touchent à la fois au rejet de l'assimilation à une figure de l'altérité, l'entendant, mais également par la revendication d'une assimilation à une figure du Même, en regard d'une définition très stricte de la surdité réduite au silence. Le fait que ces structures soient en passe d'intégrer moins marginalement que ce n'est actuellement le cas le cadre de l'éducation nationale et donc de cohabiter avec d'autres CLIS aux projets éducatifs différents [142] renforce les risques de marginalisation pour les enfants sourds qui ne se reconnaîtraient pas dans l'une ou l'autre de ces deux figures sonore ou silencieuse qui, dès lors, lui apparaîtront toutes deux comme des figures de l'Autre. Par ailleurs, les risques de mise en rivalité des projets éducatifs, compte tenu de ce que nous avons développé plus haut, n'est pas totalement à exclure. Ainsi, pour reprendre une expression utilisée par Millet, on est dès lors assez proche de la « *désintégration par un effet de "trop d'altérité"* » [Millet *et al.*, 2008, 26].

Dans ce cadre, l'analyse de Le Capitaine [2009] trouve toute sa pertinence :

> « Le système de droit commun n'a fait qu'importer en son sein les organisations, les exclusions, les ségrégations et les séparations. Les dispositifs sont installés de plein droit dans le système éducatif de droit commun, mais ils constituent parfois *de facto* un système de ségrégation ou

140. Millet [2001, 2] décrivait comme une éducation bilingue équilibrée une éducation où « la LSF est véritablement conçue comme langue à part entière et susceptible d'être investie de toutes les fonctions langagières (elle ne reste pas cantonnée dans un rôle strictement référentiel) ».

141. Ces propositions apparues sous la plume de Cuxac [1999] ont été reprises dans l'application du CECR (Cadre Commun Européen de Référence pour les langues) à la LSF ainsi que dans les textes législatifs qui visent à établir les programmes d'enseignement de la LSF (voir notamment, arrêté du 15-7-2008 paru au bulletin officiel n° 33 du 4 septembre 2008 http://www.education.gouv.fr/cid22247/mene0817503a.html)

142. C'est notamment le cas de la CLIS bilingue de notre corpus.

> d'exclusion à l'intérieur même du système, là où la ségrégation était auparavant à l'extérieur du système. » [Le Capitaine, 2009, 8]

A travers cette hiérarchisation, le système scolaire ordinaire ne fait que reproduire les mécanismes d'intégration/marginalisation – peu importe le côté où l'on se place – qui existaient avant entre milieu spécialisé et ordinaire, entre "l'oraliste intégré" et le "gestuel spécialisé".

La réorganisation est pourtant de taille, puisqu'en hiérarchisant les options au sein d'une même structure éducative, on assigne, de fait, les enfants – et peut-être encore plus violemment que par le passé – à une trajectoire identitaire et langagière conçue comme prédeterminée par l'école.

Nous terminerons sur cette conclusion de Le Capitaine [2007] qui, à notre sens, résume bien la manière dont les deux facettes d'une même médaille faite de répulsion et de fascination sur la LSF se généralise aujourd'hui aux sourds dans leur ensemble et ne peuvent être source que d'encore plus de fragilité identitaire pour les enfants sourds :

> « L'obligation de non discrimination fait émerger la discrimination, l'obligation d'inclusion fait émerger l'exclusion, l'obligation d'accueillir la différence fait émerger la force de la normalisation. » [Le Capitaine, 2007]

A notre sens, ainsi, l'éducation bilingue telle qu'elle intègre aujourd'hui l'espace scolaire, en parodiant à l'extrême l'accueil de la différence, n'est pas moins marginalisante que ne l'est l'option oraliste pure, puisqu'elle ne fait que faire émerger *de facto* la force de deux normalisations monolingues institutionnalisées.

3.3.3 Effets des assignations identitaires : des locuteurs dé-légitimisés

Ainsi, nous pouvons conclure de cet état des lieux des places données aux langues dans le parcours de scolarisation de l'enfant que si la confusion est grande entre mode de scolarisation/choix de langue/mode de communication, c'est qu'elle traduit la présence d'une équation directe, dans les représentations collectives, entre pratiques éducatives et trajectoire langagière et identitaire du locuteur : sourd oral *vs* sourd gestuel ; la réussite ou l'échec social assignés à ces deux figures étant bien évidemment projetés de façon opposée selon que le regard émane de la communauté sourde ou de la communauté entendante.

Or, dans la configuration des structures éducatives actuelles, l'enfant va se retrouver en contact avec divers professionnels de la surdité (enseignant spécialisé, orthophoniste, codeur LPC, éducateur LSF, etc.) qui sont tous engagés différemment dans l'une, l'autre ou les deux langues, et ont, donc ainsi, de par leur tâche professionnelle, des rapports différents aux deux langues et à leur place dans le parcours de socialisation langagière de l'enfant sourd à l'école. Ainsi, on peut supposer que l'enfant va être face à des

attitudes sociolangagières très diversifiées par rapport aux langues, qui sont autant d'assignations langagières que lui renvoient ces Autres sur la personne langagière qu'il constitue ou qu'il devrait constituer. Est-il besoin d'ajouter qu'à ces assignations d'adultes s'ajoutent celles des pairs sourds et/ou entendants que l'enfant fréquente sur le temps scolaire ou sur le temps péri-scolaire (récréation, repas, etc.) et dont on connaît l'importance du poids et du rôle des assignations identitaires et langagières sur la trajectoire individuelle de l'enfant. Ainsi, au-delà du choix éducatif parental considéré comme unique et décisif, c'est plus largement des choix de langues, au pluriel, qui fondent le parcours de socialisation de l'enfant sourd, fait des multiples choix dans lesquels le propulseront les interactions avec les acteurs sociaux auxquels il sera confronté quotidiennement, acteurs qui ont un rôle décisif ou qui sont investis comme tel, voir institutionnalisés comme tels, dans les processus de transmission/acquisition qui rythment la socialisation langagière de l'enfant sourd ; et qui le presseront de s'adapter. On peut donc concevoir aisément que l'enfant soit pris dans les contradictions entre se dire sourd dans sa réalité individuelle, en fonction de la biographie individuelle à travers laquelle il se sera constitué comme être de langage, communicant et interagissant, et se dire dans la réalité identitaire et langagière que ces Autres lui assignent, quels que soient ces Autres.

Pour conclure cette section, nous finirons par quelques extraits de discours qui témoignent particulièrement bien du poids des assignations identitaires et langagières et de leur persistance. Le discours de Côme, enfant sourd de notre corpus, scolarisé dans la CLIS bilingue LSF/français écrit, se fait l'écho des tensions existant entre le comportement langagier de l'enfant et la réalité langagière et identitaire que lui assigne son entourage et l'Institution scolaire. Quand l'enquêtrice, confrontée au silence de Côme, 7ans, lui propose de raconter l'histoire en français oral s'il préfère, il répond en langue des signes : [PAS POSSIBLE... SOURD PARLER] [143]. Quelques tours de parole plus loin, en parlant de son frère, il affirme, toujours en LSF : [SOURD OUI … PARLER PAS-POSSIBLE NON [...] SAVOIR PARLER SAVOIR PTE-1]. [144] Cette contradiction dans le discours témoigne bien de la tension entre pratiques effectives et représentations ainsi que de la difficile articulation que nous avions postulée au départ entre représentation/attitude et comportement langagier, qui s'exprime tout particulièrement dans le contexte de la surdité et qui persiste jusqu'à l'âge adulte. On retrouve ainsi dans les discours des jeunes adultes sourds des traces évidentes d'assignations langagières qui ont été intégrées et qui freinent indéniablement leur construction identitaire comme locuteur bilingue légitime et légitimé :

> « Léa : **je ne fais pas de signes parfaits**, je sais signer …je connais aussi le français mais être bilingue je ne pense pas »

143. C'est pas possible de parler, je suis sourd.
144. oui mon frère est sourd, il ne sait pas parler, mais moi je sais parler.

> « Zoé : oui je pense être bilingue mais en français et en anglais mais **pas en LSF, je n'ai pas le niveau** »

Notons que ces deux locutrices sont, au regard de l'analyse des pratiques que nous avons pu recueillir, bilingues, bien qu'elles aient par ailleurs des parcours scolaires très différents, effectué principalement en intégration individuelle avec support LPC pour Zoé, effectué dans des dispositifs divers pour Léa dans lesquels la LSF tenait une place importante. On soulignera que c'est tout particulièrement à propos de la LSF que ces locutrices sourdes dénigrent leurs compétences ce qui montre bien la fragilité même de l'élaboration de leur identité Sourde.

Ainsi, si les trajectoires langagières et identitaires des locuteurs sourds sont marquées par le poids des phénomènes d'assignations qui ont rythmé leur enfance, nous devons donc souligner que c'est précisément parce que le développement langagier et identitaire des sourds ne correspond pas aux fragmentations identitaires et langagières qui sont façonnées par les représentations sociales collectives et les Institutions sous les figures du *sourd oral* et du *sourd gestuel*. Cependant, si le choix éducatif constitue un élément de poids dans la trajectoire langagière et identitaire des sourds – parce qu'il est fait d'assignations langagières et identitaires – il serait toutefois fortement réducteur de considérer que la trajectoire individuelle de l'enfant peut se résumer à ce seul choix qui a été fait pour lui. Comme le rappelait, en effet, Delamotte-Legrand [1998, 141] la biographie langagière d'un individu et l'image qui en résulte est hautement variable d'un individu à l'autre :

> « [...] [l'enfant] se construit avec plus ou moins de bonheur ou de malheur comme "une personne langagière". L'image de soi qui résulte de toute biographie langagière (ce cheminement individuel et social et les évènements langagiers qui l'accompagnent) est hautement variable d'un individu à l'autre, même (et c'est là que toute position mécaniste serait dangereuse) entre personnes de même origine sociale, entre personnes d'une même famille, entre personnes prises dans les mêmes langues. »

Il nous semble donc urgent et nécessaire d'aller au-delà de ces catégories pré-construites pour être à même de proposer un regard sur le développement langagier et identitaire effectif des enfants sourds qui se construit dans des trajectoires individuelles inévitablement plurielles.

4 De l'annonce de quelques perspectives de changement du contexte géopolitique de la surdité

Pour conclure ce chapitre, nous nous pencherons sur les perspectives de changement du contexte géopolitique de la surdité, en s'interrogeant sur les mesures prises suite au lancement du plan en faveur des personnes sourdes et malentendantes qui nous semble s'engager dans une prise en compte plus

consciente des représentations et attitudes sur les langues, de leur impact sur les trajectoires langagières et identitaires des sourds, ainsi que de l'hétérogénéité des parcours effectifs de socialisation langagière en contexte de surdité.

4.1 Plan 2010-2012 en faveur des personnes sourdes et malentendantes : un chantier conséquent

Un plan en faveur des personnes sourdes et malentendantes a été lancé en 2010 [145] et annonce trois axes de travail prometteurs :

- Améliorer la prévention, le dépistage et l'accompagnement lors de la découverte d'une déficience auditive ;
- Mieux prendre en compte la déficience auditive à tous les âges de la vie (école, enseignement supérieur, emploi, personnes âgées devenues sourdes) ;
- Rendre notre société plus accessible aux personnes sourdes ou malentendantes (accès à l'information et à la culture, téléphonie, développement des métiers de l'accessibilité).

Nous ne retiendrons que les deux premiers axes de travail qui concernent plus directement la socialisation de l'enfant sourd et plus précisément encore les avancées récentes effectuées concernant deux points de travail principaux :

- L'accompagnement des familles après l'annonce de la surdité (fiche 3) ;
- Permettre aux jeunes sourds de réussir leur parcours scolaire (fiche 4) (cf. Annexe 3).

Les objectifs fixés pour améliorer l'accompagnement des familles concernent la diffusion d'une information aux familles ainsi que l'amélioration de la prise en charge précoce du jeune enfant sourd. Une des mesures annoncées concerne notamment l'information, à savoir la diffusion d'un guide élaboré par l'HAS (Haute Autorité à la Santé) sur l'accompagnement des familles et le suivi de 0 à 6 ans. Précisons qu'un centre de ressource national sur la surdité doté d'une plateforme web devrait voir le jour en 2011.

Par ailleurs, concernant la scolarisation, les objectifs sont de permettre l'exercice du libre choix dans la scolarisation, ainsi que de favoriser l'accessibilité de l'enseignement. L'organisation d'une journée nationale de concertation et de réflexion sur l'éducation et la scolarisation des jeunes sourds fait partie des mesures annoncées. Cette journée s'est tenue en décembre 2010.

Nous nous concentrerons sur ces deux mesures réalisées depuis le lancement du plan en prenant appui sur les documents d'ores et déjà diffusés.

145. www.travail-emploi-sante.gouv.fr/.../Plan_en_faveur_des_personnes_sourdes_ou_malentendantes_-_10_02_2010.pdf

4.2 Edition d'un guide d'information à l'appui de l'exercice du libre choix

Arrêtons-nous d'abord sur les points clés généraux présentés dans un encadré sur la première page du guide élaboré par l'HAS [2009] :

- « Du fait de l'hétérogénéité de la population des enfants sourds et de leur famille, un suivi et un accompagnement personnalisés sont nécessaires.
- Dans l'éducation et le parcours scolaire des jeunes sourds, la liberté de choix entre une communication bilingue, langue des signes et langue française, et une communication en langue française est de droit. (Loi n° 2005-102).
- La diversité des représentations sociales de la surdité en France, du fait de facteurs sociaux, historiques, éthiques, politiques et réglementaires complexes nécessite que chacun tienne compte de ses propres représentations et de celles de ses interlocuteurs afin d'assurer des échanges de qualité permettant d'agir au mieux des intérêts de l'enfant.
- L'accès aux différents programmes d'intervention précoce, audiophonatoires ou visuogestuels, dans le respect du projet éducatif, bilingue ou non, choisi par les parents doit être assuré au sein de chaque territoire de santé. »

Ces points clés généraux annoncent une prise de conscience de taille concernant la diversité du public sourd et des regards qui sont portés sur eux. La directive de conscientisation des représentations sociales sur la surdité, dans ce guide élaboré par une instance médicale, nous paraît être assez emblématique d'un tournant considérable des regards portés sur la surdité et sur sa prise en charge précoce, même si nous sommes bien conscients qu'il s'agit là d'une recommandation officielle, dont il reste encore à mesurer l'impact sur le terrain.

Par ailleurs, il ne semble plus s'agir d'opposer les langues, bien au contraire, mais les approches d'intervention, la dénomination des options possibles d'intervention (audio-phonatoires et visuo-gestuelles) semblent se concentrer sur les canaux de réception/production privilégiés pour l'intervention précoce. Toutefois, malgré la prudence de la dénomination utilisée, revient au galop, dès la deuxième page, sous la forme d'un tableau synthétique, la corrélation directe entre programme d'intervention précoce, enjeux d'acquisition, langue première de l'enfant, mode de communication utilisé, etc. [146] :

146. La note 1 du tableau précisant la signification de l'enjeu "Acquérir les 2 langues : LSF et français " distingue les modalités d'utilisation du français (oral et écrit *vs* écrit) selon le type d'intervention précoce envisagé : « *Le français est proposé dans ses deux modalités (parlé et écrit) dans le cadre d'une approche audiophonatoire, alors qu'il est abordé principalement par le français écrit dans le cadre d'une approche visuogestuelle.* »

Projet éducatif	**Éducation avec « communication en langue française »**		**Éducation avec « communication bilingue, LSF et langue française »**	
Enjeu	Acquérir le français		Acquérir les 2 langues : LSF et français[1]	
Langue(s) première(s) proposée(s) avant 3 ans	Français parlé		Français parlé et LSF	LSF
Mode de communication verbale principalement utilisé avant 3 ans	Échanges en français parlé ± code LPC2[2]	Échanges en français signé[3]	Échanges en français parlé et alternativement en LSF	Échanges en LSF
Types de programmes d'intervention précoce	Programme avec LPC	Programme en français signé	Programme audiophonatoire avec LSF	Programme visuogestuel
	Approche audiophonatoire			Approche visuogestuelle
Principe de mise en œuvre	Stimuler la voie auditive			Stimuler la voie visuelle

Figure 9 – Choisir un programme d'intervention précoce en fonction du projet éducatif des parents [HAS, 2009, 2]

On notera cependant que la prudence affichée dans l'encadré de la première page laisse place rapidement à des recommandations ou à l'absence de recommandations en fonction du degré de surdité. Si, en effet, l'HAS précise :

> « Le préjugé selon lequel l'acquisition précoce d'une langue des signes retarderait l'acquisition d'une langue parlée n'est pas scientifiquement validé (absence de données cliniques comparatives). » [HAS, 2009, 2]

et, souligne, par conséquent, qu'aucune recommandation ne peut être faite en faveur de l'une ou l'autre des approches :

> « En l'état actuel des connaissances, et en l'absence de consensus entre les acteurs, il n'est pas possible, pour les enfants ayant un seuil auditif $>$ 70 dB HL, de recommander un type de programme d'intervention précoce plutôt qu'un autre. » [HAS, 2009, 2]

se dessinent toutefois, dans la reprise des points généraux des informations à donner aux parents pour leur permettre de choisir un projet éducatif, des trajectoires langagières présentées comme conditionnées par le degré de surdité :

> « Une très large majorité des enfants sourds ayant un seuil auditif $<$ 70 dB HL acquièrent et utilisent exclusivement une langue parlée. En revanche, les enfants sourds ayant un seuil auditif $>$ 70 dB HL acquièrent et utilisent soit :
> – exclusivement une langue parlée ;
> – deux langues (langue parlée et langue des signes) pour une majorité d'entre eux ;
> – exclusivement une langue des signes ». [HAS, 2009, 3]

Le clivage entre les figures du sourd profond/sévère et les autres types de surdité refait dès lors son entrée. Si l'on peut supposer que ces recommandations médicales ont pour effet de s'interposer entre les preuves scientifiques et les représentations et, en l'absence des premières, de se baser sur l'usage majoritairement observé, force est de constater que ces recommandations reproduisent aussi des étiquettes

sources d'assignations langagières et identitaires. Si la prise en compte des représentations sociales est, pourrait-on dire, un bon début, il ne faudrait pas que cette recommandation affichée, comme carte de visite dès l'introduction du guide, rende légitime, pour autant, les généralisations effectuées par la suite entre projet éducatif et degré de surdité afin que l'exercice du libre choix soit réellement effectif.

En effet, améliorer les conditions de l'exercice du libre choix est une des préoccupations majeures par le plan en faveur des personnes sourdes et malentendantes, spécialement pour le choix du parcours scolaire.

4.3 Choisir librement un parcours scolaire

L'orientation donnée à la journée de concertation effectuée en décembre 2010 [147] avait pour objectif de dresser un état des lieux de scolarisation des jeunes sourds et d'aborder, entre autres points, les conditions d'exercice du libre choix. Les orientations données à cette journée ont été les suivants :

- « collecter des éléments d'un état des lieux des différentes approches et pratiques dans la scolarisation des jeunes sourds afin de dégager des "éléments socles" ;
- identifier les points de friction, de vigilance et, pour certains d'entre eux, dégager des pistes de réflexion pour y répondre de façon plus satisfaisante. » (p.3)

Parmi les éléments qui sont ressortis de cet état des lieux de la scolarisation, nous reprendrons tout particulièrement, le manque d'information ainsi que l'optique de décloisonnement des choix éducatifs.

Le manque d'information semble être récurrent, tant dans l'information diffusée aux parents qui réclament une information impartiale que dans l'information diffusée aux enseignants non spécialisés. Par ailleurs, et ceci est corrélée au point précédent, l'importance du décloisonnement des choix éducatifs et des outils est également ressortie comme un élément crucial de cette journée de concertation :

> « donner une information qui donne les clés pour choisir, mais aussi pour évoluer [...] une synergie entre les outils existants pour ne pas enfermer les parents dans le choix de communication qu'ils ont fait initialement. » (p.19)

Ces réflexions nous semblent ainsi être assez révélatrices d'un état du contexte géopolitique de la surdité et d'une perspective de changement vers une prise en compte d'une diversité langagière moins clivée entre oralisme, tout français, et bilinguisme, tout LSF, allant à l'encontre donc de la présentation initiale des changements de scolarisation des enfants sourds dans la loi de 2005.

Si sur ces deux aspects qui se rejoignent puisqu'ils s'engagent tous les deux dans les conditions d'exercice du libre choix, les mesures ne sont qu'amorcées, nous pouvons toutefois souligner que des

147. voir pour une synthèse des discussions menées le document rédigé par le Ministère des Solidarités et de la Cohésion sociale et Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative : "Journée Nationale de concertation sur la scolarisation et l'éducation des jeunes sourds" (http://www.unapeda.asso.fr/IMG/pdf/8_12_2010_journee_nationale_jeunes_sourds.pdf). Les extraits cités dans la suite du texte sont repris de cette synthèse.

initiatives sont à l'œuvre. D'autres initiatives parallèles à ce plan nous semble intéressantes en ce qu'elles marquent un engagement vers une prise en compte des réalités du terrain scolaire.

4.4 Des initiatives plus en prise avec la réalité du terrain

La mise en place de PASS (Pôle académique pour l'accompagnement à la scolarisation des jeunes sourds) nous semble constituer déjà une tentative de se rapprocher davantage des réalités des terrains scolaires. Les PASS visent à regrouper les « dispositifs pédagogiques et technologiques permettant à tous les jeunes sourds, quel que soit le mode de communication choisi par leurs familles, de suivre un enseignement au plus près possible d'une scolarisation ordinaire sans se focaliser sur la seule LSF. » (circulaire n° 2010-068 du 28-5-2010 [148]). Si ces PASS avaient d'abord été appelés "pôle LSF" ayant pour objectif d'établir une carte des établissements où cette langue était enseignée, et ce, dans le but d'assurer la continuité entre les différents niveaux d'enseignement, l'appellation a été modifiée pour s'élargir en des "pôles ressources" dans la mesure où, comme il est souligné dans la circulaire :

> « La mise en place des premiers pôles, qui visaient d'abord les élèves dont les parents avaient fait le choix de la communication bilingue, a montré le besoin de modifier le concept de ce dispositif et de l'étendre aux élèves sourds dont les parents ont fait le choix d'une communication en langue française (écrit et oral), afin de permettre aux familles d'exercer leur libre choix entre ces deux modes de communication. »

Ainsi, il semble que les PASS se sont trouvés modifiés par les réalités du terrain scolaire qui, par aménagement des dispositifs législatifs de la circulaire de 1993 se sont finalement largement organisées dans des propositions d'options éducatives plurielles au sein d'un même établissement.

Par ailleurs, on soulignera que la mise en place de ces PASS visait initialement le regroupement des enfants sourds aux projets éducatifs bilingues dans des établissements ordinaires afin de favoriser les interactions langagières entre pairs. Toutefois il semble que, là encore, le législateur reconnaît que la réalité du PASS a largement transcendé l'intention de départ, le regroupement des enfants sourds faisant de l'établissement, quel que soit le projet éducatif de l'enfant, un lieu d'apprentissage de la LSF :

> « Ces pôles trouvent leur légitimité dans le fait que les jeunes sourds ayant fait le choix bilingue, donc celui de la communication en face à face par la LSF, doivent être regroupés, puisque l'apprentissage de la LSF suppose des interactions langagières entre pairs, si possible dans des classes ordinaires. [...] Les jeunes sourds ayant fait le choix de la communication en langue française seront scolarisés dans ces Pass, l'expérience montrant qu'un bon nombre d'entre eux acquièrent aussi la LSF à un moment donné de leur parcours scolaire, et sans préjuger des aides éventuelles qui pourraient leur être apportées par les services de soutien à l'éducation familiale et à l'intégration scolaire (SSEFIS) ou autres. »

148. http://www.education.gouv.fr/cid52184/mene1013746c.html

On soulignera toutefois que le choix éducatif est ici attribué assez malencontreusement à l'enfant (« *les jeunes sourds ayant fait le choix de la communication en langue française* »). Si l'ambivalence entre choix institutionnels/parentaux et développement effectif de l'enfant est donc toujours présente, on notera toutefois que la mise en place des PASS laisse présager la généralisation de lieux effectifs de socialisation entre sourds parmi les entendants, quel que soit leur projet éducatif. On parle, en effet, de généralisation et non de mise en place, dans la mesure où il nous semble largement palpable dans ces réorganisations des missions du PASS que l'intention législative s'est très largement fait devancer par la réalité effective du terrain scolaire. Ainsi, il nous semble pouvoir dire que, d'une certaine manière, les textes législatifs se font les reflets assez tardifs d'une réalité du terrain qui a déjà très largement commencé à se mettre en place.

Par ailleurs, un guide élaboré à destination des enseignants [149] nous semble constituer une mesure nécessaire et importante dans une campagne de sensibilisation à la surdité. On ne passera pas en revue l'intégralité du guide, mais nous préciserons seulement que, là encore, comme nous l'avons souligné pour le guide édité par l'HAS, dès le préambule il est question des représentations, du regard porté sur la surdité et sur l'enfant sourd. Les conséquences des représentations/attitudes et du comportement langagier de l'enseignant sur le développement de l'enfant sourd est, en effet, souligné dès l'introduction :

> « Comme dans toute situation pédagogique, la représentation préalable que l'on se fait de l'élève sourd va très largement influencer les choix pédagogiques que l'on va adopter pour lui. Si l'élève sourd est vu avant tout comme un élève qui n'entend pas ou mal et ne parle pas ou mal, l'attention de l'enseignant va avoir tendance à se focaliser sur la réhabilitation de l'audition, les aspects acoustiques de l'aménagement de la communication, la « correction » de la parole orale, dans le but de remédier au déficit observé. Si, au contraire, l'élève est considéré comme différent, avec des capacités, des ressources, des stratégies particulières que l'on va chercher à repérer et exploiter, les réponses pédagogiques le concernant tendront à amener l'enseignant vers l'exploitation de la gestualité naturelle, le recours fréquent au canal visuel. Cela ne signifie pas qu'il faille opposer les deux approches, ni même en privilégier une. Néanmoins, l'enseignant a sans doute beaucoup à gagner à s'interroger sur l'image de lui-même qu'il va renvoyer à l'élève sourd à travers les réponses qu'il lui propose. On sait en effet l'importance que revêtent, dans les apprentissages, l'estime de soi et la confiance en soi, et combien les représentations communes du handicap vont avoir tendance à les mettre à mal. » (p.4-5)

Ainsi, compte tenu du fait que ces quelques textes récents s'inscrivent dans l'amorce des mesures fixées par le plan en faveur des personnes sourdes et malentendantes, courant sur 3 ans, dont la mise en place de mesures doit par conséquent être effective rapidement, il nous semble pouvoir dire que les éléments que nous avons pu en dégager, concernant la prise en compte de la diversité des enfants sourds,

149. *Scolariser les élèves sourds ou malentendants*, Ministère de l'Education Nationale (http://media.eduscol.education.fr/file/ASH/90/4/guide_scolariser_eleves_sourds_et_malentendants_142904.pdf)

des regards portés sur la surdité et la réorganisation des structures de scolarisation accueillant les sourds, laissent présager des perspectives de changement conséquent dans le contexte géopolitique de la surdité. Ces mesures annoncées nous semblent, en effet, pouvoir agir positivement sur les réalités sociales dans lesquelles sont propulsés les enfants sourds.

Dans l'attente que ces mesures soient généralisées à l'ensemble de l'espace scolaire, il convient de rendre compte de la réalité effective des interactions quotidiennes auxquelles est confronté l'enfant sourd afin d'appréhender la manière dont l'Institution scolaire constitue, en dehors du seul espace classe, des lieux et des contextes différenciés de transmission/acquisition. Il s'agit dans le second chapitre que nous ouvrons maintenant de se pencher sur la dimension *située* et *distribuée*, pour reprendre les propos de Gajo & Mondada [2000], des processus d'acquisition de l'enfant sourd en développement, pour questionner à la fois la manière dont l'enfant sourd s'adapte aux contextes d'interaction auxquels il est confronté sur le terrain scolaire, et à la fois, la manière dont ces contextes d'interaction sont lieux d'acquisition.

Chapitre 2

Diversité des interactions en contexte scolaire : un tissu socialisant pour l'enfant sourd

Ce chapitre vise à explorer la première hypothèse (H1.1) de notre premier objectif à savoir que les structures éducatives sont marquées par le contact de langues et constituent en ceci des lieux de socialisation où l'enfant sourd est amené à se construire comme sujet communicant et interagissant bilingue (cf. Partie 1 Chap. 3 section 2.4). Il s'agit ici d'interroger la réalité effective des évènements langagiers auxquels sont confrontés les enfants sur les terrains scolaires en contexte de surdité, au-delà de la place accordée à chacune des langues dans les textes législatifs, dans les choix institutionnels ou parentaux.

Commençons, à titre d'introduction, par cette remarque de Millet & Mugnier [2004, 82] s'interrogeant sur le lien entre les directives textes, leur absence, et les pratiques en classe :

> « En définitive, les textes permettent difficilement de comprendre ce qu'est l'oral pour l'enfant sourd et semblent quand même le tirer du côté de la ré-éducation de la modalité vocale, aucune forme d'oralité en LSF ne paraissant être envisagée. Du fait de ce flou législatif, on peut s'attendre à ce que les pratiques orales dans la classe, soient elles-mêmes... vagues. »

L'absence de directives concernant la LSF dans la loi de 1991 et les circulaires qui s'en sont suivi (cf. Partie 2 Chap. 1 section 1.1) apparaissait alors avoir pour effet de faire éclater les modalités dans les interactions en classe [Millet & Mugnier, 2004; Mugnier, 2006, entre autres], qu'en est-il aujourd'hui ?

La loi de 2005, en institutionnalisant la position bilingue dans une orientation LSF/français écrit a eu pour effet de renverser la vapeur en évacuant *de facto* la question du français oral comme nous l'avons

déjà mentionné (cf. Partie 2 Chap. 1 section 1.2) ; et partant, c'est donc deux oralités monolingues qui se retrouvent légitimement institutionnalisés : en français *vs* en LSF. Ce déplacement des frontières entre les langues/les oralités dans les textes législatifs nous invitent donc à nous pencher sur la réalité du terrain afin d'interroger la manière dont s'organise la place/les places des langues dans l'espace classe et plus largement dans l'espace scolaire global actuel. Le recueil de notre corpus *observation de classe* ayant été effectué dans une CLIS qui accueille des enfants aux profils éducatifs divers, ce contexte scolaire nous semble tout particulièrement adéquat pour interroger le caractère effectif des frontières posées entre les modes de communications et les projets éducatifs sur le terrain.

1 Et si à l'école on se socialisait aussi ? [150]

Si, dans les recherches sur le développement de l'enfant entendant, on constate une certaine méfiance vis-à-vis de l'enseignement/apprentissage à l'école « *comme si le « vrai » développement avait lieu ailleurs* » [De Pietro, 2002], dans les recherches sur le développement de l'enfant sourd, force est de constater que le contexte scolaire, et plus précisément encore l'espace classe fait, à l'inverse, l'objet de toutes les attentions comme si les processus de transmission/acquisition (et spécialement pour les enfants sourds de parents entendants) ne pouvaient être effectifs en dehors de ce lieu [151].

Les querelles idéologiques qui façonnent les questions éducatives depuis des siècles en contexte de surdité ont largement eu pour effet de faire de la question de la langue d'enseignement un objet de recherche obsédant et, par un effet d'hypnotisation, d'évincer la place, pourtant primordiale, des évènements sociaux et langagiers auxquels est confronté l'enfant sourd dans des contextes moins guidés et, pourrait-on dire, donc plus "naturels". Si les débats autour de la langue d'enseignement se font de plus en plus virulents, il faut cependant souligner que la manière dont les acquisitions faites en classe

150. Ce sous-titre correspond à un détournement du titre d'un article de De Pietro [2002] : « *Et si, à l'école, on apprenait aussi ? : Considérations didactiques sur les apports et les finalités des apprentissages langagiers guidés* », qui propose de poser la question inverse.

151. La démarche proposée par Bouvet [1982] qui s'inscrit comme une des premières propositions de recherche-action en matière d'éducation bilingue auprès des enfants sourds en France, place, en effet, clairement l'école comme lieu central des processus de transmission/acquisition, en détaillant ses missions sur le registre du don, de la ré-introduction à la communication pré-verbale, au plaisir de parole, etc ; invitant l'école à créer les conditions d'une situation "naturelle" d'apprentissage : « *L'intitulé apparente de notre entreprise [raconter des histoires à partir de livres illustrés] consistant à raconter des histoires et la totale gratuité de cette activité nous parurent cependant être le garant de l'efficacité de notre action auprès de tels enfants. C'était, à notre avis, la seule façon d'**offrir la langue comme cadeau**, respectant en cela une des conditions primordiales de l'accès de l'enfant à la parole. Il nous semblait, en effet, que nous devions proposer aux enfants une situation d'apprentissage du langage qui **se rapproche le plus possible de la situation naturelle d'apprentissage instaurée dès la naissance**, puisque nous recourions à une langue visuelle qui rendait possible ces conditions. Il s'agissait donc de faire retrouver à nos enfants sourds **les temps perdus de leur communication préverbale** qui avait existé chez eux comme chez tout autre enfant, mais dont ils n'avaient pu garder le bénéfice dans la mesure où cette communication n'avait pas débouché sur la parole. Il nous fallait aussi faire découvrir à nos enfants **les temps manqués de leur appropriation de la communication verbale** qui leur aurait fait défaut jusqu'à une époque avancée.* »[Bouvet, 1982, 224]

interagissent avec d'autres éléments de la biographie langagière de l'enfant sourd n'est que très peu renseignée. Le sens et la pertinence sociale des pratiques éducatives en contexte de surdité ont, en effet, que très peu été questionnées au regard de la réalité des pratiques des locuteurs sourds eux-mêmes une fois sortis des processus de scolarisation, comme l'introduisent déjà Millet *et al.* [2008, 8] à l'étude menée sur les adultes sourds :

> « on ne sait pas grand-chose de l'utilisation des langues par les sujets sourds après le processus de scolarisation : quelles langues utilisent-ils ? Dans quelles circonstances ? Comment ? Pourquoi ? »

Ajoutons que les usages sociaux que les enfants sourds font des langues durant leur scolarisation, la manière dont ces usages sont reliés aux contextes d'interactions, aux interlocuteurs, aux buts de communication sont peut-être encore moins connus (reconnus ?) que les pratiques des adultes sourds, la gestion qu'ils font des langues souffrant très largement de représentations négatives – souvent expliquées par les faibles compétences des modèles linguistiques en LSF présents dans leur environnement scolaire ou familial et/ou par les "mélanges de langues" évalués comme le fait d'inputs inadéquats, parce que majoritairement entendants :

> « There are at least two languages (American Sign Language [ASL], English) and three modalities (sign, speech, print) in most deaf individuals' lives. Mixing of ASL and English in utterances of deaf adults has been described in various ways (pidgins, diglossia, language contact, bilingualism), but children's mixing usually is treated as the "fault" of poor input language. » [Maxwell & Doyle, 1996, 122] [152]

Cette appréhension négative et fautive du bilinguisme chez les enfants sourds corrélé à la question obsédante de la langue d'enseignement, plante assez bien le décor du contexte dans lequel sont accueillies les pratiques effectives des enfants sourds, ou plus justement pourrions-nous dire, ne sont pas accueillies, parce que balayées d'un revers de main comme le fait de processus de transmission inadaptés.

Cette distance entre questionnement didactique et pratiques effectives n'est pas sans rappeler un état des lieux plus global des questions posées sur la didactique des langues et du bi-plurilinguisme [153] où le débat sur les méthodes [voir à ce propos Coste, 2002] se fait souvent au détriment de la question, pourtant centrale, de la manière dont « *ce qui est enseigné à l'école fait sens dans les pratiques sociales* » [De Pietro, 2002]. Toutefois, il est à souligner que cette question revêt des contours particuliers chez

152. « Il y a au moins deux langues (Langue des signes américaine (ASL), anglais) et trois modalités (signes, oral, écrit) dans la vie de la plupart des personnes sourds. Le mélange de l'ASL et de l'anglais dans les énoncés des adultes sourds a été décrit de multiples façons (pidgin, diglossie, langues en contact, bilinguisme), mais les mélanges de langues sont généralement traités comme la "faute" d'un input langagier pauvre. » (notre traduction)

153. Cicurel [2002] soulignait en effet que, la multiplicitation des méthodes en classe de langue rend inopérante les possibilités de comparaison quant à leur incidence sur les trajectoires langagières des apprenants : « *À l'heure actuelle, on ne dispose pas de résultats globaux permettant de comparer les trajectoires et les progressions des individus en fonction des méthodes, moyens, supports, discours instructionnel ; on voit plutôt l'émergence d'études partielles, qui prennent pour cible des fragments du processus acquisitionnel et des descriptions assez fines des contextes de classe et des pratiques langagières qui leur sont propres.* »

l'enfant sourd puisqu'il ne s'agit pas seulement de déterminer la manière dont la classe interagit avec l'environnement extra-scolaire, et notamment familial, mais il s'agit déjà de comprendre la manière dont la classe fait sens dans les processus de transmission/acquisition de l'enfant sourd en lien avec d'autres pratiques sociolangagières à l'école en dehors de l'espace classe.

En effet, nous proposons de nous décentrer de l'espace classe, de l'enseignement explicite donc, pour nous intéresser au rôle de l'école, non seulement comme Institution, mais comme lieu quotidien de socialisation langagière de l'enfant sourd, un lieu composé de différentes parcelles de socialisation, pourrait-on dire, structurées par des activités langagières plurielles qui confrontent l'enfant sourd à des contextes interactionnels variés et qui, mises en patchwork ensemble, contribuent à former un aperçu d'un tissu scolaire socialisant. Ainsi, en détournant consciemment le titre d'un article de De Pietro [2002] nous pourrions formuler la question à travers laquelle nous proposons d'explorer notre volet *Observations de classe* en ces termes : *Et si, à l'école, on se socialisait aussi ?*.

Nous proposons, avant d'amorcer une immersion dans les données, de positionner notre approche dans le contexte des recherches actuelles menées sur l'espace classe en contexte de surdité et de présenter la démarche descriptive dans laquelle nous nous situons en nous rapprochant des outils proposés pour l'étude des interactions scolaires.

1.1 Appréhender les interactions quotidiennes de l'enfant sourd en contexte scolaire : perspectives

La perspective dans laquelle nous proposons de décrire les interactions quotidiennes de l'enfant sourd se trouve particulièrement bien présentée dans cette analyse de Py [2002, 186] :

> « Il est tentant d'instrumentaliser les compétences langagières – voire leur évaluation – à des fins politiques souvent non avouées. Une analyse fine des pratiques quotidiennes devrait permettre une évaluation plus valide et plus éthique. »

Il ne s'agit en effet pas pour nous de nous positionner *a priori* sur telle ou telle option "politique" mais bien de décrire et d'analyser finement les réalités de terrain des interactions afin d'en comprendre les enjeux de socialisation et de développement.

1.1.1 Au plus près des interactions effectives dans l'espace scolaire

L'absence de résultats probants sur la pertinence d'une approche pédagogique ou d'une autre dans le contexte de surdité a largement contribué, en effet, à circonscrire les recherches dans des approches expérimentales visant à évaluer la pertinence d'une approche pédagogique, par l'élaboration de protocoles

pédagogiques et de tests oraux et écrits pour évaluer les progressions de l'enfant, comme preuves à la validité du protocole, comme le souligne Mugnier [2006, 234-235] :

> « d'une manière générale, les études mises en place auprès de jeunes apprenants sourds s'inscrivent majoritairement dans des approches expérimentales et consistent en une systématisation des données à des fins de comparaisons [...] Si de tels travaux sont importants, bien qu'encore insuffisants, on peut néanmoins regretter le peu d'études cherchant à analyser ce qui se passe – ou plutôt « comment ça se passe » – effectivement en classe.[...] Les productions effectives, la description des interactions et des processus en place sont une dimension très peu prise en compte et étudiée. »

Cette obsession à la généralisation a largement contribué à faire abstraction de la part active de l'enfant sourd dans son développement, de la manière dont l'enfant sourd fait sens avec ce qu'on lui transmet ainsi que de la manière dont il donne du sens à ces transmissions pour se les approprier [Séro-Guillaume, 1996; Mugnier, 2006; Grimes *et al.*, 2007; Maxwell & Doyle, 1996; Delamotte-Legrand & Sabria, 2001, entre autres]. C'est ainsi toute la question de la socialisation langagière de l'enfant sourd qui a été évacuée et, par là-même, ont été mis de côté et les aspects interactifs et les aspects socialisés des processus de transmission/acquisition. Le contexte scolaire a ainsi très largement été instrumentalisé – ceci n'étant pas propre au contexte français tel qu'en témoignent les conclusions de Grimes *et al.* [2007] sur le contexte éducatif actuel en Ecosse.

Nous avons donc eu à cœur d'adopter une perspective écologique dans le recueil d'observations de classe afin de préconstruire le moins possible les données observées et d'être au plus près de l'observation des éléments rendus effectivement structurants dans et par l'interaction :

> « Cette reconnaissance du rôle constitutif de l'interaction incite à procéder à un recueil des données dans leur contexte, sans que ce dernier soit fabriqué, manipulé ou provoqué par le chercheur aux fins de son enquête. En effet, un contexte qui aurait été aménagé par l'enquêteur – comme c'est le cas dans une situation expérimentale ou lorsque l'interaction est contrôlée par lui, par exemple dans l'entretien ou dans d'autres techniques d'élicitation d'informations – ne ferait que rendre observables les caractéristiques de l'échange particulier entre le chercheur et l'informateur et non pas les propriétés des interactions que ce dernier vit quotidiennement en tant qu'acteur social engagé dans une pluralité d'activités. » [Mondada, 2001, 3]

C'est, en effet, dans la perspective d'un recueil non aménagé que nous avons effectué les recueils de notre volet *Observations de classe* (pour une présentation du corpus cf. Partie 1 Chap. 3 section 3.2) en laissant tourner la caméra dans la classe et hors de la classe, afin d'observer les enfants sourds dans la pluralité des activités et des situations d'interaction dans lesquelles ils sont engagées quotidiennement sur le terrain scolaire. Nous privilégions ainsi le souci de « recourir à des corpus réels » pour reprendre les propos de Delamotte-Legrand [2004, 92] :

> « il s'agit d'une précaution rendue nécessaire par l'imprévisibilité des productions enfantines, dont tout montage expérimental (basé forcément sur une part de prédiction, d'attente) risque d'empêcher l'émergence. »

1.1.2 Se décentrer des interactions didactiques pour décrire l'ensemble des contextes interactionnels

Par ailleurs, il nous faut ajouter à cette remarque que, si quelques études se sont déjà penchées sur les acquisitions de l'enfant sourd en contexte scolaire en tenant compte des interactions en classe [Michel, 1996; Sepulchre-Manteau, 1997; Mugnier, 2006; Van den Bogaerde, 2005; Maxwell & Doyle, 1996; Millet, 2001], la plupart se sont focalisées sur les interactions didactiques et peu d'études se sont intéressées à la socialisation plus largement scolaire de l'enfant sourd. Dans le contexte actuel des politiques éducatives dont les mouvements s'orientent, de façon assez convergente à l'international, vers l'intégration des enfants sourds en milieu ordinaire, les quelques études récentes menées sur la socialisation scolaire de l'enfant sourd, prennent généralement pour entrée l'incidence des modes de scolarisation (intégration *vs* école spécialisée) sur la socialisation sans traiter directement des interactions [voir, Stinson & Foster, 2000; Antia *et al.*, 2011, entre autres], ou se focalisent sur des interactions hors classe dans des contextes d'interactions spécifiques plus ou moins construits entre pairs sourds et pairs entendants pour mesurer l'intégration des enfants sourds dans le groupe de pairs [Keating & Mirus, 2003; Sabria, 1997a,b]. Par ailleurs, les interactions qui ont lieu avec des adultes en dehors de la classe sont très peu renseignées, à l'exception de l'étude longitudinale menée par Klatter-Folmer *et al.* [2006] qui proposent une analyse du développement bilingue de l'enfant sourd en interaction avec un adulte sourd et un adulte entendant hors classe dans le cadre d'une conversation "semi-construite" (*semi-structured*) autour de jouets et de livres.

Ces recherches offrent donc quelques éléments de compréhension des contextes interactionnels en contexte scolaire qui fragmentent toutefois les interactions en classe et hors classe et rendent la compréhension du développement sociolangagier de l'enfant sourd à l'école encore très largement fragmentée et parcellaire. Le fait que les différents lieux où l'enfant sourd est amené à interagir dans le contexte scolaire ne sont que très peu mis en lien, entretient, en effet, selon nous, des segmentations (stratifications ?) peu réalistes de la constitution d'un sujet communicant et interagissant.

Ainsi, alors que de nombreux chercheurs confèrent à l'école, et tout particulièrement au groupe de pairs, une importance capitale dans les processus de transmission/acquisition des langues chez l'enfant sourd, et particulièrement pour la LSF [voir, à ce propos Mottez, 2006; Lucas & Sckatz, 2003; Delaporte,

2002; Meynard, 2002], il est alors assez étonnant de constater que seules quelques études se sont attachées à décrire les contours effectifs des modes de communication mobilisés lorsque les enfants sourds sont engagés dans leurs interactions scolaires quotidiennes. Notre remarque rejoint un constat qui n'est pas propre au contexte français et rend encore très largement compte du contexte des recherches internationales menées sur le développement de l'enfant sourd en contexte scolaire, comme l'ont souligné d'autres chercheurs avant nous :

> « The importance of schools and peer learning for sign makes it surprising that we lack descriptions of deaf children's communication in everyday life in schools. »[Maxwell & Doyle, 1996, 125] [154]

S'agissant de rendre compte de la socialisation scolaire de l'enfant sourd, nous proposons donc de nous décentrer des interactions proprement didactiques, ou qui ont vocation à l'être, pour nous intéresser plus largement aux interactions en contexte scolaire et parvenir à dresser un portrait de la diversité des contextes interactionnels susceptibles de générer à la fois une occasion de se socialiser et une occasion d'apprendre. Nous considérerons, en effet, que la variabilité des évènements langagiers auxquels est confronté l'enfant sourd dans et en dehors de la classe, d'une part, le presse d'adapter ses ressources et,d'autre part, est le lieu de nouvelles acquisitions linguistiques et interactionnelles :

> « La variabilité [des] activités elles-mêmes, le fait qu'elles s'organisent différemment selon les contextes dans lesquels elles se déroulent et qu'elles contribuent à structurer en retour, constitue en effet une possibilité de recontextualisation de ressources acquises par ailleurs et une contrainte d'ajustement, d'adéquation à de nouvelles formes d'ordre interactionnel. » [Gajo & Mondada, 2000, 74]

Nous nous intéresserons ainsi aux évènements socio-langagiers qui rythment le quotidien scolaire de l'enfant sourd et qui l'amènent à s'approprier ce qui se trouve assez bien résumé par le concept proposé par De Pietro [2002] : « *une compétence pluri-langagière experte* ».

Il s'agit de comprendre les façons dont l'enfant sourd adapte et développe sa compétence de communication dans des activités sociales diversifiées et en fonction des contextes interactionnels auxquels il est confronté : comment les enfants sourds adaptent-ils leurs ressources dans leurs interactions scolaires quotidiennes ? dans quels buts ? en prenant en compte quels facteurs ? peut-on identifier des règles de conversation propres à chaque situation d'interaction ? comment les règles de conversation se définissent-elles entre les interactants ? sont-elles verbalisées ? sont-elles implicites ? comment régissent-elles l'utilisation des langues ?

Sans préjuger des règles d'utilisation des langues et des modalités ou plus largement des règles de conversation qui régissent les différentes activités interactionnelles dans lesquelles est engagé l'enfant

154. L'importance de l'école et du groupe de pairs dans l'apprentissage de la langue des signes rend surprenant le manque de descriptions sur la communication des enfants sourds dans sa vie quotidienne à l'école.

sourd, il s'agira donc, pour répondre à ces questions, d'identifier les éléments structurants, ou rendus structurants par l'adaptation des interactants, des contextes interactionnels recueillis en contexte scolaire. Nous nous plaçons ainsi dans une conception dynamique du contexte d'interaction tel que proposé par Mondada [2001, 3] :

> « les pratiques langagières se configurent en structurant et en étant structurées par leur situation d'énonciation et d'interaction. Leur indexicalité se définit dans le double fait qu'elles s'ajustent constamment au contexte et que ce faisant elles contribuent à faire émerger les éléments pertinents de ce contexte. »

1.2 Analyser les contrats interactionnels : précisions sur les outils utilisés

Notre recueil de données ne porte pas exclusivement sur des interactions didactiques prototypiques entre enseignant et élèves à l'intérieur des frontières de la classe, mais plus largement sur les expériences interactives de l'enfant sourd dans l'espace scolaire. Aussi, le concept de *contrat interactionnel* s'est-il imposé à nous, le terme de *contrat didactique* étant trop fortement spécifié pour décrire l'ensemble des expériences interactionnelles qui sont source de processus de transmission/acquisition dans la socialisation scolaire de l'enfant sourd.

Nous nous attacherons plus particulièrement à décrire la façon dont les locuteurs négocient les objectifs de l'interaction, leurs rôles dans l'interaction, ainsi que les formats interactionnels et la place des langues et des modalités qui les régissent.

Concernant les objectifs de l'interaction, nous nous intéresserons à la manière dont les interactants s'accordent sur le degré de *didacticité* des interactions [155]. Nous envisageons ces négociations comme autant de *contrats interactionnels à différents degrés de didacticité*.

Afin d'analyser ces contrats interactionnels, dans la mesure où, à notre connaissance, aucun outil de description n'a été élaboré pour décrire les interactions dans l'espace scolaire en contexte de surdité, nous nous appuierons sur les outils proposés par les travaux qui se sont attachés aux interactions en contexte scolaire, et notamment en classe de langue – entre autres : Gajo & Mondada [2000]; Gajo [2001]; Matthey [2003]; Cicurel [1996]. Nous présentons ici quelques-uns des concepts phares utilisés [156], sans toutefois entrer dans les détails de ces éléments théoriques et en les présentant succinctement, car ils constituent certes des balises pour l'analyse mais ne sont ni le cœur ni l'enjeu de la réflexion menée dans ce chapitre.

155. Nous reprenons à notre compte les propositions de Moirand [1993] distinguant les discours prototypiquement didactiques de ceux porteurs d'une intention de didacticité.

156. Les outils utilisés plus ponctuellement seront introduits au fil de l'analyse des interactions en classe – spécialement ceux proposés par Gajo [2001].

– **objectifs de l'interaction**

Nous nous appuierons pour analyser les objectifs de l'interaction des conversations à caractère didactique sur la typologie proposée par Gajo [2001, 74] :

> – « la séquence immersive : moment conversationnel où l'interaction n'est pas un prétexte ou alors un prétexte inavoué et/ou non ressenti à la focalisation sur la langue ;
> – la séquence pragmatique : moment conversationnel où l'interaction est un prétexte avoué et/ou ressenti à la focalisation sur la langue ;
> – la séquence réflexive : moment conversationnel où l'interaction verbale sert de support et non de déclencheur à la focalisation sur la langue et ses propriétés. »

Ainsi, nous parlerons pour décrire les séquences de notre corpus de *cadre immersif*, de *cadre pragmatique* et de *cadre réflexif* pour rendre compte des objectifs et des degrés de didacticité de l'interaction, le *cadre réflexif*, centré sur le code, représentant le plus fort degré de didacticité, le *cadre pragmatique*, centré sur l'interaction, portant la didacticité à son degré le plus faible. Comme le souligne [Gajo, 2001, 77], « *[....] les cadres didactiques [étant] souvent rendus pertinents et observables par et dans les moments de recadrages.* », nous serons amenée à rendre compte de ces *stratégies de recadrage*.

– **stratégies de transmission/apprentissage**

Un autre focus de notre analyse consiste à rendre compte des stratégies de transmission/apprentissage pour lesquelles nous convoquerons essentiellement des concepts mis au point par Matthey [2003] et Cicurel [2005]. Nous entendons *pratiques de transmission* au sens de Cicurel [2005, 4], à savoir :

> « [...] des pratiques langagières (verbales et non verbales) et des pratiques interactionnelles qu'un enseignant met en œuvre afin qu'un public moins savant puisse s'approprier des savoirs et des savoir-faire. [...] Les activités didactiques formalisées, inscrites dans une tradition éducative donnée (traductions, commentaires de textes, jeux, etc.) aussi bien que des pratiques pédagogiques plus libres font partie des pratiques de transmission. »

En lien avec ces stratégies de transmission, nous exploiterons – pour la transmission comme pour l'apprentissage – les outils développés pour analyser les séquences d'occurences données/prises dans les interactions exolingues, proposés notamment par Matthey [2003]. Au-delà de la distinction entre *prise par mention* (citation de la donnée de l'interlocuteur) et *prise par usage* (intégration de la donnée de l'interlocuteur dans un énoncé), Matthey propose une sous-catégorisation des *prises par mention* : les *prises en écho* (une citation stricte, le plus souvent totale) et les *prises par extraction* (une citation focalisée sur un segment). Ces deux types de prises, selon Matthey [2003] font appel à des compétences différentes et renvoient donc à des opérations cognitives différentes :

> « Pour extraire une partie de la donnée, il faut avoir, en plus d'une compétence d'imitation verbale, une compétence métalinguistique qui permette d'instituer des signes autonymes. La répétition

> échoïque ne requiert que la faculté d'imiter et non celle de sélectionner une partie de la donnée, avec toutes les compétences de segmentation de la chaîne parlée que cette opération implique. » [Matthey, 2003, 194]

Le phénomène de *prise en écho* défini par Matthey s'inscrit plus largement comme un schéma d'interactions typique des interactions en classe, que Cicurel [1996] qualifie d'*énonciation en écho*, concept qui nous semble particulièrement opératoire :

> « [...] le dire de l'un est repris par le dire de l'autre. Mais qui répète qui ? Et qui répète quoi ? Il semble bien que chaque participant se répète et se pastiche l'un l'autre :
> – l'enseignant reformule la parole-élève, la transformant en parole-modèle ou parole-pédagogique puisque, corrigée, elle devient modèle, image de la norme à atteindre ;
> – l'apprenant tente de reprendre la parole professorale ou l'énoncé d'origine en langue-cible pour se l'approprier ou donner des preuves de sa compréhension ou de sa participation à l'interaction ;
> – l'apprenant reprend aussi la parole d'un co-apprenant pour construire avec lui la réponse attendue en s'appuyant sur l'énoncé d'un pair, se servant de ce qui a été dit, triant, reprenant, complétant. »

Nous nous pencherons également sur la manière dont les interactants négocient le *contrat langagier*, notion qui nécessite aussi d'être glosée.

– **contrat langagier**

Nous proposons le terme de *contrat langagier* pour référer à l'imbrication de la caractérisation langagière du contexte d'interaction et des stratégies adaptatives mises en œuvre.

Afin d'analyser le contexte langagier, nous utiliserons les distinctions proposées par nombre de chercheurs et repris par Matthey [2003, 55-56] :

– endolingue-monolingue : « les situations sont caractérisées par la présence d'une seule langue et une asymétrie linguistique minimum entre les locuteurs » ;
– exolingue-monolingue : les situations sont caractérisées « par la prise en compte des participants à l'interaction eux-mêmes des divergences codiques et par la mise en œuvre de diverses stratégies pour les réduire » ;
– exolingue-bilingue : les situations sont caractérisées par le fait que « les participants peuvent recourir aux deux langues inégalement partagées » ;
– endolingue-bilingue : les situations sont marquées par le recours au parler bilingue.

Pour analyser les stratégies adaptatives mises en œuvre, nous adjoindrons à la typologie des pratiques bilingues bimodales que nous avons proposée [157], la catégorie des *énoncés codiques* qui renvoie à l'utilisation de l'écrit, de la LPC ou de la verbo-tonale dans les interactions orales en contexte scolaire.

157. Nous renvoyons pour les concepts et la démarche utilisée dans la description langagière des pratiques, à l'ancrage théorique général de notre recherche effectué dans la partie précédente (cf. Partie 1 Chap. 1 et 2, voir plus précisément Chap. 2 section 3 pour les outils utilisés).

Tous ces outils, présentés sommairement, nous permettrons de décrire la diversité des contrats interactionnels que sont amenés à négocier les enfants sourds dans l'espace scolaire en tenant compte de la place des langues et des modalités ainsi que des rôles des interactants.

1.3 Première application : distinction de deux espaces interactionnels

Nous distinguerons dans l'analyse de notre corpus deux types d'espaces interactionnels qui sont susceptibles de générer des contrats interactionnels différents.

– **Espaces interactionnels bilingues bimodaux**

Nous nous intéresserons, en premier lieu, aux contrats interactionnels qui régissent les interactions avec les intervenants directement impliqués dans l'enseignement/apprentissage du français et de la LSF et qui sont donc susceptibles de générer des espaces interactionnels bilingues bimodaux. Nous analyserons le premier volet de notre recueil de données effectué en présence d'une enseignante entendante spécialisée, afin d'accéder à la manière dont se définissent la place et la fonction des langues et des modalités dans les interactions dans différentes activités scolaires : une séquence non prioritairement didactique avec l'enseignante entendante spécialisée, une séquence en présence d'une intervenante en LPC, une séquence en LSF avec l'éducateur sourd – pour une présentation du corpus, cf. Partie 1 Chap. 3 section 3.2.1.

– **Espaces interactionnels orientés vers la monolingualité**

Nous nous intéresserons, dans un second temps, aux contrats interactionnels que les enfants sourds sont amenés à négocier avec et parmi les entendants *a priori* non locuteurs de la LSF, ces contrats s'ancrant dans des espaces susceptibles de se définir comme des espaces interactionnels davantage orientés vers la monolingualité. Nous analyserons le second volet de notre recueil de données recueilli en présence de l'enseignante entendante remplaçante afin d'accéder à la manière dont les interactants adaptent leurs rôles d'apprenants et leurs rôles d'enseignant à cette nouvelle définition langagière de l'espace classe. Nous nous pencherons sur les contrats langagiers qui régissent les interactions entre pairs sourds et entendants dans une activité scolaire – pour une présentation du corpus, cf. Partie 1 Chap.3 section 3.2.2.

2 Aperçu des contrats interactionnels négociés dans les espaces interactionnels bilingues bimodaux

La remarque faite par l'enseignante, en acceptant de nous ouvrir les portes de sa classe, nous semble être une bonne introduction aux données :

> « Ca c'est gros comme une maison... je sais que c'est pas bien mais quand y sont tous en face de moi je distingue pas les langues... ça va être un mélange ».

En effet, cette remarque nous semble exprimer tout le poids des textes législatifs sur le terrain. L'enseignante s'est sentie vraisemblablement obligée de nous avertir de l'entorse faite en classe à la dichotomie des langues imposée par les textes législatifs, alors que, dans la présentation de notre projet, à aucun moment nous n'avons fait allusion aux projets éducatifs. Par ailleurs, il semble qu'il faille concevoir comme un fait « gros comme une maison » que face aux cloisonnements, (im-)posés par les directives, entre les langues et entre les projets éducatifs, la dévalorisation des pratiques bilingues simultanées, bien qu'elles se justifient comme une utilisation pragmatique des langues face à une configuration hétérogène des projets éducatifs des enfants de la classe, est manifeste [158].

Ainsi, du fait de l'hétérogénéité de l'orientation éducative des enfants sourds composant ce groupe classe et du fait de l'attitude pragmatique de l'enseignante face à cette hétérogénéité, l'analyse de ce qui se passe réellement dans cette classe nous semble particulièrement pertinente pour rendre compte de la façon dont se redéfinit, dans l'espace classe, la place des langues dans l'éducation de l'enfant sourd.

Sans prendre pour acquis que les représentations de l'enseignante sont en prise directe avec ses pratiques de transmission effectives, nous proposons de nous pencher en premier lieu sur ce qui se passe en classe, sur un temps non prioritairement didactique, en appréhendant le contexte de classe comme lieu social, comme le propose Cicurel [2002] :

> « considérée comme lieu social, [la classe] devient alors le lieu de déploiement de stratégies, de méthodes, de modes interactionnels, dont l'approche permet de mieux saisir la pluralité des événements qui entourent, escortent l'appropriation d'une langue enseignée, ainsi que la manière dont les interactants s'y prennent pour arriver à leurs fins. »

Il s'agira donc de dresser un premier portrait des interactions en classe qui nous permettra de proposer une premier aperçu des évènements qui entourent l'enseignement/apprentissage des langues dans cette CLIS. Nous nous intéresserons ensuite à la manière dont le contrat interactionnel, qui régit les interactions enseignante/élèves sur un temps non prioritairement didactique, s'articule avec d'autres activités scolaires, visant plus particulièrement l'apprentissage d'une langue en analysant un extrait d'une séquence en présence de la codeuse LPC et un extrait d'une séquence avec l'éducateur sourd. L'analyse de ces deux extraits plus directement reliés à l'apprentissage d'une langue nous permettra d'avoir accès à la manière dont se définissent les contrats langagiers en fonction des activités scolaires.

158. Nous renvoyons pour une description de la configuration de la CLIS à la Partie 1 Chap.3 tableau 4 page 143

2.1 Micro-analyse d'une séquence non prioritairement didactique : un contrat à faible degré de didacticité ?

L'extrait que nous allons analyser ici constitue les premières minutes du temps informel en groupe classe effectué rituellement le matin (introduction de la date, échange des informations importantes, etc.), au cours duquel la présence de l'enquêtrice dans la classe a été explicitée aux enfants – nous renvoyons pour une présentation globale de l'extrait à l'Annexe 4.

2.1.1 Emergence d'une séquence métalinguistique : un découpage en phases

Dans cet extrait d'interaction en apparence informelle, nous pouvons identifier 4 phases de progression différentes qui nous semblent correspondre à différentes phases de progression d'une *séquence métalinguistique* autour des prénoms en ceci qu'elle poursuit un objectif double, comme le définit [Gajo, 2001, 57] :

- « rejoindre l'objet principal ou premier de la conversation ;
- maintenir la communication et définir momentanément un nouvel objet, probablement secondaire. »

Nous présentons ici les différentes phases que nous avons pu identifier et qui nous semblent marquer l'accord des interactants autour d'un cadre qui semble se définir comme *pragmatique*, même si ce temps en apparence informel peut devenir un prétexte à travailler sur la langue.

2.1.1.1 La répétition par imitation du lexème "Isabelle"

Dès l'ouverture de l'échange, la première tâche de répétition par imitation proposée par l'enseignante nous indique que l'introduction du prénom de l'enquêtrice constitue un prétexte à travailler sur le français.

Comme le montre l'extrait suivant, composé des premiers tours de parole, le but visé par l'enseignante semble être de faire produire le prénom de l'enquêtrice : le prénom de l'enquêtrice est d'abord introduit à l'oral (TP 1) puis repris par écrit au tableau (TP 5) afin d'amorcer une tâche de répétition par imitation (TP 9 puis reprise TP 11-12).

[**EE-groupe classe** (TP 1 à 12) **:** *ouverture de l'échange*]

| | | |

TP 2 – **Mehdi**
frs : comme hier s'appelle Isabelle hier
LSF : PAREIL HIER NOM-SIGNE-ENQUETRICE, RÉPÉTÉ

TP 3 – **EE**
frs : Isabelle ↑ hier ↑
LSF : NOM-SIGNE-ENQUETRICE HIER, mimique interrogative
regard : ↗ Mehdi

TP 4 – **Mehdi**
frs : hier deux filles grandes
LSF : HIER DEUX FILLE GRAND

TP 5 – **EE**
frs : deux filles ↑ non c'était pas Isabelle ↓ merci
LSF : NON NOM-SIGNE-ENQUETRICE AUTRE MERCI
regard : AE ↗
action : *prend le stylo tendu par AE, se retourne de biais pour écrire au tableau*

TP 6 – **Mehdi** *lisant au fur et à mesure de l'écriture*
frs : i : : za : : : bel : : :

TP 7 – **EE**
frs : i za bel ↓ c'est pas droit ↓ on va refaire ↓
onom. : ouh la la hop ↑
regard : ↖ tableau
action : *se retourne pour attraper le chiffon, efface*

TP 8 – **Leïla**
frs : gomme ↓
gestes : Index tendu (mise en garde)

[*EE réécrit au tableau*]

TP 9 – **EE**
frs : alors i : : : : : za : : : : //
verbo-ton. : bras levé frottement des mains
gestes : montre simultanément les syllabes au tableau

TP 10 – **Tous**
frs : i : : : za : : :

TP 11 – **EE**
frs : tourne-toi [...] mets-toi là oui comme ça on ferme ↓ hein ↑
LSF : 2, VENIR [...] 2, VENIR stf-personnes-assises, demi-cercle
gestes : acquiescement
regard : ↙ Marie
action : *Marie s'avance* *EE se lève*

frs : viens et Yanis aussi
onom. : hop là ↓
LSF : 2, VENIR
action : *rapproche la chaise, se tourne pour rapprocher la chaise de Yanis*

frs : attention les doigts : : ↓ voilà ↓ hein ↓
onom. : hop ↓
LSF : stf-personnes-assises, FORMER-UN-DEMI-CERCLE
regard : ↙ Marie
action : *se rassoit face aux enfants*

frs : on se voit on se voit c'est mieux
LSF : stf-yeux, loc-droite, loc-gauche SE-REGARDER, mutuellement MIEUX

frs : alors ↓ i : : za : : : be : :le ↓
gestes : montre le tableau progressivement
regard : ↖ tableau

frs : i : : : za : : : /za : : be : :le
LPC : i za
verbo-ton. : frottement des mains [hors champ caméra]

TP 12 – **Tous**
frs : i : : : za : : : za : : be : : :le

Cette première tâche ne semble pas être toutefois une fin en soi. La question posée par l'enseignante *c'est comme qui ?* nous semble, en effet, donner lieu à une nouvelle tâche. Il ne s'agit plus de faire produire mais d'engager une réflexion sur le lexème introduit.

2.1.1.2 Manipuler le lexème dans ses différentes étiquettes référentielles

Dans cette deuxième phase de la séquence, l'enseignante sollicite la manipulation du lexème dans ses différentes étiquettes référentielles (orthophoniste, maîtresse de CP-CE1), comme le montre l'extrait suivant :

[**EE-groupe classe** (TP 13 à 23) : *amorce d'une deuxième phase : c'est comme qui ?*]

TP 13 – **EE**
frs : c'est comme qui ↑
LSF : [hors champ caméra]

TP 14 – **Tarek**
frs : I-sa-belle ↓
LSF : NOM-SIGNE-ORTHOPHONISTE-ISABELLE

TP 15 – **EE**
frs : Isabelle ↓ le même prénom
LSF : NOM-SIGNE-ORTHOPHONISTE———— PAREIL NOM
regard : ↷ enfants
gestes : pte le prénom au tableau acquiescement

TP 16 – **Tous**
frs : Isabelle ↓
LSF : NOM-SIGNE-ORTHOPHONISTE

TP 17 – **Tarek**
LSF : PAREIL PTE-DIRECTION-PORTE-CLASSE-EN-FACE

TP 18 – **EE**
frs : et qui encore ↑
LSF : QUI ENCORE, mimique interrogative

TP 19 – **Tarek**
frs : là-bas
LSF : PTÉ-DIRECTION-PORTE-CLASSE-EN-FACE

TP 20 – **EE**
frs : et là-bas la maîtresse Isabelle elle a pas de signes elle Isabelle
LSF : PTÉ-DIRECTION-PORTE-CLASSE-EN-FACE PROFESSEUR PTÉ-RÉPÉTÉ
regard : ↗ AE

frs : la maîtresse là ↓ de CP-CE1 elle s'appelle Isabelle aussi ↓ pour la peinture voilà
LSF : [hors champ caméra]

TP 21 – **Mehdi**
frs : ah la peinture ↓
LSF : PEINTURE-RÉPÉTÉ

TP 22 – **Tarek**
frs : y en a 3

TP 23 – **EE**
frs : y a trois Isabelle
onom. : ho : : :

Suite à cette phase de réflexion initiée par l'enseignante où seul Tarek semble prendre la parole, les prises de parole des apprenants, non sollicitées par l'enseignante, nous semblent amorcer une nouvelle phase de progression de cette séquence interactionnelle initiée par les élèves qui tentent de s'approprier les liens visés.

2.1.1.3 Réflexion autour d'autres prénoms initiée par les apprenants

Suite à la validation finale de l'enseignante des réponses proposées par Tarek, en effet, Marie et Leïla tentent de réinvestir la réflexion menée sur le lexème "Isabelle" en proposant une réflexion sur d'autres prénoms, comme le montre l'extrait suivant :

[**EE-groupe classe** (TP 24 à 29) **:** *Marie et Leïla à l'intiative d'une troisième séquence*]

TP 24 – **Marie**
gestes : geste d'interpellation
LSF : PAREIL [hors champ caméra]

TP 25 – **EE**
frs : marie-hélène marie-pierre y en a beaucoup marie / marie-laure ouais... ↓
gestes : acquiescement
LPC : ma-ri
LSF : VOILA BEAUCOUP BEAUCOUP / OUI

TP 26 – **EE**
frs : marie : :-lau : : :re... marie : :-pierre marie : : : toi c'est ... hé-lè-ne et oui y en a plein plein plein
LPC : ma-ri-lo-r ma-ri-p-ye-r ma-ri he-le-n
LSF : VOILÀ PTE-2-MARIE- - - ETC

frs : mais là c'est le même même le même prénom ↓ i-sa-belle
LPC : i-za-be-l
LSF : PAREIL PAREIL
gestes : pte-tableau

TP 27 – **Leïla** (peu audible peu visible)
frs : comme même prénom
LSF : PAREIL [peu visible cachée par un autre enfant]

frs : mon frère y s'appelle Hassan après mon cousin et mon grand-père

TP 28 – **EE**
frs : hassan ah et y s'appelle Hassan aussi et ton grand-père aussi
onom. : han

frs : trois personnes avec le même prénom ↓

TP 29 – **EE** *à tous*
frs : ha-san ha-san hassan
LPC : ha-sa-n ha-sa-n

Nous pouvons voir dans les tentatives de Marie (TP 24) qui propose une réflexion autour des prénoms composés avec "Marie" [159] et de Leïla (TP 27) autour du prénom "Hassan", une tentative de montrer qu'ils ont saisi les acquisitions visées par l'enseignante.

2.1.1.4 Retour au topic principal : l'introduction de l'enquêtrice

L'amorce du recadrage effectué par "donc" dans le tour de parole suivant (TP 30) nous semble revêtir en lui-même l'accueil des prises de risques des enfants comme l'aboutissement du but visé par l'enseignante autour de cette réflexion sur le prénom de l'enquêtrice :

[**EE-groupe classe** (début du TP 30) : *retour à l'introduction de l'enquêtrice*]

TP 30 – **EE**
frs : donc Isabelle c'est son signe elle vient aujourd'hui et jusqu'à vendredi
LSF :NOM-SIGNE-ISABELLE SIGNE PTE-VERS-ENQ VENIR AUJOURD'HUI JUSQU-A VENDREDI

Ce tour de parole vient, en effet, clore cette parenthèse autour du prénom "Isabelle" qui est somme toute périphérique par rapport au topic principal de la conversation (l'introduction de l'enquêtrice) dont l'enseignante semble juger qu'il peut être repris.

Si cette réflexion sur le prénom "Isabelle" a été initiée par l'enseignante, il nous semble que les prises de risques des apprenants montrent bien que les interactants se sont accordés sur une définition de l'interaction comme parenthèse didactique sur un objet secondaire par rapport au topic principal de l'interaction (l'introduction de l'enquêtrice). Ce temps "informel" semble constituer, pour les élèves comme pour l'enseignante, une occasion didactique. Le contrat interactionnel actualisé dans cette séquence, en apparence informelle, est donc teinté d'un fort degré de didacticité actualisant l'enseignant dans son rôle de transmetteur et l'élève dans son rôle d'apprenant. L'analyse des schémas d'interaction nous permet de décortiquer la façon dont sont en lien les tâches et les objectifs de l'interaction dans la planification que propose l'enseignante de cette séquence métalinguistique.

2.1.2 Schémas des interactions : un indice sur l'imbrication des tâches et des objectifs

Si l'ouverture de cette séquence ressemble à une séance d'oralisation qui vise à faire répéter le prénom de l'enquêtrice nouvellement introduit, cette première tâche prend sens, dans les stratégies de transmission de l'enseignante, dans la suite de la progression de l'interaction. Cette tâche nous semble

159. Le fait que le prénom anonymé de cette enfant corresponde au prénom sur lequel porte son intervention n'est que pure coïncidence.

s'inscrire, en effet, dans les stratégies de cette enseignante, comme un passage qu'elle conçoit comme nécessaire pour amorcer la réflexion métalinguistique.

Dans la deuxième phase de la séquence, la façon dont l'enseignante procède à la validation des réponses proposées par Tarek nous permet de saisir les liens visés entre oral et écrit, entre le lexème "Isabelle" et ses différentes étiquettes référentielles. Dans cette deuxième séquence, l'enseignante procède au balisage de la réflexion métalinguistique afin d'impliquer l'ensemble des enfants dans cette réflexion qu'elle veut collective.

Enfin, les initiatives des apprenants dans la troisième partie de la séquence et la façon dont elles sont accueillies permettent de rendre compte de la façon dont l'enseignante favorise les prises de risques des élèves et leurs pratiques langagières tout en tentant de les amener vers le but visé par cette séquence de réflexion autour des prénoms.

2.1.2.1 La sollicitation à la prise en écho : une amorce de la tâche métalinguistique

Les tours de parole échangés entre le groupe classe et l'enseignante autour de cette première tâche (TP 9-10 à TP 11-12) semblent obéir à des schémas d'interaction fortement ritualisés. Aucune consigne n'a été donnée explicitement par l'enseignante, pourtant tous les enfants ont identifié le comportement langagier attendu pour la première tâche langagière planifiée par l'enseignante : l'oralisation du prénom écrit au tableau.

[**EE-groupe classe** (TP 9-10 et 11-12) : *répétition imitation*]

EE réécrit au tableau le prénom de l'enquêtrice "Isabelle"

TP 9 – **EE**
frs : alors i : : : : : za : : : : //
verbo-ton. : bras levé frottement des mains
gestes : montre simultanément les syllabes au tableau

TP 10 – **Tous**
frs : i : : : za : : :

TP 11 – **EE**
[...]
frs : alors ↓ i : : za : : : be : :le ↓
gestes : montre le tableau progressivement
regard : ↖ tableau

frs : i : : : za : : : /za : : be : :le
LPC : i za
verbo-ton. : frottement des mains [hors champ caméra]

TP 12 – **Tous**
frs : i : : : za : : : za : : be : : :le

La sollicitation de l'enseignante n'est, en effet, pas verbalisée, pourtant les tours de paroles des élèves (TP 10 et TP 12) répondent à une imitation de la production de l'enseignante, un hétérodéclenchement

qui semble s'imposer par le geste de l'enseignante au tableau encadrant la sollicitation. Un indice sur l'aspect rituel de cette tâche peut nous être donné par l'anticipation effectuée par Mehdi sur cet hétérodéclenchement qui, avant même le geste de l'enseignante, oralise au fur et à mesure de l'écriture de l'enseignante au tableau (TP 6) :

TP 5 – **EE** [...] action : *prend le stylo tendu par AE, se retourne de biais pour écrire au tableau*
TP 6 – **Mehdi** *lisant au fur et à mesure de l'écriture*
frs : i : : za : : : bel : : :

Le concept de *prise en écho* proposé par Matthey [2003] nous semble particulièrement mettre en lumière le sens de cette tâche proposée par l'enseignante :

> « La répétition échoïque ne requiert que la faculté d'imiter et non celle de sélectionner une partie de la donnée, avec toutes les compétences de segmentation de la chaîne parlée que cette opération implique. » [Matthey, 2003, 194]

En effet, il nous semble que, en sollicitant une *prise en écho*, cette enseignante vise à pallier la difficulté, que représente pour ces enfants sourds la segmentation de la chaîne parlée, en isolant ce segment à l'écrit puis en le faisant reprendre par les enfants. La répétition par imitation s'inscrit donc vraisemblablement, dans les stratégies de transmission de cette enseignante, dans une perspective de maximiser la faculté des enfants à l'extraction du lexème "Isabelle", cette première tâche amorçant les autres phases de la séquence métalinguistique.

Cette première tâche, qui apparait fortement ritualisée dans cette classe, actualise donc un schéma d'interaction où l'enseignante érige ses productions comme modèle à reproduire et propose (impose ?) une répartition asymétrique des rôles énonciatifs des interactants. La co-opération des apprenants, à cette répétition, n'indique pas nécessairement qu'ils ont saisi son sens, mais nous semble renvoyer à ce que Gajo [2001] qualifie de *fonction interactionnelle* de la sollicitation qui a trait aux marques des rôles des interactants et à l'établissement d'une relation plus ou moins didactique. En répétant les énoncés de l'enseignante, les enfants la légitiment dans son rôle de locuteur expert en reconfirmant conjointement leurs rôles d'apprenants. Travailler sur des éléments isolés de la langue est une des tâches qui leur est assigné en tant que locuteur non-expert [voir, Gajo, 2001, entre autres], et à plus forte raison encore en contexte de surdité, dans lequel on connaît l'importance donnée à l'oralisation du français. Le rôle des apprenants est, dans cette première phase, assez passif.

Dans les schémas d'interaction qui rythment les autres phases de la séquence les stratégies de l'enseignante semblent se départir de cette première focalisation sur le code pour se centrer davantage sur une réflexion co-construite dans et par l'interaction. Les schémas d'interaction observés s'apparentent, en effet, à une *énonciation en écho* qui vise à baliser la progression de la réflexion métalinguistique.

2.1.2.2 L'énonciation en écho : un balisage de la progression de la réflexion métalinguistique

La façon dont l'enseignante procède aux validations des réponses proposées par Tarek nous donne, en effet, accès à la façon dont l'enseignante tente de rendre visible les étapes de la réflexion métalinguistique afin d'impliquer l'ensemble des enfants dans la réflexion.

Cette stratégie nous semble particulièrement bien mise en valeur dans le premier cycle interactionnel de sollicitation/répétition/validation qui est amorcé par la question de l'enseignante *C'est comme qui ?*.

[EE-groupe classe (TP 13 à 16) **:** *validation de la première réponse de Tarek*]

TP 13 – **EE**
frs : c'est comme qui ↑
LSF : [hors champ caméra]

TP 14 – **Tarek**
frs : I-sa-belle ↓
LSF : NOM-SIGNE-ORTHOPHONISTE-ISABELLE

TP 15 – **EE**
frs : Isabelle ↓ le même prénom
LSF : NOM-SIGNE-ORTHOPHONISTE———— PAREIL NOM
regard : ↷ enfants
gestes : pte le prénom au tableau acquiescement

TP 16 – **Tous**
frs : Isabelle ↓
LSF : NOM-SIGNE-ORTHOPHONISTE

Nous pouvons noter que la validation de la réponse de l'enfant initiateur (Tarek, TP 14) ne s'établit pas seulement par acquiescement de l'enseignante – là où un oui aurait suffit. En effet, non seulement l'enseignante (TP 15) reprend la réponse donnée par Tarek (Isabelle/NOM-SIGNE-ENQ), mais elle la reformule en recontextualisant sémantiquement ce fragment citationnel en lien avec la question posée (*le même prénom*). Le pointé du nom écrit sur le tableau à la fin du tour de parole s'inscrit par ailleurs comme un écho au travail effectué dans la phase précédente (*répétition par imitation*). Ainsi, nous pouvons voir dans cette stratégie de l'enseignante, marquée par des hétéro-reprises et des auto-reformulations, une tentative de retracer, ré-expliciter, rendre visible, pour l'ensemble des enfants, la réflexion menée par Tarek en déroulant le fil en sens inverse jusqu'au retour au tableau, en référence au lexème introduit dans la première phase de la séquence.

Si l'on peut voir dans cet enchaînement en écho, les différentes étapes qui ont rythmé la réflexion de Tarek, il rend visible aussi le but vers lequel l'enseignante veut amener les enfants en mettant en valeur les liens entre oral et écrit, ainsi qu'entre sens et signe linguistique. Le fait que les autres enfants reprennent, par une *prise par extraction* (TP 16) focalisant sur le lexème "Isabelle" , la réponse de Tarek

suite à sa validation par l'enseignante nous semble révéler les tentatives des autres apprenants de montrer qu'ils ont identifié cette nouvelle étape de la réflexion et qu'ils participent à l'interaction.

A la suite de ce rembobinage en écho, la relance de l'enseignante (TP 18, *et qui encore ?*) et les tours de parole qui suivent nous donnent un autre aperçu de la manière dont l'enseignante organise la progression collective de la réflexion métalinguistique en s'assurant que la réponse de Tarek fait sens pour l'ensemble des enfants.

[**EE-groupe classe** (TP 18 à 21) : *la maîtresse de CP-CE1*]

TP 18 – **EE**
frs : et qui encore ↑
LSF : QUI ENCORE,mimique interrogative

TP 19 – **Tarek**
frs : là-bas
LSF : PTÉ-DIRECTION-PORTE-CLASSE-EN-FACE

TP 20 – **EE**
frs : et là-bas la maîtresse Isabelle elle a pas de signes elle Isabelle
LSF : PTÉ-DIRECTION-PORTE-CLASSE-EN-FACE PROFESSEUR PTÉ-RÉPÉTÉ
regard : AE ↗

frs : la maîtresse là ↓ de CP-CE1 elle s'appelle Isabelle aussi ↓ pour la peinture voilà
LSF : [hors champ caméra]

TP 21 – **Mehdi**
frs : ah la peinture ↓
LSF : PEINTURE-RÉPÉTÉ

L'aparté de l'enseignante avec AE, autre expert adulte présent dans cette classe, nous semble témoigner d' *une panne verbalisée* [160] en LSF (TP 20) (*elle a pas de signes d'ailleurs Isabelle*) portant sur l'absence d'étiquette linguistique pour désigner, en LSF, la maîtresse de CP-CE1. En l'absence de solution linguistique pour résoudre cette panne, l'enseignante s'engage dans une reformulation périphrastique (*la maîtresse de CP-CE1*) visant à s'assurer que la réponse de Tarek fait sens pour les enfants.

Notons que cette stratégie de l'enseignante est manifestement efficace pour la progression de la réflexion collective, puisque le TP de l'enseignante est chevauché par la première intervention d'un autre enfant que Tarek. Mehdi (TP 21) propose, en effet, un énoncé autonome associant la maîtresse à une activité inter-classe faite avec elle. *Un pusch énonciatif* [De Pietro *et al.*, 1989] qui est accueilli par l'enseignante par une *prise par usage* (*pour la peinture voilà !*) intégrant ainsi la réponse de Medhi dans son énoncé et validant par là-même une co-énonciation simultanée de l'explicitation référentielle.

Ainsi, si seul Tarek répond aux sollicitations de l'enseignante et que les autres enfants semblent se situer dans une position que Gajo [2001, 197] qualifie de *dépendance discursive* [161] en reprenant la

160. Matthey [2003, 175] propose de distinguer les pannes qui se manifestent par l'hésitation ou les pauses et les pannes qui sont verbalisées qu'elles soient explicitement dirigées vers une sollicitation de donnée linguistique ou qu'elles aient pour fonction d'indiquer l'impossibilité de poursuivre seul.

161. Gajo [2001, 197] définit la *dépendance discursive* des apprenants comme le fait de « ne prendre aucune initiative, [de] n'intervenir que sur demande de l'interlocuteur en collant de très près aux propos de celui-ci. »

réponse donnée par Tarek suite à la validation de l'enseignante (TP 17), il nous semble essentiel de souligner que l'enseignante n'exclut pas pour autant les autres enfants de cette réflexion qu'elle souhaite collective. L'accueil que cette enseignante réserve aux prises de parole de Marie et de Leïla dans la troisième phase de cette séquence nous semble particulièrement bien rendre compte de la volonté de l'enseignante de favoriser les apprenants à une prise d'autonomie discursive tout en les guidant vers les acquisitions visées.

2.1.2.3 Les reprises en écho des prises de parole des enfants : accueil et recadrage vers les acquisitions visées

Dans cette phase de la séquence, l'enseignante assure, en effet, assez habilement, l'accueil des énoncés et des réflexions proposés par les apprenants tout en recadrant leurs propositions par rapport aux acquisitions visées.

Cette stratégie est manifeste dans l'accueil que l'enseignante fait de la réflexion proposée par Marie sur les prénoms composés du lexème "Marie". L'enseignante, en effet, reprend en écho, simultanément à leur production, tout en les commentant (*y en a beaucoup des Marie*), les énoncés de l'enfant :

[**EE-groupe classe** (TP 25) **:** *Reprise en écho des énoncés de Marie*]

TP 25 –	**EE**					
	frs : marie-hélène	marie-pierre	y en a beaucoup	marie /	marie-laure ouais...	↓
	gestes :				acquiescement	
	LPC :			ma-ri		
	LSF :		VOILA BEAUCOUP BEAUCOUP	/	OUI	

Les hétéro-reprises de l'enseignante ne nous semblent pas s'apparenter pas à une fonction de correction en écho [Gajo, 2001] se caractérisant comme des hétéro-reformulations correctives [Vasseur & Arditty, 2005], mais nous semblent avoir pour fonction d'assurer l'apprenant de la compréhension de l'enseignante en fournissant ainsi un *accusé de réception* [Bernicot *et al.*, 2006] [162]. Cette fonction des hétéro-reprises est confirmée par la façon dont l'enseignante accueille les productions de Leïla dans le tour de parole chevauchant les énoncés de cette enfant où les commentaires explicitent les liens proposés par l'enfant (*ah il s'appelle Hassan aussi*, *et ton grand-père aussi*) :

162. « l'hétéro-reprise est une des formes privilégiées de l'accusé de réception dans le dialogue et donc un véhicule de l'intercompréhension ». [Bernicot *et al.*, 2006, 4]

[**EE-groupe classe** (TP 27 à 29) : *Reprise en écho des énoncés de Leïla*]

TP 27 – **Leïla** (peu audible peu visible)
frs : comme même prénom
LSF : PAREIL [peu visible cachée par un autre enfant]

frs : mon frère y s'appelle Hassan après mon cousin et mon grand-père
TP 28 – **EE**
frs : hassan ah et y s'appelle Hassan aussi et ton grand-père aussi
onom. : han

frs : trois personnes avec le même prénom ↓
TP 29 – **EE** *à tous*
frs : ha-san ha-san hassan
LPC : ha-sa-n ha-sa-n

L'énonciation en écho nous semble donc être une stratégie de l'enseignante pour accueillir et valider les liens que l'enfant est parvenu à identifier. Par ailleurs, on peut noter que, à la fin de l'intervention de l'enfant, l'enseignante reformule les réflexions proposées pour resituer la production de l'enfant par rapport à la tâche visée par l'enseignante (*trois personnes avec le même prénom*).

On notera que ce recadrage est manié assez subtilement par l'enseignante, à la fin du tour de parole de Marie, dans une énonciation qui se construit là encore en écho, comme le montre l'extrait suivant :

[**EE-groupe classe** (TP 26) : *Recadrage vers les acquisitions visées*]

TP 26 – **EE**
frs : marie : :-lau : : :re... marie : :-pierre marie : : : toi c'est ... hé-lè-ne et oui y en a plein plein plein
LPC : ma-ri-lo-r ma-ri-p-ye-r ma-ri he-le-n
LSF : VOILÀ PTE-2-MARIE- - - ETC

frs : mais là c'est le même même le même prénom ↓ i-sa-belle
LPC : i-za-be-l
LSF : PAREIL PAREIL
gestes : pte-tableau

L'enseignante reprend les énoncés de l'enfant 1) en focalisant sur les prénoms, 2) en faisant référence à l'univers référentiel de l'enfant (*toi c'est Hélène* – manifestement une personne de son entourage –), pour mieux pouvoir nuancer ses propositions face à l'item cible 3) en reformulant la tâche visée (*là c'est le même même le même prénom*).

Ainsi, si cette enseignante s'engage à l'ouverture de l'échange sur une focalisation sur le code et sur une tâche qui consiste à faire produire, il nous semble que les stratégies de transmission de cette enseignante ne se circonscrivent pas à cette seule façon d'enseigner et d'apprendre. La priorité de l'enseignante ne semble, en effet, pas être donnée exclusivement à la langue française, mais aux pratiques langagières des enfants et à l'interaction. L'absence des pratiques de corrections explicites (auto- et hétéro-correction) nous semble, en effet, un indice essentiel d'un cadre qui nous semble se définir comme *pragmatique* [Gajo, 2001]. Les reprises des énoncés des enfants ne semblent pas avoir pour effet des

auto-corrections hétérodéclenchées et ne semblent donc pas acquérir, à travers cette séquence, un support à la focalisation sur les propriétés syntaxiques ou articulatoires du français. Le fait que, dans cette conversation en apparence informelle, émerge une focalisation sur le code n'est pas propre à ce contexte classe mais caractérise ce que Bange [1996, § 21] nomme la *bifocalisation*, des mouvements inévitables et incessants de toute situation d'apprentissage, entre l'objet thématique de la communication et le code utilisé :

> – « focalisation centrale sur l'objet thématique de la communication, sur les buts, sur ce que les interactants veulent faire ensemble (comme dans toutes les formes de la communication),
> – focalisation périphérique sur les problèmes formels qui pourraient apparaître dans la production ou dans la compréhension : vigilance particulière dans la mise en alerte progressive de l'attention pour assurer la structure prévue. »

Ces mouvements de bifocalisation marquent, en effet, toutes les conversations *exolingues*, dans lesquelles se manifeste une asymétrie des compétences linguistiques, du fait de la vigilance apportée à la régulation de l'intercompréhension – à plus forte raison en contexte scolaire, lieu social par excellence d'« *une communication sous surveillance* » [Bange, 1996, § 23].

La façon dont sont imbriqués, dans la progression des interactions, les tâches et les objectifs nous permet donc de mettre en lumière la place des langues et des modalités dans les stratégies mises en œuvre par cette enseignante pour réguler l'intercompréhension par des mouvements de *bifocalisation*.

2.1.3 Fonction des langues et des modalités dans les interactions

Si l'utilisation que l'enseignante fait des modalités et tout particulièrement de la modalité gestuelle (LPC, verbo-tonale, LSF) semble *a priori* s'apparenter à un mélange de genres, une multiplication des outils pour faire sens, l'alternance entre ces énoncés aux contours pluriels semble en réalité s'organiser en des stratégies différentes pour réguler l'intercompréhension non seulement verticale (entre enseignants et élèves) mais également horizontale (entre les élèves) dans un contexte qui est défini par les participants comme *exolingue-bilingue* se caractérisant par le fait que les interactants « *peuvent recourir à deux langues inégalement partagées* » [Matthey, 2003, 56].

Le recours à des énoncés codiques (LPC, méthode verbo-tonale et écrit) et à des énoncés linguistiques bilingues (français/LSF) ou monolingues (principalement en français) nous semblent, en effet, avoir des fonctions différentes dans la mise en place des *processus d'intercompréhension* tels que définis par Gajo [2008] :

> « Le processus d'intercompréhension se traduit par la mise en relation située – dans le cadre d'une tâche communicative – de deux ou plusieurs systèmes linguistiques plus ou moins familiers du locuteur. Il suppose les deux principes suivants :

– exploitation du phénomène de contact de langues ;
– appui simultané sur des stratégies de fusion (convergence) et de dissociation (contraste). »

La façon dont l'enseignante passe des énoncés codiques aux énoncés bilingues dans les différentes séquences de l'interaction nous permet, en effet, d'identifier différentes stratégies qui visent à organiser différentes étapes de la réflexion métalinguistique. Le recours aux énoncés codiques dans la tâche de répétition par imitation vise, en effet, à différencier les langues pour se focaliser sur le français, objet de la réflexion métalinguistique. Le recours à la bilingualité s'inscrit dans la seconde phase de la séquence comme une exploitation des différences entre les langues pour servir la progression de la réflexion métalinguistique. Enfin, dans la troisième phase, ces deux stratégies sont utilisées de façon complémentaire pour assurer les mouvements de *bifocalisation* afin de réguler l'interaction et l'acquisition.

2.1.3.1 Recours à des énoncés codiques pour différencier les langues

Dans la tâche de répétition par imitation, le glissement progressif des énoncés bilingues vers un énoncé monolingue en français puis vers l'écriture du prénom écrit au tableau, comme le montre l'extrait suivant, nous semble révéler une première stratégie de l'enseignante pour différencier les langues et mieux désolidariser la forme du lexème de son étiquette référentielle afin de permettre d'amorcer la réflexion métalinguistique.

[**EE-groupe classe** (TP1) **:** *introduction du lexème "Isabelle" en 3 temps*]

| | | |

à son plus bas niveau, celui de la perception auditive, puisqu'il s'agit de rendre l'élève attentif à des éléments peu perceptibles articulatoirement dans l'input. On notera que le recours à l'écrit semble avoir, en outre, pour but de fixer la référence au lexème "Isabelle". Les références, effectuées par l'enseignante à plusieurs reprises par pointé, au prénom écrit au tableau, dans la suite de l'interaction (TP 15, TP 26), inscrivent, en effet, le signe linguistique écrit comme une référence autonymique centrale de la réflexion.

2.1.3.2 Recours à des énoncés bilingues pour exploiter les différences entre les langues

Le recours aux deux langues dans la tâche de manipulation du lexème dans ses différentes étiquettes référentielles nous semblent particulièrement bien rendre compte de la façon dont l'enseignante incitent les élèves à tirer parti des différences entre les systèmes linguistiques. En effet, la réflexion menée sur les différentes personnes qui s'appellent "Isabelle" s'amorce autour d'énoncés bilingues (français/LSF) qui témoignent d'une utilisation complémentaire des langues (TP 13 à 16). L'utilisation simultanée du français et de la LSF permet de mettre en évidence la variation des étiquettes référentielles par le biais de la LSF – l'enquêtrice et l'orthophoniste ayant deux signes bien distincts – d'un même signe linguistique en français.

2.1.3.3 Alternance des énoncés codiques et bilingues pour réguler l'interaction et les acquisitions

Enfin, dans la troisième phase de la séquence, l'alternance entre les énoncés bilingues et les énoncés codiques nous semble bien mettre en valeur les différentes fonctions des énoncés codiques et des énoncés bilingues dans la régulation de l'interaction et des acquisitions.

Ceci est tout particulièrement manifeste dans le TP qui chevauche l'intervention de Marie (TP 25). L'enseignante reprend tout d'abord les énoncés de l'enfant en français seul, puis les reformule dans les deux langues (*y en a beaucoup* /VOILA BEAUCOUP BEAUCOUP) en recourant ponctuellement à la LPC pour focaliser sur le lexème "Marie" (*des Marie*/ma-ri).).

Face à cette prise de parole d'une enfant qui s'exprime en LSF, les énoncés monolingues de l'enseignante en français nous semblent tout d'abord assurer une "traduction" simultanée pour que l'ensemble des enfants puisse suivre l'interaction. L'enseignante complète, par ailleurs, par un commentaire effectué dans les deux langues cette régulation de l'intercompréhension horizontale et verticale.

Le recours à la LPC a une fonction bien différente : celle d'assurer une focalisation sur le code. Le premier recours ponctuel à la LPC nous semble, en effet, viser à assurer l'extraction du lexème autour

duquel portent les réflexions de l'enfant ("Marie"). Le fait que l'enseignante prenne soin de reprendre, dans le TP suivant (TP 26), l'ensemble des prénoms proposés par Marie en français et en LPC pour mieux amorcer le recadrage de la tâche visée (identifier les différentes étiquettes référentielles du même signe linguistique) nous semble bien témoigner des stratégies différenciées de l'enseignante selon que la focalisation porte sur le code ou sur l'interaction en recourant à des outils différents.

Nous noterons par ailleurs que le fait que les enfants n'utilisent à aucun moment les énoncés codiques auxquels recourt l'enseignante nous semble bien confirmer leur fonction différente dans les interactions en classe. Les outils codiques étant essentiellement des ressources pédagogiques alors que les langues constituent les ressources de l'échange.

Il semble alors que les stratégies de transmission langagières plurielles de l'enseignante soient à comprendre comme une gestion stratégique des mouvements de bifocalisation afin d'assurer tantôt la focalisation sur l'objet d'apprentissage (la langue), tantôt la focalisation sur l'interaction "vive" (le processus), en tirant pleinement parti de la présence des deux langues dans la classe. Ainsi, il nous semble que le glissement d'un énoncé à l'autre, ainsi que l'énonciation en écho que nous avons pu identifier dans les schémas interactionnels se rejoignent dans une même stratégie complexe de l'enseignante qui vise à assurer l'intercompréhension entre les interactants tout en maximisant l'apprentissage des langues.

2.1.3.4 Emergence d'une didactique raisonnée de l'alternance des langues

Il nous semble donc pouvoir conclure que les stratégies didactiques de cette enseignante visent à se départir de la *cécité linguistique* [Gajo, 2008] [163]– particulièrement manifeste dans la volonté d'isoler les langues qui s'expriment, en contexte surdité, dans la différenciation des projets éducatifs –, pour naviguer à vue dans des schémas interactionnels qui favorisent l'inter-compréhension entre les interactants afin de garantir des interactions collectives. L'enseignante exploite ainsi pleinement le contact de langues : en recourant et en sollicitant les ressources communicatives bilingues bimodales des élèves, en incarnant ainsi un rôle de régulateur de l'intercompréhension entre les énoncés, les systèmes linguistiques, les interactants et les apprentissages. L'enseignante de cette classe donne donc toute sa valeur et tout son poids aux compétences bilingues de chaque élève et du groupe classe plus largement.

Les stratégies de transmission de cette enseignante nous semblent se rapprocher assez manifestement d'une *didactique raisonnée de l'alternance* telle que le proposait Moore [2001, 74], dans laquelle la coexistence des langues s'appuie sur un choix didactique fort de l'enseignante :

163. « [...] reconnaitre et encourager l'intercompréhension demande de combattre une forme de « cécité linguistique », qui tend à isoler les langues et à considérer le processus d'acquisition d'une langue donnée comme entier et autonome. » [Gajo, 2008, 2]

> « La coexistence des langues dans la construction curriculaire et la construction des savoirs constitue alors un choix fort, qui s'appuie sur l'idée que le mouvement nécessaire d'abstraction et de généralisation, qui accompagne toute mise en place conceptuelle, se trouve favorisé quand cette exploration se fait par le biais de deux langues au lieu d'une seule. La réflexion conceptuelle qui passerait par le recours alterné aux langues pourrait favoriser une distanciation entre le concept et son étiquette, son autonomisation par rapport au mot, favoriser une prise de distance réflexive et contrastive par rapport à telle ou telle des langues activées. Ce type de travail appelle une mise en œuvre de perceptions métalinguistiques qui se développent ainsi en complémentarité avec l'utilisation communicative des deux langues. »

Il s'agit d'analyser, en dehors de cette séquence interactionnelle, la manière dont cette didactique raisonnée de l'alternance de langues est planifiée dans d'autres tâches scolaires.

2.2 Quelles utilisations des langues et des modalités dans les séquences focalisées sur une langue ?

Il s'agit donc d'analyser ici la manière dont le contrat interactionnel identifié dans cette première séquence s'articule avec les autres contrats qui régissent les activités scolaires en présence d'autres intervenants : la codeuse LPC et l'éducateur sourd.

Nous nous intéresserons tout particulièrement à la manière dont s'organise l'alternance de langues entre les tâches : observe-t-on un changement du contrat langagier en fonction des tâches ? l'alternance est-elle balisée par des consignes explicites ? est-elle ritualisée à tel point que les enfants l'ont intégrée ? comment ces activités s'articulent-elles avec le contrat langagier que nous avons identifié dans la séquence non prioritairement didactique ?

Nous traiterons séparément ici d'une part l'analyse de la tâche en présence de la codeuse LPC autour de la comptine/devinette et d'autre part la séquence en LSF avec l'adulte sourd afin d'analyser la manière dont s'organise l'alternance de langues en fonction des projets didactiques.

2.2.1 Autour de la devinette : le projet didactique se laisse-t-il deviner ?

Cet extrait d'interaction marque le début d'une séquence de travail visant à travailler sur le schéma de la devinette à l'oral. Cette séquence se déroule en classe entre le groupe des plus jeunes enfants (Leïla, Yanis et Mehdi) et l'enseignante, en présence de la codeuse LPC. L'interaction porte ici sur l'identification des animaux composant le mémory revisité qui servira de support pour travailler sur le schéma de la devinette à l'oral dans une activité en jeux de rôle où un enfant, aidé par l'enseignante ou par la codeuse LPC, fait deviner dans la suite de la séquence un animal aux autres enfants.

[EE-Devinette LPC]
Cette séquence se déroule en classe entre Yanis, Leïla, Medhi et EE, ainsi qu'en présence de la codeuse LPC. Des étiquettes d'animaux sont éparpillés sur la table.

TP 1 – **EE**
frs : alors on des animaux ... c'est quoi ↑
TP 2 – **Tous**
LSF : CHAT
TP 3 – **EE**
frs : le chat ↓ on parle ↑ hein ↓
LPC : le-cha
TP 4 – **Leïla**
frs : l'hippopotame
LSF : HIPPOPOTAME
TP 5 – **EE**
frs : hippopotame ↑ non c'est le rhinocéros... je sais pas comment on signe ça mais on parle là ↓
TP 6 – **Leïla**
frs : l'hippopotame
LSF : HIPPOPOTAME
TP 7 – **EE**
frs : non c'est pas comme ça qu'on signe Leïla mais on parle là Leïla
TP 8 – **Leïla**
frs : mouton
LSF : MOUTON

Une négociation serrée s'engage dans cette interaction entre l'enseignante et les élèves, et plus précisément avec Leïla. En effet, les multiples tentatives de recadrages de l'enseignante et les résistances des élèves comme de l'enseignante aux réorientations proposées de part et d'autre, nous donnent des indices essentiels quant aux enjeux différents que représentent cette tâche pour les enfants et l'enseignante et le contrat langagier qui est actualisé par les interactants.

2.2.1.1 Négociation du contrat langagier

Commençons déjà par l'aspect le plus explicit-e/-é, les balises didactiques données par l'enseignante sur le contrat langagier (TP 3, 5, 7) pour cette tâche : on parle.

Les deux premiers tours de parole nous donnent déjà clairement le ton de la négociation qui s'engage entre enseignant et élèves. Les enfants proposent, en effet, une définition du contrat langagier totalement opposée à celle proposée par l'enseignante : alors que l'enseignante pose la question en français, les enfants répondent en LSF. Il nous semble que cette asymétrie est assez manifeste du fait que les enfants n'interprètent pas l'utilisation d'un énoncé monolingue français par l'enseignante dans la consigne comme actualisant un contrat interactionnel monolingue français. Soulignons par ailleurs que la présence de la codeuse LPC ne paraît pas engager non plus pour les enfants une modification du contexte interactionnel qui régit les interactions en classe, comme cela semble être le cas pour l'enseignante. Ainsi, le fait que la LSF soit sélectionnée par les enfants nous semble donner toute sa pertinence à notre proposition définitoire d'un contexte *exolingue-bilingue* tel que nous l'avons extrait des analyses de la séquence

d'interaction en classe dans lequel l'une, l'autre ou les deux langues peuvent être utilisées au cours de l'interaction. La réponse donnée par Leïla dans le tour qui suit la première tentative de recadrage par l'enseignante du projet linguistique (TP 4) nous semble ainsi particulièrement bien rendre compte de la manière dont cette balise didactique donnée par l'enseignante est interprétée comme une actualisation particulière du contrat langagier exolingue-bilingue : une utilisation simultanée des langues (on parle aussi) – et non comme une orientation vers le français.

Le fait que l'enseignante accueille les réponses des enfants, bien qu'elles ne correspondent pas à son projet linguistique monolingue français défini pour cette tâche, témoigne toutefois de l'attention qu'elle porte aux stratégies mises en œuvre par les enfants dans les deux langues. Ceci est particulièrement manifeste dans les tours 5 et 7. En effet, le fait qu'elle verbalise la panne à laquelle elle est confrontée en LSF (TP 5), suite la non validation de la réponse de Leïla, témoigne de son intention même de donner les moyens à l'enfant de saisir la différence entre rhinocéros et hippopotame en LSF et donc de l'attention qu'elle porte aux compétences bilingues des enfants comme étayage possible des apprentissages. Par ailleurs, en TP 7, la nouvelle tentative de recadrage qu'elle adresse à Leïla témoigne de sa vigilance par rapport aux compétences en LSF (*non c'est pas comme ça qu'on signe*). On peut penser, en effet, que l'enseignante interprète la répétition de Leïla comme une sollicitation de données en LSF.

Si l'enseignante ne donne pas plus d'explication sur la différence entre rhinocéros et hippopotame, cela traduit aussi l'orientation du cadre didactique dans lequel prend sens la planification de cette tâche. En effet, et c'est là le second point que permet d'aborder cet extrait : si l'on observe une certaine "résistance langagière" des enfants – et de l'enseignante – c'est aussi, nous semble-t-il, parce que l'enjeu de cette tâche n'est pas identifié de la même façon.

2.2.1.2 Négociation de la tâche didactique

Si l'enseignante ne s'engage pas dans une explication sémantique – par une reformulation périphrastique, en français ou en LSF ou dans les deux langues – des différences entre rhinocéros et hippopotame, c'est bien parce que les connaissances sur les animaux ne sont pas l'enjeu de cette séquence. Si la sollicitation de départ porte bien sur l'identification des animaux, il nous semble, en effet, que le but visé par l'enseignante soit de s'accorder sur la dénomination lexicale des animaux en français pour mieux pouvoir enchaîner sur la devinette ensuite menée en français oral. Ainsi cette phase d'identification des animaux serait donc, pour reprendre la typologie de Gajo [2001, 74] planifiée par l'enseignante comme uniquement *réflexive* où « *l'interaction verbale servirait de support et non déclencheur à la focalisation sur la langue* ». La consigne, si elle avait été balisée explicitement, aurait pu être la suivante : comment

on appelle ces animaux en français ?

Les enfants semblent avoir interprété la consigne comme actualisant une toute autre tâche. Il est vraisemblable, en effet, que si les enfants ne s'orientent pas vers le choix unique du français, c'est parce qu'ils ne ressentent pas cette tâche d'identification des animaux comme un prétexte à se focaliser sur le français. L'enjeu étant davantage de faire état de leurs connaissances, ils exploitent les ressources dont ils disposent dans les deux langues. Il serait, en effet, assez sensé de voir dans la répétition de la réponse de Leïla, malgré l'invalidation de l'enseignante, non pas une persistance dans l'erreur parce que l'explication n'aurait pas été comprise, ni non plus une opposition acharnée vis à vis de l'enseignante, mais une demande d'explication sémantique. Ainsi, le projet communicationnel de l'élève et le projet linguistique de l'enseignante présentent une asymétrie palpable qui pourrait nous amener à dire que le cadre actualisé par les enfants est davantage *immersif* [Gajo, 2001]. La communication n'est pas ressentie par les élèves comme un prétexte à se focaliser sur la langue, dans la mesure où la tâche elle-même s'oppose, dans les enjeux qu'elle représente pour eux, à la focalisation sur une seule langue.

Ainsi, l'orientation monolingue d'une tâche visant l'enseignement/apprentissage de et en français oral, bien qu'elle corresponde à une nécessité institutionnelle est âprement négociée dans les interactions en classe, et ce même en présence d'un représentant institutionnel associé plus directement à l'apprentissage du français (codeuse LPC). Ces faits de résistances, qui sont d'autant plus symboliques qu'ils s'engagent avec Leïla, dont les parents ont fait le choix d'un projet éducatif oraliste, nous semblent particulièrement bien illustrer les tensions entre définition institutionnelle des projets éducatifs et réalité classe, entre choix parentaux et réalité du développement langagier de l'enfant, entre projet didactique monolingue et réalité bilingue des répertoires langagiers des élèves. La régulation des langues proposée par l'enseignante tente assez habilement d'allier nécessité institutionnelle et hétérogénéité des élèves en se positionnant elle-même dans des stratégies de transmissions bilingues ou monolingues en fonction des acquisitions visées.

Toutefois, on ne manquera pas de souligner que le statut de l'alternance inter-tâches bilingue/monolingue n'est vraisemblablement pas identifié par les élèves, ce qui, d'une part, renforce l'importance du contact de langues dans la construction même de leur compétence scolaire et, d'autre part, questionne la gestion explicite de l'alternance de langues dans cet établissement en fonction des activités scolaires.

Complétons ce portrait de la gestion de l'alternance des langues par l'analyse d'un extrait d'une séquence avec l'éducateur sourd de l'établissement nous permettant d'accéder à la façon dont se déroule l'enseignement de et en LSF.

2.2.2 Que se passe-t-il dans les "ateliers communicatifs" de LSF ?

Notons que les activités proposées par l'éducateur sourd sont appelés "ateliers communicatifs" dans l'établissement et non pas cours de LSF, ce qui est un indice particulièrement manifeste de la frilosité insitutionnelle à l'égard de la LSF comme langue d'enseignement, qui, de fait, au moins symboliquement, réduit la portée didactique de ces activités scolaires en LSF. L'institution associe, par cette appellation-même, un *cadre immersif* [Gajo, 2001] pour ces activités scolaires en LSF dans lesquelles la conversation n'est pas un prétexte à se focaliser sur la langue, mais à communiquer en LSF. Dans ces conditions, qui posent *a priori* les séquences en LSF comme non prioritairement didactiques, il nous semble d'autant plus important de nous rapprocher des interactions pour analyser ce qui s'y passe réellement : que fait-on réellement dans ces "ateliers communicatifs en LSF" ? les élèves et l'enseignant s'accordent-t-ils sur un cadre immersif ? le contrat langagier se circonscrit-il autour d'une utilisation exclusive de la LSF ?

Cet extrait d'interaction se déroule en dehors de la classe dans une salle réservée à l'éducateur sourd. La séquence est consacrée à un conte de noël écrit raconté par l'éducateur sourd.

[Ed.S-conte-LSF]
Cet extrait est issu d'une séquence avec l'éducateur sourd (Ed.S). Ed.S raconte en LSF un conte de Noël aux enfants sur la base d'un conte écrit.

TP 1 – **Ed.S**
LSF : CONFITURE stf-contenant-pot, répété VOULOIR MILLE
TP 2 – **Marie**
frs : c'est quoi ?
LSF : CONFITURE
TP 3 – **Ed.S** *à tous*
LSF : CONFITURE QUOI, mimique interrogative
TP 4 – **Mehdi**
frs : miel
LSF : CONFITURE
TP 5 – **Yanis**
frs : du beurre
LSF : CONFITURE

On commencera par dire que ce qui est nommé "atelier communicatif" dans l'établissement se redéfinit clairement dans l'interaction comme une séquence à portée didactique. En effet, s'engage ici un décrochage méta-linguistique déclenché par Marie portant sur le signe [CONFITURE] légitimant par là-même l'éducateur sourd dans son rôle d'enseignant, et actualisant dès lors un contrat à haut degré de didacticité. Cette hétéro-reprise par extraction prend la forme d'un énoncé bilingue dans lequel l'utilisation simultanée des langues permet à l'enfant d'exprimer son incompréhension : la reprise du signe [CONFITURE] produit par l'enseignant assurant une fonction autonymique de reprise du signe linguistique, alors que le sens est questionné en français (*c'est quoi* ?). On peut donc voir que dans cette séquence métalinguistique, la fonction des langues s'organise à l'inverse de la séquence métalinguistique analysée en classe avec l'enseignante autour du prénom de l'enquêtrice (cf. section 2.1.3).

On notera toutefois que le fait que la demande ait été sollicitée par l'enfant marque le passage d'un cadre de départ défini ou en tous les cas actualisé comme *immersif* [Gajo, 2001] par l'éducateur sourd, à un cadre *pragmatique* [Gajo, 2001], où la communication devient un prétexte pour se focaliser sur la langue.

Le fait que l'enseignant ne réponde pas directement à la sollicitation linguistique de l'enfant par une reformulation périphrastique, mais s'engage dans une interaction, en proposant de relayer dans le TP3 la question de l'élève, marque son accueil de ce besoin d'apprendre suscité par l'enfant pour en faire une occasion d'apprendre ensemble. La séquence méta-linguistique qui s'engage s'organise en un schéma interactionnel *en écho* [Cicurel, 1996] où tous les enfants s'essayent à proposer, par le recours à la bilingualité, la définition du signe confiture. On notera que l'interaction est d'emblée très vive, la sollicitation de l'enseignant amenant un déchaînement de réponses, contrairement au rythme plus lent qui s'est dégagé de la séquence méta-linguistique dans la classe avec l'enseignante. Cette nuance importante est, à notre sens, à relier au fait que la sollicitation est auto-déclenchée par l'élève, alors qu'elle avait été hétéro-déclenchée par l'enseignante dans la classe. En effet, le fait que la sollicitation prenne pour origine un besoin d'apprendre sollicité par l'apprenant est révélatrice de la faculté des enfants à segmenter la chaîne signée en LSF, alors que l'enseignante avait dû assurer, en passant par des ressources codiques, une mise en valeur du lexème focalisé en français. Cela explique aussi par conséquent, que les enfants se sont d'emblée plus directement saisis de cette occasion d'apprendre.

En outre, il est à noter que l'accueil par l'enseignant sourd de cet énoncé bilingue manifeste aussi les négociations proposées par les apprenants d'un contrat langagier balisé *a priori* comme monolingue LSF par l'enseignant. Là encore, on dira que les interactants semblent donc s'accorder sur une définition *exolingue-bilingue* du contexte d'interaction où l'une ou les deux langues peuvent être utilisées pour assurer des fonctions différentes : bien que la LSF soit objet de la réflexion méta-linguistique, l'autre langue vient servir de support sémantique à la progression de la réflexion.

Le rapprochement que nous pouvons faire avec la séquence métalinguistique, que nous avons analysée dans la classe, nous donne à penser que, dans cet établissement – et bien que le bilinguisme soit impensé –, les enseignants et les enfants s'accordent à définir dans et par l'interaction un statut équilibré à chacune des langues : l'une ou l'autre pouvant être prioritairement utilisée pour les séquences de et en langue (activité en LSF *vs* en français), les deux langues pouvant, par ailleurs, être mobilisées dans des décrochages métalinguistiques pour servir tantôt des besoins sémantiques, tantôt des besoins autonymiques. Les deux langues ont donc des fonctions différentes selon les situations, et c'est parce qu'elles sont complémentaires, et non mises en concurrence, qu'elles acquièrent vraisemblablement une

légitimité dans les différentes interactions.

2.3 Contrats interactionnels en classe : des coups de canifs dans les projets éducatifs institutionnels

Nous pourrions donc, pour synthétiser les analyses que nous venons de faire, proposer que chacune des langues a vraisemblablement, en classe et dans les séquences avec l'éducateur sourd, une fonction à la fois communicative, métalinguistique et référentielle, les deux dernières fonctions étant distribuées différemment entre les langues selon que la séquence d'enseignement est orientée vers le français ou vers la LSF. Nous pourrions donc, pour proposer un schéma global des interactions didactiques, récapituler les fonctions des langues de la façon suivante :

fonction communicative :
le français, la LSF ou les deux langues peuvent être utilisées pour assurer l'interaction ;

fonction métalinguistique :
le français et la LSF peuvent être objet d'une réflexion métalinguistique ;

fonction référentielle :
le français et la LSF peuvent servir de référence sémantique dans les réflexions métalinguistique menée dans l'autre langue pour assurer la progression de la réflexion métalinguistique par une analyse contrastive permettant de mettre à distance le signe linguistique de son sens.

Par ailleurs, s'agissant des stratégies de transmission de l'enseignante entendante en classe, nous devons ajouter que certains outils codiques servent à assurer *le principe de saillance compensatoire* afin de rendre les élèves attentifs à des éléments peu perceptibles en français.

fonction de saillance compensatoire :
le recours à la LPC, à la verbo-tonale et à l'écrit vise à assurer un principe de saillance compensatoire en permettant de mettre en évidence les liens entre oral et écrit. Ces outils sont utilisés notamment pour les séquences de réflexion métalinguistique.

Ainsi, la place des langues et des modalités, dans les interactions en classe avec l'enseignante entendante comme avec l'enseignant sourd, s'éloigne considérablement de la définition qu'en donne l'Institution scolaire dans laquelle est accueillie cette CLIS, définition qui oscille entre *permissivité législative* [Dabène, 1994] de deux langues et frilosité institutionnelle à reconnaître un vraie place à la LSF. Les "ateliers communicatifs en LSF" marquent, à notre sens, une *hésitation programmée* [Gajo, 2001], une sorte de non-choix sous-entendu par et sous-entendant une possible imperméabilité monolingue : entre les lieux (la classe *vs* "l'atelier communicatif" de LSF), entre les apprentissages (apprendre *vs* communiquer), entre les langues (français *vs* LSF), entre les projets éducatifs des enfants (oraliste *vs* bilingue) et entre

les êtres. Dans ce contexte institutionnel toutefois, l'utilisation que font les enseignants des langues est loin de correspondre à une organisation qui fige les langues dans une fonction didactique ou non didactique, comme le laisse penser le statut attribué à la LSF par l'Institution, cantonnant cette langue hors des frontières de la classe, dans des lieux et dans des interactions auxquels elle assigne un rôle non prioritairement didactique. En effet, les fonctions que les langues et les modalités acquièrent dans l'interaction nous amènent à considérer que l'alternance de langues mise en œuvre par les enseignants et les élèves est raisonnée.

En outre, les observations de classe que nous avons pu faire au travers de ces micro-analyses rendent assez visible que les frontières posées entre les projets éducatifs dans les textes législatifs (cf. Partie 2 Chap. 1 section 1) ne sont que peu à même de rendre compte de la manière dont se déploient, de façon effective, les langues et les modalités dans l'espace classe. C'est en effet dans et par l'interaction que se rédéfinissent les projets éducatifs dans l'espace classe, un lieu qui, avant d'être un lieu d'apprentissage, est un lieu social qui ne met pas seulement en co-habitation ou co-présence des corps ou des langues, mais qui met en contact des locuteurs qui sont, sans doute, élèves et enseignants, mais aussi bilingues par définition parce qu'ils usent de deux langues dans leur vie de tous les jours [Grosjean, 1984].

Cette classe que nous avons nous-mêmes catégorisée comme une "classe mixte" en abusant d'une terminologie qui la place aux marges de l'oralisme et du bilinguisme (LSF/français écrit), à l'intermédiaire même de ces deux projets, est loin de légitimer et cette place et les frontières qui la circonscrivent. Elle les fait éclater en morceaux. Le fait que les enseignants et les enfants usent et abusent, en piochant dans leurs répertoires langagiers, des ressources qui leur sont disponibles dans les deux langues, ne semble pas, en effet, correspondre à une tentative de conciliation de deux projets éducatifs, mais à une redéfinition même de leurs contours. Cette redéfinition prend forme dans les négociations et les renégociations des fonctions des deux langues orales en contact dans et par l'interaction où se rencontrent les besoins d'enseigner et les besoins d'apprendre, pour faire émerger, au bout du compte, une éducation bilingue effective.

Comment situer alors cette classe dans le portrait de l'éducation bilingue en contexte de surdité ? Nous proposerons de confronter deux typologies qui nous permettent de croiser ces deux points de vue : celle proposée par Millet [2001] reprenant les différents types de bilinguismes observés sur le terrain (tant en terme de pratiques que de représentations), et celle de Delamotte-Legrand & Sabria [2001] qui la rejoignent fortement mais se placent du point de vue de la projection langagière que l'on fait des enfants sourds eux-mêmes :

- « le bilinguisme équilibré pour lequel la LSF est véritablement conçue comme langue à part entière et susceptible d'être investie de toutes les fonctions langagières (elle ne reste pas cantonnée dans un rôle strictement référentiel) ;
- le bilinguisme nécessairement soustractif : pour lequel la LSF est pensée comme courroi de transmission de la langue française et reste essentiellement cantonnée à une fonction de « pourvoyeur de concepts » ? fonction référentielle donc uniquement ;
- le bilinguisme avant assimilation, où la LSF est envisagée comme « béquille », l'utilisation en est ponctuelle et diminue avec le temps au fur et à mesure des progrès en français de l'élève. » [Millet, 2001, 2]

« Si l'on considère la diversité des options prises, on peut entrevoir trois types de personnes langagières projetées à partir d'une éducation bilingue de départ :
- des monolingues assimilés à la langue dominante (l'autre langue est langue-tremplin)
- des bilingues par défaut (l'autre langue est la langue béquille)
- des bilingues par choix (égalités des statuts des langues et véritable parler bilingue). » [Delamotte-Legrand & Sabria, 2001, 106]

Il nous semble que, dans cette classe, la façon dont les enseignants s'engagent dans des interactions didactiques exolingues-bilingues avec les élèves, en accueillant également les pratiques diversifiées des enfants, constitue des indices sur la manière dont ils se définissent langagièrement et identitairement eux-mêmes ainsi que sur la manière dont ils projettent les enfants dans une trajectoire langagière et identitaire bilingue. Ces liens traduisent, à notre sens, des convictions didactiques fortes des enseignants.

En effet, on remarquera que les stratégies de transmission de l'enseignante entendante, comme les stratégies de transmission de l'enseignant sourd, sont faites de choix. L'enseignante entendante s'engage, en effet, dans des stratégies de transmission qui ne sont pas uniquement bilingues à base français, ce qui s'apparenterait à ce qu'on a l'habitude d'appeler français signé, mais présente une utilisation diversifiée des langues selon la tâche et/ou les acquisitions visées : énoncés monolingues en français seul, énoncés bilingues à base français ou à base bilingue et plus minoritairement à base LSF. Cette enseignante témoigne donc d'un ajustement situationnel et individuel de son répertoire langagier bilingue. Concernant l'enseignant sourd, si dans cette courte séquence ses pratiques sont exclusivement des énoncés monolingues LSF, il convient toutefois de souligner qu'il utilise des énoncés bilingues dans d'autres situations [164]. Par conséquent, ce choix de langues, qui est marqué par une absence de recours au français, correspond lui aussi à une adaptation de son répertoire langagier bilingue. Ainsi, il nous semble pouvoir dire, en nous appuyant sur la typologie de Delamotte-Legrand & Sabria [2001], que ces adultes se définissent eux-mêmes comme *bilingues par choix* et non par défaut, en fonction de la langue ou des langues qu'ils considèrent appropriées à la situation, à la tâche, à la conversation, etc.

164. Les interactions de classe analysées par Mugnier [2006] nous permettent d'avoir un aperçu plus précis de la manière dont cet enseignant gère les langues dans d'autres situations didactiques, puisqu'il s'agit dans le corpus de Mugnier, recueilli 10 ans plus tôt, du même enseignant.

Par ailleurs, le fait qu'ils accueillent les stratégies des enfants quelles que soient leurs formes, monolingues en français ou en LSF ou bilingues, amène aussi à entrevoir qu'ils légitiment par là-même les enfants dans l'utilisation de leur répertoire bilingue. On notera que les seules balises verbalisées par l'enseignante pour réguler l'alternance ne sont marquées que pour la séquence de devinette à l'oral où l'enjeu de la tâche (enseignement de et en français), implique, pour l'enseignante, que la LSF soit "désactivée". L'accueil que font les enseignants des stratégies communicatives des enfants sourds nous permet donc de souligner que les enfants sourds ne sont projetés ni comme des monolingues à assimiler à une langue, LSF ou français, et ce quel que soit leur projet éducatif, ni comme bilingues par défaut, mais comme bilingues par choix, pouvant choisir de recourir au français, à la LSF ou aux deux langues.

Ainsi, les enfants étant reconnus dans leur bilinguisme, les enseignants étant par ailleurs engagés dans sa construction, nous pourrions donc parler de *bilinguisme équilibré*, comme le proposait Millet ; un bilinguisme dans lequel les langues, et ce même en l'absence de statut formel institutionnalisé, acquièrent dans la classe, comme dans les interactions avec l'enseignant sourd, une légitimité : chaque langue étant susceptible d'être utilisée dans toutes ses fonctions langagières.

Ces observations de classe nous donne donc des premiers éléments de réponse quant à la manière dont les fonctions des langues et des modalités s'organisent de manière effective dans la classe dans des interactions aux contours bilingues bimodaux qui n'ont que peu à voir avec la dichotomie des langues définie dans les textes. En ce sens, les derniers changements du contexte géopolitique liés au plan en faveur des personnes sourdes et malentendantes (cf. Partie 2 Chap. 1 section 4.1) se rapprochent de la réalité de terrain – ou du moins de la réalité de certains terrains.

Les interactions en classe ne nous donnent qu'un premier aperçu de la réalité des interactions quotidiennes auxquelles est confronté l'enfant sourd dans l'espace scolaire. Il nous faut, en effet, compléter la description en nous penchant sur les contrats interactionnels que l'enfant sourd est amené à négocier dans les activités scolaires qui impliquent d'autres interlocuteurs de l'établissement. En dehors du contexte classe, et par le propre de la perspective d'intégration/inclusion à laquelle répond cette CLIS, les enfants sourds sont amenés à effectuer des activités scolaires avec d'autres classes ce qui implique nécessairement d'appréhender, afin d'offrir une compréhension plus fine de l'espace scolaire, les évènements langagiers qui rythment la socialisation scolaire de l'enfant sourd aux contacts de locuteurs entendants, adultes et enfants, dont la plupart ne sont pas *a priori* locuteurs de la LSF. Ces interactions nous donnent, en effet, plus largement accès aux usages sociaux que les enfants sourds font des langues durant leur parcours de scolarisation et à comprendre la façon dont se construit leur biographique langagière en dehors du seul espace classe.

3 Regards croisés sur les contrats interactionnels négociés dans les espaces interactionnels orientés vers la monolingualité

Le deuxième volet de notre corpus *Observations classe*, se composant d'interactions en classe en présence d'une enseignante entendante remplaçante non spécialisée propulsée pour la première fois dans le contexte de la surdité, nous permet d'analyser en premier lieu ce qui peut se passer en classe avec un enseignant entendant non locuteur de la LSF. Nous proposons un aperçu de la manière dont les enfants et l'enseignante s'adaptent à cette situation dans laquelle ils ont été propulsés bien malgré eux et pour un temps déterminé. L'analyse de la façon dont les contrats langagiers qui régissent les interactions en classe se réorganise en présence de cette nouvelle enseignante, nous donne un aperçu sur les interactions didactiques qui pourraient résulter de la priorité donnée à l'intégration individuelle en milieu ordinaire prévue par la loi de 2005 (cf. Partie 2 Chap. 1 section 1.2) – en l'absence de toute formation spécifique des enseignants.

Précisons, par ailleurs, que les enfants sourds de cette CLIS, contrairement à ce qui est le cas dans d'autres établissements, ne sont pas intégrés seulement dans des activités non prioritairement didactiques (le sport ou les arts plastiques, par exemple), mais peuvent être intégrés ponctuellement dans une classe pour une discipline particulière (mathématiques, français, etc.) ou, comme c'est le cas ici, intégrés dans des projets inter-classe. Les activités inter-classes en petit groupe (sourds et entendants), que nous avons recueillies hors de l'espace classe de la CLIS, nous permettront d'analyser la façon dont se déroulent les interactions entre pairs sourds et entendants et de dresser un portrait des réalités interactionnelles auxquelles donne lieu l'apprentissage par intégration. Les interventions ponctuelles des adultes dans les groupes nous permettront d'analyser le rôle de médiateur de ces adultes dans ces activités scolaires. Dans la mesure où la mise en place de l'intégration dans cet établissement ne vise pas seulement l'intégration sociale des enfants mais bien l'intégration scolaire des élèves, nous proposons d'analyser également la manière dont les interactants s'accordent sur leur degré de didacticité en nous centrant sur la nature langagière des interactions, la place et le rôle des interactants, les buts de l'interaction.

Nous compléterons ce portrait par l'analyse des stratégies adaptatives mises en œuvre dans les interactions entre pairs sourds. L'articulation des analyses des interactions en classe et hors classe nous permettra de proposer un portrait des fonctions de l'alternance de langues dans les contextes interactionnels diversifiés dans lesquels les enfants sourds sont amenés à interagir dans l'espace scolaire.

3.1 L'enseignante entendante face au groupe de pairs ou le groupe de pairs face à l'entendant : faits d'adaptations, de médiations et de remédiation

Dans la mesure où l'enseignante entendante non spécialisée a eu à assurer non seulement un remplacement temporaire mais de relative longue durée, elle a dû, inévitablement, de par son rôle dans l'institution, mettre en place et adapter ses stratégies de transmission pour assurer son rôle d'enseignant. Les élèves ont dû, par ailleurs, nécessairement adapter leurs rôles d'apprenants. Il nous semble intéressant de nous pencher sur la manière dont l'enseignante et les élèves se sont adaptés à cette réorganisation du contexte classe : quel impact la présence de l'adulte entendant a-t-il sur les interactions en classe ? quels impacts sur l'enseignement/ apprentissage ?

3.1.1 Du mot du jour à la triche ou l'histoire d'un couac interactionnel

La façon dont le temps, non prioritairement didactique ritualisé dans cette classe – temps analysé précédemment en présence de l'enseignante entendante spécialisée (cf. section 2.1) –, se déroule en présence de l'enseignante remplaçante (ER) nous semble constituer une bonne introduction aux contours problématiques centraux de l'interaction entre le groupe de pairs et cette enseignante entendante. ER a conservé le temps ritualisé d'ouverture aux activités de la classe, en y ajoutant un calendrier/devinette où, à chaque jour, correspond un mot nouveau et une question s'y rapportant. Le mot du jour est "la verdure" que l'enseignante, au cours de ces échanges, auxquels participe sporadiquement l'ATSEM (AE), s'évertue à faire comprendre aux élèves, alors qu'ils sont dans un ailleurs interactionnel : la triche de Jalil.

[**ER-groupe classe** (TP 1 à 42) : *le mot du jour*]

TP 1 – **Jalil**
frs : la verdu : :-/ la ver : :-dure : : :/ ver : :dure
regards : → calendrier ; ↖ ER
actions :*prend le calendrier/devinette et lit*

TP 2 – **ER**
frs : la ver : :dure : : :
actions : *vient écrire le mot au tableau*

frs : le mot du jour
actions : *dos aux enfants*

Jalil
gestes : mvt de lèvres
regard : → calendrier - - -
actions : *lecture à voix basse*

gestes : mimique de difficulté
regards : - - - - - - -
actions :*retourne le calendrier tourne la page*

gestes : mimique de ruse
regard : ↗ enfants ↘ calendrier ↗ enfants

TP 3 – **ER**
actions :*se retourne face aux enfants*
regard : ↙ Tarek

TP 4 – **Marie**
frs : ah...triche ↓
gestes : pté-Jalil

Jalil
gestes : mimique de surprise
regard : ↓ Marie
action : rabat la page en vitesse

TP 5 – **ER**
frs : la ver-dure
gestes : suit du doigt le mot écrit
regard : ↖ tableau ↷ enfants
frs : regardez comment ça s'écrit
gestes : pté(mot écrit tableau) revient au début du mot

Jalil
mimique : soulagement
regard : ↓ enfants ↖ tableau
regard : ↘ calendrier
actions :*se prépare à retourner la page de nouveau discrètement*

TP 6 – **Tarek**
frs : dur ↓

regard : ⟺ jette des regards vers l'enseignante l'enquêtrice
actions :*tourne la page*

TP 7 – **EE**
frs : Mehdi ↓ Yanis ↓
gestes : suit du doigt le mot écrit————————
regard : ↘ Mehdi ↖ tableau ↘ Yanis

TP 8 – **Mehdi**
frs : $\overbrace{Ya :: nis}$

TP 9 – **ER**
frs : qu'est-ce que j'entends ↑
regard : ↙ Tarek
actions : *se retourne vers le tableau*

TP 10 – **Tarek**
frs : dur↓

TP 11 – **ER**
frs : là au début ↑
actions :*encadre "ver"*

regard : ↙ Tarek
action : se retourne pour faire face aux enfants

TP 12 – **Mehdi**
frs : Jalil ↑ tu arrêtes ↓
gestes : MG index tendu (mise en garde)

Jalil
mimique : surpris gêné (se mord les joues)
regard : ↗ Mehdi ↖ tableau
actions : se fige tourne la tête vers le tableau

Jalil
regard : ↘ calendrier
action : *reprend sa lecture*

TP 13 – **Tarek**
frs : ver ↓
regard : ↖ tableau

TP 14 – **ER**
frs : ver ↓ ... la verdure : : : : la couleur
regard : ↖ Tarek ↷ enfants ↙ Tarek
actions : *s'approche de Mehdi touche son pul (vert)*

TP 15 – **Tarek (+autres enfants)**
frs : ver ↓ ver-dure ver // et ...
gestes : pté-tableau

TP 16 – **ER**
frs : donc qu'est-ce que ça peut être ↑ la verdure
gestes : haussement des épaules 2M mvt de retournement > Ext.
regard : ↗ Marie ↘ Tarek ↷ enfants

TP 17 – **Marie** (hors champ caméra)
frs : [ah t a triche ?]

TP 18 – **Mehdi**
frs : Jalil ↓

TP 19 – **Leïla** (hors champ caméra)
frs : un verre ↓ dur ↓

TP 20 – **Mehdi**[peu visible, de dos]
frs : Jalil ↓ (je) vais dire
LSF : DIRE

TP 21 – **ER**
frs : c'est quoi ↑
gestes : mvt de tête menton en avant
regard : ↗ Leïla

frs : un verre ↑ dur ↑
gestes : index tendu (mise en garde)
regard : ————————————

frs : un verre qu'on boit dur ↑ non ↓
gestes : MD(cf. C) mvt > bouche (boire) MD(index tendu) secoue D>G
regard : ↗

TP 22 – **Marie** (qui levait la main)
frs : Jalil triche
gestes : pte-Jalil MD(paume plate) mvt > Avt (retourner) mime regarder-en-dessous

TP 23 – **Jalil**
frs : verdure c'est tout...
action :*commence à lire*

TP 24 – **Tarek**
frs : Jalil a regardé

TP 25 – **ER**
frs : Jalil tu nous lis la définition écoutez↓
gestes : Index tendu sous l'oreille
action : se rapproche de Jalil se retourne vers les autres enfants

TP 26 – **Mehdi**
frs : $\overbrace{Jalil\ triche}$ ↓
LSF(?) : $\underbrace{\text{PTE-JALIL stf-feuille, stf-feuille, tourner, vers-l-avant LÀ}}$

TP 27 – **ER**
frs : écoutez ↓ mais non ↓ y a pas à : : : tricher↓

TP 28 – **Medhi**
frs : si ↓
LSF : stf-feuille, stf-feuille, tourner

TP 29 – **ER**
frs : mais enfin ↓

TP 30 – **Jalil**
LSF :MAÎTRESSE DIRE NE-PAS-AVOIR TRICHER RIEN
regard : ↘ Medhi

TP 31 – **ER**
frs : vas-y ↓ Jalil ↓

TP 32 – **Mehdi**
frs : si ↓ si ↓
LSF : PTÉ-JALIL stf-feuille, stf-feuille, tourner pté-2 pr-prendre, stf-feuille, en-regardant, loc-feuille

TP 33 – **Jalil**
LSF :NON POUVOIR DACCORD
regard : ↘ calendrier

TP 34 – **ER**
frs : on t'écoute ↓

TP 35 – **Marie**
frs : non tu ments
LSF :NON MENTIR PTE-2
mimique : exaspérée, déçue
regard : → Jali ↖ ER

TP 36 – **Jalil**
frs : la verdure c'est tout ce qui est vert
action : *lis la définition*

frs : dans la nature les herbes les arbres

frs : les / les plantes

TP 37 – **Medhi**
LSF : APRES DIRE AE-SIGNE PTE-3-JALIL, RETOURNER, PR-FEUILLE DIRE APRÈS AE-SIGNE PTE-1
gestes : interpellation
regard : ↙ Tarek

TP 38 – **Tarek**
LSF : DIRE TOI NE-PAS-AVOIR PROBLEME LE-MIEN LE-TIEN

TP 39 – **Mehdi**
LSF :QUOI PTE-1 XXX PISCINE PTE-2 DIRE AE-SIGNE

TP 40 – **Tarek**
LSF :NE-PAS-AVOIR PROBLEME LE-TIEN NE-PAS-AVOIR PROBLEME LE-TIEN

ER
action : *écrit la définition au tableau*

TP 41 – **Medhi**
frs : (je) vais dire à AE toi ⌊ si ⌋
LSF :DIRE AE-SIGNE TOI
regard : ↖ Jalil(hors champ caméra)

TP 42 – **ER**(hors champ caméra)
frs : c'est tout ce qui est vert dans la nature ⌋

Au jeu de "je te tiens tu me tiens par la barbichette" les enfants comme l'adulte entendante sont assez forts : alors que l'enseignante essaye coûte que coûte de maintenir une visée didactique à cette séquence, le groupe de pairs reste focalisé sur un évènement de grande ampleur allant à l'encontre même du rôle d'apprenant : la triche. Néanmoins, ces interactions parallèles n'en aboutissent pas moins à un couac interactionnel des deux côtés de la relation didactique. Si l'interaction aboutit à deux conversations parallèles, cette double énonciation prend forme progressivement dans l'interaction dans la concurrence de la tâche didactique réflexive avec le contexte de la communication immédiate.

En effet, le groupe de pairs multiplie les signaux de SOS multimodaux pour avertir de la triche de Jalil, dans la production desquels Marie (TP 4, 17, 22, 35) et Mehdi (TP 12, 18, 20, 26, 28, 37, 39, 41) sont particulièrement actifs. Ces signaux ne sont pas, dans un premier temps, directement adressés à l'enseignante. Il nous semble, toutefois, que l'adaptation bimodale de la voix et des gestes dont les enfants font preuve, ont clairement pour but d'attirer l'attention de l'enseignante pour qu'elle intervienne : ceci caractérise, à notre sens, une situation assez prototypique d'énonciations enchâssées.

Toutefois, l'enseignante feint l'indifférence et tente de réattribuer les places énonciatives, en se rétablissant comme locuteur principal, et en démultipliant les moyens d'attirer l'attention pour proposer une énonciation commune au groupe : en proposant un élément référentiel commun (le mot écrit) (TP 5), en le pointant (TP 5), en appelant les enfants (TP 7), en soulignant le mot au tableau (TP 11), etc.

Les enfants ne sont pas indifférents à ces multiples sollicitations et consentent même à faire quelques tentatives d'apprenant. On ne manquera pas de relever dans la réponse de Mehdi (TP 8), suite à la

sollicitation de l'enseignante (TP 7), une tentative de se raccrocher tant bien que mal à l'énonciation en cours, en effectuant une prise par extraction sur le segment "Yanis" dans l'énoncé de l'enseignante. En l'absence d'éléments contextuels, Mehdi s'attache à trouver du sens dans cette sollicitation bimodale de l'enseignante, qui pointe du doigt le mot et interpelle Yanis simultanément. Le caractère inapproprié de cette prise par extraction proposée par Mehdi nous semble trouver son origine dans ce décalage même de sens entre parole et geste, qu'il interprète comme une demande de lecture par répétition-imitation.

Tout le cœur du problème nous semble bien être révélé par cette réponse de Mehdi à la sollicitation de l'enseignante : la balise didactique donnée par l'enseignante alors qu'elle était en train d'écrire au tableau de dos (TP 2), n'a pas été perçue par l'ensemble des enfants ; l'amorce de la "triche" de Jalil ayant débutée à ce moment même dans le contexte immédiat, l'enseignante n'a, quant à elle, pas perçu cet élément déclencheur des échanges dans lesquels se sont engagés les enfants. Cette concurrence perceptuelle des balises sonores, fournies par l'enseignante, et gestuelles, lancées par Jalil au moment même de l'ouverture de la tâche, a donc engendré deux contextes d'énonciation distinct, basés sur des champs référentiels différents : le contenu didactique pour l'enseignante, la communication immédiate pour les enfants.

Deux contextes qui ne se rejoindront pas. En effet, les énoncés directement adressés à l'enseignante par Marie (TP 22) d'abord, vraisemblablement peu comprise (interprété comme une demande de lecture à Jalil), puis par Mehdi ensuite (TP 26, 28), dont l'enseignante invalidera l'intervention (TP 27,29), ne parviendront pas à résoudre cette divergence des tâches.

Jalil (TP 30), excluant pour le coup assez clairement l'enseignante de son échange avec Mehdi, par le recours à la LSF, s'essaye à faire le médiateur entre ces deux contextes d'énonciation, en reformulant ce que vient de dire l'enseignante à Mehdi pour justifier son impunité. Mais le fait que Medhi persiste (TP 32) et que l'enseignante rappelle par ailleurs Jalil à l'ordre (TP 34) n'aboutit qu'à redéclencher un nouveau décrochage entre la poursuite de la tâche didactique par la lecture et la reprise parallèle de l'interaction entre enfants : Mehdi prenant Tarek à parti en utilisant la LSF (TP 37 à 41).

Ainsi, cette progression parallèle des échanges nous donne à prendre toute la mesure d'une première asymétrie qui nous semble opposer le contexte immédiat de l'interaction et la visée didactique de l'enseignante : une séquence réflexive, hautement décontextualisée autour du "mot du jour". La distance différente que ces deux échanges entretiennent avec le contexte immédiat nous semble actualiser, avant même une asymétrie linguistique, une asymétrie référentielle mettant à distance deux champs référentiels préférentiels des interactants : sonore *vs* gestuel. On relèvera que l'enseignante s'essaye à adapter ses stratégies de transmission en passant par l'écrit (*regardez comment ça s'écrit* (TP 5)) mais que les

références à la vigilance auditive reprennent le dessus dans les reformulations qu'elle utilise (*qu'est-ce qu'on entend ?* (TP 9) *écoutez !* (TP 25), *on t'écoute* (TP 34)). Le handicap de départ de cette situation didactique semble donc être autant de concilier le fait d'enseigner en tant qu'entendant à des sourds, que d'apprendre en tant que sourds avec un entendant et nous renvoie bien à la notion de *handicap partagé* proposée par [Mottez, 2006, 160] [165].

L'analyse de ce premier extrait qui laisse transparaître une impossibilité d'interagir ensemble nous amène donc à nous pencher sur la manière dont ER et les enfants tentent de réduire cette asymétrie perceptuelle par des stratégies d'adaptations. Les faits d'adaptation nous renseignent sur la manière dont l'asymétrie est identifiée par les interactants et les stratégies qu'ils présupposent comme stratégies possibles de régulation.

3.1.2 Multiplier les outils pour se faire comprendre : le visuel une transparence à toute épreuve ?

Le passage par l'écrit semble constituer une première tentative utilisée par ER pour adapter ses pratiques de transmission. Dans la suite de la séquence précédente autour du mot du jour, tout ce qui est important (le mot, la définition, puis ensuite la question s'y rapportant) sera inscrit au tableau. Toutefois, l'écrit n'est proposé que dans ce rôle référentiel comme une autre représentation de l'oral, sans que ER prenne le temps de lire avec les enfants, ou de faire lire ce qui est écrit au tableau, comme si le passage à l'écrit suffisait à la compréhension. Le recours à l'écrit semble ainsi avoir, dans les stratégies de transmission de ER, une fonction communicative, comme on l'observe dans d'autres extraits.

3.1.2.1 Le recours à l'écrit : la stratégie communicative du dernier recours

Dans l'extrait suivant, par exemple, qui se déroule lors d'une séquence de mathématiques, le recours à l'écrit par ER, après maintes reformulations de la question en français accompagnées de maints pointages répétés, nous semble correspondre à une stratégie communicative du dernier recours pour résoudre les problèmes d'incompréhension de Yanis à l'oral.

[**ER,Yanis et Leïla** : *combien*]

TP 1 – **ER**
frs : maintenant on vous demande la différence — la différence c'est ce qu'on a entouré y en combien ⌉
gestes : montre un écart avec ces doigts — retrace sur le cahier le cercle avec son doigt

frs : combien il en a en plus ⌉

165. « [...] on est pas sourd tout seul. Il faut être au moins deux pour qu'on puisse commencer à parler de surdité. La surdité est un rapport. C'est une expérience partagée. »[Mottez, 2006, 160]

TP 2 – **Yanis**
frs : lui
gestes : pointe un des deux rectangles
TP 3 – **ER**
frs : non ↓combien là yanis↑ yanis ↑ là ↓
gestes : dessine le trait sur le cahier avec son doigt

frs : ça fait combien ce que tu as entouré ↓
gestes : dessine le trait sur le cahier avec son doigt
TP 4 – **Yanis**
frs : chais pas
LSF : NE-PAS-SAVOIR
TP 5 – **ER**
frs : ce que tu as entouré ↓
gestes : dessine le trait sur le cahier avec son doigt
TP 6 – **ER**
frs : combien as-tu entouré de nombres ↑ de timbres↓
gestes : pointe les contours du cercle avec son stylo
TP 7 – **Yanis**
frs : entoure
TP 8 – **ER**
frs : combien ↑ non ↓ i comprend rien
onom. : mttt
action : prend l'ardoise et écrit "combien" la tend à Yanis
TP 9 – **Yanis**
frs : combien
onom. : ah : : : : :
action : *lis le mot écrit sur l'ardoise*
TP 10 – **ER**
frs : combien là
TP 11 – **Yanis**
frs : oui
onom. : ah : : : : : :
TP 12 – **ER**
frs : ben alors ↑
TP 13 – **Yanis**
frs : dix-sept
TP 14 – **ER**
frs : oui ↓

La progression interactionnelle de cet extrait nous donne des indices intéressants sur les tentatives d'adaptations réciproques. En effet, ER multiplie les hétéro-reformulations dès la consigne, inondant ainsi les enfants sous un flot de paroles discontinu auquel Yanis tente de donner du sens, en lien avec les exercices précédents (déterminer qui a plus ou moins de timbres). Il se raccroche d'abord au dernier mot de l'énoncé de ER dans le tour de parole précédent auquel il peut donner du sens (*plus* (TP 2)), puis tente d'identifier, dans les multiples hétéro-reprises de ER, le segment qui revient de façon récurrente (*entouré* TP 7). Face à cette incompréhension de Yanis, qu'elle ne peut s'empêcher de verbaliser pour elle-même (TP 8), ER mise alors sur la transparence de l'écrit en focalisant sur le mot-clef "combien". Si la stratégie fonctionne, c'est bien parce que l'isolation de "combien" du flot de paroles de l'enseignante amène Yanis à comprendre que l'exercice ne consiste pas, comme les précédents, à déterminer qui en a plus ou moins,

ou à entourer qui en a plus, mais à compter les timbres présents dans le cercle que l'enseignante n'a de cesse de pointer. Toutefois, on doutera que, au-delà de la compréhension de la tâche à effectuer dans l'immédiat (compter le nombre de timbres entourés), il ait saisi l'acquisition visée par l'exercice, à savoir ce qu'est la différence, qui vise à amorcer la compréhension du principe de la soustraction.

Au-delà de l'écrit, ER démultiplie les stratégies de représentations visuelles plus largement pour guider les enfants vers les acquisitions visées.

3.1.2.2 La gestualité, le dessin, l'écrit : ça suffit pas ?

L'extrait suivant, où ER travaille avec Jalil, Tarek et Marie sur la restitution de la recette du pain fait la veille, nous semble particulièrement bien montrer comment ER progresse dans le recours aux gestes, au dessin et à l'écrit, en misant sur la présupposée transparence de ces moyens de représentation pour les enfants sourds.

[ER-Jalil,Tarek,Marie (TP 4 à 14)**:** *verre doseur*]

TP 4– **ER**
frs : dans quoi on a mis l'eau ↑ vous vous souvenez du vocabulaire ↑ le mot ↑

frs : on avait mis de l'eau dans quoi ↑
gestes : 2M (cf.C) mvt d'éloignement (dessine un contenant dans l'espace) MD mvt verser, loc-contenant

TP 5– **Jalil**
frs : dans la levure

TP 6– **ER**
frs : non l'eau dans quel récipient dans quel matériel l'eau était
gestes : pté-tableau (mot "ustensiles") 2M (cf.C) mvt d'éloignement (dessine un contenant dans l'espace)

TP 7– **ER**
frs : ça ressemblait à... ça fallait même lire des petites choses dessus c'était marqué /
action : dessine au tableau fait des tirets sur le contenant - - - - - - - -

TP 8– **Tarek**
frs : levure ↓

TP 9– **ER**
frs : c'était marqué farine
action : *écrit farine*

TP 10– **Tarek**
frs : chez moi y a pas ↓
mimique : moue dubitative

TP 11– **ER**
frs : et puis y avait des nombres d'écrits vous vous souvenez ↑ pour la farine fallait deux-cent cinquante grammes c'était marqué
gestes : pte-le long du dessin
action : écrit 250 sur le dessin

frs : comment ça s'appelle ça ↑
gestes : pte-dessin

TP 12– **Tarek**
frs : je sais pas

TP 13– **ER**
frs : on avait mis l'eau dedans la farine... un verre... ah ben ça suffit pas ↑
gestes : 1 2 geste d'impuissance
action : *écrit "un verre"* *se retourne vers les enfants*

frs : un verre.... Jalil tu t'rappelles plus ↑ doseur
action : écrit doseur

TP 14– **Tarek**
frs : un verre ↑ doseur ↑

Les multiples tentatives de reformulations de ER pour rappeler aux enfants à quoi ressemblait l'objet correspondant au mot recherché nous semblent, en effet, être assez révélatrices de la manière dont elle pense que multiplier les indices, en complétant ses questions en français par des représentations visuelles, pourrait rendre accessible ses sollicitations. Dans cet extrait ER enchaine les gestes représentationnels (TP 4, 6) d'abord un tracé vraisemblablement peu évocateur, pour les élèves, ce qui l'amène à recourir au dessin (TP 7), support sur lequel elle multiplie les indices : français écrit (TP 7), symboles chiffrés (TP 9, 11). Cette représentation multisymbole ne semble pourtant pas suffire, le constat de Tarek est sans appel : ce dessin ne lui évoque rien qu'il connaisse (TP 10 : *chez moi y a pas*) ; et la pousse dans ses derniers retranchements pour fournir le premier élément de ce mot composé : "verre" (TP 13). Mais cette dernière stratégie ne marche pas plus que les autres et ER après avoir épuisé toutes ses cartes, en étant profondément étonnée qu'aucune n'ait fonctionné (*ah ben ça suffit pas* (TP 13)), finit par donner la réponse.

Le commentaire fait par ER au TP 13 dénote clairement son incompréhension face à l'absence de réponse de co-opération des enfants, alors même qu'elle a multiplié les stratégies qu'elle pense adaptées. Le constat est pourtant implacable : l'échange a abouti à un échec, à une rupture du contrat didactique. Cet échange nous renvoie en réalité au paradoxe propre à tout contrat didactique :

> « le professeur [est] devant une véritable injonction paradoxale : tout ce qu'il entreprend pour faire produire par l'élève les comportements qu'il attend, tend à priver ce dernier des conditions nécessaires à la compréhension et à l'apprentissage de la notion visée : si le maître dit ce qu'il veut, il ne peut plus l'obtenir. » [Brousseau, 1979, 316]

En démultipliant les stratégies ER est finalement allée jusqu'à donner la réponse, faisant de l'acquisition visée une transmission et non une appropriation. Alors, si ER est manifestement assez consciente de la nécessité de remédier aux barrières communicatives en adaptant notamment son recours aux gestes, à la transmodalité (oral/écrit) et au dessin, aurait-elle pour autant renoncé à enseigner autrement qu'en dévoilant, avant qu'elles soient saisies par les élèves, les acquisitions visées ? les élèves ont-ils renoncés à apprendre ?

3.1.3 Réguler l'asymétrie linguistique pour transmettre, pour apprendre

On observe que les enfants et ER tentent tant bien que mal de se comprendre, sans nécessairement aboutir à se faire comprendre et à être compris. Les fonctions, qu'acquiert la répétition dans les échanges entre les enfants et ER, nous donnent tout particulièrement des indices sur la manière dont tente de s'établir une *énonciation en écho*, en piochant dans les énoncés de l'autre des références langagières communes dans des séquences de données/prises réciproques.

3.1.3.1 Réalités des énonciations en écho : une progression difficile

Revenons sur la séquence de vocabulaire autour du mot 'verdure'. Dans l'échange suivant, l'enchaînement des tours de parole entre Leïla et ER montre particulièrement bien la manière dont la répétition, hétéro-prise ou auto-reprise, marque une progression interactionnelle difficile.

[**ER-groupe classe,** (TP 16, 19, 21) : *un verre dur*]

TP 16 **ER**
frs : donc qu'est-ce que ça peut être ↑ la verdure
gestes : haussement des épaules 2M mvt de retournement
regard : ↗ Marie ↘ Tarek ↷ enfants

TP 19 **Leïla** (hors champ caméra)
frs : un verre ↓ dur ↓

TP 21 **ER**
frs : c'est quoi ↑
gestes : mvt de tête menton en avant
regard : ↗ Leïla

frs : un verre ↑ dur ↑
gestes : index tendu (mise en garde)
regard : - - - - - - - - - - -

frs : un verre qu'on boit dur ↑ non ↓
gestes : MD(cf. C) mvt > bouche (boire) MD(index tendu) secoue D>G

En effet, Leïla (TP 19) reprend le lexème donné par ER pour proposer un sens par segmentation autour des mots qu'elle reconnait dans la donnée : verre / dur. Cette prise par extraction n'est d'abord pas identifiée comme une réponse par ER (TP 21) qui relance cette sollicitation de Leïla par une question pour lui redonner la parole.

L'absence de réponse de Leïla engage vraissemblablement ER à reconsidérer son interprétation. Le retour en arrière qu'elle opère en effectuant une *prise en écho* (reprise exacte de l'énoncé de Leïla) en français dont le contour intonatif montant et l'index levé de vigilance semblent, en effet, chercher à obtenir des précisions ou une confirmation qu'il s'agit bien là d'une réponse. Enfin, la reformulation faite par ER, une *prise par usage* reprenant les segmentations proposées par Leïla dans une réponse bimodale

commentée, vise vraisemblablement à vérifier le sens suggéré par l'enfant. Cette progression en trois phases pour parvenir à identifier la prise de parole de l'enfant comme une réponse et pouvoir s'accorder sur le sens, nous donne bien le ton de la difficulté de l'enchaînement des tours de parole entre ER et les élèves en français.

On ne manquera pas de relever la place des gestes dans cette tentative de ER pour réguler l'intercompréhension en français. La fonction du mode (bimodal *vs* monomodal) dans les reprises nous donne des indices particulièrement intéressants des faits d'adaptations mutuelles pour réguler l'intercompréhension.

3.1.3.2 Le recours à la bimodalité : une stratégie d'intercompréhension efficace ?

Dans l'extrait suivant, où ER achève la rédaction de la recette du pain avec Yanis et Leïla, les hétéro-reprises ou auto-reprises gestuelles faites par les enfants et ER sont assez révélatrices des tentatives mises en œuvre de part et d'autre pour se faire comprendre :

[**EE-Yanis, Leïla** : *pétrir et faire cuire*]

TP 1 – **ER**
frs : après avoir pétri qu'est-ce qu'on a fait ↑
gestes : mime pétrir

TP 2 – **Yanis**
frs : de l'eau
LSF : VERSER

TP 3 – **ER**
frs : de l'eau ↑

TP 4 – **Yanis**
frs : dans le pain pâte de l'eau pâte
gestes : mime pétrir mime pétrir
LSF : stf-verre, VERSER, loc-pétrir

TP 5 – **Leïla**
frs : après on met cuire

TP 6 – **ER**
frs : alors avant de cuire y a encore autre chose qu'on a fait avant de cuire / ce sera la dernière...
gestes : 2M mettre de côté MD(index tendu) scandant

frs : on l'a laissé ↑ on a laissé la pâte gonflée
gestes : 2M(cf. C) mvt > H sur les C (mime gonfler)

frs : vous vous rappelez ↑ on a fait la pâte le matin ↓ et on l'a mise au four /
gestes : MD(index tendu) doigt levé 2M(cf.-préhension) mvt en arc > B (enfourner)

frs : l'après-midi ↓ hein ↑ on a laissé /
gestes : 2M(cf. C) mvt > H sur les côtés (mime gonfler)

frs : la pâte / se re : : :poser pour qu'elle gon : : :fle
gestes : 2M(cf. C, l'une sur l'autre paume >B) mvt d'écartement > H 2M(cf. C) mvt d'écartement > H (mime gonfler)

frs : avant de la mettre au four
gestes : MD(index tendu) doigt levé mvt > Arr.
action : *va au tableau pour écrire* [hors champ caméra]

TP 7 – **ER**
frs : allez on écrit ↓
TP 8 – **Yanis**
frs : laisser reposer la pâte
action : *en lisant au tableau*
[...]
TP 9 – **ER**
frs : et après ↑ Leïla ↓ qu'est-ce qu'on a fait ↑
frs : Yanis ↓ qu'est-ce qu'on a fait ↑ on a mis
gestes : 2M(cf.-préhension) mvt en arc > B (enfourner)
frs : vous me l'avez dit
gestes : pte-Leïla
TP 10 – **Leïla**
frs : dans le four
TP 11 – **ER**
frs : dans le four ↓ on l'a fait cui : : :re
action : s'éloigne vers le tableau [*hors champ caméra*]

Yanis interprète assez manifestement la reprise de son énoncé par ER en français (TP 3) comme un signe d'incompréhension. La reformulation qu'il propose dans le tour suivant (TP 4) pour contourner le problème, nous semble particulièrement bien montrer la manière dont il recontextualise son explication pour faire sens pour ER en piochant dans les énoncés de l'adulte. En effet, le geste qu'il utilise (pétrir) est une reprise du geste proposé par ER dans le tour précédent pour représenter gestuellement l'action de pétrir, geste qu'il utilise en complémentarité de son explication en français, enrichie par rapport à sa première réponse. ER restant vraisemblablement focalisée sur son énoncé en français, ne semble pas identifier cette similarité gestuelle et reste sans voix.

Par ailleurs, la transition entre oral et gestes est très intéressante dans la reprise de la réponse de Leïla (TP 6). En effet, on notera que si la réponse est proposée en français oral (TP 5), ER en propose, dans le tour qui suit, des reformulations successives, français oral d'abord (*alors avant de cuire*) puis français+gestes (*et on l'a mise au four*/ 2M (cf.préhension) mvt en arc > B (enfourner)) pour recontextualiser la réponse de Leïla dans l'enchaînement des étapes (gonfler, mettre au four). Le geste correspondant à la deuxième étape va être ré-utilisé par ER dans la sollicitation de la répétition de la réponse de Leïla (TP 9) (*on l'a mis*+2M (cf.préhension) mvt en arc > B (enfourner)). Toutefois, il semble que cette auto-reprise gestuelle va être interprétée par Leïla, non pas comme une sollicitation à une auto-répétition de la réponse suggérée, mais comme une sollicitation à la répétition des données de ER. Leïla propose, en effet, dans le TP 10 une traduction en français du geste que l'adulte a elle-même étiquetée comme *mettre dans le four* dans le TP 6.

Ainsi, la façon dont les gestes sont utilisés et repris dans les énoncés de ER et des enfants nous semble manifestement revêtir deux fonctions différentes : une fonction sémantique seulement pour ER visant à

rendre accessible, par redondance, son explication en français, alors que les mêmes gestes semblent acquérir une fonction langagière/linguistique, par complémentarité, pour Yanis et Leïla. La place de la gestualité et du français dans les échanges nous donne donc des indices sur la façon dont les enfants et ER interprètent différemment l'asymétrie linguistique et les stratégies pour la réguler : alors que ER vise seulement par les gestes à rendre accessible ses énoncés en français s'apparentant ainsi à une interprétation exolingue-monolingue de la situation d'interaction, Yanis et Leïla, semblent quant à eux, manifestement interpréter la situation, et les sollicitations gestuelles de ER, comme propice aux recours aux deux langues, exolingue-bilingue donc, en adaptant toutefois le recours à la modalité gestuelle.

Cependant, dans d'autres échanges en groupe, et principalement avec Marie ou Yanis, dont les productions orales semblent difficilement interprétables par ER, la façon dont ER régule l'intercompréhension semble projeter deux contextes endolingues-monolingues (en français et en LSF) dont, tantôt les élèves, tantôt ER, seraient exclus, et entre lesquels certains élèves se feraient alors médiateurs.

3.1.4 L'élève-traducteur : un médiateur entre l'adulte entendant et l'enfant sourd ?

En effet, certains élèves sont particulièrement sollicités par ER (Jalil et Tarek) ou se sentent particulièrement responsables de la médiation entre ER et les élèves.

3.1.4.1 Qu'est-ce qu'elle a dit ?... moi je peux pas traduire ou de l'enlisement progressif de l'incompréhension

Dans cet extrait, par exemple, issu de la fin de la séquence de l'explication de vocabulaire, où ER demande aux enfants s'ils ont mangé le pain fait la veille, les enfants vont mulitplier les tentatives de médiation pour réguler l'intercompréhension.

[ER-groupe classe, (TP 43 à 88) **:** *qui a mangé le pain ?*]
A la fin de la séquence de vocabulaire, ER demande aux enfants comment ils ont trouvé le pain fait la veille en classe.

TP 43– **ER**
frs : alors vous vous l'avez trouvé comment le pain ↑
TP 44– **Jalil**
frs : trop bon
LSF : BON
TP 45– **ER**
frs : trop bon
gestes : pte-Jalil
TP 46– **ER**
frs : Leïla ↑
action : saute le tour de Marie pour se déplacer vers Leïla
TP 47– **Leïla**
frs : ben c'était bon [qu'hier ?]

TP 48– **ER**
frs : bien ↑ bon ↑

TP 49– **Leïla**
geste : hôche la tête

TP 50– **ER**
frs : Yanis ↑ tu as mangé le pain ↑ hier ↑ le pain ↓
action : [*écrit au tableau "le pain"* [hors champ caméra]

TP 51– **Tarek**
frs : le pain
onom. : hé : :
LSF : PAIN
gestes : geste d'interpellation vers Yanis
regard : ↗ Yanis

TP 52– **Yanis**
frs : oui : : :

TP 53– **Tarek**
frs : oui il l'a mangé
regard : ↖ ER

TP 54– **ER**
frs : tu l'as mangé ↑
gestes : MD(index+majeur cf.pince) mvt répété > bouche
regard : ↗ Yanis

TP 55– **Yanis**
frs : oui : : :

TP 56– **Marie**
frs : $\overbrace{nan ::: \quad moi\ nan ::}$

TP 57– **ER**
frs : comment c'était ↑ c'était bon ↑
gestes : Mvt des bras > Ext. haussement d'épaules Mvt des bras > Ext.

TP 58– **Tarek**
bon il a dit
LSF : COMMENT BON PAS BON
gestes : geste d'interpellation
regard : ↖ ER

TP 59– **Yanis**
frs : $\overbrace{oui ::: \quad ce\ soir\ /\ bon}$
LSF : $\underbrace{\text{CE-SOIR / BON}}$

TP 60– **ER**
frs : bon ↑ Mehdi ↑

TP 61– **Rafik**
gestes : hochement de tête

TP 62– **Marie**
frs : pas mangé
gestes : négation de la tête

TP 63– **ER**
frs : oui ↓ oui ↑
regard : ↖ Marie

TP 64– **Marie**
frs : pas mangé
ER
action : se rapproche en se baissant vers Marie

TP 65– **Marie**
frs : pas mang : :
LSF : PTÉ-1 MANGER PAS PAIN MANGER PAS
gestes : pte (mot pain écrit au tableau) regard : ↙ ER ↖ Tarek

TP 66– **Tarek**
frs : elle a dit quoi ⤒
LSF : DIRE QUOI

TP 67– **Marie**
frs : du : : pain ⤓
LSF : PAIN
gestes : pte-mot-pain-ecrit-au-tableau

TP 68– **Tarek**
frs : du pain quoi ⤒

TP 69– **Marie**
frs : mange pas moi
LSF : MANGER PAS PTE-1
mimique : énervement

TP 70– **L'enquêtrice et AE qui ne peuvent s'empêcher d'intervenir**
frs : elle n'a pas mangé de pain

TP 71– **ER**
frs : elle l'a pas mangé ⤒ pourquoi ⤒

TP 72– **Marie**
frs : parce que hier
gestes : remuer
mimique : négative

TP 73– **ER**
frs : euh là je... là je peux pas traduire (rires)

TP 74– **Tarek**
onom. : hé ⤒
LSF : POURQUOI
gestes : interpellation
regard : ↑ Marie

TP 75– **ER**
frs : pourquoi ⤒ dîtes-moi

TP 76– **Mehdi**
frs : pourquoi tu manges pas fromage
LSF : POURQUOI MANGER PAS FROMAGE MANGER
regard : ↑ Marie

TP 77– **Marie**
LSF : PARCE-QUE TROP FROMAGE PARTICULIER

Tarek, Leïla
repoussent Mehdi à sa place

TP 78– **ER**
frs : qu'est-ce qu'elle a dit... Tarek ⤒

TP 79– **Tarek**
LSF : QUOI

TP 80– **Marie**
LSF : AVOIR-MARRE STOP PTE-1 MANGER PAS-POSSIBLE NE-PAS-AIMER
action : se retourne énervée

TP 81– **Mehdi**
frs : parce que Marie a dit /
LSF : PARCE-QUE NOM-SIGNE-MARIE DIRE/
regard : ↖ ER ↙ Tarek

TP 82– **Jalil**
frs : elle a dit l'aime pas et c'est impossible de manger
LSF : NE-PAS-AIMER PAS-POSSIBLE MANGER PTE-2-MARIE

TP 83– **AE** (*interpelle Marie de l'autre bout de la classe [hors champ caméra*])
frs : Marie ⤒ Marie ⤒ pourquoi ⤒
onomatopées : hé

TP 84– **Marie**
frs : moi mange papa nan : : : parce que du pain autre fromage pi manger
LSF : MANGER NE-PAS-AIMER NON XX PTE-1 ALLER-CHERCHER ACHETER PAIN AUTRE, LOC(A) FROMAGE PARTICULIER, LOC(A) AVOIR PTE-1 PTE,LOC(A) MANGER

TP 85– **AE**
frs : ah bon ↓

TP 86– **ER**
frs : qu'est-ce qu'elle a dit ↑

TP 87– **AE**
frs : qu'elle a mangé du fromage avec un autre pain voilà ↓

TP 88– **Marie**
LSF : JAMAIS PRENDRE AUTRE PAIN PAIN PARTICULIER JAMAIS MANGER

Tarek semble particulièrement s'investir dans ce rôle de traducteur qu'il met d'abord au service de Yanis en reformulant en LSF ce que ER vient de dire et en redécryptant ensuite en français à destination de ER les réponses, pourtant bilingues, de Yanis (TP 52-53, 57-58).

Les interventions de Marie vont aussi venir légitimer ce rôle. En effet, Marie tente de participer à l'échange alors même qu'elle en a été exclue par ER (TP 46), en français oral à plusieurs reprises (TP 56, 62, 64, 65). Face à l'incompréhension de ER, Marie va se tourner vers Tarek auquel elle s'adresse en LSF pour qu'il assure la médiation (TP 65). Toutefois, Tarek qui n'a soit pas suivi le changement d'adresse – Tarek est, à ce moment-là, de biais la direction précise de son regard n'est pas perceptible – soit n'a pas compris l'énoncé de Marie, a du mal à assumer son rôle d'interprète (TP 66). Marie accepte de répéter de nouveau pour la cinquième fois consécutive (TP 67,69), mais ne cache pas son énervement face à cette incompréhension de part et d'autre, quelle que soit la langue utilisée, et plus symboliquement encore face à l'incompréhension de ses pairs. Les adultes présentes dans la classe, bien qu'elles ne soient pas impliquées directement dans l'échange, ne peuvent s'empêcher d'intervenir pour sauver cette situation qui s'enlise dans l'incompréhension.

ER saisit la perche tendue pour reprendre le contrôle de l'échange en sollicitant de nouveau Marie. Toutefois, le constat est sans appel, si Marie tente d'adapter son énoncé, il n'a vraisemblablement pas beaucoup de sens pour ER, qui verbalise pour la première fois, depuis de début de l'échange, son incompréhension (TP 73). Tarek reprend rapidement le relai (TP 74). Mehdi se lançant à sa suite, dos à lui, pour reformuler la question ; en ajoutant à l'intervention de ER le fait qu'elle a sûrement dû manger du fromage (TP 76), il oriente la réponse de Marie. Dans la mesure où ER (TP 78) sollicite Tarek pour qu'il assure une traduction et semble ainsi avoir dé-ligitimé la tentative de traduction proposée par Mehdi, Medhi et Marie (TP 80-81) s'adressent en même temps directement à Tarek au lieu de s'adresser à l'enseignante. Mais Tarek ne comprends toujours pas.

L'intervention de Jalil, qui propose une traduction en français oral et en signes (TP 82), semble parvenir à sortir l'échange de ces répétitions en boucle, toutefois, AE qui est à l'autre bout de la classe,

en train de préparer l'activité suivante, ne peut s'empêcher de venir s'assurer de la qualité de la traduction. AE s'impose donc en traducteur, rôle qui est vraisemblablement légitimé par Marie qui se lance dans une tentative d'explication beaucoup plus longue que ne l'étaient ses tours précédents (TP 84, 88).

Cet extrait nous semble tout particulièrement bien mettre en valeur la manière dont ER catégorise différemment les enfants sourds selon l'intelligibilité de leurs productions vocales. ER semble, en effet, projeter Yanis, et surtout Marie, dans un ailleurs linguistique, en ne tentant à aucun moment de décrypter leur vocalité, leur gestualité ou la complémentarité des deux. La présence de la gestualité dans les productions des enfants semble, en effet, être d'emblée interprétée comme une source d'asymétrie linguistique, sans que ER tente de prendre en compte les tentatives d'adaptation bimodales des enfants.

En revanche, l'intelligibilité des productions vocales semble être source de symétrie linguistique, aussi, exploite-t-elle l'atout de médiateur entre elle et le groupe de pairs, que représentent ces enfants oralisant mieux, sans qu'elle ait cependant de connaissances sur leur compétence en LSF. Les stratégies différentielles de ER nous renvoient particulièrement bien encore une fois à la situation de *handicap partagé* [Mottez, 2006], le malaise de ER, et tout particulièrement face à Marie, est palpable.

Il semble, en effet que ER ait renoncé à communiquer directement avec Marie, jugeant probablement l'asymétrie linguistique irréductible, et relègue assez systématiquement ses stratégies de transmission à Jalil ou à Tarek en leur demandant de traduire.

3.1.4.2 Tu peux lui traduire ?... des stratégies de transmission reléguées

Dans la séquence de rédaction collective autour de la recette du pain avec Jalil, Tarek et Marie, par exemple, les rares tentatives de sollicitation de ER – 4 échanges sur 30 minutes de travail – en direction de Marie se soldent assez systématiquement par une demande de traduction (TP 1-3, TP 15-19) :

[**ER-Tarek, Jalil, Marie** (TP 1 à 4, 15 à 27) : *recette du pain*]

ER veut faire trouver aux enfants le mot 'ustensile'

TP 1 – **ER**
frs : Marie — Marie comment ça s'appelle tout ça ↑
gestes : — trace un cercle avec son doigt
action : *va chercher une feuille avec des dessins*

frs : c'est quoi le nom ↑ — tu peux lui traduire Jalil ↓
gestes : MD mvt de retournement de la paume — trace un cercle avec son doigt sur la feuille

frs : c'est quoi le nom de tout ça ↑

TP 2 – **Jalil**
LSF : NOM QUOI — GROUPE
gestes : trace un cercle avec son doigt sur la feuille

TP 3 – **ER**
frs : us : : : : vous vous rappellez plus ↑
action : *retire la feuille des mains de Marie*
[...]

Les enfants ont trouvé les ingrédients et les ustensiles, ER leur demande ce qu'il reste à indiquer sur la recette pour qu'elle soit complète.

TP 15 – **ER**
frs : maintenant qu'est-ce qu'on doit marquer dans la recette ↑ qu'est-ce qu'on trouve dans une recette ↑

TP 16 – **Jalil**
frs : oui : : :

TP 17 – **Tarek**
frs : y a pas d'images là

TP 18 – **ER**
frs : non y a en a pas là / avec ça est-ce que vous pouvez refaire la recette chez vous ↑
gestes : pointe la feuille de Tarek (images ustensiles, ingrédients)

frs : en lisant ça
gestes : pointe la feuille de Tarek (images ustensiles, ingrédients)
Jalil, Tarek hochent la tête

TP 19 – **ER**
frs : oui ↑ demande à Marie s'il-te-plaît
mimique : étonnement
regard : ↖ Jalil

TP 20 – **Jalil**
LSF : MAISON TEXTE POUVOIR FAIRE PRÉPARER TOI MAISON PTE-FEUILLE

TP 21 – **ER**
frs : est-ce qu'elle peut faire la recette ↑

TP 22 – **Marie**[hors champ caméra]

TP 23 – **Jalil**
frs : elle a dit la maison écriture i sait écriture de la recette il sait faire
gestes : pointe la feuille de Tarek (image ustensiles, ingrédients)

TP 24 – **ER**
mimique : étonnée
action : se rapproche de Jalil

frs : juste avec ça elle est capable de refaire la recette
gestes : pointe la feuille de Tarek (image ustensiles, ingrédients)

TP 25 – **Jalil**
LSF : PTE-2 SAVOIR RECOMMENCER AVEC PTE-FEUILLE [SEUL ?]

TP 26 – **Marie** hoche la tête

TP 27 – **ER**
frs : oui ↓ elle a dit oui ↓

Le temps donné aux prises de parole de Marie après ces sollicitations traduites est très bref, ce qui ne laisse pas suffisamment de temps à Marie pour ne serait-ce que s'essayer à une réponse. Ceci nous donne à penser que ER s'attend à ce que le passage par la LSF enclenche une réponse immédiate. La présupposée transparence de la gestualité revient ainsi au galop.

Ces quelques sollicitations directes que relaient Jalil ne prennent, par ailleurs, place qu'après des échanges infructueux de ER avec Jalil et Tarek, ce qui signifie que Marie est très largement exclue des échanges collectifs. Jalil relaie, par ailleurs, ce qu'il a compris de la question de ER, sachant que lui-même n'en a pas saisi tous les enjeux, ce qui remet sérieusement en doute l'atout que représente sa

médiation pour les apprentissages. On renverra tout particulièrement aux TP 20 et 25 où la question de ER est interprétée par Jalil comme portant sur la capacité à refaire la recette et non sur ce qui manque pour que la recette soit complète ce qui était en revanche la visée de l'enseignante. La réponse de Marie est inévitablement oui.

On peut donc supposer que le rôle d'apprenant de Marie se soit réduit ici à n'être qu'un élève-recopieur de l'écrit apparaissant progressivement au tableau, et qu'elle n'ait pas très bien saisi les enjeux des sollicitations de ER, traduites par Jalil, portant très largement sur des à-cotés de l'apprentissage visé : le schéma prototytique de l'écrit d'une recette de cuisine.

Ces deux extraits rendent bien compte de toute la complexité des interactions entre le groupe de pairs sourds et cette enseignante entendante non locutrice de la LSF. Les traductions sollicitées par ER nous donnent, par ailleurs, des indices sur la façon dont la LSF est appréhendée par cette enseignante. Cette langue constitue vraisemblablement, en effet, une langue inaccessible pour elle, mais une langue qu'elle conçoit comme transparente pour les élèves sourds et partagée par le groupe de pairs dans une égale maîtrise.

Quoiqu'il en soit de cette classe dans laquelle l'enseignante et les élèves ont été propulsés bien malgré eux dans ces tentatives d'adaptations au quotidien, l'analyse de ces quelques extraits nous incite nécessairement à projeter toute la difficulté de la scolarisation individuelle des enfants sourds face à un enseignant entendant non spécialisé. On peut très largement craindre, en effet, que les enfants de cette classe, scolarisés individuellement dans une classe de 30 enfants entendants, se retrouvent tous assez systématiquement dans le cas de Marie ici, imposé à la passivité en dehors des quelques sollicitations directes de l'enseignant, si tant est qu'ils puissent trouver ensemble des moyens non pas de se faire comprendre, ni d'être compris, mais de se comprendre. L'enjeu n'étant pas seulement de se comprendre en communicant mais aussi de parvenir à apprendre et à transmettre, des objectifs fondamentaux qui sont ici très largement mis à mal, malgré les tentatives d'adaptations mutuelles des enfants et de l'enseignante.

Par ailleurs, les stratégies d'adaptation de ER dévoilent des représentations sociales sur les enfants sourds et sur la LSF qui sont fortement stéréotypées. On peut donc craindre, au vu des interactions dans cette classe, que ces représentations sociales agissent très largement comme des freins à la mise en place de processus de transmission adaptés qui puissent donner lieu à des processus effectifs d'appropriation.

Si cette réorganisation de l'espace classe n'est que temporaire ici, les enfants sourds de la CLISm sont toutefois amenés à apprendre avec d'autres interlocuteurs entendants dans l'établissement, adultes ou enfants, il nous semble donc nécessaire de nous pencher sur ces évènements langagiers qui font partie

intégrante de la socialisation scolaire de l'enfant sourd en intégration.

3.2 Apprendre et se socialiser avec les pairs entendants

Nous nous intéresserons ici tout particulièrement aux interactions entre pairs sourds et entendants.

L'activité inter-classe que nous avons pu observer s'organisait en petits groupes mixtes (sourd/ entendants). Chaque groupe avait pour tâche de procéder par écrit collaboratif à la rédaction d'une affiche portant sur une thématique de la classe verte. Mehdi est en groupe avec un garçon entendant (G1) sur le thème de la boum. Jalil est en groupe avec deux autres garçons entendants (G2 et G3) sur le thème des jeux. Leïla et Marie sont en groupe avec deux autres filles entendantes (F1 et F2) sur le thème des métiers des artistes rencontrés.

L'analyse de ces extraits nous permet d'accéder à la façon dont se définit et se renégocie dans et par l'interaction cette activité scolaire entre pairs et les contrats interactionnels qui la sous-tendent. Par ailleurs, comme nous l'avons déjà indiqué nous nous intéresserons également aux interventions ponctuelles des adultes dans ces interactions afin d'analyser leurs rôles de médiateur.

Dans les trois groupes que nous avons observés, étant donnés la composition du groupe et l'état d'avancement du travail, l'activité amène à des tâches bien différentes. Dès les débuts des extraits enregistrés néanmoins apparaissent d'emblée des négociations qui visent à définir le rôle et la place des interactants dans le déroulement de l'activité. Les enfants entendants apparaissent dans les trois groupes à l'initiative des négociations.

3.2.1 Négocier sa place dans les activités entre pairs : qui distribue les rôles ?

3.2.1.1 Un travailleur comme les autres

Dans ce premier extrait issu des interactions entre Mehdi et G1, les négociations sont ouvertes par G1 qui rappelle les règles du jeu de cette activité collaborative :

[Mehdi-G1]
Les enfants sont assis côte à côte à une table, dans un brouhaha inévitable dû à la mise en place d'activités en groupes, les tables et les chaises sont déplacées, une enseignante parle à l'autre bout de la classe avec un autre groupe.

TP 1 – **G1**
frs : cette fois faudra que tu travailles Mehdi ↓
action : *se penche vers Mehdi*
Medhi
regard : ↘ sol ↗ G1

TP 2 – **G1**
frs : cette fois faudra que tu travailles ↓ parce qu'on est que nous deux y a pas [X] et
gestes : pté-1, pté-Mehdi
frs : [inaud.] d'accord ↑ donc faudra que tu travailles avec moi ↓

TP 3 – **Mehdi**
gestes : hoche la tête à plusieurs reprises

[*après une longue minute de silence G1 se lève pour aller chercher des stylos*]

Après un long silence (plus d'une minute), G1 prend la parole pour distribuer les rôles et rappeler à Mehdi sa place : un travailleur comme les autres. L'échange tourne vite court, Mehdi se contente de hocher la tête. On peut douter toutefois qu'il ait pu accéder au sens exact des propos de G1 dans la mesure où G1 articule de façon molle et se retourne par ailleurs en plein milieu de son tour de parole ce qui rend ses paroles imperceptibles. Ce rappel des consignes engage donc d'emblée une relation interactionnelle qui débute difficilement et de façon asymétrique.

Dans le groupe de Jalil, le chef s'impose également d'emblée, Jalil est exclu des négociations.

3.2.1.2 Qui qui dit qui fait quoi ?

Dès le début de l'interaction, G2 s'inscrit dans l'attribution des rôles de chacun, de G3 et de Jalil, personne ne semble avoir son mot à dire.

[**Jalil,G2,G3**, TP 1 à 10 **:** *distribution des tâches*]

L'échange se déroule entre Jalil et 2 autres garçons (G2 et G3). Ils doivent recopier au propre l'affiche qu'ils ont confectionné au brouillon.

TP 1 – *G2* (*à Jalil*)
frs : alors toi ↑ je te dis ↓tu écris ça ↓
gestes : pté-affiche
regard : ↘ brouillon
frs : attends j'te fais les lignes

TP 2 – *G3*
frs : non c'est moi qui écris tout

TP 3 – *G2*
frs : nan : : : ↓ pas tout : : : ↓
gestes : pté-partie-1 pté-partie-2
regard : ↖ G3 ↘ brouillon

TP 4 – *G3*
frs : non lui il écrit ça
gestes : pte-partie-2

TP 5 – **G2**
frs : alors moi je fais les lignes ok ↑
action : *fait les lignes*

TP 6 – **G3**
frs : pas le// on avait dit qu'on mettait une photo là
onom. : hanh/
gestes : pté en bas de l'affiche

frs : on a oublié la photo des ballons
onom. : bruit de bouche

TP 7 – **G2**
frs : vas-y vite ↓

TP 8 – **G3**
frs : quatre ↓

TP 9 – **Jalil**
frs : à moi ↓ je dois écrire ↑
TP 10 – **G2**
frs : ouais tu va bientôt écrire

Une négociation s'engage entre G2 et G3 dont, Jalil, qui est debout, semble ne pas avoir saisi les enjeux : la définition des places des interactants dans l'activité. G3 tente une première négociation, pour s'attribuer la tâche d'écriture en entier (TP 2), mais G2 rétablit l'ordre en imposant une répartition équitable des tâches, pointant la partie de chacun sur l'affiche (TP 3). Une attribution contestée par G3 qui désigne la partie à attribuer à Jalil (TP 4). G2 voulant manifestement mettre fin aux négociations, s'impose responsable de la tâche en cours (tracer des lignes), par une fausse question, n'ayant pas réellement besoin de l'adhésion de ses pairs pour cette prise d'assaut du pouvoir (TP 5). G3 tente de discuter et prétexte un oubli pour ne pas attendre passivement son tour et pour que les choses se déroulent comme le veut G2. Jalil, toujours debout, n'ayant vraisemblablement pas suivi les échanges, se renseigne sur l'état des négociations, tente de s'imposer très prudemment pour s'assurer qu'il a encore sa place (TP 9). G3 en bon metteur en scène, lui assure que son entrée en scène va bientôt prend forme (TP 10).

Dans le groupe de Leïla et Marie, la négociation des tours semblent, en revanche, faire l'objet de divergence au cours du déroulement de l'activité.

3.2.1.3 Négocier la place de l'autre : à qui le tour ?

Marie, qui a déjà passé son tour, se fait le porte parole de Leïla pour négocier sa place :

[**Marie, Leïla, F1, F2** (TP 6 à 11) : *à qui le tour ?*]

Les enfants se font face, les sourds d'un côté, les entendants de l'autre, le brouillon de l'affiche à constituer circule au milieu. Les adultes discutent à côté avec d'autres groupes dans un brouhaha ambiant.

[*F1 est en train d'écrire*]
TP 6 – **Marie**
frs : Leïla écrit [là maintenant ?]
gestes : pté-Leïla hochement de tête insistant
LSF : PTE-2 MAINTENANT ÉCRIRE
regard : ↖ F2 ↗ Leïla
TP 7 – **Leïla**
LSF : NON PTE3-F2 PTE3-F1 PTE2-MARIE PTE-1-LEÏLA
TP 8 – **Marie**
frs : F1 faut écrire
LSF : 3-HEURES 30 4H ÉCRIRE PTE-3-LEÏLA
onom. : hu ↓
regard : ↑ horloge accrochée au mur derrière Leïla ↙ F2
TP 9 – **F2**
frs : non après c'est à moi après c'est à elle
gestes : se pointe avec le crayon pointe Leïla du crayon
TP 10 – **Marie**
LSF : PTE2-LEÏLA
regard : ↗ Leïla

TP 11 – **Leïla**
LSF : CHEF PTE-F2
gestes : parodie en bougeant les lèvres crispées

Leïla ne semble pas de cet avis, mais Marie poursuit toutefois la négociation avec les entendantes. Marie s'adresse à F1 qui est en train d'écrire pour négocier le passage du stylo, mais c'est F2 qui répond en assignant les rôles par pointé (TP 9). La négociation se solde par la parodie de Leïla qui s'adresse à Marie, en LSF, pour mieux pouvoir critiquer F2 en lui dénigrant la place de chef dans laquelle elle semble vouloir s'imposer.

Les négociations des places et la distribution des tâches qui transparaissent dans ces trois extraits constituent un moment inévitable de toute mise en place d'activités en groupe. Cependant, ici, la façon dont les négociations s'amorçent place les enfants entendants et les enfants sourds dans des rôles assez déséquilibrés, les premiers endossant le rôle de décideur. Ces éléments de mise en place des rôles des interactants situent assez bien le contexte dans lequel débute cette activité entre pairs, une activité qui s'amorce de façon moins collaborative qu'elle ne l'est pensée par les enseignants. Passés ces premiers moments d'installation, on peut alors se demander si les stratégies adaptatives mises en œuvre de part et d'autre vont permettre de rééquilibrer les échanges.

3.2.2 Apprendre ensemble : faits de collaboration et de rupture

3.2.2.1 Qui est le maître ?

Dans la suite de l'extrait d'interaction entre Jalil et G2, G2 semble prendre progressivement le rôle du maître en rappelant les consignes d'abord puis en dictant minutieusement le texte que doit écrire Jalil :

[**Jalil, G1, G2**, TP 11 à 23 : *la dictée*]
TP 11 – **G2**
frs : Jalil / tu t'appliques bien et sur ces deux lignes t'écris ça
gestes : pte-panneau pte-brouillon
TP 12 – **Jalil**
frs : j'vais essayer ↓
TP 13 – **G2**
frs : tout ça d'accord ↑
TP 14 – **Jalil**
frs : faut écrire petit
TP 15 – **G2**
frs : oui mais... tu t'appliques ↓ / là ↓
gestes : trace les lignes du doigt
frs : et j'te dis ce que t'écris alors ↓ le L majuscule
action : *se lève pour aller se placer vers le brouillon*
TP 16 – **Jalil**
frs : je sais ↓ c'est pas la peine ↓
regard : ↗ G2 ↘ panneau
action : écrit

TP 17 – **G2**
frs : le soir écris plus/ euh... plus petit ↓ ah non non...
action : *se déplace pour voir comment écris Jalil revient au brouillon*

TP 18 – **Jalil**
frs : soir y a un e ↑ soir ↑
action : se soulève pour voir sur le brouillon

TP 19 – **G2**
frs : nan nan nan / nan y en a pas / on o n

TP 20 – **Jalil**
frs : je sais ↓ pas la peine de me dire

TP 21 – **G2**
frs : oui mais j'te dit parce que ça dépend / a

TP 22 – **Jalil**
frs : euh... n'a un accent

TP 23 – **G2**
frs : nan / fait f a i t / f a i t une

Progressivement, dans cet échange émerge une négociation sur la relation asymétrique que G2 tente d'imposer en reproduisant de façon assez stérotypée la figure du maître d'école. Si Jalil fait preuve de co-opération sous les consignes données par G2 en lui assurant de faire son maximum (TP 12 et 14), dès le début de la dictée, et à plusieurs reprises, Jalil tente de mettre fin à cette position asymétrique, en défendant son savoir et, par là-même, en faisant clairement comprendre à G2 qu'il refuse de se plier à une position d'apprenant. Toutefois, ces oppositions sont assez systématiquement suivies par des vérifications orthographiques initiées par Jalil sur l'orthographe de "soir" (TP 18) et de "a" (TP 22) qui, s'il parait refuser la position d'apprenant imposée, reconnaît pouvoir avoir besoin de l'aide de G2 qui, de par sa position physique de l'autre côté du brouillon, reste en position de "locuteur expert". Dans ce groupe transparait assez manifestement une négociation sur la nature du contrat interactionnel. Il semble que G2 se soit d'emblée imposé dans un rôle d'enseignant.

On notera que cet échange se déroule en français sans adaptation particulière, à l'exception du débit de dictée de G2 qui s'adapte au ryhtme d'écriture de Jalil. Cet échange ne semble donc pas souffrir de barrières communicatives. Il en va tout autrement dans les deux autres groupes.

3.2.2.2 Faire semblant de comprendre : une stratégie de survie

Dans les interactions entre Mehdi et G1, le brouhaha n'aidant pas, G1 parlant, par ailleurs, en français sans faire d'effort d'adaptation (débit rapide, articulation molle), l'intercompréhension ne semble pas aller de soi. Le contrat langagier est négocié différemment par les interactants :

[**Mehdi et G1**, (TP 4 à 20) : *négociation du contrat langagier*]

[*G1 revient à sa place et pose son pot à crayon sur le coin opposé de son bureau*]

TP 4– **Medhi**
gestes : pointe le coin de son bureau avec insistance
regard : $\underset{G1}{\nearrow}\ \underset{bureau}{\searrow}\ \underset{G1}{\nearrow}$

TP 5– **G1**
gestes : haussement d'épaules
mimique : "j'en sais rien"
regard : ↘ pot à crayon ↗ Mehdi ↘ pot à crayon
action : *attrape son pot à crayon attrape un crayon le repose*

TP 6– **Mehdi**
gestes : MD mvt bref ouverture/fermeture de la main MD paume tendue

TP 7– **G1**
action : *prend un crayon à papier et le donne à Mehdi*

TP 8– **Mehdi**
action : *regarde son stylo dubitatif se lève pour s'emparer du pot à crayon*

TP 9– **G1**
frs : tu vois la boum euh...
Mehdi
action : *se rassoit*

TP 10– **G1**
frs : tu vois la boum qu'on a fait
action : *se penche vers Mehdi*

TP 11– **Mehdi**
gestes : mvt de tête menton en avant

TP 12– **G1**
frs : la boum ↓ tu c'est ce que c'est ↑ c'est là où on danse

TP 13– **Mehdi**
action : *avance sa tête vers G1*

TP 14– **G1**
frs : ben on va travailler dessus là où on a dansé tu te rappelles ↑ ben on va travailler dessus

TP 15– **Mehdi**
gestes : hochement de tête
action : *se retourne en cherchant du regard quelqu'un derrière la caméra (l'enquêtrice ?), adresse un QUOI en LSF et n'ayant vraisemblablement pas de réponse ou ne trouvant personne, se retourne*

TP 16– **G1**
frs : on va travailler dessus ↓ d'accord ↑

TP 17– **Mehdi**
frs :
gestes : hochement de tête hochement de tête
frs : j'vais choisir un stylo
regard : ↘ pot à crayon

TP 18– **G1**
frs : ben c'ui-là
action : *lui tend son crayon à papier*

TP 19– **Mehdi**
frs : non ↓ attend [moi choisi]
gestes : pte-1
action : *repousse la main tendue de G1*

TP 20– **G1**
frs : j'vais le tailler
action : *prend un crayon à papier dans le pot*

Au retour de G1, Mehdi tente d'imposer sa place en sollicitant un bon outil. La négociation des places passe aussi par une modification du contrat langagier : les échanges initiés par Mehdi se déroulent en gestualité non-verbale. G1 s'adapte dans un premier temps à cette modalité de l'échange, mais tente de rétablir au TP 9 le français comme modalité linguistique de l'échange.

Dans cette seconde partie de l'échange initiée par G1, qui vise à ré-expliciter la tâche, Mehdi manifeste, sans toutefois la verbaliser, son incompréhension, à deux reprises (TP 11, 13) en amorçant un rapprochement pour mieux percevoir les productions de G1. Toutefois, les interventions de G1 nous indiquent que l'interprétation qu'il fait de l'incompréhension de Mehdi n'est pas perceptive mais lexicale et se reprend à deux fois pour expliquer ce que signifie le mot "boum" (TP 12 et 14). Si Mehdi amorce un hochement de tête pour signifier à G1 qu'il a compris, le fait qu'il se retourne – vraisemblablement pour chercher un médiateur (TP 15), –donne toute la valeur à ce hochement : il a pour but d'éviter de faire répéter une nouvelle fois G1. G1 recherche l'assentiment de Mehdi, qui, une nouvelle fois hoche la tête, sûrement pour mieux pouvoir revenir à sa recherche d'outils. L'échange se soldera finalement par une stratégie d'évitement de G1 qui coupe court à l'interaction et aux négociations en s'en allant prétextant devoir aller tailler un crayon à papier.

Cet extrait nous confronte de plein fouet à la difficulté de la communication entre pairs sourds et pairs entendants, quand il y a, de part et d'autre, incompréhension du sens même du comportement langagier de l'autre : s'il est fort probable que Mehdi n'ait pas saisi le sens global de la prise de parole de G1, on peut, effectivement, penser qu'il est aussi fort probable que G1 ait interprété le hochement de tête comme un signal de compréhension et que, par conséquent, les bases de l'activité commune soient très mal engagées des deux côtés. Dans les négociations du contrat langagier transparaissent ainsi des stratégies adaptatives et "désadaptatives" qui ont pour effet d'imposer le français comme modalité de l'échange, la gestualité n'étant utilisée qu'occasionnellement par les enfants entendants, tous groupes confondus.

Dans ce contexte interactionnel, le recours à la LSF entre pairs sourds correspond inévitablement à une stratégie qui vise à exclure de l'interaction le reste du groupe.

3.2.2.3 Se sentir exclu, exclure : une ronde interminable

Leïla et Marie, se sentant exclues des échanges entre F1 et F2 qui monopolisent l'activité d'écriture sans s'engager dans ce qui était proposé au départ, à savoir un écrit collaboratif et un remue-méninges de groupe, Marie va rompre, elle aussi, le contrat interactionnel en échangeant avec Leïla en LSF pour mieux pouvoir crypter le contenu de leur échange : médire sur F2.

[**Marie, Leïla, F1 et F2** (TP 12 à 15) : *le loup-garou*]

TP 12 – **Marie**
LSF : POILS, SUR-LE-BRAS POILS, SUR-LE-BRAS, LOC-3(REGARD– F2)
mimique : gravité
gestes : geste interpellation interpellation

frs : poils ⌊
LSF : POILS, SUR-LE-BRAS PTE-3-F2

TP 13 – **Leïla**
LSF/gestes : pte-3-bras-F2(la touche presque)

TP 14 – **Marie**
frs : garou s'appelle
LSF : PEUT-ETRE SE-TRANSFORMER PENSER L-E-L-A-R-O-U - L-O-U S-APPELER SE-TRANSFORMER, PROGRESSIVEMENT LOUP CA, mimique interrogative

TP 15 – **Leïla**
gestes : hochement de tête

Le sentiment d'exclusion semble ainsi se transformer en une stratégie d'auto-exclusion [Sabria, 1993] et quoi de mieux que la médisance sur l'autre pour faire force. Les poils de F2 sont l'occasion pour Marie de divaguer sur la transformation de la petite fille en loup-garou. Leïla adhère, sans toutefois s'engager de manière active dans l'échange, la dactylologie hasardeuse de Marie ayant peut-être brouillé les cartes ou Leïla hésitant tout simplement à prendre position.

Dans cette interaction entre pairs transparaît toute la force d'une ronde interminable entre l'exclusion et l'auto-exclusion, qui avait déjà commencé à se dessiner dès la négociation des places et qui met très largement à mal non seulement l'interaction mais cette activité scolaire comme lieu d'apprentissage.

Ainsi, dans ces trois groupes de pairs se dessinent des dynamiques interactionnelles bien différentes où, cependant, l'enfant sourd semble constamment être placé ou replacé par ses pairs entendants dans une relation asymétrique. Dans le groupe de Marie et Leïla, le rôle des enfants sourds en tant que co-apprenants semble être tout simplement nié ; dans les autres groupes, le contrat interactionnel actualisé par les enfants entendants semblent impliquer une relation de type didactique. Les enfants entendants semblent, en effet, se positionner dans un rôle "d'enseignant" et figent ainsi l'enfant sourd dans un rôle d'apprenant qu'il faut solliciter ou qu'il faut aider. La façon dont les adultes interviennent dans les activités entre pairs n'est peut-être pas étrangère à la façon dont paraissent prendre forme les interactions entre pairs.

3.2.3 L'adulte : un médiateur entre les pairs ?

Dans cette activité inter-classe, les enseignants des différentes classes ainsi que l'AVS naviguent entre les groupes, l'intervention des adultes agit inévitablement sur l'organisation des interactions entre pairs, comme nous pouvons le voir dans le groupe de Mehdi ainsi que dans celui de Leïla et Marie.

A la fin de l'activité, une enseignante entendante de CM1 intégrant des enfants sourds dans sa classe, ayant par ailleurs suivi des formations en LSF, intervient dans le groupe de Mehdi et G1, AE – l'ATSEM de la CLISm – est là aussi. L'enseignante sollicite Mehdi pour qu'il formule ses idées à l'oral et l'aide ensuite à les écrire en recourant à la dactylologie :

[Mehdi et G1 (TP 21 à 46) **:** *dormir*]
L'enseignante entendante de la classe de CM1 dans laquelle se déroule l'activité en groupe(EE-CM1) est venue en renfort pour aider Mehdi à écrire, AE est présente aussi

TP 21 – **AE**
frs : et y a pas de majuscules ↑ hein ↑
LSF : NE-PAS-AVOIR MAJUSCULE

TP 22 – **EE-CM1**
frs : ah comment tu dis majuscule ↑

TP 23 – **AE**
LSF : MAJUSCULE

TP 24 – **EE-Cm1**
frs : majuscule ↓
LSF : MAJUSCULE

TP 25 – **Mehdi**
frs : a
LSF : A

TP 26 – **EE-CM1**
frs : et là ↑pareil ↓ majuscule ↓
gestes : pte-écrit pte-ecrit
LSF : MAJUSCULE PAREIL MAJUSCULE

frs : après on est allé quoi ↑

TP 27 – **Mehdi**
frs : dort

TP 28 – **EE-CM1**
frs : on dit pas comme ça on est allé ↑
regard : $\subset G1 \nearrow$

TP 29 – **G1**
frs : danser ↓

TP 30 – **EE-CM1**
frs : tu suis là ↓ un p'tit peu toi ↓

frs : on a mis le pyjama après on est allé ↑

TP 31 – **G1**
frs : [manger]

TP 32 – **EE-CM1**
frs : on est allé quoi ↑

TP 33 – **AE**
frs : le verbe mot rouge
LSF : VERBE MOT ROUGE

TP 34 – **AE/EE-CM1**
frs : dor...

TP 35 – **EE-CM1**
frs : regarde i t'aide là
gestes : geste d'interpellation pte-G1

TP 36 – **AE**
LPC : mi-r

TP 37 – **Mehdi**
frs : dormi

TP 38 – **AE/EE-CM1**
frs : dor-mir !
LPC : do-r-mi-r
[...]

TP 39 – **EE-CM1**
frs : bon on va s'arrêter

TP 40 – **G1**
frs : j'ai plein écrit il a fait que ça

TP 41 – **EE-CM1**
frs : mais c'est pas grave tu as trois ans de plus que lui G1
TP 42 – **G1**
frs : ah bon
TP 43 – **EE-CM1**
frs : ben oui G1 retourne au CP toi puis on verra de quoi t'es capable
TP 44 – **G1**
frs : ah il est au CP
TP 45 – **AE**
frs : ben il a 6 ans hein
TP 46 – **EE-CM1**
frs : il a que 6 ans Mehdi il est petit hein
frs : ben oui c'est pour ça qu'il faut l'aider quand il écrit hein ↑

Après des précisions typographiques, les tours de parole se succèdent pour parvenir à aider Mehdi à trouver de lui même (?) la fin de la phrase (*après on est allé quoi* (TP 26)). EE-CM1 tente de rétablir la place de G1 dans cette activité entre pairs (TP 28 puis 35), qui n'a toutefois vraisemblablement pas suivi les interactions précédentes, comme le révèle sa réponse "danser" (TP 29). Tandis que AE multiplie les reformulations et les indices sur la fin de la phrase à trouver (TP 33, 36) : elle indique qu'il s'agit d'un verbe (TP 33) – notons au passage que cet indice n'aide pas beaucoup Mehdi, sa proposition "dort" en étant un aussi –, en faisant référence à la grammaire en couleur utilisée en classe [166], elle recourt à la LPC en lui donnant sans lecture labiale la solution qu'il peine à décoder (TP 36). Mehdi proposera finalement "dormi" (TP 37).

Face à cette manifestement laborieuse avancée de la rédaction, à la fin de l'activité, G1 (TP 40) se permet de rappeler qu'il a effectué largement plus de travail que son binôme. Une remarque que son enseignante ne manquera pas de trouver déplacée par rapport à l'âge et au niveau scolaire de Mehdi. La phrase clef de l'enseignante, qui servira de clôture à l'échange, justifiera la nécessité d'aider Mehdi du fait de son jeune âge (TP 46). On peut craindre que cette remarque de l'enseignante puisse amener à légitimer l'établissement d'une relation proprement asymétrique et de nature didactique entre les enfants entendants et sourds telle que nous avons pu l'observer dans le groupe de Jalil.

Par ailleurs, le cœur même de cette activité inter-classe : l'écrit rend le contexte de la tâche peu propice à la socialisation entre pairs et à l'apprentissage dans la mesure où il focalise toutes les tensions centrales des difficultés d'apprentissage de l'enfant sourd. En effet, on sait que d'une part, l'écrit cristallise de nombreuses difficultés chez les enfants sourds et, d'autre part, la collaboration entre pairs sourds et pairs entendants n'est pas *a priori* évidente, comme l'ont révélé les extraits analysés. Si l'on ajoute à cela les interventions des adultes qui peuvent être parfois assez maladroites, on voit que les risques

166. La grammaire en couleur est une méthode conçue par Laurent [2004] qui se base sur un principe d'association des catégories de mots à des couleurs comme support aux leçons de grammaire. Rouge est la couleur associé à la catégorie des verbes.

de dysfonctionnements sont grands et que l'enfant sourd peut perdre sa place de pairs et sa face. Dans l'extrait suivant, le pointage par l'AVS d'une erreur faite par Marie vient ainsi menacer assez durement la face de l'élève sourd devant ses pairs entendants :

[Marie, Leïla, F1, F2 (TP 1 à 5) **:** *la vase*]
L'auxilaire de vie scolaire (AVS) intervient dans le groupe

TP 1 – **AVS**
frs : alors ... nous avons [inaud.] la vase↑
action : rapproche la feuille sur laquelle vient d'écrire Marie et lit
regard : ↗ Marie

TP 2 – **F1**
frs : les vases ↓
action : s'empare de la feuille pour corriger l'erreur pointée par AVS

TP 3 – **AVS**
frs : un vase
LSF : VASE PREPARER

frs : un vase ou une vase ↑
LPC : un-va-ze u-ne-va-ze

TP 4 – **Marie**
LSF : DEUX

TP 5 – **AVS**
gestes : interpellation
LSF : DIRE PAS-SAVOIR 1,DIRE,2 C-EST-TOUT

Marie se détourne exaspérée, met la main devant son visage, boude

En effet, dès le début de la lecture des phrases écrites par Marie, l'AVS focalise sur une erreur portant sur le genre du déterminant du mot "vase", erreur que F1 s'empresse de rectifier (TP 2).

A la question de l'AVS en LPC portant sur le déterminant "correct" [167], Marie propose une réponse sur le nombre (2) (TP 4). Cette réponse "ironique" de Marie n'est semble-t-il pas tant dirigée contre la remarque d'AVS que contre ses conséquences. La remarque d'AVS semble, en effet, être venue remettre en cause la place de Marie dans le groupe de scripteur en induisant une relation asymétrique qui place l'élève sourd dans l'erreur et l'élève entendant en rôle de correcteur. La prise en main de l'affiche par F1 symbolise, en effet, la fin non seulement du tour de Marie, mais de sa place active dans le groupe et dans l'activité. L'intervention d'AVS sera suivie des extraits que nous avons analysés précédemment et qui nous semblent pouvoir être projetés comme une conséquence indirecte certes, mais incidente, de l'adulte sur l'organisation du groupe dans la négociation des places et des échanges qui se sont orientés progressivement vers une rupture interactionnelle entre sourds et entendants.

Ainsi, l'attitude des adultes face aux enfants sourds a un rôle qui nous semble non négligeable dans les interactions entre pairs sourds et entendants. La mise en place d'une médiation trop présente peut vraisemblablement s'avérer très largement contre-productive et aller jusqu'à provoquer, comme le donne

167. Soulignons tout de même que les deux genres existent, bien qu'ils désignent deux choses différentes.

à penser la progression de l'interaction dans le groupe de Marie et Leïla, la rupture et l'exclusion de part et d'autre ; l'intervention des adultes auprès de Mehdi nous semblant, par ailleurs, avoir eu l'effet inverse en excluant l'enfant entendant de cette activité. On peut donc craindre que, dans ce contexte, l'apprentissage de l'enfant sourd dans le groupe de pairs entendants soit largement mis à mal. Nos conclusions rejoignent en ceci celles d'autres chercheurs [Sabria, 1997a,b; Keating & Mirus, 2003]. Il n'en est pas moins vrai toutefois que ces interactions rythment la socialisation langagière des enfants sourds, qu'elles constituent ainsi des contextes diversifiés auxquels ils tentent de s'adapter et que, par conséquent, elles sont à considérer comme des lieux où l'enfant sourd se construit comme personne sociale et langagière.

Ce portrait des interactions quotidiennes des enfants sourds dans l'espace scolaire ne saurait être complet sans porter un regard sur les interactions entre pairs sourds afin d'affiner la fonction de l'alternance des langues dans les stratégies adaptatives, ce qui nous permettra, en fin de parcours, de proposer une analyse plus générale de la gestion différenciée des langues par les enfants sourds.

3.3 Fonction de l'alternance de langues chez les enfants sourds

Notre corpus ne nous permet pas d'accéder à la manière dont les enfants sourds interagissent ensemble en dehors de la classe, dans des lieux qui sont strictement en dehors de la vigilence de l'adulte, dans la cour de récréation, par exemple. Les situations d'interactions recueillies ne nous donnent accès qu'à la manière dont les enfants sourds communiquent entre eux durant les activités scolaires, mais nous permettent toutefois de dégager quelques pistes sur les stratégies adaptatives mises en œuvre par les enfants sourds de cette classe lorsqu'ils sont amenés à communiquer ensemble en présence d'autres interlocuteurs.

3.3.1 Stratégies adaptatives multiples

3.3.1.1 LSF : une langue de cryptage des interactions entre pairs

En premier lieu, on soulignera, comme nous venons de le voir dans l'extrait d'interactions entre Leïla et Marie en présence de pairs entendants, que la LSF semble s'inscrire comme *langue de connivence* [Millet, 2001] entre les enfants sourds, et notamment parce qu'elle permet de crypter les messages en les rendant inacessibles aux entendants.

Dans les interactions en classe, en présence de ER qui ne maîtrise pas la LSF, nous avons plusieurs exemples de la manière dont les enfants recourent à la LSF pour communiquer entre eux, afin de tromper la vigilance de l'adulte. Revenons sur les échanges entre pairs qui prennent forme parallèlement à

la séquence didactique dans la séquence de vocabulaire (cf. section 3.1.1). Les stratégies des enfants illustrent particulièrement bien la manière dont ils adaptent leurs pratiques langagières selon la visée de leurs échanges dont ils négocient ensemble et les buts de l'interaction et la nature du contrat langagier. En effet, il nous semble que 3 phases peuvent être distinguées dans cet échange entre pairs.

Dans les premiers tours de parole, les énoncés produits par Mehdi et Marie à l'adresse de Jalil sont à base français et ne sont que très ponctuellement bimodaux et/ou bilingues – quelques insertions ponctuelles de LSF ou quelques gestes ; cette première phase de l'échange visant vraisemblablement à interpeller ER.

[**ER-groupe classe** (TP 4, 12, 17, 18, 20) : *échanges entre pairs à destination de l'adulte entendant*]

TP 4 – **Marie**
frs : ah...triche ↓
gestes : pté-Jalil
[...]

TP 12 – **Mehdi**
frs : Jalil ↑ tu arrêtes ↓
gestes : MG index tendu (mise en garde)
[...]

TP 17 – **Marie** (hors champ caméra)
frs : [ah t a triche ?]

TP 18 – **Mehdi**
frs : Jalil ↓

TP 20 – **Mehdi** [peu visible, de dos]
frs : Jalil ↓ (je) vais dire
LSF : DIRE
[..]

Par ailleurs, le recours à la LSF initié par Jalil à l'adresse de Mehdi (TP 30, 33) semble correspondre à l'inverse à une tentative de mise en œuvre d'une interaction cryptée, visant à justifier son impunité, tout en se plaçant toutefois dans une langue qui lui permet l'immunité interactionnelle face à ER.

[**ER-groupe classe** (TP 30, 32, 33, 35) : *négociation du cryptage en LSF*]

TP 30 – **Jalil**
LSF :MAÎTRESSE DIRE NE-PAS-AVOIR TRICHER RIEN
regard : ↘ Medhi

TP 32 – **Mehdi**
frs : si ↓ si ↓
LSF : pté-Jalil stf-feuille, stf-feuille, tourner pté-2 pr-prendre, stf-feuille, en-regardant, loc-feuille

TP 33 – **Jalil**
LSF :NON POUVOIR DACCORD
regard : ↘ calendrier

TP 35 – **Marie**
frs : non tu ments
LSF :NON MENTIR PTE-2
mimique : exaspérée, déçue
regard : → Jali ↖ ER
[...]

Le fait que Mehdi et Marie (TP 32, 35) persévèrent dans des énoncés bilingues, nous donne des indices sur leur refus de cette stratégie adaptative monolingue ainsi que de cette opacité de l'échange, voulue face à ER. Ce refus nous semble particulièrement symbolique, le choix exclusif de la LSF par Jalil constitue une prise de pouvoir insidieuse, par la langue, sur l'autorité de l'adulte.

Enfin, la transition vers des énoncés monolingues LSF dans l'échange entre Mehdi et Tarek (TP 37 à 40) et l'accord sur cette stratégie adaptative marque, en revanche, une troisième phase de l'échange : la négociation.

[ER-groupe classe, (TP 37 à 40) : *qui va dénoncer ?*]

TP 37 – **Medhi**
LSF : APRES DIRE AE-SIGNE PTE-3-JALIL, RETOURNER, PR-FEUILLE DIRE APRÈS AE-SIGNE PTE-1
gestes : interpellation
regard : ↙ Tarek

TP 38 – **Tarek**
LSF : DIRE PTE-2 NE-PAS-AVOIR PROBLEME LE-MIEN LE-TIEN

TP 39 – **Mehdi**
LSF :QUOI PTE-1 XXX PISCINE PTE-2 DIRE AE-SIGNE

TP 40 – **Tarek**
LSF :NE-PAS-AVOIR PROBLEME LE-TIEN NE-PAS-AVOIR PROBLEME LE-TIEN

Cette phase de négociation s'engage bien différemment des deux précédentes, puisqu'elle porte exclusivement sur le contenu de l'interaction : les suites à donner à cette affaire et les figures d'autorité. Medhi (TP 37), s'étant vraisemblablement résigné à ce que l'affaire échappe à l'autorité de ER, entend bien que la triche ne reste pas impunie, en en référant à une autre figure de l'autorité dans cette classe : AE (l'ATSEM). Tarek se refuse cependant à participer au complot et à se faire figure du dénonciateur (TP 38 et 39).

Ainsi, ces stratégies adaptatives utilisées en présence de l'adulte entendant ne maîtrisant pas la LSF, viennent, semble-t-il, assez clairement distribuer les rôles des langues en fonction de l'accessibilité voulue au contenu de l'échange. Qu'en est-il lorsque les enfants échangent entre eux, en dehors de la vigilance de l'adulte ?

3.3.1.2 Aperçu des stratégies entre pairs sourds

Dans cette séquence de jeu entre pairs en classe, on observe que le français ou la LSF ou les deux langues sont utilisées indifféremment par les enfants sourds, comme le montre l'extrait suivant :

[Jeu entre pairs]
Jalil, Tarek, Marie et Mehdi jouent ensemble autour d'une table, les enfants font des va et vient dans la classe.
Le jeu consiste à recréer un magasin virtuel, des photos d'objets dont les prix sont indiqués sont éparpillés sur la table.
Jalil tient la caisse, il doit additionner les prix des étiquettes choisies par les autres enfants quand ils passent à la caisse.

Mehdi se présente devant Jalil avec un paquet d'étiquettes

TP 1 – **Jalil** frs : cher cher t'as les sous t'as les sous ↑ peux pas payer
LSF : CHER CHER ARGENT ARGENT PAS-POSSIBLE PAYER

TP 2 – **Mehdi**
frs : nan : : :

TP 3 – **Jalil**
frs : cher tu peux pas
LSF : PAS-POSSIBLE

TP 4 – **Mehdi**
frs : si si
onom. : ahan : : : :
action : cherche dans son portefeuille

TP 5 – **Tarek**
frs : Jalil il a pas d'argent Mehdi
gestes : pte-portefeuille
[...]
[*Tarek se présente à la caisse avec une étiquette*]

TP 6 – **Jalil**
frs : allez qu'est-ce que vous voulez ↑ canapé↓ je calcule
onom. : ouhou

TP 7 – **Tarek**
frs : combien euros ↑
[...]

Marie regarde le portefeuille de Mehdi posé sur la table, elle commence à le vider de quelques billets pour les remettre dans la caisse

TP 8 – **Mehdi**
frs : eh c'est à moi ↓

TP 9 – **Marie** (interpelle l'enquêtrice)
frs : i triche

TP 10 – **Tarek**
frs : non parce que lui tout à l'heure il avait zéro rien on avait oublié
LSF : PTE-MEHDI ZÉRO TOUT-A-L-HEURE ZÉRO-LOC-PORTEFEUILLE RIEN OUBLIER
gestes : interpellation
regard : ↗ Marie

TP 11 – **Marie**
LSF : TROP NON PTE-1 UN-PEU PTE-ENQ. 3, DONNER,1
[...]

TP 12 – **Jalil**
frs : tiens tu donnes ça Tarek
gestes : montre le prix sur l'étiquette

TP 13 – **Tarek**
frs : 150.. 156.. 157.. 158 .. 159 et voilà↓ tiens madame../ monsieur tiens monsieur
action : sort progressivement des pièces de monnaie les tend à Jalil

TP 14 – **Jalil**
frs : merci ↓ tiens monsieur : : :
action : lui redonne de l'argent pour garnir son portefeuille

TP 15 – **Tarek**
frs : c'est fou ça
[...]

TP 16 – **Tarek**
frs : Mehdi Mehdi Mehdi paye
LSF : PAYER
TP 17 – **Mehdi**
LSF : 1, DONNER, 2

Dans ces échanges, le recours aux langues apparaît correspondre à des stratégies adaptatives différentes en fonction de l'interlocuteur ou des interlocuteurs. En effet, on remarquera que Jalil et Tarek qui sont les plus présents autour de la table de jeu ne semblent utiliser que le français lors des interactions entre eux (TP 6 à 7, 12 à 15). En revanche, Tarek et Jalil adaptent tous les deux leurs énoncés lorsqu'ils s'adressent à Mehdi ou à Marie (TP 1, 3, 10 16) en recourant à des énoncés bilingues utilisant les deux langues simultanément et principalement dans des énoncés bilingues à base française. Marie, en revanche, en dehors de la présence de l'adulte entendant propose principalement des énoncés monolingues LSF. Dans les stratégies de cette enfant, les insertions ponctuelles de français servent toutefois, comme dans l'échange avec Leïla – donné page 308 – par exemple, une fonction de complémentarité lorsqu'elle ne connaît pas le signe en LSF : ici (*le loup-garou*).

Nous soulignerons par ailleurs que les choix de langues ne sont pas nécessairement symétriques dans l'enchaînement des tours de parole. Prenons pour exemple cette interaction entre Yanis et Marie dans laquelle on constate une alternance des choix de langue inter-tours :

[**Yanis, Marie :** *punition*]
Suite à la séquence de mathématiques avec ER, Yanis est puni contre le mur. Marie vient demander ce qu'il se passe

TP 1 – **Marie**
LSF : DIRE QUOI
TP 2 – **Yanis**
frs : elle dit moi moi puni et tu travailles
LSF : DIRE PTE-MAÎTRESSE PTE-1 PTE-1 PUNIR ARRETER TRAVAILLER

Marie s'adresse en effet à Yanis en LSF, alors que celui-ci recourt aux deux langues simultanément dans des pratiques bilingues bimodales.

La façon dont les stratégies adaptatives mises en œuvre par les enfants sourds à l'intérieur du groupe de pairs s'articulent avec les contrats langagiers qui régissent les interactions avec les locuteurs entendants de l'établissement nous permet de préciser les fonctions de l'alternance de langues dans les interactions quotidiennes de l'enfant sourd dans l'espace scolaire.

3.3.2 Une gestion différenciée des langues selon les espaces interactionnels

Ces quelques extraits nous donnent donc à voir que la majorité des enfants de cette classe, interprète les interactions du groupe de pairs sourds comme permettant le recours au français, à la LSF ou aux deux langues en alternant dans leurs énoncés leur choix de langues ou en opérant un choix de langues

différent de celui de leur interlocuteur. La fonction des langues dans ce groupe de pairs nous permet d'apprécier l'interprétation faite des contextes interactionnels entre pairs qui ne semble pas prendre les contours d'un contexte endolingue-monolingue LSF, mais s'apparenter davantage à une interprétation endolingue-bilingue du contrat langagier où chacune des langues peut être utilisée indifféremment par les interlocuteurs sans que l'une soit moins légitime que l'autre.

Cette interprétation du contexte interactionnel entre pairs sourds est à mettre en contraste avec celle qui régit les interactions avec les pairs entendants. En effet, les enfants sourds adoptent dans les interactions avec leurs pairs entendants, comme nous l'avons vu précédemment (cf. section 3.2), exclusivement le français, et principalement des énoncés monomodaux avec très peu de gestes, ou, comme le fait Mehdi, des énoncés monomodaux gestuels en adaptant l'utilisation de sa gestualité pour la rendre accessible à leur pair entendant. Ces stratégies adaptatives nous semblent donc traduire une interprétation bien différente des interactions entre pairs sourds et entre pairs sourds et entendants. Le contrat langagier qui régit ces dernières nous donne, en effet, à penser que l'interprétation du contexte est, dans ce cas-ci, exolingue-monolingue. L'adaptation marquée de la gestualité accompagnant le français – principalement des déictiques – a, en effet, à notre sens, pour but de réguler l'asymétrie linguistique en français, la LSF étant quant à elle "désactivée" à l'exception des tours de parole directement dirigés vers les pairs sourds où cette langue joue pleinement son rôle de cryptage.

Ainsi, le fait que les stratégies adaptatives mises en œuvre par les enfants sourds diffèrent en fonction du contexte d'interaction, nous amène à conclure que l'alternance des langues n'est pas fluide, au sens où le définissent Gajo & Mondada [2000, 180], dans l'ensemble des contextes interactionnels :

> « [l'alternance fluide] caractérise en général les communautés bilingues où les deux langues sont constamment utilisées, pour ainsi dire indifféremment, pour des raisons communicationnelles variables. Elle correspond à un non-marquage du passage d'une langue à l'autre [...] Notons au passage que l'expression même d'*alternance fluide* se fonde sur un paradoxe de points de vue car, si le linguiste constate la présence successive de plusieurs langues (*alternance*), il n'est pas sûr que le locuteur la perçoive (*fluide*). »

En effet, les enfants sourds de cette classe n'utilisent pas de façon indifférenciée et systématique les deux langues dans les différentes interactions auxquelles ils sont confrontés ce qui laisse à penser qu'ils ont conscience d'utiliser deux langues, et conscience de la manière dont ils peuvent les utiliser ou dont ils doivent tenter de les activer ou les désactiver en fonction du contexte d'interaction dans lequel ils se trouvent. Les enfants recourent, en effet, aux langues différemment selon les interactants en présence et selon les objectifs ou les enjeux de l'interaction : selon que les interlocuteurs sont sourds ou entendants ; selon que, s'ils sont entendants, ils maîtrisent ou non la LSF ; selon l'accessibilité voulue à

leurs interactions par les pairs et par les adultes (rendre accessible ou crypter les échanges), etc.

Nous rejoignons ici l'hypothèse proposée par Gajo & Mondada [2000, 125] quant à la construction d'une *compétence de catégorisation* chez l'apprenant :

> « On peut faire l'hypothèse que les activités de l'apprenant sont organisés par sa capacité à catégoriser des locuteurs, des formes et des contextes d'activité et que ceci définit sa « compétence de catégorisation » – entendue comme composante de sa compétence socio-communicationnelle de membre, définissant son appartenance à une communauté, lui permettant de reconnaître les conduites des autres et de produire la reconnaissabilité de sa conduite comme catégoriellement adéquate ou non. »

En effet, les enfants sourds de cette classe semblent avoir acquis une compétence de catégorisation assez fine des locuteurs en fonction de leur compétence en français et/ou en LSF. Il apparaît que les pairs entendants sont catégorisés assez unanimement comme monolingues français. En revanche, l'adaptation aux adultes de l'établissement semble être plus complexe dans la mesure où le statut auditif du locuteur ne présage pas de leurs compétences en français ou en LSF. En effet, qu'ils soient entendants ou sourds, les adultes peuvent maîtriser les deux langues, comme nous l'avons vu dans l'analyse du premier volet d'interactions en classe avec EE et Ed.S (cf. section 2.3). L'analyse que nous avons faite de l'adaptation des pratiques des enfants dans les interactions avec ER nous indique alors que, face à un adulte entendant qu'ils ne connaissent pas, et bien qu'ils orientent principalement leurs pratiques vers le recours au français, le degré d'opacité de la gestualité semble être testé à plusieurs reprises (voir notamment, l'échange entre Yanis et ER dans la séquence de mathématiques section 3.1.3.2). On soulignera que l'adaptation de la gestualité dont fait preuve ER, et par ailleurs, le contrat langagier exolingue-bilingue qui régit les interactions avec l'enseignante entendante habituellement en charge de la classe, vient sûrement expliquer ce brouillage catégoriel de ER qui vient d'arriver dans cette classe et dont ils n'ont pas pu cerner avec précision les compétences langagières. Ainsi, la méconnaissance du locuteur amène les enfants à tester l'ensemble de leurs ressources afin de négocier les contours de ce nouvel espace interactionnel.

4 Place des langues et des modalités dans l'espace scolaire : esquisse d'un portait des expériences interactives (synthèse)

Nos observations nous offrent donc un portrait de la manière dont les activités scolaires quotidiennes dans et hors de la classe sont rythmées par des situations d'interactions diversifiées dans lesquelles les enfants sourds sont amenés à utiliser et à adapter l'une, l'autre ou les deux langues : autant d'évènements socio-langagiers qui font du contexte scolaire un lieu de socialisation empreint du et traversé par le

contact de langues. Nos analyses des données du terrain semblent donc confirmer notre hypothèse de départ : les contextes scolaires de la socialisation langagière de l'enfant sourd sont marqués par le contact de langues et orientent donc son développement langagier, indépendamment du projet éducatif dans lequel il a été propulsé, vers la construction d'un répertoire langagier bilingue bimodal.

En effet, le projet éducatif dans lequel l'enfant est propulsé au départ ne semble pas, dans cet établissement tout au moins, pouvoir présager de son développement langagier dans la mesure où, dans la réalité du terrain, les enfants sourds, au projet éducatif différent, sont amenés à interagir ensemble, avec des locuteurs adultes comme des pairs, entendants ou sourds. Par conséquent, l'enseignement/apprentissage ne s'arrêtent pas aux frontières du projet éducatif, des langues, de la classe, mais se reconfigurent dans et par les processus de transmission/interaction entre des locuteurs qui sont amenés à se socialiser ensemble.

Nos observations du terrain scolaire se rapprochent étrangement des conclusions faites par Maxwell & Doyle [1996] dans un tout autre contexte géopolitique, pourtant. Nous unissons notre voix à ces conclusions pour souligner que l'opposition sourd oral/sourd gestuel n'a que peu de réalité dans le développement actuel des compétences communicatives des enfants sourds si l'on prend en compte la réalité de leur socialisation en tant que sujet communicant et interagissant, au-delà du profil éducatif d'apprenant monolingue (français *vs* LSF) qui leur assigné :

> « Given the importance of ASL to many deaf individuals and the obvious importance of English in American life, most deaf individuals will need to interact with people speaking both languages "to manage the everyday things a normal person does" [...] The constraints that deafness places on English acquisition are such that a mixed code may be a necessary and obvious component of many deaf individuals' linguistic repertoires. That code may vary along a continuum of speaking as well as continuum of language codes, with more reliance on speaking for some better hearers and variations in inclusion of ASL and English features in different relationships. As long as members of the community see this mixing as undesirable – and both English-preferrers and ASL-preferrers (and, probably, most readers of this article) currently do see it as undesirable – they will miss many of the competencies of communicators in the community. » [Maxwell & Doyle, 1996, 134] [168]

Ainsi, à la suite de Maxwell & Doyle [1996], nous dirons que la distinction entre les projets éducatifs qui tend, dans les textes récemment votés en France (voir notamment la loi de 2005 (cf. Partie 2

168. « Compte tenu de l'importance de l'ASL pour la plupart des individus sourds et de l'importance évidente de l'anglais dans la vie américaine, la plupart des sourds ont besoin d'interagir avec des personnes qui parlent les deux langues pour gérer leur quotidien. Les contraintes que la surdité amène sur l'acquisition de l'anglais sont telles que le mélange de code peut être un composant nécessaire et évident du répertoire linguistique de nombreux sourds. Ce code varie le long d'un continuum de l'utilisation de la parole comme le long d'un continuum de l'utilisation des langues, avec un recours plus important à la parole pour ceux qui entendent mieux et des variations dans l'inclusion de l'ASL et de l'anglais dans différentes relations. Aussi longtemps que les membres de la communauté verront le mélange comme quelque chose d'indésirable – et que ceux qui préfèrent l'anglais comme ceux qui préfèrent l'ASL (et problablement la plupart des lecteurs de cet article) continueront de considérer cela comme indésirable – ils passeront à côté de nombreuses compétences des sujets communicants de cette communauté. » (notre traduction)

Chap. 1 section 1.2)), à confondre choix de projets éducatifs et choix entre les langues en imposant deux orientations monolingues du développement des compétences orales de l'enfant sourd, nous semble très largement passer à côté des compétences de communication effectives que les enfants sourds sont amenés à construire dans leur parcours de socialisation scolaire. Cette distinction est proprement ancrée dans les querelles idéologiques monolithiques qui entretiennent, depuis des siècles, non pas seulement un voile mais une chape de plomb sur les usages sociaux que les enfants sourds – et les adultes – font des langues dans l'espace scolaire – et dans l'espace social plus généralement – amorçant à travers la socialisation scolaire, les trajectoires langagières et identitaires de locuteur adulte bilingue bimodal en devenir.

En effet, les données que nous avons recueillies auprès d'un groupe de jeunes adultes sourds durant nos travaux de master (voir Partie 1 Chap. 2) nous donnent à penser que les stratégies adaptatives que mettent en œuvre les enfants sourds des langues et des modalités vont bien au-delà de la seule gestion des interactions en contexte scolaire. En effet, si les jeunes adultes observés ont été propulsés dans leur enfance dans des parcours socio-langagiers scolaires et familiaux pourtant fort différents, devenus adultes, tous recourent, dans leurs interactions quotidiennes, aux deux langues et aux deux modalités dans des combinaisons diverses, témoignant ainsi d'une adaptation individuelle et situationnelle de leur répertoire langagier dont les contours sont fondamentalement bilingue/bimodal. Dès lors, il semble que les stratégies adaptatives des enfants sourds en contexte scolaire trouvent une résonance plus largement sociale dans la façon dont les locuteurs sourds gèrent leurs interactions quotidiennes, au contact de sourds et d'entendants, à l'aide des ressources qui leur sont disponibles. Partant, puisque cette utilisation des langues semble être ancrée dans une gestion des évènements socio-langagiers de locuteurs sourds, qui, devenus adultes, se revendiquent et se reconnaissent tous comme membres à part entière de la communauté sourde [Millet *et al.*, 2008], nous pouvons y voir des indices sur les contours mêmes de ce qui est défini dans les faits de langues, par les locuteurs eux-mêmes, comme une compétence socio-communicationnelle de membres de la communauté sourde. Les réorganisations manifestes de l'identité sourde qui transparaissent dans les discours de ces mêmes jeunes adultes [Millet *et al.*, 2008], nous donnent toute la mesure de l'engagement des sourds de la jeune génération dans la réactualisation même des contours définitoires de cette compétence socio-communicationnelle comme une compétence bilingue faite de libre choix et viennent ainsi appuyer notre analyse [169].

Les pratiques communicatives effectives des enfants et des adultes sourds ainsi que les réorganisations de l'identité sourde dans les discours de la jeune génération constituent, selon nous, plus de preuves

169. L'analyse de Decourchelle [1994, 101] sur les discours de la jeune génération rejoint par ailleurs ces observations : « l'affrontement idéologique des anciennes querelles linguistiques laisse souvent la place, chez la nouvelle génération et leurs éducateurs, à une attitude pragmatique où coexistent, à des degrés divers, oralisation et langue gestuelle. »

qu'il n'en faut, en dehors de tout protocole expérimental, pour mettre fin au débat entre les langues. L'aperçu que nous avons proposé sur le tissu socialisant dans lequel sont engagés les locuteurs au quotidien nous parait effectivement pointer toute l'urgence de proposer enfin une éducation bilingue effective, ancrée dans les réalités socio-langagières du développement de l'enfant sourd comme sujet communicant et interagissant, évoluant dans des réseaux fondamentalement marqués par la mixité langagière.

Ainsi, compte tenu des éléments que nous venons de développer, les propositions de Lucas & Valli [1992] qui sont, à notre connaissance, les seuls à avoir proposé une typologie de cette mixité langagière existant dans la communauté sourde américaine [170] ne peuvent suffire à décrire la complexité effective et actuelle des évènements socio-langagiers qui rythment le quotidien des locuteurs sourds, puisqu'elles figent, comme éléments structurants du contexte interactionnel, des pré-catégorisations langagières et identitaires des interactants en partant d'une adéquation présupposée directe entre identité, préférence de langues et pratiques communicatives, alors même que ces liens prennent sens et formes dans les interactions elles-mêmes et sont définis, redéfinis, négociés entre les interactants par de constantes adaptations.

En effet, si nous suivons la proposition que fait Gumperz [1989] du concept de *réseaux* au sens de « expériences interactives », alors, au regard des données que nous venons d'analyser, nous pouvons reconnaître que le contact scolaire est traversé par des expériences interactives diverses dans lesquels émergent différentes conventions de communications ritualisées qui contribuent à dessiner différents réseaux de socialisation :

> « Partout où le réseau de relations reflète une collaboration personnelle à long terme dans l'accomplissement de tâches régulières et la poursuite de buts communs, il favorise l'apparition de routines du comportement et de conventions de communication qui deviennent traditionnellement associées aux activités concernées et servent à les caractériser. »[Gumperz, 1989, 40]

Nous proposons donc d'esquisser, sur la base des interactions en contextes scolaires que nous venons d'analyser, un portrait de la diversité des contrats interactionnels que sont amenés à négocier les enfants sourds dans le contexte scolaire actuel, autant d'expériences interactives quotidiennes qui, parce qu'elles sont faites de routines interactionnelles, font émerger des conventions de communication diverses qui

170. « [...] we proposed a partial liste of possible language contact situations that might occur in the American deaf community, according to participant characteristics.[...]
- Deaf bilinguals with hearing bilinguals
- Deaf bilinguals with Deaf bilinguals
- Deaf bilinguals with hearing spoken English monolinguals
- Hearing bilinguals with deaf English signers
- Deaf bilinguals with deaf English signer
- deaf English signers with hearing spoken English monolinguals
- deaf English signers with deaf ASL monolinguals
- Deaf bilinguals with deaf ASL monolinguals
- Deaf ASL monolinguals with hearing bilinguals » [Lucas & Valli, 1992, 16-17]

marquent différentes étapes de l'enfant sourd en socialisation scolaire, et ce, bien au-delà des frontières de la classe. Ces expériences interactives constituent les indices de l'ancrage socio-langagier dans lequel émergent des éléments structurants – ou rendus structurants – des processus de transmission/acquisition des langues dans le développement des compétences langagières des enfants sourds.

Lieux	Interactants		Langue de l'échange	Nature et fonction des stratégies adaptatives		Définition du contexte interactionnel
hors classe	seul S	pair(s) E	frs	gestualité non-verbale	modalité d'échange ponctuelle	Exolingue-monolingue frs
		adulte E	frs	adulte : insertions ponctuelles de signes, dactylologie	médiation écrit	Exolingue-monolingue frs
	à plusieurs S	Groupe E	frs (groupe)	gestualité non-verbale	adaptation minimale	Exolingue monolingue frs
			LSF (entre S)	insertions ponctuelles français	crypter les échanges (LSF) et réguler l'intercompréhension entre pairs S (frs ponctuel)	Exolingue-bilingue LSF
En classe	à plusieurs S ou en groupe classe	Enseignante remplaçante (ER)	frs	adulte : dessin, gestualité, écrit	réguler l'asymétrie perceptive	Exolingue-monolingue frs
			Frs/LSF	monolingues frs (adulte), bilingues frs/LSF (pairs)	Traduction sollicitée ou non des échanges entre adulte et groupe	Exolingue-bilingue frs/LSF
	en groupe classe	Enseignante spécialisée (EE)	frs ou frs/LSF	monolingues frs, bilingues LSF/frs	selon l'interlocuteur, acquisitions visées ou régulation asymétrie linguistique	Exolingue bilingue frs/LSF
	à plusieurs S	Enseignante spécialisée (EE) ; Codeuse LPC	frs	monolingues frs (EE)	travailler sur et en français oral	Exolingue monolingue frs
	entre pairs S		frs et/ou LSF	monolingue frs, monolingues LSF, bilingue frs/LSF	selon les objectifs de l'interaction, l'interlocuteur ou les variations inter-individuelles	Endolingue-bilingue frs/LSF
	en groupe	Educateur S	LSF ou frs/LSF	monolingues LSF, bilingues LSF/frs	communication (LSF), réflexion méta-linguistique (LSF/frs)	Exolingue bilingue frs/LSF

Tableau 10 – Esquisse d'un portrait des expériences interactives de l'enfant sourd en contexte scolaire

Il va sans dire que ce portrait n'est qu'une esquisse et reste à être nourri par des corpus plus importants permettant d'effectuer des regards croisés sur les expériences interactives effectives des enfants sourds dans les espaces scolaires actuels, afin d'être à même d'en proposer une typologie.

Pour finir, si les recherches sur l'enseignement/apprentissage de l'enfant sourd ont été menées peu ou prou à huis clos autour d'une focalisation obsédante sur l'atypicité du développement de l'enfant sourd entre chercheurs spécialistes de la surdité, nos conclusions nous rapprochent inévitablement des

réflexions menées plus largement sur l'éducation plurilingue et pluriculturelle dans la mouvance actuelle du cadre européen commun de référence dans l'optique de faire vivre des biographies langagières à l'école. Ces conclusions que nous empruntons à Simon & Sandoz [2008] se positionnant en faveur d'une reconnaissance et d'une valorisation des biographies langagières et de la responsabilité de l'école dans la construction de celles-ci, nous paraissent, en effet, être un écho surprenant à la problématique de l'accueil des langues dans l'espace scolaire en contexte de surdité :

> « Il est nécessaire que toutes les langues potentiellement présentes dans l'espace scolaire y soient accueillies, acceptées, reconnues. D'autant que l'on sait le pouvoir de valorisation symbolique, de légitimation que possède l'école, surtout quand y pousse un arbre polyglotte ! De cet accueil empathique dépend un renforcement positif de l'image de soi que peuvent avoir les jeunes concernés. Reconnaître les langues et cultures dans leur diversité, c'est les aider à se construire une identité complexe, qui soit additive et non exclusive à l'égard des pratiques langagières extrascolaires et pour les langues d'où l'on vient. » [Simon & Sandoz, 2008, 274]

Cette métaphore de l'espace scolaire comme lieu de culture d'un *arbre polyglotte* constitue, en effet, un portrait d'une pertinence on ne peut plus réaliste du contexte scolaire de la socialisation langagière de l'enfant sourd. En effet, même si elles sont impensées ou occultées, dans l'espace scolaire de l'enfant sourd, la LSF et le français sont potentiellement présentes, deux langues autour desquelles émergent inévitablement de multiples expériences interactives qui contribueront, comme autant de mains vertes, à structurer, développer et transformer les pétales culturels, langagiers et identitaires de sa biographie socio-langagière. Si ces expériences en langues avec des locuteurs différents se côtoient, se rencontrent, s'accumulent dans l'espace scolaire, par la force des choses, elles s'entremêleront en des ressources bilingues et bimodales dans la compétence communicative de chaque enfant sourd. Les contours de cette compétence donneront tout son sens à l'une des nombreuses mises à jour proposées par le conseil de l'Europe autour du concept de *compétence plurilingue et pluriculturelle* :

> « [...] un même individu ne dispose pas d'une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues dont il a quelque maîtrise, mais bien d'une compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition » [Conseildel'Europe, 2000, 129]

Ainsi, une approche didactique en prise avec les réalités socio-langagières de l'enfant sourd ne pourrait donc, à notre sens, être autrement pensée qu'en termes d'*approches plurielles*, dans la définition qu'en proposent Candelier *et al.* [2003] :

> « Nous appelons *approche plurielle* une démarche pédagogique dans laquelle l'apprenant travaille simultanément sur plusieurs langues. Une telle approche est nécessaire – entre autres buts – pour soutenir la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle [...], c'est à dire pour que l'apprenant puisse s'appuyer sur une aptitude qu'il possède dans une langue pour construire les aptitudes dans d'autres langues, pour que le résultat ne soit pas une juxtaposition artificielle de

> compétences, mais une articulation de compétences intégrées au sein d'une même compétence globale. A l'inverse, une *approche singulière* sera une approche dans laquelle le seul objet est une langue ou une culture particulière, prise isolément. » [Candelier *et al.*, 2003, 19]

Il s'agit de prendre en compte un déjà-là bilingue émergent, dans lequel les deux langues ont acquis une légitimé d'usage, pour l'intégrer dans et l'étayer par l'enseignement/apprentissage du français et de la LSF dans la perspective de construire, en légitimant la co-présence des deux langues dans les processus de transmission/acquisition, une compétence bilingue bimodale globale additive, et non exclusive.

Ainsi, afin que les biographies langagières des sourds se construisent enfin en toute légitimité dans l'espace scolaire, et afin d'être à même de pouvoir les faire vivre légitimes et légitimées – au regard des autres comme au regard du locuteur –, il nous paraît impératif de mieux saisir leurs contours effectifs. C'est dans cette perspective que nous proposons d'aborder l'oralité des enfants, dans la partie suivante, comme une panoplie, un arsenal de ressources langagières dans lesquelles ils piochent pours faire face aux activités scolaires dans lesquelles ils sont propulsés. Cette panoplie revêt de multiples contours qu'il est, à notre sens, nécessaire d'accueillir dans leur ensemble – quelles que soient leurs formes – comme les traces légitimes de compétences linguistiques en développement.

Troisième partie

Développement des habiletés discursives orales des enfants sourds

La question de l'oralité dans le contexte de la surdité est – comme nous l'avons déjà mentionné en décortiquant les positionnements théoriques des recherches sur le bilinguisme sourd (cf. Partie 1 Chap. 1 section 1) et les positionnements des acteurs sociaux sur le terrain scolaire (cf. Partie 2 Chap. 1) – largement traversée par des querelles idéologiques qui se répercutent inévitablement sur les questions de description des compétences orales des enfants sourds ainsi que sur les étapes de leur développement (voir les réflexions amorcées Partie 1 Chap. 1 section 4.2). Les pratiques d'évaluation sont, dès lors, immanquablement "sous influence".

La question de l'évaluation des compétences orales reste, en effet, largement en suspens ou, plus justement, suspendue, subordonnée à d'autres acquisitions considérées comme plus centrales et notamment celle qui centralise, qui focalise toutes les attentions : l'écrit. Si l'évaluation des compétences en français oral est implicitement laissée à la responsabilité des orthophonistes, un brouillard opaque entoure la question de l'évaluation de la LSF. On notera d'ailleurs que, dans les textes récents détaillant le programme de l'enseignement de la LSF à l'école primaire [171], si l'objectif des apprentissages est listé pour chaque cycle, il n'est toutefois aucunement mention de la manière dont se fait leur évaluation. Ce constat n'est pas propre au contexte français : les outils d'évaluation des compétences en LS sont, en réalité, quasi-inexistants sur les terrains scolaires à l'international. Ceci s'explique par des recherches encore tâtonnantes

- en terme de description des LS ;
- en terme de compréhension des étapes de développement ;
- en terme de conception de tests pour les évaluer ;

ces trois aspects étant étroitement imbriqués. Compte-tenu de cet état de fait, cette partie constitue un des aspects centraux de notre réflexion qui recoupe, de fait, l'ensemble des objectifs de notre recherche (cf. Partie 1 Chap.3 section 2.4). Il s'agit ici :

- de rendre compte de la manière dont s'organise la diversité langagière entre les classes et au sein des classes elles-mêmes (O1 H1.2.) ;
- de décrire les configurations langagières de l'oralité enfantine sourde (O2 H2.1,2) ;
- de proposer, au bout du compte, une compréhension fine du développement des habiletés discursives orales au-delà d'une évaluation linguistique et monolingue (O3 H3.1,2).

Les analyses proposées reposeront sur le volet oral (cf. Partie 1 Chap.3 section 3.3) de notre recueil de données effectué auprès d'enfants sourds aux projets éducatifs divers. Ce volet est composé d'une

171. Arrêté du 15 juillet 2007, paru au bulletin officiel n°33 du 4 septembre 2008 http://www.education.gouv.fr/cid22247/mene0817503a.html

passation d'une épreuve de vocabulaire en production issue d'un test d'Evaluation du Langage Oral (ELO) [Khomsi, 2000] et d'une tâche de narration.

Nous proposons d'entrer dans la description des compétences orales des enfants par la problématique des outils existants, en proposant un état des lieux non exhaustif des propositions faites dans la recherche pour évaluer et décrire les compétences orales des enfants sourds et tout particulièrement en LS. Nous porterons un regard sur les outils utilisés sur le terrain scolaire pour rendre compte des compétences orales de l'enfant sourd, qui, en l'absence d'outils adéquats, sont très largement puisées dans des tests existants conçus pour les enfants entendants, visant à évaluer le français, plaçant d'entrée de jeu les enfants sourds dans des compétences orales lacunaires par rapport à leurs pairs entendants. Nous nous pencherons sur une épreuve de passation de l'un de ces tests particulièrement exploité par les orthophonistes, pour en proposer une analyse fine en nous penchant sur ce que nous nous plaisons à appeler "la face cachée des tests d'évaluation", en explorant, au-delà des résultats attendus aux tests, les stratégies effectives de dénomination lexicale mises en œuvre par les enfants sourds.

Ce premier chapitre nous servira d'ancrage pour proposer d'élargir le champ de description des compétences orales des enfants sourds à leurs habiletés plus largement discursives, dans les chapitres suivants, en nous centrant sur l'analyse de productions orales plus spontanées dans une tâche de narration.

Chapitre 1

Evaluer l'oralité de l'enfant sourd : une vaste question

1 Oralité : de quoi parle-t-on ?

Soulignons pour commencer que la notion d'oralité en contexte de surdité a très longtemps été superposée à la notion de vocalité, confinant le terme oral dans la sphère des langues vocales (langue orale) et de l'orientation éducative qui se base sur ces langues (méthode orale ou oraliste). Cet amalgame était encore présent, il y a peu, dans les textes législatifs (cf. Partie 2 Chap.1 section1) et persiste encore dans certains articles scientifiques dans lesquels s'opposent communication orale et communication signée [voir, notamment, sur ce point, Mugnier & Millet, 2005]. Cette confusion des termes n'est pas sans incidence sur l'appréhension même des compétences orales des enfants sourds, elle révèle, en effet, une longue tradition de pratiques évaluatives des compétences des enfants sourds qui font rimer oral avec performances en langue vocale.

Si, aujourd'hui, la distinction entre oralité en langue gestuelle et oralité en langue vocale est entrée dans les mœurs scientifiques, il reste cependant encore une enjambée considérable à effectuer pour concevoir que l'oralité des enfants sourds puisse être tout à la fois gestuelle et vocale – sur notre approche de l'oralité en contexte de surdité voir Partie 1 Chap.1 section 3.2.2. En effet, les recherches qui se sont penchées sur le développement d'outils pour décrire et évaluer les compétences des enfants sourds se sont largement orientées dans deux directions opposées : décrire les compétences en LV, et décrire les compétences en LS. Toutefois l'objectif reste identique : trouver des éléments de similarité avec le développement des compétences en langue vocale identifiées chez l'enfant entendant. Si cette perspective est

identique, elle est cependant abordée bien différemment : il s'agit, pour les recherches en acquisition de la LV, de parvenir à conduire l'enfant sourd à un développement similaire à celui de l'enfant entendant, alors qu'il s'agit, pour les recherches en acquisition des LS, d'identifier les étapes de développement en LS par rapport à celles observées en LV.

Nous nous pencherons donc dans un premier temps sur les réponses données par les recherches sur les questions d'évaluation et de description des compétences des enfants sourds, en examinant tout particulièrement la question des outils élaborés pour décrire les compétences en LS, puis prendrons appui sur les analyses du test ELO pour appréhender la manière dont les productions effectives des enfants sourds nous invitent à ré-examiner la façon dont est conçue l'évaluation des compétences orales des enfants sourds.

2 Réponses des recherches

La concurrence entre les recherches sur le développement des compétences en langues vocales et celles sur le développement des compétences signées chez l'enfant sourd ayant un ancrage fortement didactique, celles-ci se sont longtemps opposées, en démultipliant les protocoles pédagogiques et les tâches d'expérimentation diverses, dans la conquête du saint Graal : proposer une réponse pour faciliter l'entrée dans l'écrit. Toutefois, les recherches sur le développement en LS et les recherches sur le développement en LV ont des objectifs sensiblement différents qui conditionnent l'articulation entre visées descriptives et visées expérimentales.

Reprenons, pour être mieux à même de les expliciter, les distinctions proposées par Haug [2008] pour catégoriser les tests existants en LS :

> « They [sign language assessment] can be used to access and subsequently monitor and plan intervention in relation to a deaf child's sign language acquisition or for educationnal purposes, for example to investigate the relationship between a sign language as a first language an literacy skills in a second language. Assessment instruments are also used for linguistic research in order to obtain information about how a specific linguistic feature is used by an adult signer. » [Haug, 2008, 52] [172].

On notera un premier élément de divergence cruciale : si les recherches menées sur le développement des compétences en LV et les recherches menées sur le développement en LS partagent les deux premiers objectifs distingués par Haug [2008], à savoir des visées développementales et des visées didactiques,

172. « Ils (les tests d'évaluation des LS) peuvent être utilisés pour accéder et, par la suite, pour suivre et planifier l'intervention en relation avec l'acquisition de la langue des signes, ou dans un but éducatif, par exemple pour explorer la relation entre la langue des signes comme langue première et les compétences écrites dans la langue seconde. Les outils d'évaluations peuvent aussi être utilisés pour des recherches linguistiques dans le but d'obtenir des informations sur des traits spécifiques utilisés par un signeur adulte. » (notre traduction)

le fait que les LS soient encore en cours de description engage inévitablement les secondes à passer par une réflexion sur le fonctionnement de la langue. Cette divergence conditionne, de fait, une articulation différente entre visées descriptives et expérimentales et explique également l'état d'avancement différent des outils.

2.1 Etudes sur le développement de la LV

Les études menées sur le développement des compétences en LV visent à rendre compte de la manière dont l'enfant sourd acquiert la LV en le positionnant par rapport aux étapes identifiées pour l'enfant entendant afin de planifier la régulation des retards observés – voir notamment, autour de la période pré-linguistique, les travaux de Vinter [1992, 1996]; Masataka [2006]; Spencer [2004] ; sur les étapes de développement en LV, voir également les revues de questions récentes [Lepot-Froment, 1996; Spencer & Marschark, 2010; Marschark & Spencer, 2006], voir enfin, pour un aperçu des avancées récentes dans le domaine, Spencer & Marschark [2006].

Ces visées descriptives sont directement en lien avec la mise en œuvre des programmes d'intervention précoce thérapeutique et linguistique visant à faciliter l'accès à la langue vocale et à favoriser son acquisition. Les outils proposés par les recherches visent donc principalement à mettre en œuvre des moyens d'identifier les retards de langage chez l'enfant sourd (par des bilans orthophoniques notamment) et à les combler en développant des outils ou méthodes de médiation/ré-éducation. Ces recherches descriptives servent donc un premier objectif visant à décrire des atypicités développementales ; elles servent également, dans un deuxième temps, d'ancrage pour des recherches expérimentales qui ont pour but de tester l'efficacité des outils proposés sur le développement des compétences en LV – les études sur la LPC étant, dans ce domaine, les plus nombreuses. On renverra notamment aux travaux de Leybaert, Alegria et Hage qui se sont tout d'abord interrogés sur le lien entre LPC et réception de la langue vocale, puis sur le lien entre LPC et développement de la conscience phonologique, et enfin sur le lien entre développement de la conscience phonologique et développement des compétences écrites [voir notamment, pour les articles récents Leybaert & Alegria, 2003; Alegria & Leybaert, 2005; Hage & Leybaert, 2006; Hage, 2005].

Au-delà de visées descriptives de l'acquisition de la langue vocale par l'enfant sourd, ces recherches ont donc des visées didactiques interrogeant le lien entre exposition à la LPC, développement d'une conscience phonologique et développement de compétences en LV écrite. On renverra, pour des recherches novatrices sur cette question, aux travaux de Sirois & Boisclair [2006, 2007], qui se proposent d'analyser plus largement la progression des représentations du système alphabétique chez des enfants

sourds exposés à la LPC. Ainsi, ces recherches ont principalement des visées de médiation et de remédiation du développement de la LV.

Les recherches menées sur le développement des compétences en LS prennent des optiques sensiblement différentes, dans la mesure où les langues signées sont encore en cours de description. Ainsi, si les recherches en acquisition des LS ont des visées descriptives centrées sur la compréhension de la manière dont les processus gestuels se font linguistiques chez l'enfant sourd, et sur la compréhension des différentes étapes de développement phonologique, lexical et morphosyntaxique etc., *de facto*, ces recueils ont aussi des fins linguistiques qui servent la compréhension des mécanismes en LS. Cette imbrication des deux niveaux, ainsi que le fait que les tests soient encore en cours d'élaboration, font de la question de l'évaluation des compétences en LS un véritable défi.

2.2 Évaluer les compétences en LS : un défi

A l'origine, la plupart des recherches sur le développement en LS ont été effectuées sur des corpus de parole spontanée, principalement dans des interactions familiales ou dans des tâches narratives, et ce dans des orientations méthodologiques et théoriques diverses – cf. sur la question des méthodes en acquisition des LS Baker *et al.* [2008]. La mise en œuvre de tests expérimentaux répond donc à une double nécessité : étayer les étapes identifiées dans les études longitudinales effectuées le plus souvent sur de faibles effectifs, afin de permettre, à terme, une identification des étapes de développement "normal" et atypique en LS d'une part, et développer des outils d'évaluation standardisés sur la base de ces observations, d'autre part. Les réflexions menées sur le développement de tests d'évaluation recouvrent dès lors des enjeux multiples.

2.2.1 Adaptation des tests existants pour d'autres LS : l'exemple du *BSL receptive skills*

En effet, au-delà de l'évaluation du niveau lexical, où des tests conçus pour les enfants entendants peuvent être adaptés en LS sans trop d'aménagements, dès lors que l'évaluation porte sur d'autres niveaux de la langue (conscience phonologique, compétences morpho-syntaxiques, par exemple), en compréhension comme en production, l'élaboration de tests engage nécessairement une réflexion sur les spécificités linguistiques non seulement des langues signées mais aussi de chacune d'entre elles. Si les langues signées entretiennent des similarités phonologiques, morphosyntaxiques, etc. du fait qu'elles partagent le même canal de production/réception, elles ne sont toutefois pas plus proches linguistiquement que deux langues vocales ayant la même typologie [voir sur ce point Slobin, 2005]. Ainsi, si les premiers tests développés pour l'ASL et pour la BSL servent de référence à la création d'autres tests

dans d'autres LS, leurs aménagements pour l'application à d'autres LS engagent non seulement une traduction/transposition des épreuves et des stimuli signés, mais également une réflexion fine sur les traits linguistiques pertinents à analyser dans chacune des langues signées [voir notamment Haug & Mann, 2008; Schembri *et al.*, 2002; Courtin *et al.*, 2010].

Le *BSL receptive skills* [Herman *et al.*, 1999] a été largement adapté à d'autres langues signées, sans doute parce qu'il est le seul à avoir été publié et habilité, ce qui explique ces faits de sur-exploitation – voir Courtin *et al.* [2010] pour la LSF ; Haug [2011] pour la langue des signes allemande (DGS/GSL) ; Enns & Herman [2011] pour l'ASL ; Johnston [2004] pour la langue des signes australienne (*Auslan*) [173]. Par ailleurs, l'objectif premier de ce test explique aussi cette exploitation internationale, puisqu'il vise à répondre à une nécessité de situer linguistiquement les enfants sourds et de repérer les éventuels troubles du langage existant.

2.2.1.1 Présentation du *BSL receptive skills*

Le *BSL receptive skills* porte sur l'évaluation des compétences en réception des enfants sourds sur plusieurs aspects morphologiques et syntaxiques des LS : la négation (incluant les hochements de tête négatifs ainsi que les signes marquant la négation), le nombre/la distribution (incluant l'arrangement spatial des objets), les verbes spatiaux (incluant l'utilisation de "classificateurs" [174] pour exprimer une relation spatiale et ceux utilisés pour exprimer une action), les "classificateurs" de taille et de forme, les "classificateurs" de manipulation (*i.e.* la manière dont les objets sont tenus) et l'opposition nom/verbe [voir, notamment, pour une description plus précise, Enns & Herman, 2011]. La tâche proposée consiste à sélectionner, sur la base d'images, la description la plus appropriée aux productions signées présentées.

Si les structures retenues pour ce test constituent des procédés linguistiques communs aux LS, l'adaptation de ce test à d'autres LS pose toutefois la question de la pertinence des types de structures linguistiques sélectionnées comme stimuli, ainsi que la question de la façon dont elles sont réparties en fréquence dans les items du test pour évaluer les compétences des enfants sourds dans d'autres LS.

173. voir pour un aperçu des autres adaptations en cours dans d'autres LS : http://www.signlang-assessment.info/index.php/sign-language-acquisition.html

174. Le terme "classificateur" est utilisé de manière générique dans les recherches à l'internationale pour désigner un ensemble de procédés qui ont, selon nous, des fonctions bien différentes. Les "classificateurs" regroupent, en effet, notamment les formes manuelles qui ont une fonction de description – ce que nous désignons sous le terme de spécificateur de taille et de forme – et les formes manuelles qui revêtent une fonction pronominale – ce que nous désignons sous le terme de proforme manuelle. Nous respecterons toutefois la terminologie utilisée par les auteurs puisqu'il s'agit dans cette section de faire un état des lieux des recherches sur l'évaluation des LS et non d'une discussion théorique.

2.2.1.2 Adaptation du test pour la LSF : des contours problématiques

En effet, Courtin *et al.* [2010], qui ont proposé une adaptation de ce test pour la LSF, soulèvent notamment une centration qui leur parait trop importante sur les classificateurs. Précisons que les classificateurs sont considérés par de nombreux chercheurs comme le critère le plus prédictif du niveau de langue, dans la mesure où ce procédé, visant à assurer la cohérence référentielle entre le lexique et le syntagme prédicatif, fait partie des acquisitions tardives (8-9 ans) – voir pour une revue de questions Emmorey [2003].

L'importance de ce que les auteurs nomment, en référence à la terminologie utilisée par Cuxac [2000], les *structures de grande iconicité* (cf. pour une définition Partie 1 Chap.3 section 4.5.1.1) et notamment les transferts personnels – soit ce que nous appellons en référence à la terminologie utilisée par Millet [2002a] *proformes corporelles* –, serait, à leur sens, à évaluer dans le test, compte tenu de leur importance pour assurer la cohérence référentielle en LSF – notamment dans les structures narratives ou dans le discours rapporté.

Ces chercheurs soulignent aussi que la fréquence des items visant à évaluer la compréhension des procédés de négation n'est pas forcément pertinente puisque ces marques semblent apparaître sous des formes moins diversifiées en LSF. En outre, la question de l'opposition nom/verbe différenciée en discours dans les LS par la répétition du mouvement du signe pour exprimer le verbe *vs* par un mouvement simple pour exprimer le nom pose la question de la pertinence des items sélectionnés, l'opposition nom/verbe n'étant pas nécessairement distribuée autour des mêmes signes dans les deux langues.

Si Courtin *et al.* [2010] ont, malgré ces remarques, pris l'option de modifier le moins possible le test d'origine afin de conserver les critères de validité du test, ils soulignent néanmoins les problèmes que pose la focalisation sur les structures à " classificateurs ", du fait de leur iconicité, et concluent finalement que ce test, dans l'adaptation qu'ils en ont faite, ne permet pas, pour la LSF, de tester la compétence des enfants. En effet, la passation du test auprès d'enfants entendants ne maîtrisant pas la LSF leur a permis de montrer que ces productions signées, quand elles impliquent des signes lexicaux fortement iconiques (exemple : table, pomme), et à plus forte raison quand il s'agit de structures exprimant des relations spatiales (la disposition des signes entretenant aussi un lien très iconique avec leur disposition dans l'espace réel), sont comprises par les enfants entendants.

Les réflexions menées par ces chercheurs sur l'adaptation du *BSL receptive skills* nous amènent ainsi à prendre toute la mesure des problématiques que pose l'évaluation des compétences en réception en LSF.

2.2.1.3 Limites générales des adaptations partielles

Un fait reste particulièrement problématique : la focalisation sur les compétences en réception par désignation – n'impliquant aucune production – alors que les observations ne sont pas complétées par des recueils de productions plus ou moins spontanées permettant d'accéder aux compétences en production.

Précisons toutefois que ce test tel qu'il a été conçu pour la BSL était, en réalité, l'un des sous-tests d'une batterie de tests, *Assessing BSL Development*, visant plus largement à explorer le développement des compétences en BSL – en production et en réception – et incluant comme deuxième sous-test une tâche de production narrative visant à évaluer l'utilisation de procédés spécifiquement narratifs (*role shift* notamment ou ce que nous appelons *proforme corporelle* [Millet, 2002a]) et plus largement l'utilisation de l'espace dans les structures verbales. Les épreuves en production incluaient également une tâche de réponse à des *questions tags* (*wh-questions*) pour mesurer l'habileté plus largement expressive de l'enfant [Herman, 1998].

Ces deux épreuves en production, amenant à traiter des éléments de parole spontanée et impliquant un codage plus complexe et plus long, offrent donc, de manière moins immédiate que l'épreuve de réception, des résultats objectivables sur la compétence des enfants sourds. Le fait que les recherches récentes, à l'international, se focalisent prioritairement sur l'adaptation du *BSL receptive skills* et non sur l'ensemble de la batterie de test traduit aussi la priorité des recherches : proposer des outils d'évaluation économiques, dans l'optique de servir de référence sur le terrain scolaire. Toutefois, on ne manquera pas de souligner, à la suite de bien des chercheurs, que les épreuves de compétence en réception et/ou des tâches de production fortement contraintes ne peuvent suffire à cerner les compétences des enfants sourds. Nous aurons l'occasion d'y revenir dans nos analyses.

Les autres tests qui ont été élaborés dans la perspective de proposer une batterie de tests d'évaluation en production et en réception restent donc très largement expérimentaux et ont, pour la plupart, un ancrage éducatif.

2.2.2 Aperçu de quelques batteries de tests en cours de développement

Nous donnerons ici un aperçu de quelques batteries de tests existantes afin de cerner les avancées récentes des outils d'évaluation des LS, ainsi que la diversité des types de tâches proposées et des réflexions qui les sous-tendent.

2.2.2.1 Evaluer le lien entre les compétences narratives développées en LS et en LV écrite

Un des premiers tests développés pour évaluer les compétences en LS est le *TASL* [Prinz *et al.*, 1994] : les réflexions qui en sous-tendent la conception concernent les transferts de compétences entre LS et LV écrite.

Ce test se donne pour objectif de mesurer ces transferts en se focalisant sur les compétences narratives en production et en réception des enfants en LS et en LV écrite, et en proposant une analyse fine des éléments linguistiques spécifiques aux structures narratives en LS.

Les épreuves de production se composent d'une tâche de narration autour d'une histoire présentée en images et d'une tâche de description de séquences de dessin animé spécifiquement choisies pour provoquer la production de " classificateurs ".

Les épreuves de compréhension se composent d'une tâche visant à vérifier, par des questions, la compréhension d'une production narrative signée ainsi que de tâches de désignation d'images visant, sur la base de productions signées, à évaluer distinctement la compréhension des classificateurs, des marques temporelles et des marques spatiales – voir pour une présentation synthétique [Haug, 2008].

Précisons toutefois que ce test n'a été que peu adapté, sans doute du fait de la longueur de la passation des épreuves et du codage préalable à l'interprétation des résultats. En effet, le test prévoit une analyse fine des épreuves, et la plupart des tâches sont filmées et encodées *a posteriori* selon des grilles de critères linguistiques. Cette démarche complexifie donc le codage des épreuves et l'accès aux résultats ; elle restreint dès lors son utilisation à une finalité de recherches expérimentales. Seule Niederberger [2004] a adapté ce test pour la LSF de Suisse en produisant le *TESL* (*Test de Langue des Signes Française*), proposant d'élargir l'évaluation aux compétences en français oral – voir pour une comparaison des résultats aux tests, Niederberger & Prinz [2005] [175].

Comme c'est le cas pour ces deux tests, les réflexions menées autour des outils d'évaluation des LS prennent souvent ancrage dans une nécessité émanant du terrain scolaire et notamment dans la mise en place de projets éducatifs bilingues.

2.2.2.2 Des tests complémentaires : propositions pour la LSQ

Ainsi, les recherches menées sur l'évaluation de la LSQ se sont faites de concert avec la mise en place d'un projet bilingue et biculturel, projet éducatif qui nécessitait la création d'outils d'évaluation

175. D'autres batteries de tests similaires ont été élaborées dans des optiques sensiblement équivalentes pour évaluer le lien entre compétence en ASL et compétence en anglais écrit, notamment le *American sign langue instrument assessment* conçu par Hoffmeister – voir pour description synthétique Haug [2008].

des compétences des enfants sourds en LSQ. Les réflexions menées par l'équipe québécoise se sont donc inscrites dans une démarche réflexive progressive sur différents aspects de l'évaluation en LSQ.

En effet, le développement des outils sur les aspects morphosyntaxiques [Dubuisson *et al.*, 2006, 2008] répondait à la nécessité de compléter une première évaluation, effectuée sur les productions narratives des enfants sourds, par des tâches d'élicitation par répétition de productions signées permettant d'évaluer la compétence en réception des enfants sur des aspects linguistiques spécifiques de la LSQ. Les auteurs justifient cette nécessité notamment par le fait qu'une tâche narrative ne permet pas d'assurer une évaluation structurée sur tous les aspects morphosyntaxiques de la LSQ, dans la mesure où l'absence de certains procédés linguistiques dans les productions narratives des enfants sourds ne signifie pas qu'ils ne sont pas maîtrisés.

Le test élaboré à ces fins consiste en des tâches de répétition de productions signées visant à évaluer la maîtrise de l'utilisation de l'espace, élément structurant des relations sémantico-syntaxiques en LS, et plus particulièrement celle des procédés d'accord verbal et d'utilisation des "classificateurs".

Ce test a été exploité par la suite à d'autres fins, et notamment pour mettre en lien la maîtrise de l'utilisation de l'espace en LSQ – qui constitue pour les auteurs un indice révélateur de la compétence globale en LSQ – et la compétence en compréhension écrite en français [voir Dubuisson *et al.*, 2008].

Par ailleurs, pour répondre à la nécessité d'évaluation des productions des jeunes enfants en LS par les professionnels de la surdité, et notamment par des orthophonistes, Parisot *et al.* [2006] ont proposé un test portant sur les aspects phonologiques de la LSQ. Le test élaboré consiste en une tâche de dénomination lexicale visant à évaluer la maîtrise des paramètres articulatoires des signes en faisant varier la complexité articulatoire des signes cibles et la complexité conceptuelle des stimuli [Parisot *et al.*, 2006]. Ce test a pour finalité de développer un outil d'évaluation de la conscience phonologique des enfants sourds afin de pouvoir prévenir les éventuels troubles du langage en LS et de pouvoir y remédier.

2.2.2.3 Evaluer les compétences en production et en réception : propositions d'une batterie de tests pour la SLN (langue des signes hollandaise)

Il semble que, dans certaines LS, les outils soient en passe d'être plus aboutis, et notamment dans les pays nordiques, pays d'avant-garde en matière de politiques linguistiques – spécialement en ce qui concerne la reconnaissance des LS – et, par conséquent, en matière de politiques éducatives liées à la mise en place d'une éducation bilingue effective pour les enfants sourds.

Hermans *et al.* [2010] ont publié récemment la description d'une batterie de tests d'évaluation assez complète incluant des tâches de production et de réception en langue des signes hollandaise (SLN) sur

différents aspects de la compétence de l'enfant sourd : phonologiques, lexicaux, morphosyntaxiques et narratifs.

Concernant les aspects phonologiques, le test prévoit une tâche de décision de proximité sémantique sur la base de deux signes proposés ainsi qu'une tâche de répétition de signes proposés. Ces deux tâches visent à évaluer la maîtrise des paramètres articulatoires du signe, la distinction de paires minimales dans la première, la reproduction de paramètres articulatoires du signe dans la seconde.

Concernant l'évaluation du vocabulaire, le test prévoit, en réception, une tâche de décision lexicale sur la base de signes proposés, par désignation de l'image la plus proche du sens du signe. Pour évaluer les compétences expressives du vocabulaire de l'enfant, deux tâches ont été élaborées : l'une consiste en une tâche de dénomination lexicale sur la base d'images, l'autre en une tâche de description du sens du signe proposé.

Par ailleurs, les aspects morphosyntaxiques sont ainsi évalués : pour le versant réception, la tâche consiste à associer l'image la plus appropriée à la phrase signée proposée ; pour le versant production, la tâche consiste en une description d'images.

Enfin, concernant les aspects narratifs, pour le versant compréhension, des questions sont posées après la diffusion de séquences narratives en LS, et pour le versant production, une séquence d'images est proposée à l'enfant qui doit ensuite en proposer une restitution en LS.

Au regard des conclusions des auteurs, ce test assez complet, et par ailleurs informatisé, semble aujourd'hui largement diffusé sur le terrain scolaire pour évaluer la SLN. Il est utilisé par les écoles accueillant des enfants sourds dans des optiques variables : massivement pour tous les enfants sourds ou ponctuellement en cas de suspicion d'un retard de langage. Cette transition d'une visée expérimentale à une application pratique comme outil d'évaluation sur le terrain laisse augurer une progression possible qui permettra une normalisation des résultats, et donc une identification plus fine des étapes de développement en SLN. Il nous semble permis d'affirmer, par conséquent, que cette batterie de tests apparaît aujourd'hui comme l'une des plus avancées et comme l'une des rares qui puissent se révéler exploitables sur le terrain scolaire.

Cet état des lieux non exhaustif des tests existants, auxquels il faut ajouter tous les outils d'évaluation formels et informels mis en œuvre sur le terrain [voir pour une revue de question Jamieson, 2003]) et autres outils ou tâches d'expérimentation ciblées mises en œuvre dans les recherches [voir, entre autres, pour une revue de question Singleton & Supalla, 2003; Mann, 2008], nous offre un aperçu de l'état actuel du développement des outils d'évaluation en LS. Les réflexions qui escortent l'élaboration d'outils et leur standardisation semblent faire émerger des questions récurrentes, parmi lesquelles la question de

l'échantillon de référence est peut-être la plus centrale.

2.2.3 L'échantillon de référence : une question complexe

En effet, lors de l'élaboration des tests émerge nécessairement la question de la composition de l'échantillon de locuteurs, et tous les regards sont alors portés sur le natif avec un grand N : l'enfant sourd de parents sourds, un locuteur légitimement natif identitairement et linguistiquement.

2.2.3.1 Le locuteur natif : un critère de choix, pour quelles finalités ?

Dans la majorité des tests, en effet, les chercheurs mettent un point d'honneur à débuter l'élaboration du test sur la base des productions de signeurs natifs. A propos de la conception du *BSL receptive skills*, Woll *et al.* [2001, 172] soulignaient ainsi :

> « Idéalement toute standardisation devrait utiliser une population plus homogène. La population la plus appropriée à utiliser quand on standardise un test du développement du (*sic*) BSL est celle des enfants issus d'un environnement naturel signeur. Ces enfants reçoivent des apports consistants en BSL depuis la naissance et sont ainsi dans une position d'acquisition naturelle du BSL. Les performances des enfants sourds issus de familles entendantes qui ont appris le BSL, la plupart du temps dans des conditions moins idéales, peuvent être comparées au groupe précédent. »

Toutefois, la réalité du terrain étant ce qu'elle est, les enfants sourds de parents sourds ne représentant que 10% de la population sourde, l'échantillon doit bien souvent être élargi aux enfants entendants de parents sourds, voire aux enfants sourds de parents entendants. La plupart des tests élaborés pour évaluer les LS portent donc sur des populations qui sont, de fait, diverses, mais que les chercheurs tentent d'homogénéiser à partir du critère de l'exposition précoce à la langue des signes, comme le souligne Herman [1998, 336-337] à propos des critères retenus pour standardiser le *BSL receptive skills* :

> « A pilot version of the assessment battery was used with 40 children from deaf families and a revised version is currently being standardised on a larger sample. The standardisation sample has been extended to include selected deaf children from hearing families who have had early and consistent exposure to BSL so that their performance is similar to that of children from deaf families, e.g. where there are other deaf family members, where parental signing skills are exceptionally high, or where there has been frequent contact with deaf adults either inside or outside school. » [176]

176. « Une version pilote de cette batterie d'évaluation a été menée auprès de 40 enfants de familles sourdes et une version est en cours de révision sur un échantillon plus large. L'échantillon pour la standardisation a été élargi pour inclure des enfants sourds de familles entendantes qui ont eu une exposition précoce et consistante à la BSL de sorte que leur compétence est similaire à celle des enfants des familles sourdes, par exemple dans les cas où il y a d'autres membres sourds dans la famille, où les compétences des parents sont exceptionnellement élévées, ou où il y a des contacts fréquents avec des adultes sourds soit dans soit hors de l'école. » (notre traduction)

Dans la plupart des tests élaborés, les chercheurs recourent, en réalité, à des groupes mixtes de "natifs" et de "non-natifs" pour être à même de recueillir des données consistantes, susceptibles de permettre un étalonnement des acquisitions et d'accéder à des indices chronologiques [voir, à ce propos Haug, 2008; Hermans *et al.*, 2010].

D'autres recherches adoptent une perspective de description davantage ancrée dans la réalité sociolangagière du terrain en ne cherchant pas à homogénéiser les données. Ainsi, Dubuisson *et al.* [2006] soulignent que le degré de maîtrise variable de la LSQ des enfants engagés dans l'établissement bilingue où a été menée l'expérimentation ainsi que le statut auditif des parents n'ont pas été érigés en critère de sélection :

> « Quoique le degré de la maîtrise de la LSQ soit variable pour l'ensemble des élèves à leur entrée à l'école et que la plupart aient des parents entendants, l'utilisation qu'ils faisaient de la LSQ nous permettait de l'identifier comme leur langue première, notamment parce qu'elle était la langue qu'ils connaissaient le mieux et qu'ils utilisaient le plus. Il n'y a eu aucune sélection particulière [...] »[Dubuisson *et al.*, 2006, 84]

Dans cette perspective, la démarche ainsi que les finalités des outils élaborés sont bien différents, puisqu'il ne s'agit pas de proposer une référence normative des étapes de développement mais de proposer des critères d'étalonnement en fonction de la compétence des enfants.

On retrouve ici la distinction proposée par Haug [2008, 55] quant aux finalités de la standardisation des tests entre *normed-referenced* et *criterion-referenced*. La perspective "normative" (*normed-referenced*) vise à établir un étalonnement chronologique de la compétence en fonction de l'âge. La perspective basée sur des critères de référence (*criterion-referenced*) vise davantage à situer l'enfant par rapport à un aspect spécifique de la compétence en LS. Par exemple, dans le cas des tests morphosyntaxiques développés par Dubuisson *et al.* [2006], il s'agissait d'évaluer la maîtrise de l'utilisation de l'espace.

A notre sens, la perspective d'étalonner les enfants sourds dans leur ensemble doit rester un objectif prioritaire et préalable à l'identification d'étapes de développement reliées à l'âge permettant de parler de développement "typique" et "atypique". Ainsi, considérer les locuteurs dits "natifs" comme référence absolue du développement typique n'est pas sans poser de question dans la mesure où de multiples variables s'entrecroisent en contexte de surdité, le statut auditif des parents apparaissant comme une variable parmi bien d'autres.

2.2.3.2 Comprendre l'impact des variables sur le développement : une réflexion nécessaire

Les réflexions menées par Haug [2011] autour de l'adaptation du *BSL receptive skills* et des problématiques de standardisation de cet outil d'évaluation dans le contexte allemand pour élaborer le *German sign language receptive skills* soulèvent bien tous les enjeux liés à la compréhension des variables en contexte de surdité.

Ce chercheur pose en effet une question primordiale, largement évincée par les précédentes études, à savoir celle des contours de l'échantillon cible (*target group*) – *i.e.* celui qui est susceptible d'être évalué par les outils développés – et ceux de l'échantillon de référence (*reference group*) – *i.e.* celui qui sert de repère. Dans cet article, Haug [2011] s'attache à tester l'impact de certaines variables (âge, genre, âge d'exposition à la LS, statut auditif des parents, types d'éducation, entre autres) sur les compétences de réception d'enfants sourds de 3 à 10 ans avec des profils scolaires, linguistiques et familiaux divers. Si ces résultats préliminaires mettent en évidence un impact significatif de l'âge d'exposition à la LS - exposition précoce (avant 3 ans) et exposition tardive (après 3 ans)-, du statut auditif des parents (sourd *vs* entendant) et de l'âge, aucune de ces variables n'explique toutefois à elle seule les variations de résultats. Compte tenu de la façon dont s'entrecroisent les variables en contexte de surdité, Haug [2011] souligne la nécessité de recueillir des informations plus précises sur les expériences linguistiques, scolaires et éducatives des élèves afin d'être à même d'isoler les variables et d'en comprendre les effets.

Haug [2011] souligne, par exemple, que le statut auditif des parents n'est pas une garantie absolue de l'exposition précoce/tardive à la LS, dans la mesure où l'expérience linguistique des parents sourds eux-mêmes est à prendre en compte :

> « One could argue that only deaf children (and may be also hearing children) of deaf parents should constitute the reference group, but parental deafness per se is not a guarantee of early exposure to a sign language ; deaf parents' own experience of early or late exposure to a sign language can also be an important variable. » [177][Haug, 2011, 356]

En effet, comme nous l'avons déjà mentionné à plusieurs reprises, si les enfants sourds de parents sourds sont peu nombreux, les familles sourdes de génération en génération sont, elles, extrêmement rares, ce qui implique nécessairement que les parents sourds eux-mêmes aient, dans la grande majorité, des parents entendants. Ce contexte sociolinguistique est susceptible d'avoir joué sur leur exposition à la LS. Ainsi, non seulement l'histoire familiale, mais aussi la trajectoire scolaire des parents sourds, seraient

177. « On pourrait considérer que seuls les enfants sourds (et peut-être les enfants entendants) de parents sourds devraient constituer le groupe de référence, mais le fait d'avoir des parents sourds ne garantit pas en soi l'exposition précoce à une langue signée ; le fait que les parents eux-mêmes aient bénéficié d'une exposition précoce ou tardive à la langue signée peut aussi constituer une variable importante. » (notre traduction)

également à renseigner pour appréhender plus précisément leurs expériences linguistiques. Par ailleurs, on ajoutera que les grands-parents sont susceptibles de jouer un rôle dans le développement de l'enfant sourd dans la mesure où ils peuvent éventuellement modifier les contours de l'environnement linguistique. Il serait donc question de cerner plus précisément la réalité des environnements langagiers en contexte de surdité, sans présupposer qu'ils s'opposent distinctement selon le statut auditif des parents. Le groupe de référence et le groupe cible ne sont donc pas nécessairement à opposer sur la base du statut auditif des parents. Les enfants sourds de parents entendants ne sont, en effet, pas nécessairement à exclure du groupe de référence, dans la mesure où ils ont pu bénéficier d'une exposition précoce à la langue des signes et que leur niveau de compétences en LS peut être équivalent à celui des locuteurs dit "natifs".

Il nous semble donc on ne peut plus nécessaire d'avoir des données fines sur les critères pouvant expliquer des différences de développement avant d'être en mesure de se prononcer tant sur le groupe de référence que sur les étapes de développement "typique". Une approche compréhensive du développement des enfants sourds nous semble, en effet, nécessairement devoir trouver ancrage dans les réalités sociolangagières effectives du contexte de surdité dont il est impératif de décortiquer les éléments structurants ou rendus structurants de la diversité langagière, sans en faire abstraction et sans les évincer intentionnellement en préjugeant que tel ou tel critère serait prédominant. La typicité et l'atypicité seraient alors à questionner à la lumière de cette diversité langagière.

Par ailleurs, dans la mesure où les LS ne sont pas encore standardisées, l'échantillon de référence porte un autre enjeu inévitable : celui du locuteur de référence de la LS.

2.2.3.3 Le locuteur natif à l'appui de la standardisation de la langue ?

En l'état de description des LS et compte tenu de la diversité langagière des locuteurs sourds, si le critère "locuteur natif" semble se présenter comme un critère objectif de sélection des locuteurs afin d'homogénéiser les données, on ne manquera pas de souligner que la focalisation sur les enfants sourds de parents sourds rejoint plus largement une visée de standardisation non seulement des compétences mais plus largement de la langue. Ce critère n'est pas propre aux recherches en acquisition, mais plane comme une condition préalable à toute description linguistique qui se veut légitime et légitimée.

Les recherches menées sur les tests à visées linguistique [voir notamment Schembri *et al.*, 2002; Schembri & Johnston, 2004] constituent toutefois un bon appui pour déconstruire le mythe d'un groupe de locuteurs sourds natifs homogènes dans leurs expériences familiales, linguistiques et scolaires, comme dans leurs productions linguistiques en LS. En effet, les travaux de Schembri *et al.* [2002] sur l'expé-

rimentation d'une adaptation du *battery test for ASL morphology and syntax* pour la langue des signes australienne, menée auprès d'adultes sourds de parents sourds, rendent compte de la variation sociolinguistique des éléments morphologiques et syntaxiques des productions linguistiques de locuteurs sourds de parents sourds aux expériences linguistiques, familiales et scolaires diverses et aux origines géographiques différentes [178].

L'absence de standardisation des LS et la part importante de la variation régionale est donc également une problématique conséquente dans l'adaptation des tests développés pour évaluer la LS et pose la question de leur validité à l'échelle nationale pour une langue donnée. Précisons que cette variation a été prise en compte dans l'élaboration du *BSL receptive skills* qui prévoit une tâche préliminaire de dénomination lexicale visant à vérifier que le vocabulaire utilisé dans le test est connu de l'enfant et à prévenir les éventuelles variations lexicales existantes qui pourraient influencer les résultats au test. Cette épreuve prévoit que l'expérimentateur précise à l'enfant les signes utilisés dans le test dans le cas où les signes de l'enfant seraient différents.

Finalement, c'est toute la question de l'intégration de la variation sociolinguistique de la LS qui mérite d'être posée dans l'élaboration des tests d'évaluation : diversité des locuteurs, diversité des pratiques langagières et diversité des compétences enfin.

En outre, la focalisation sur des tâches d'élicitation, fortement guidées dans l'élaboration de tests d'évaluation de la LS, évince aussi toute la question de la compétence de communication du locuteur pour ne se focaliser que sur les aspects morphologiques et syntaxiques des compétences des enfants sourds hors contexte interactionnel. Nous rejoignons ici les remarques et perspectives ouvertes par Haug [2008, 80-81] :

> « Communicative competence is not assessed in most of the instruments. [...] Communicative competence in the broadest sense includes how individual interacts in a language community, including aspects of grammatical competence, sociolinguistic competence, and discourse competence. Communicative competence therefore deserves greater attention. Besides assessing linguistic aspects of a sign language, communicative competence should also be important part of the framework a larger ongoing language assesment for deaf children, not necessary as a test for its own sake, but as an additionnal task in a test. » [179].

178. Nous renvoyons plus largement aux travaux de Lucas et Valli sur les variations en ASL et plus précisément à l'ouvrage récent consacré à cette question [Lucas, 2001].

179. « La compétence communicative n'est pas évaluée dans la plupart des outils. La compétence communicative dans son sens large inclut la manière dont l'individu interagit dans la langue de la communauté, les aspects grammaticaux, sociolinguistiques et discursifs de la compétence. C'est pourquoi la compétence communicative mérite une attention accrue. En plus de l'évaluation des aspects linguistiques de la langue des signes, la prise en compte de la compétence communicative constitue aussi une part importante du travail sur la conception d'une évaluation de la langue des enfants sourds. Elle ne doit pas nécessairement être l'objet d'un test spécifique, mais peut constituer une tâche supplémentaire du test. » (notre traduction)

C'est dans cet état d'avancement des outils d'évaluation élaborés dans une visée strictement linguistique et strictement monolingue que se contextualise notre analyse sur une passation de test d'évaluation du langage oral élaboré pour les enfants entendants.

Comme nous venons de le voir, les outils en LS sont encore très largement en cours d'élaboration, peu diffusés et peu exploitables sur le terrain par un évaluateur tout venant pour mesurer les compétences en LS. Les outils d'évaluation en LV sont, au contraire, on ne peut plus diffusés, auprès des orthophonistes notamment, et donc très largement exploités sur le terrain. Nous proposons donc d'analyser la passation de l'épreuve de lexique en production du test ELO (Evaluation du langage oral) utilisé sur le terrain afin de rendre compte de la manière dont les compétences des enfants sourds sont évaluées en l'état actuel des outils d'évaluation. L'analyse de la passation de ce test nous permettra, au-delà de ce que le test prévoit d'évaluer, de décrire les compétences effectivement mises en œuvre par les enfants sourds pour répondre à cette tâche de dénomination lexicale.

3 Evaluer le langage oral (ELO) : les réponses à l'épreuve d'un test ou le test à l'épreuve des réponses

Précisons, d'entrée de jeu, que notre perspective de description est sociolinguistique et que, par conséquent, il s'agit de rendre compte, par l'analyse de cette situation de passation de test, d'une des actualisations possibles des compétences des enfants sourds pour répondre à une tâche de dénomination lexicale. Par ailleurs, à ceux qui seraient sceptiques quant aux conditions de la passation du test, qui a été menée par des enquêtrices entendantes maîtrisant la LSF et non par un adulte sourd, précisons encore que cette condition correspond à une réalité interactionnelle évidente dans la situation de passation de test en contexte scolaire, principalement menée par des orthophonistes [180].

Nous commencerons par proposer une analyse quantifiée conforme aux objectifs du test, en ne nous basant que sur les réponses linguistiques justes, puis nous nous attacherons à une analyse plus fine des stratégies effectivement mises en œuvre.

Nous présentons dans la section suivante le détail des effectifs et nous renvoyons pour la description de la tâche et la composition du corpus à la présentation qui en a été faite dans le chapitre méthodologique (cf. Partie 1 Chap. 3 section 3.3.1).

180. Précisons plus largement que sur le terrain scolaire, la majorité des adultes chargés de l'évaluation des compétences des enfants sourds sont massivement des entendants.

3.1 Autour des réponses justes

Le test ELO a été conçu pour les enfants entendants, et bien que l'appellation « langage oral » puisse porter à équivoque quant à la visée de l'évaluation, il s'agit bien de n'évaluer que la performance linguistique et en l'occurrence en français. L'évaluation des enfants sourds de notre corpus nous a amenée inévitablement à élargir la prise en compte des réponses considérées comme justes à l'ensemble des réponses linguistiques fournies par les enfants. Les analyses que nous menons des "réponses justes" (dorénavant, RJ) comptabilisent donc ces réponses linguistiques, quelle que soit leur nature linguistique : français seul, en LSF seule ou dans les deux langues simultanément. Toutefois, conformément aux attentes du test, seules les réponses de nature linguistique sont comptabilisées comme "justes".

3.1.1 Aperçu global du corpus : hétérogénéité des classes et des niveaux scolaires

Nous commencerons par donner un aperçu global des résultats aux tests. La répartition des effectifs est précisée dans les tableaux suivants : le premier tableau (11a) donne le détail des effectifs, pour chaque dispositif éducatif, des niveaux scolaires qui composent chaque classe ainsi que l'âge des enfants, le deuxième tableau (11b) reprend le détail des effectifs pour chaque niveau scolaire :

Classe	Niveau scolaire	N	Min	Max	Moyenne	Ecart-type
B	GS	4	6;00	7;05	6;08	0;08
	CP	1	7;11	7;11	-	-
	CE2	1	10;01	10;01	-	-
	CM2	1	11;08	11;08	-	-
	Total	7	6;00	11;08	8;01	2;01
CLISb	GS	2	5;06	7;03	6;05	1;03
	CP	3	6;11	7;07	7;02	0;04
	CE2	1	10;00	10;00	10;00	-
	Total	6	5;06	10;00	7;05	1;06
Cliso	GS	4	5;01	6;01	5;09	0;05
	CP	3	6;04	9;00	7;09	1;04
	Total	7	5;01	9;00	6;07	1;05
Mixte	CP	1	7;04	7;04	-	-
	CE1	2	7;07	8;02	7;11	0;05
	CE2	2	9;04	9;04	9;04	0;00
	Total	5	7;04	9;04	8;04	0;11
Oint	CE2	4	8;09	10;08	9;10	0;11
	CM2	1	12;05	12;05	-	-
	Total	5	8;09	12;05	10;04	1;05

(a) Répartition des effectifs par dispositif éducatif et par niveau scolaire selon l'âge des enfants

Niveau scolaire	N	Min	Max	Moyenne	Ecart-type
GS	10	5;01	7;05	6;03	0;09
CP	8	6;04	9;00	7;06	0;10
CE1	2	7;07	8;02	7;11	0;05
CE2	8	8;09	10;08	9;09	0;08
CM2	2	11;08	12;05	12;00	0;06

(b) Répartition des effectifs pour chaque niveau scolaire selon l'âge des enfants

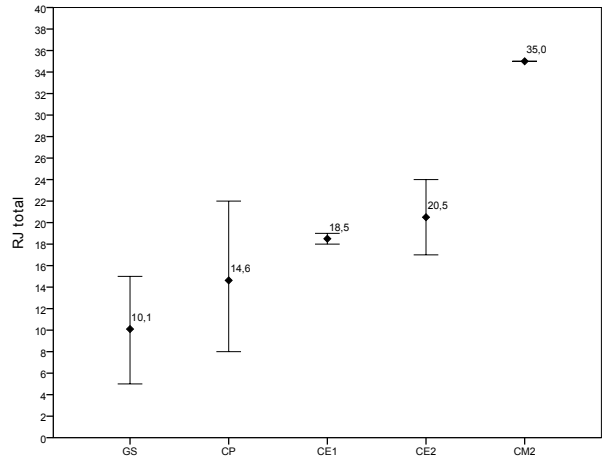
Tableau 11 – Répartition des effectifs du corpus ELO

La répartition des effectifs par dispositif éducatif nous donne un aperçu des contours hétéroclites des classes en contexte de surdité en termes d'âges et de niveaux scolaires.

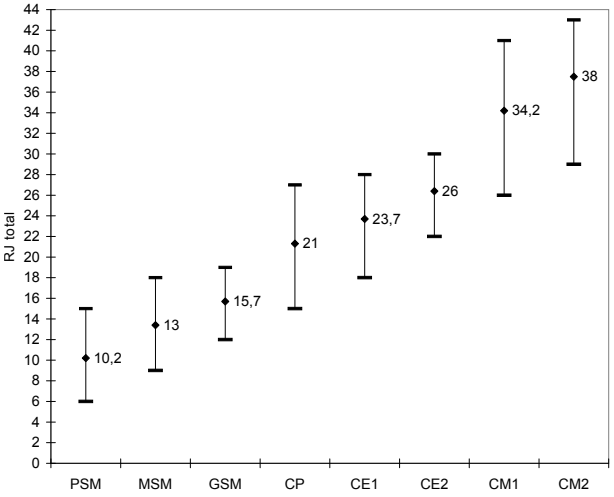
Toutefois, dans la mesure où le test est étalonné en fonction du niveau scolaire, nous conserverons ce critère de distinction pour nos analyses – le niveau scolaire nous permettant, par ailleurs, d'avoir un indice sur la manière dont les compétences scolaires de chaque enfant sont évaluées en dehors de ce test : de manière relative au sein de la classe par rapport aux compétences des autres enfants et de manière absolue par rapport aux compétences attendues par l'Institution pour chaque niveau scolaire.

3.1.2 Positionnement général des enfants par niveau scolaire

Commençons par un aperçu global des résultats au test. Les graphiques suivants mettent en regard l'intervalle ainsi que la moyenne des RJ obtenues pour chaque niveau scolaire pour les enfants sourds (10a), et des résultats obtenus pour les enfants entendants [181] (10b) ayant servi à l'étalonnement du test.



(a) Moyennes et intervalles des RJ obtenues par niveau scolaire



(b) Moyennes et intervalles des RJ attendues

Niveau_scol	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
GS	10	5	15	10,1	3,4
CP	8	8	22	14,6	5,0
CE1	2	18	19	18,5	0,7
CE2	8	17	24	20,5	2,6
CM2	2	35	35	35,0	0,0

Niveau_scol	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
PSM	68	6	15	10,2	3,4
MSM	191	9	18	13	3,2
GSM	158	12	19	15,7	2,7
CP	129	15	27	21	4,7
CE1	103	18	28	23,7	3,9
CE2	140	22	30	26	3.0
CM1	86	26	41	34,2	5,9
CM2	95	29	43	38	5,9

Figure 10 – Mise en regard des RJ des enfants sourds par niveau scolaire avec les résultats attendus pour chaque niveau scolaire

La moyenne et l'intervalle des RJ obtenues par les groupes de chaque niveau scolaire semblent se situer bien en-deçà des résultats attendus. Le groupe de GS présente, par exemple, une moyenne

181. Les données sont reprises du manuel accompagnant le test ELO [Khomsi, 2000, 18], dans lequel nous avons ajouté les minimum/maximum indiqués pour chaque niveau scolaire dans le cahier de passation du test.

de RJ (10,1) et un intervalle (min=4 ; max=15) qui se rapprochent de la répartition des RJ chez les enfants entendants du niveau petite section de maternelle (PSM) (M=10,2, min=6 ; max=15). **D'une manière générale, les moyennes des RJ des enfants sourds indiquent, par rapport aux résultats attendus pour leur niveau scolaire, un écart d'une à deux classes en-dessous de leur niveau scolaire**, à l'exception des deux enfants de CE1 (18 et 19 RJ) et de CM2 (35 RJ) dont le nombre de RJ est équivalent ou supérieur au minimum attendu pour leur niveau scolaire : respectivement 18 RJ (CE1) et 29 RJ (CM2).

Toutefois, nous devons souligner que la variation intra-niveau scolaire est importante, ce qui engage à procéder à une description plus fine des RJ des enfants au sein des niveaux scolaires. Ceci est tout particulièrement vrai pour les CP. L'écart-type est de 5 RJ, l'intervalle de RJ obtenues par les enfants sourds de CP couvrant plusieurs niveaux scolaires attendus : le minimum est de 8 ce qui n'atteint pas le minimum attendu pour les moyennes sections de maternelle (MSM) alors que le maximum est de 22 ce qui correspond à l'intervalle haut des résultats attendus pour le niveau scolaire correspondant à ce groupe : CP.

En outre, si les moyennes des RJ par niveau semblent se situer en deçà des résultats attendus, force est de constater que **les moyennes de RJ augmentent entre chaque niveau scolaire** (et plus particulièrement entre GS, CP et CE2 dans lesquels nous avons plus d'effectifs). **Une augmentation qui s'accompagne également d'une réduction de l'écart intra-groupe**, entre le CP et le CE2 notamment, groupe à effectif identique (N=8) : l'écart-type est de 5 RJ pour les CP ; 2,6 RJ pour les CE2.

> L'hétérogénéité des compétences des enfants à niveau scolaire identique semble donc se réduire progressivement, ce qui laisse supposer une évolution progressive vers l'homogénéisation des compétences entre les enfants de même niveau scolaire quel que soit leur projet éducatif.

Ces premières observations nous amènent donc à nous pencher plus précisément sur la manière dont se distribuent les RJ des enfants au sein de chaque niveau scolaire et sur les facteurs susceptibles d'expliquer les disparités inter-individuelles. Du fait de l'hétérogénéité des effectifs pour chacun des dispositifs éducatifs, les analyses proposées ici ne seront que quantifiées, la répartition inégale des effectifs ne permettant pas d'isoler les variables pour que des tests statistiques puissent être valablement appliqués. Cette absence de possibilités statistiques nous oblige ainsi, parfois, à procéder à des comparaisons entre deux ou plusieurs enfants pour interroger l'effet des variables : dispositif éducatif, âge, statut auditif des parents.

3.1.3 Effet du projet éducatif chez les enfants de GS

Parmi les enfants qui sont considérés comme correspondant à un niveau GS transparaît une variation importante entre les scores obtenus selon le projet éducatif des enfants, comme le montre le tableau suivant reprenant l'intervalle du nombre de RJ obtenues pour les enfants sourds de GS de chaque dispositif éducatif :

GS	Disp.Ed	N	Minimum	Maximum	Médiane	Moyenne	Ecart type
	Cliso	4	5	9	6,0	6,5	1,9
	Bilingue	4	11	13	12,0	12,0	0,8
	ClisB	2	12	15	13,5	13,5	2,1
	Total	10	5	15	11,5	10,1	3,4

Tableau 12 – Répartition du nombre de réponses justes des enfants sourds de GS par dispositif éducatif

On notera, en effet, **une forte disparité entre le groupe au projet éducatif oraliste (CLISo) et les groupes aux projets éducatifs bilingues (B et CLISb)**. L'intervalle des RJ obtenues par les enfants au projet éducatif oraliste (entre 5 RJ et 9 RJ) correspond à celui attendu pour les PSM (entre 6 et 15 RJ). En contraste, dans les deux groupes aux projets éducatifs bilingues, les enfants obtiennent tous, à une exception près (Nora, 11 RJ), des scores qui se positionnent au-delà du minimum attendu pour leur niveau scolaire ($\geq$ 12 RJ). Tous les enfants de la CLISo se positionnent en-dessous de la médiane des RJ obtenues par les enfants sourds de GS (11,5 RJ), soit dans l'intervalle bas des RJ obtenues par les enfants sourds de GS. **Ces observations semblent donc indiquer un impact du projet éducatif sur les compétences des jeunes enfants.**

Il convient toutefois de considérer cette tendance avec précaution, dans la mesure où les groupes sont aussi marqués par un écart d'âge important. Près d'un an d'écart entre la moyenne d'âge des groupes B et CLISo : la moyenne d'âge est de 5 ;09 pour la CLISo, 6 ;08 pour la CLISb. Les enfants sourds de la CLISo constituent donc le groupe le plus jeune, un critère qui est susceptible d'expliquer les différences observées inter-groupes.

A cette étape de l'analyse, et en ne considérant que les scores globaux, il ne nous est pas possible de déterminer si les différences entre les RJ des enfants révèlent un écart entre le niveau atteint dans deux langues différentes (plus faible en français qu'en LSF) ou un écart de développement de la compétence linguistique, quelle que soit la langue utilisée, qui pourrait être relié à l'âge des enfants. Pour affiner ces observations, il est nécessaire de se pencher sur la nature linguistique des RJ des enfants pour interroger l'effet du projet éducatif : l'effet du projet éducatif s'explique-t-il par une différence de langue dans laquelle se construisent les compétences linguistiques ?

3.1.3.1 Impact de la langue mobilisée ?

Le graphique suivant détaille la répartition des RJ en fonction de leur natutre linguistique : frs, LSF ou français+LSF ; les enfants sont classés dans l'ordre croissant du nombre de RJ obtenues.

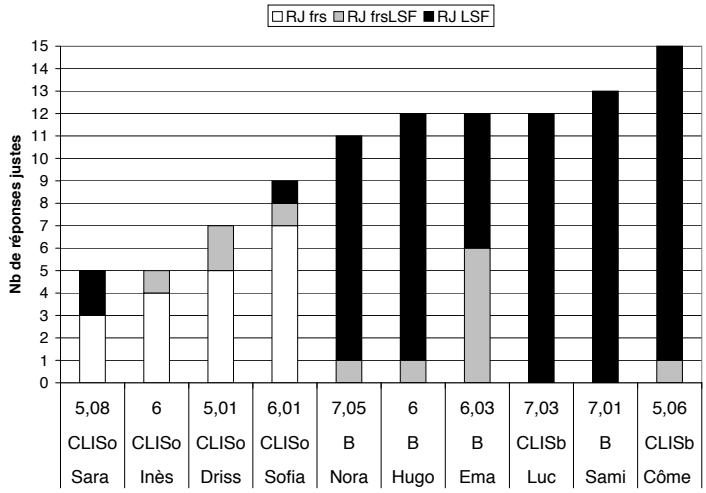


Figure 11 – Répartition de la nature linguistique des RJ obtenues par les enfants sourds de GS

Il apparait que le recours aux langues ne correspond pas à une distribution strictement inversée comme pourrait le prédire le projet éducatif – recours exclusif au français chez les enfants de la CLISo *vs* recours exclusif en LSF chez les enfants scolarisés dans les dispositifs bilingues. **Force est de constater toutefois que les enfants les plus performants** – dont les scores approchent les résultats attendus pour leur niveau scolaire (>12 RJ) – **restent ceux qui sont scolarisés en projet éducatif bilingue et qui utilisent davantage la LSF seule ou de manière simultanée avec le français que le français seul.** A âge identique, on constate, en effet, que les enfants scolarisés en B ou en CLISb, Hugo (6), Ema (6 ;03), Côme (5 ;06), mobilisant majoritairement la LSF ou la LSF et les deux langues, se situent au niveau du minimum attendu pour leur niveau scolaire ($\geq$12 RJ) alors que les enfants au projet oraliste qui mobilisent davantage le français, Sara (3/5 RJ), Inès (4/5 RJ) et Driss (5/7 RJ) se situent tout juste autour du minimum attendu pour les PSM (6 RJ).

> Ainsi, les compétences linguistiques des enfants au projet éducatif oraliste sont situées une classe voire deux classes en dessous, d'une part, de leur niveau scolaire, et d'autre part, des compétences des enfants au projet éducatif bilingue du même niveau scolaire et d'âge identique. Ces résultats semblent donc relier l'effet du projet éducatif à la langue dans laquelle les enfants ont développé leurs compétences lexicales, l'âge n'expliquant pas les disparités observées.

Nous noterons toutefois que certains enfants scolarisés en projet éducatif bilingue de GS présentent un écart d'âge important par rapport à la tranche d'âge habituelle du niveau scolaire GS (5-6 ans) : Nora (7 ;05), Luc (7 ;03) et Sami (7 ;01). Ces trois enfants ne sont pas par ailleurs ceux qui obtiennent les meilleurs scores : respectivement 11 RJ, 12 RJ et 13 RJ. Si l'on tient compte de leur âge effectif, les RJ obtenues par ces trois enfants sont en-dessous du minimum attendu pour les CP (15 RJ) correspondant au niveau scolaire de leur tranche d'âge effective. Cette remarque nous amène donc à nuancer l'effet du projet éducatif sur la progression des compétences lexicales des enfants sourds et à explorer les autres variables qui pourraient expliquer les disparités inter-individuelles constatées parmi les enfants scolarisés en CLISb – spécialement le statut auditif des parents.

3.1.3.2 Effet du statut auditif des parents sur les performances en LSF ?

Parmi les enfants scolarisés en dispositif éducatif bilingue, à l'exception de Côme, les enfants sourds de parents sourds, Hugo et Luc, ne paraissent pas obtenir de meilleures performances en LSF que les enfants sourds de parents entendants, Nora, Ema et Sami. A âge similaire, on notera que Sami (7 ;01), enfant sourd profond de parents entendants, paraît, du point de vue de la compétence lexicale en LSF telle que l'évalue le test, aussi performant que Luc (7 ;03), enfant sourd profond de parents sourds : le nombre de RJ obtenues est respectivement de 12 pour Luc et de 13 pour Sami. Ainsi, **à âge identique, les enfants sourds profonds de parents entendants semblent parvenir à un niveau identique à celui des enfants sourds de parents sourds en LSF et/ou dans les deux langues**, comme le confirme également la comparaison des RJ obtenues par Ema (11 RJ), enfant sourde de parents entendants et Hugo (12 RJ), enfant sourd de parents sourds.

> Concernant les enfants de GS, nous pouvons donc souligner que l'effet du projet éducatif semble constituer un critère explicatif du développement de la compétence lexicale des enfants sourds, telle qu'elle est évaluée par le test : les enfants scolarisés en LSF sont plus performants en LSF seule ou dans les langues (français/LSF), que les enfants scolarisés en projet éducatif oraliste dont la compétence lexicale en français ou dans les deux langues parait être moins développée.

La nature gestuelle de la LSF, plus accessible à l'enfant sourd, explique sans doute ce résultat. Il convient donc d'examiner la manière dont les disparités entre les compétences des enfants sourds au projet éducatif différent évoluent au CP pour évaluer plus précisément l'effet du projet éducatif et sa persistance.

3.1.4 Persistance de l'effet du projet éducatif chez les enfants sourds de CP

Concernant les enfants de CP, on notera que l'intervalle des RJ obtenues est encore plus important que pour les GS (de 8 à 22). La façon dont les enfants de dispositif éducatif différent se placent sur cet intervalle, semble *a priori* indiquer une disparité inter-dispositif assez similaire qu'en GS, comme le montre le tableau suivant détaillant l'intervalle des RJ pour chaque dispositif éducatif :

CP	Disp.Ed	N	Minimum	Maximum	Médiane	Moyenne	Ecart type
	Bilingue	1	16	16	-	-	.
	ClisB	3	13	22	21,0	18,6	4,9
	Cliso	3	8	13	9,0	10,0	2,6
	Clism	1	15	15	-	-	.
	Total	8	8	22	14,0	14,6	5,0

Tableau 13 – Répartition du nombre de réponses justes des enfants sourds de CP par dispositif éducatif

En effet, les enfants de la CLISo se positionnent tous en-dessous de la médiane des RJ obtenues par les enfants de CP (14 RJ). Les enfants de la CLISo se situent tout juste au niveau du minimum attendu pour les MSM (9 RJ) – Noa (8 RJ) et Abdel (9 RJ) – ou au minimum attendu pour les MSM – Sami (13 RJ). En contraste, les RJ des enfants au projet éducatif bilingue (CLISm, B et CLISb) correspondent au minimum attendu pour leur niveau scolaire ($\geq$15 RJ), à l'exception d'une enfant (Nina, 13 RJ).

On notera toutefois que les disparités inter-individuelles semblent importantes au sein de la CLISb : l'écart-type des RJ est important (4,9) alors que l'écart d'âge des enfants n'est pas très important (écart-type âge = 0 ;04). A l'inverse, les RJ semblent plus homogènes dans la CLISo (écart-type RJ = 2,6) alors que l'écart d'âge est très important (écart-type d'âge = 1 ;04). Il semble donc que les enfants scolarisés en projet oraliste, éloignés pourtant en âge, n'aient pas développé des compétences linguistiques sensiblement différentes et, à l'inverse, que des enfants au projet bilingue, proches en âge, présentent des compétences linguistiques plus hétérogènes.

Considérons donc de façon plus fine la manière dont les enfants des différents dispositifs éducatifs se placent dans l'intervalle des RJ afin de voir si des critères peuvent expliquer ces disparités – et notamment le critère de la langue mobilisée.

Le graphique suivant détaille les contours linguistiques des RJ en reprenant l'âge et le dispositif éducatif des enfants, les enfants étant classés en fonction du nombre de RJ.

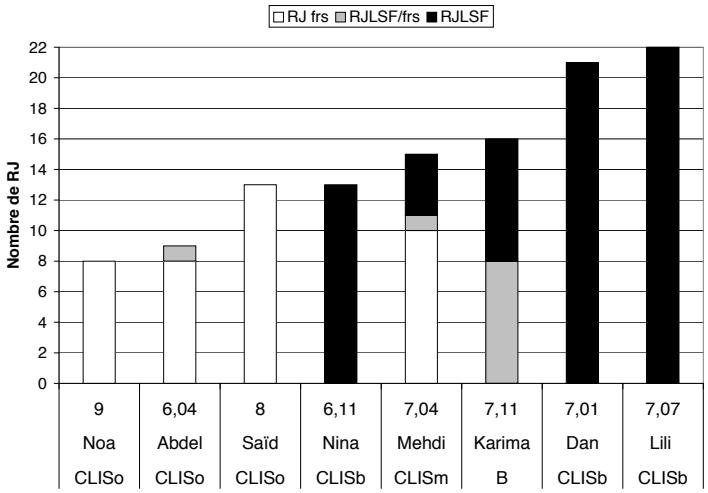


Figure 12 – Répartition de la nature linguistique des RJ obtenues par les enfants sourds de CP

On soulignera que les enfants qui se placent aux extrêmes de l'intervalle des RJ obtenues présentent un comportement linguistique strictement inversé : français pour Noa et Abdel *vs* LSF pour Lili et Dan. La langue dans laquelle les enfants ont développé leurs compétences linguistiques semble donc confirmer l'effet du projet éducatif sur les différences entre les performances des enfants.

Le fait que Saïd (8 ans), scolarisé en CLISo et mobilisant majoritairement le français, obtienne des scores identiques à Nina (6 ;11), scolarisée en CLISb et mobilisant majoritairement la LSF, ne remet pas en cause ces résultats. **En effet, on notera que l'écart d'âge est important entre ces deux enfants, ce qui nous indique que les enfants sourds au projet éducatif oraliste semblent donc atteindre à un âge plus avancé des compétences linguistiques, en français, identiques à celles développées en LSF par des enfants sourds plus jeunes.**

Il apparaît plus largement que les enfants scolarisés dans des projets bilingues sont plus performants dans les deux langues que les enfants scolarisés en projet éducatif oraliste : c'est le cas de Mehdi et Karima. Ces enfants, proches en âge, présentent des compétences sensiblement identiques (15 RJ et 16 RJ) qui se construisent autour des deux langues dans des contours diversifiés : les RJ proposées en LSF et dans les deux langues se distribuent de manière équilibrée chez Karima ; Medhi semble recourir préférentiellement au français bien qu'il propose également des RJ bilingues ou en LSF. Ces observations nous invitent donc à analyser, de manière plus nuancée, l'effet de la langue dans laquelle les enfants ont construit leurs compétences linguistiques.

Soulignons là encore que le statut auditif des parents et/ou le degré de surdité ne semblent pas expliquer les disparités inter-individuelles ou les similitudes observées. Tous les enfants sourds de la CLISb et B sont des enfants sourds profonds de parents sourds dont les compétences, à âge proche, sont loin

d'être homogènes. Par ailleurs, Medhi scolarisé en CLISm au projet éducatif bilingue est un enfant sourd profond de parents entendants, qui semble avoir développé en français seul et dans les deux langues des compétences sensiblement identiques à une enfant sourde de parents sourds de même degré de surdité et d'âge relativement proche (Karima).

A l'issue de ces analyses, nous soulignerons donc que l'effet du projet éducatif semble persistant en CP. Parmi les enfants les plus performants figurent des enfants scolarisés en projet éducatif bilingue mobilisant majoritairement la LSF ou qui ont construit des compétences dans les deux langues ; parmi les moins performants apparaissent des enfants scolarisés en projet éducatif oraliste mobilisant majoritairement le français. Par ailleurs, des enfants au projet éducatif oraliste peuvent présenter, mais à un âge plus avancé, des compétences qui sont, du point de vue du test, évaluées comme sensiblement identiques à celles des enfants scolarisés dans un projet éducatif bilingue.

La comparaison des deux enfants de niveau CE1 scolarisés dans la CLISm, qui constituent un échantillon plus homogène et qui diffèrent seulement par leur projet éducatif (oraliste *vs* bilingue), nous permet d'analyser plus finement l'effet du projet éducatif.

3.1.5 Des compétences linguistiques identiques aux contours linguistiques variés chez les enfants de CE1

Les RJ obtenues par ces deux enfants étant sensiblement identiques (18 pour Yanis, 19 pour Leïla) et leur écart d'âge n'étant pas très important (respectivement 7 ;07 et 8 ;02), se pencher sur la manière dont ils recourent aux langues paraît pertinent pour notre propos.

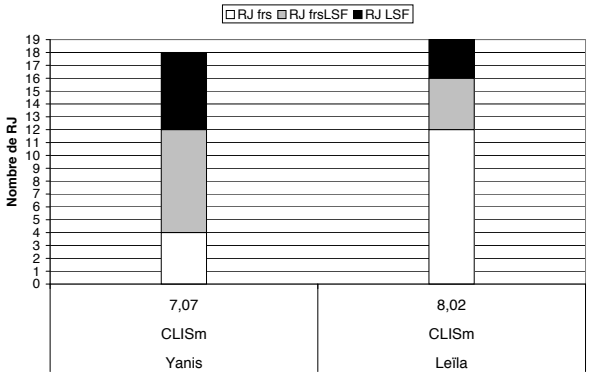


Figure 13 – Répartition de la nature linguistique des RJ obtenues par les enfants sourds de CE1

La nature linguistique de leurs RJ témoigne d'une compétence linguistique sensiblement identique présentant des contours différents en langues : préférentiellement en français pour Leïla (12/19 RJ), majoritairement bilingues (8/18 RJ) ou dans une seule langue – dans ce cas préférentiellement la LSF (6/18 RJ) – pour Yanis.

Le fait que ces enfants représentent un échantillon homogène du point de vue des critères d'âge, de dispositif éducatif, de statut auditif des parents (entendants), de degré de surdité (profond), et qu'ils obtiennent un score identique, laisse donc à penser que **des enfants de projet éducatif différent peuvent parvenir à développer des compétences linguistiques sensiblement identiques aux contours différenciés. Ainsi, il semble que le projet éducatif ne conditionne pas nécessairement la langue utilisée ou le score des RJ obtenues, mais la façon dont les enfants construisent, autour des langues, leur compétence linguistique lexicale.**

Cette analyse est confirmée par les résultats des CE2, niveau scolaire parmi lequel l'hétérogénéité entre les compétences inter-individuelles tend à se résorber entre les groupes au dispositif éducatif différent.

3.1.6 Une tendance à l'homogénéisation des compétences linguistiques chez les enfants de CE2

L'effet du projet éducatif que nous avions pu observer dans les niveaux GS et CP semble, en effet, se résorber : les enfants scolarisés dans un projet éducatif bilingue (CLISb et B) ne sont pas nécessairement ceux qui ont le plus de RJ ; les enfants scolarisés dans un projet éducatif oraliste (en O.Int. et dans la CLISm) ne sont pas ceux qui en obtiennent le moins.

CE2	Disp.Ed	N	Minimum	Maximum	Médiane	Moyenne	Ecart type
	Bilingue	1	18	18	-	-	-
	ClisB	1	23	23	-	-	-
	Clism	2	17	21	19,0	19,0	2,8
	Oint.	4	18	24	21,5	21,2	2,5
	Total	8	17	24	21,0	20,5	2,6

Tableau 14 – Répartition du nombre de réponses justes des enfants sourds de CE2 selon le dispositif éducatif

Il nous paraît important de souligner que l'intervalle des réponses justes obtenues par les enfants sourds de CE2 se rapproche de manière assez homogène de celui des réponses justes attendues pour le niveau scolaire inférieur au leur : entre 18 et 28 RJ pour le CE1.

Les effectifs sont dans ce niveau scolaire, certes, plus concentrés en terme de projet éducatif : 4 enfants scolarisés en O.Int et 2 enfants au projet éducatif oraliste scolarisés dans la CLISm, pour 2 enfants

au projet bilingue. Toutefois, la façon dont les enfants de projet éducatif oraliste et bilingue se placent dans l'intervalle de RJ obtenues par les enfants de CE2, nous amènent à voir que, **à âge sensiblement identique, des enfants au projet éducatif différent semblent avoir développé des compétences sensiblement identiques.** En effet, Tom (10 ;08) scolarisé en intégration (Oint.), Max (10 ;10) scolarisé en B et Tarek (9 ;04) scolarisé dans la CLISm présentent un nombre de RJ sensiblement identiques (entre 17 et 18 RJ), se situant dans l'intervalle bas des RJ obtenues par les enfants sourds de CE2. De manière similaire, Louise (10 ans), scolarisée dans la CLISb, et Léo (9 ;05), scolarisé en intégration (Oint.), présentent des compétences sensiblement identiques : respectivement 23 RJ et 24 RJ ; qui se situent dans l'intervalle haut des RJ obtenues par les enfants sourds de CE2 et correspondent, par ailleurs, au minimum attendu pour leur niveau scolaire (22 RJ).

> Ces résultats laissent donc transparaître une diversité tant inter-groupe qu'intra-groupe – inhérente à tout groupe classe. Il semble donc que, en CE2, l'effet du dispositif éducatif se résorbe pour laisser place à des compétences variées entre les enfants, de même niveau scolaire, quel que soit leur projet éducatif.

La manière dont les RJ se répartissent en fonction du recours aux langues, nous permet d'affiner la diversité des contours linguistiques de ces compétences sensiblement identiques.

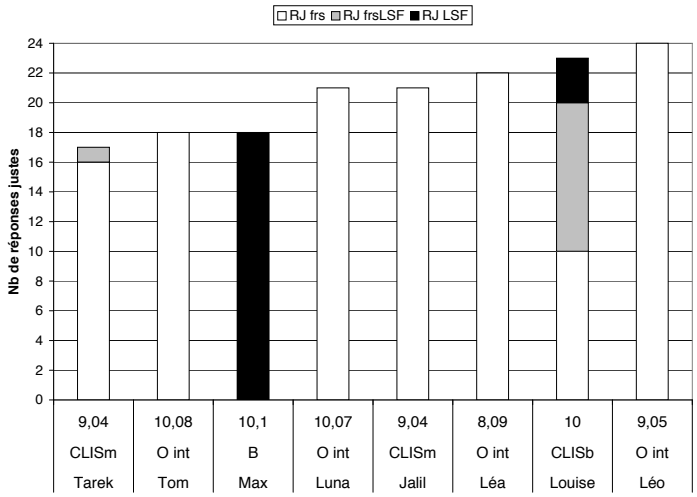


Figure 14 – Répartition de la nature linguistique des RJ obtenues par les enfants sourds de CE2

Nous pouvons mettre en évidence ici le fait que les RJ de Tom, scolarisé en intégration, sont exclusivement en français alors que celles de Max, scolarisé en B, sont exclusivement en LSF. Par ailleurs,

Léo, scolarisé en intégration n'obtient que des RJ en français alors que les RJ de Louise, scolarisée B, se répartissent équitablement entre les réponses en français seul et les réponses bilingues.

> Ainsi, il semble que l'effet de la langue, observé chez les GS-CP, s'estompe. En effet, quelle que soit la langue dans laquelle les enfants sont scolarisés les compétences tendent à s'homogénéiser en progressant dans les niveaux scolaires – et ce, qu'ils développent des compétences linguistiques dans une seule langue ou dans les deux langues.

3.1.7 Aperçu des compétences lexicales en fin de scolarité primaire (CM2)

Les résultats des enfants de CM2 finissent ce portrait de la compétence lexicale des enfants sourds. Ces deux enfants présentent un score identique (35 RJ) qui correspond aux scores attendus pour leur niveau scolaire (>29 RJ). Toutefois, ces deux enfants sourds de parents entendants présentent une répartition opposée de la nature linguistique de leur compétence lexicale, comme le montre le graphique suivant :

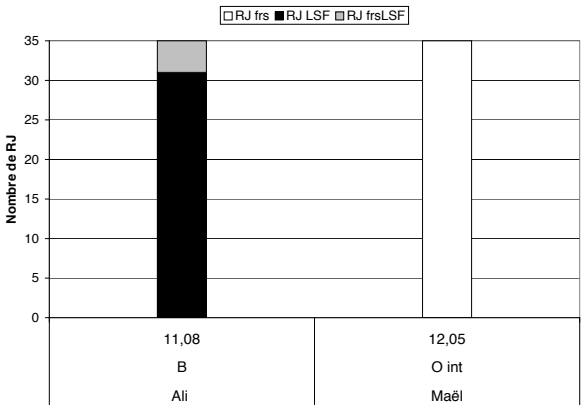


Figure 15 – Répartition de la nature linguistique des RJ obtenues par les enfants sourds de CM2

En effet, les RJ de Maël, scolarisée en intégration, sont exclusivement en français, alors qu'elles sont majoritairement en LSF pour Ali (34/35RJ), ces observations confirmant le résultat précédent. Cependant, il faut souligner que l'âge de ces enfants (respectivement 12 ;05 mois pour Maël et 11 ;08 pour Ali) présente un écart important avec la tranche d'âge correspondant à leur niveau scolaire (10-11 ans) – le test ayant été effectué en mars de l'année scolaire en cours, Maël était donc en CM2 l'année de ses 13 ans et Ali, l'année de ses 12 ans. L'écart entre le niveau scolaire de ces enfants et leur âge effectif amène donc à nuancer le positionnement de ces enfants par rapport aux résultats attendus.

3.1.8 Synthèse des résultats

Au terme de ces analyses, nous pouvons donc mettre en avant les éléments d'observations suivants sur la progression de la compétence lexicale des enfants sourds :

- **effet du dispositif éducatif chez les enfants de GS-CP**
  Les enfants sourds scolarisés en GS-CP dans un projet éducatif bilingue présentent une compétence lexicale en LSF ou dans les deux langues plus développée que les enfants sourds scolarisés dans un projet éducatif oraliste.
  - les enfants sourds scolarisés dans un projet éducatif bilingue se situent, pour la plupart, autour du minimum attendu pour leur niveau scolaire alors que les scores obtenus par les enfants sourds scolarisés dans un projet éducatif oraliste présentent un voire deux niveaux scolaires d'écart par rapport aux résultats attendus ;
  - les enfants sourds scolarisés en projet éducatif oraliste parviennent à développer des compétences lexicales en français identiques à celles développées en LSF par les enfants sourds scolarisés en projet éducatif bilingue, mais à un âge plus avancé ;
  - les enfants sourds scolarisés en projet éducatif bilingue présentent toutefois, au sein d'un même niveau scolaire, des compétences hétérogènes qui ne peuvent s'expliquer par le statut auditif des parents ou par l'âge des enfants.

- **une homogénéisation des compétences à partir du CE1**
  L'effet du projet éducatif semble se résorber à partir du CE1 : les enfants sourds de projets éducatifs différents semblent développer, en progressant dans les niveaux scolaires, des compétences sensiblement identiques aux contours linguistiques variés à des âges relativement similaires.

- **positionnement par rapport aux résultats attendus**
  - les résultats des enfants sourds ne sont que très peu souvent en phase avec les résultats attendus pour le niveau scolaire, et s'ils le sont, se placent, de manière générale, tout juste au minimum attendu.
  - les résultats des enfants sourds ne correspondent pas, de manière générale, et à quelques exceptions près, aux résultats attendus pour le niveau scolaire correspondant à leur âge effectif.

Si nous arrêtions l'analyse ici, il semble qu'un constat fataliste, qui conclurait à des profils d'échec généralisés chez les enfants sourds, serait de rigueur et entretiendrait l'idée d'un retard conséquent du développement des compétences linguistiques et peut-être même, vu qu'il s'agit de vocabulaire assez familier, tout au moins pour les 20 premiers items, d'un retard cognitif et d'une connaissance peu développée sur le monde. Toutefois, ces observations parce qu'elles s'étendent justement à la majorité des enfants du corpus, nous engagent à remettre en cause, à notre sens, davantage l'adéquation de l'outil pour évaluer les compétences effectives des enfants sourds que les compétences des enfants sourds elles-

mêmes. Il nous semble alors essentiel de nous intéresser aux réponses qui ne sont pas évaluées par le test parce que non attendues en proposant une analyse des productions effectives des enfants sourds, au-delà des limites posées par le test.

3.2 Que dévoilent les réponses buissonnières ?

Nous parlerons de réponses buissonnières ou non attendues (NA) plutôt que d'erreurs, dans la mesure où, comme nous allons le voir, si les réponses ne correspondent pas au lexique cible attendu par le test, elles n'en sont pas moins pragmatiquement justes : elles révèlent un autre chemin vers l'expression langagière, un chemin de traverse, pourrait-on dire. Pour rendre compte de ces réponses atypiques, nous nous appuierons sur la typologie proposée par un des rares articles (le seul ?) qui compare les résultats obtenus par des enfants sourds et des enfants entendants, en prenant en compte les stratégies lexicales utilisées dans les réponses considérées comme non justes [Tomasuolo *et al.*, 2010].

3.2.1 Limites du test et de quelques propositions pour les contourner

3.2.1.1 Etude de Tomasuolo *et al.* [2010]

Tomasuolo *et al.* [2010] se sont interrogés sur la validité de l'adaptation du *Boston Naming Test*, conçu pour des enfants entendants, pour évaluer les compétences en LIS (Langue des Signes Italienne) d'enfants sourds. Leur étude porte sur les résultats d'enfants sourds, âgés de 6 à 14 ans, aux projets éducatifs différents (bilingues et intégrés avec un professeur assistant compétent en LIS) et d'enfants entendants. Le codage proposé par ces chercheurs vise à prendre en compte l'ensemble des réponses données par les élèves en distinguant, à un premier niveau, les réponses justes, les réponses fausses et les non réponses, pour être à même de comparer finement les résultats aux tests. La catégorie "erreur" a été affinée afin de permettre d'analyser plus précisément la nature des réponses fausses entre LS et LV en 6 catégories communes, auxquelles 2 catégories ont été ajoutées pour le codage des LS (cf. 7.,8.). Les auteurs ne donnant de définition que pour certaines catégories, nous reprenons ici les labels et les exemples présentés en anglais dans l'article [Tomasuolo *et al.*, 2010, 118-119], nous proposerons une description plus détaillée de chacune des catégories retenues dans la section suivante.

1. Erreur sémantique (*semantic error*) : généralisation ou substitution : "bateau" pour "canoé", "stylo" pour "crayon à papier" ;
2. Erreur de circonlocution (*circumlocutory error*) : "c'est pour monter" pour "escalator" ;
3. Erreur perceptuelle (*perceptual error*) : "bâton" pour "asperge" ;

4. Réponse hors cible (*extra target response*) : correspondant à un élément de l'image qui n'est pas l'élement cible ;
5. Erreur formelle (*form error*) : erreur portant sur un ou plusieurs phonèmes de l'item cible en LV ou sur un paramètre formel – sur la configuration manuelle, par exemple – de l'item cible en LS ;
6. Autre réponse : réponses non reliées à l'item cible (sémantiquement, phonologiquement ou perceptuellement) ;
7. Réponse incomplète (*incomplete response*) : dans le cas d'un signe composé ;
8. Description formelle (*shape description*) : la réponse en LS ne correspond pas au signe de l'item cible mais à un tracé de la forme de l'objet représenté dans l'espace.

Nous retiendrons de cette typologie certaines catégories mais abandonnerons le terme "d'erreur", qui nous semble présupposer d'entrée de jeu, que les enfants se sont trompés dans leur réponse. Ce terme néglige ainsi l'aspect stratégique des réponses non justes, et, par là-même, la possible intentionnalité de ces stratégies qui peuvent être mises en œuvre par l'enfant pour contourner un manque lexical en s'appuyant sur les autres ressources dont ils disposent. Nous préférerons ainsi parler de réponses buissonnières ou non attendues (NA, dorénavant) pour être à même de cerner la part active de l'enfant dans ces stratégies.

Dans cette perspective, certaines catégories ont été exclues des NA, d'autres refondues. La catégorie "autre réponse" qui désigne des réponses non reliées à l'item cible ont, en effet, été catégorisées à part comme *inclassables* (INC), dans la mesure où la stratégie de l'enfant ne peut être interprétée en lien avec l'item cible, ce qui ne signifie pas qu'elle n'ait pas de lien, pour l'enfant, avec l'item présenté.

Par ailleurs, les catégories (erreur perceptuelle et réponse hors cible) qui peuvent être liées au dessin et donc induites par le test lui-même, ont été refondues en une seule catégorie : *confusion perceptuelle* (CP).

Précisons en outre, que notre typologie des stratégies, à la différence de celle proposée par Tomasuolo *et al.* [2010], qui visait à rendre compte de la différence entre les stratégies lexicales en LV des enfants entendants et en LS des enfants sourds, conformément à notre approche multimodale et bilingue de l'oralité sourde, inclut toutes les stratégies lexicales de l'enfant sourd, qu'elles soient verbales et/ou non-verbales, vocales et/ou gestuelles. Notre typologie proposée pour l'encodage des stratégies lexicales des enfants sourds, tout en s'en inspirant largement, s'éloigne donc un peu de celle de Tomasuolo *et al.* [2010].

3.2.1.2 Catégoriser les stratégies langagières de symbolisation lexicale

Nous avons, en effet, été amenée à distinguer entre réponses justes (RJ), réponses buissonnières ou non attendues (NA), réponses inclassables (INC), non réponses (NR) et items non faits (NF) – soit que

le test a été arrêté plus tôt que l'étape d'arrêt prévue, suite à plusieurs NR consécutives, soit que l'enfant s'étant emparé du bloc d'images présentant les items ait sauté un item par mégarde en tournant les pages. Nous considérons comme NR les cas où l'enfant n'a rien produit ou les cas où il a verbalisé son manque lexical.

Les NA ont été encodées selon 6 catégories. Les exemples donnés à l'appui des catégories sont issus du corpus, les ressources sont distinguées typographiquement comme suit : français et onomatopées en caractères romains, LSF EN PETITES CAPITALES, gestes *en italique par une description du mouvement effectué*, l'item cible étant indiqué entre parenthèses.

1. **Proximité sémantique (PS)**

La réponse de l'enfant témoigne d'une stratégie de rapprochement avec un objet connu appartenant au même champ sémantique que l'item cible :

Ex : chaise (tabouret), montre (horloge), cuillère/passoire (louche), BONNET (chapeau)

Dans cette catégorie, nous incluons également toutes les formes de réponses qui sont directement liées à la catégorisation sémantique de l'objet (hyperonyme).

Ex : musique/MUSIQUE (piano), LUMIERE/lumière/lampe (ampoule), heure/HEURE (horloge)

Nous incluons également les stratégies de création lexicale reposant sur du vocabulaire connu :

Ex : pistolet à trou (perceuse), boîte à poisson (aquarium)

ou encore les rapprochements sémantiques reliés à l'univers de l'enfant/ce :

Ex : cartable (sac-à-dos), spiderman (toile d'araignée)

2. **Circonlocution (Circ)**

La réponse de l'enfant consiste en :

- une description de la fonction de l'objet :

Ex : pour arroser les fleurs (arrosoir), pour attraper les poissons (canne à pêche)

- une contextualisation de son utilisation par un exemple concret :

Ex : on met la fleur+*mvt secouer* (arrosoir) ;
pour les bobos la crème+*mime passer de la crème sur le genou* (crème/dentifrice)

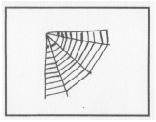
- une contextualisation par l'expression du ressenti par rapport à l'objet :

Ex : ça pique/PIQUER+PTÉ-FESSES (cactus), j'aime pas (poireau)

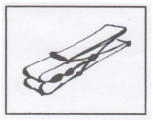
3. **Confusion perceptuelle (ConfP)**

La réponse donnée par l'enfant témoigne d'une confusion de l'item cible qui peut être attribuée au dessin proposé. Parmi les réponses observées, nous avons pu distinguer différentes raisons qui pourraient expliquer la confusion perceptuelle de l'enfant.
Le dessin proposé pour l'item porte à confusion :

Ex : éventail barrette pistolet/perceuse/PISTOLET/CAMERA



(toile d'araignée)

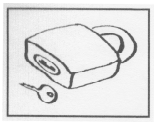


(pince à linge)

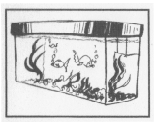
(sèche-cheveux)

L'enfant s'est focalisé sur la dénomination d'un item du dessin qui ne correspond pas à l'item cible :

Ex : clé deux poissons



(cadenas)



(aquarium)

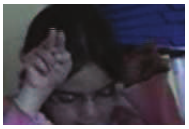
4. **Proximité formelle (PF)**

La réponse donnée par l'enfant en français ou en LSF présente une proximité phonologique et/ou morphologique avec l'item attendu. On trouve par exemple en français :

Ex : terdevis/nevis (tournevis), loupe/choule (louche), bijou (bougie)

On trouve des exemples similaires en LSF liés à certains paramètres de formation des signes, dus notamment à des confusions de configuration manuelle ou d'orientation des mains :

Ex : le signe lapin réalisé avec une orientation des mains vers l'avant au lieu d'être vers l'arrière



proximité formelle

signe cible LAPIN

5. **Réponse incomplète (RI)**

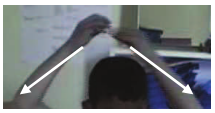
La réponse donnée par l'enfant en français ou en LSF ne contient qu'un élément du lexique de l'item cible qui est un terme composé dans la langue cible. On trouve dans le test des items qui correspondent

à un lexique complexe en français et/ou en LSF, comme pour l'item "toile d'araignée", mot composé en français, qui correspond à un signe complexe composé de deux signes en LSF : ARAIGNÉE TOILE.

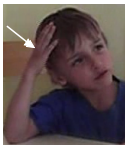
6. **Description de forme (DF)**

Nous distinguons, sous cette catégorie, les productions qui relèvent uniquement d'une description de la forme de l'item cible. Nous n'en trouvons, dans notre corpus, que peu d'exemples, et seulement dans les productions en LSF composées de spécificateurs de taille et de forme qui ont pour fonction de donner une description de l'item proposé – cf. pour une discussion à ce sujet, Bras [2002].

Ex : les deux mains en configuration main plate
forment un triangle au-dessus de la tête
pour décrire la forme de l'item chapeau



description formelle



signe cible CHAPEAU

Précisons que nos observations ne corrèlent pas les conclusions de Tomasuolo *et al.* [2010] qui observent que cette stratégie est la plus fréquemment utilisée par les enfants sourds alors que la circonlocution est la plus utilisée chez les entendants.

Regardons donc de plus près la manière dont les enfants sourds usent de ces stratégies lexicales buissonnières.

3.2.2 Analyser les compétences lexicales effectives

Les analyses que nous avons effectuées précédemment autour des RJ ont montré que les enfants sourds sont majoritairement en deçà des résultats attendus pour leur niveau scolaire, il s'agit donc d'analyser plus finement ce que voilent les réponses buissonnières.

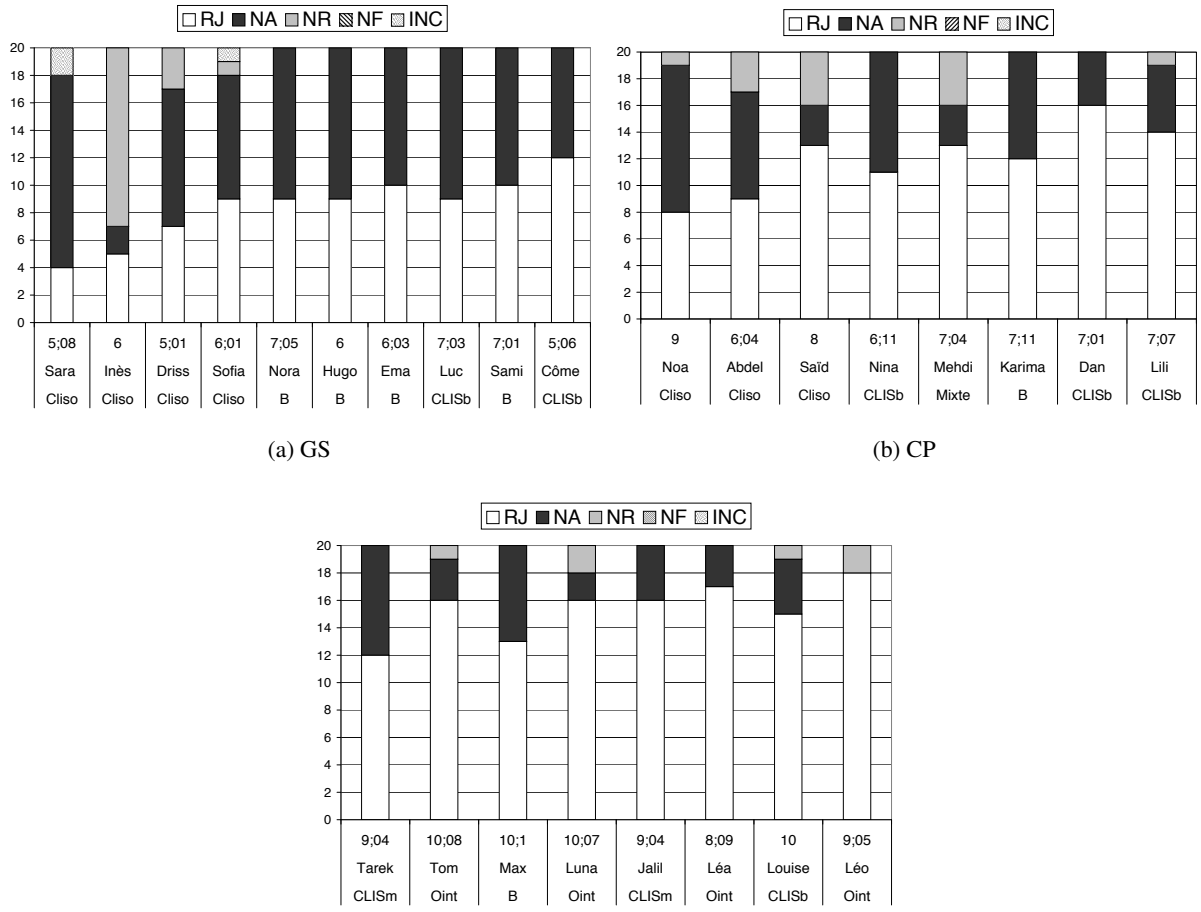
Nous comparerons ici les enfants de GS, CP et CE2 sur des données similaires, en ne prenant en compte, pour que les comparaisons soient valides, que les 20 premiers items effectués en commun par tous les enfants – correspondant à l'étape d'arrêt prévue pour le niveau GSM – et se composant donc d'items qui sont censés être plus familiers.

Nous nous intéresserons, en premier lieu, à la distribution des types de réponses des enfants afin d'affiner le regard porté sur les réponses considérées comme non justes par le test : s'agit-il de non réponses ou de réponses non attendues ? Nous nous pencherons ensuite sur les indices que nous donnent

les réponses non attendues sur les stratégies mises en œuvre par les enfants sourds dans cette tâche de dénomination lexicale. Nous analyserons, enfin, plus qualitativement, la progression des stratégies lexicales en fonction des niveaux scolaires.

3.2.2.1 Entre compétence lacunaire et stratégie lexicale : réalités des réponses buissonnières

Les graphiques suivants représentent donc pour chaque niveau scolaire, la répartition de l'ensemble des réponses données, par chaque enfant, aux 20 premiers items – les enfants sont classés dans l'ordre croissant par rapport au nombre total de RJ obtenues au test.



(a) GS

(b) CP

(c) CE2

Figure 16 – Répartition des types de réponses sur les 20 premiers items par niveau scolaire

On constate que le nombre de non réponses (NR) est faible, à l'exception de quelques enfants dont Inès (6 ;00) scolarisée en CLISo (13/20 items). Ce cas est toutefois atypique au regard du comportement

des autres enfants, les réponses qui ne sont pas prises en considération par le test, constituant, pour la plupart des enfants, des NA.

Chez les enfants de GS, quel que soit leur projet éducatif, et, quel que soit, par ailleurs, le nombre total de RJ obtenues, les NA sont particulièrement importantes : elles représentent 8 à 14 réponses soit 40% à 60% de leurs réponses sur les 20 premiers items proposés.

Chez les enfants de CP, bien que les NA soient moins importantes, on constate que pour la moitié des enfants, les NA représentent plus de 40% de leurs réponses soit entre 8 et 11 réponses sur les 20 items présentés. Abdel et Noa, qui ont obtenu le moins de RJ – respectivement 9 et 8 RJ – comptent parmi ceux qui ont le plus de NA – respectivement 8 et 11.

Chez les CE2, enfin, si les NA se réduisent encore, les RJ augmentant, les NA représentent toutefois plus de 20% à 40% des réponses pour la moitié des effectifs, soit entre 4 et 8 réponses sur les 20 items proposés. Parmi les enfants qui présentent le plus de NA, on retrouve là encore les enfants qui ont obtenu le moins de RJ total sur le test : Tarek qui obtient 17 RJ au total et Max qui obtient 18 RJ présentent respectivement 8 et 7 NA.

L'importance des NA sur ces 20 premiers items nous confronte donc aux limites du test pour évaluer les réponses effectives proposées par les enfants sourds et tout particulièrement par les plus jeunes, dont plus de la moitié des réponses ne sont finalement pas prises en compte par le test.

Si les écarts entre les niveaux scolaires paraissent somme toute attendus, dans la mesure où les RJ augmentent avec la progression dans la scolarité, comme nous l'avons vu précédemment, l'importance des NA et la faible proportion des NR rendent cependant, nous semble-t-il, toute sa pertinence à notre perspective d'analyser les réponses des enfants au-delà des RJ obtenues au test, pour apprécier pleinement la nature des stratégies compensatoires mises en œuvre face à un manque lexical. **Les réponses considérées comme non justes par le test révèlent ainsi, bien plus qu'une compétence lexicale lacunaire, la mise en œuvre de stratégies compensatoires spécifiques.**

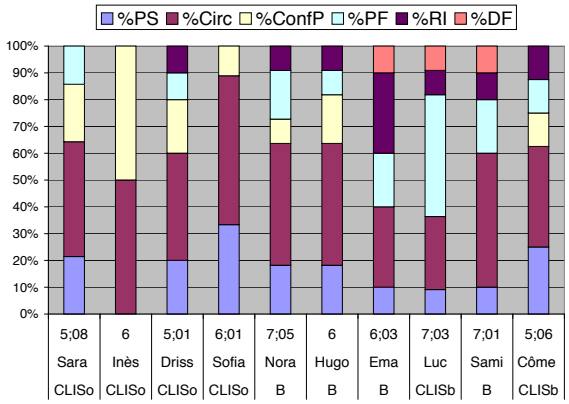
Il nous faut donc examiner la nature des stratégies lexicales mobilisées par les enfants des différents niveaux scolaires afin d'être en mesure d'analyser plus finement la manière dont les types de stratégies sont en lien avec le développement de la compétence linguistique.

3.2.2.2 Analyse des réponses buissonnières : un aperçu sur l'évolution des stratégies lexicales

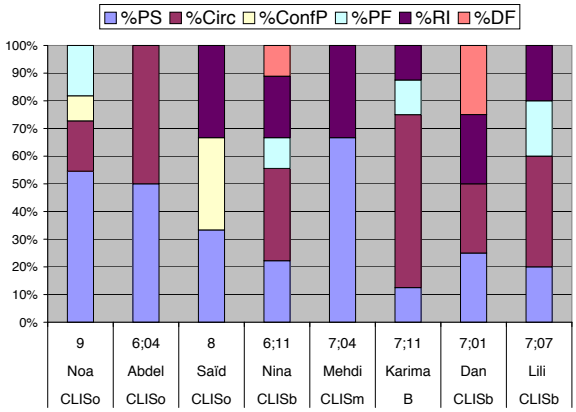
Nous aborderons ces stratégies buissonnières sous un angle tout d'abord quantifié, puis sous un angle plus résolument qualitatif.

Quelques données chiffrées

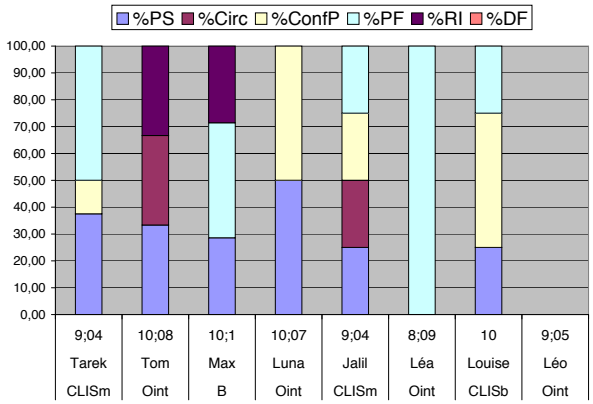
Les graphiques suivants représentent la manière dont se répartissent les types de NA exprimés en pourcentage par rapport au nombre total de NA sur les 20 premiers items.



(a) GS



(b) CP



(c) CE2

Figure 17 – Répartition des types de NA par niveau scolaire

On notera que, au-delà des disparités inter-individuelles, si l'on se concentre sur les stratégies les plus mobilisées (Circonlocution (Circ), Proximité sémantique (PS) et Proximité formelle (PF)), une tendance semble se dégager sur l'évolution des stratégies lexicales utilisées entre les niveaux scolaires.

> En progressant dans les niveaux scolaires, les stratégies compensatoires semblent de moins en moins diversifiées et ont tendance à s'orienter vers des stratégies de rapprochement formel (PF) ou sémantique (PS). Cette progression nous donne des indices tout particulièrement probants d'une compétence lexicale en cours de développement.

On remarque, en effet, que les GS recourent à tous les types de stratégies que nous avons pu identifier. Les jeunes enfants semblent ainsi mobiliser toutes les stratégies dont ils disposent lorsqu'ils sont confrontés à un manque lexical. On soulignera que les Circoncolutions (Circ) sont particulièrement importantes, et ce quel que soit le projet éducatif des enfants : les Circ représentent 27% à 55% des NA. Recourir à la description de la fonction de l'objet, à un exemple concret de son utilisation, ou exprimer son ressenti par rapport à l'objet semble donc constituer une stratégie compensatoire importante chez ces jeunes enfants sourds lorsqu'ils sont confrontés à un manque lexical.

En CP, les NA mobilisées sont majoritairement des Circ ou des PS (proximité sémantique) : les Circ représentant de 18% à 62% des NA, les PS en représentent 12% à 66%.

Enfin, on remarque que les CE2 usent majoritairement de stratégies de rapprochement : proximité formelle (PF) ou proximité sémantique (PS). Les stratégies de proximité formelle sont particulièrement importantes puisqu'elles représentent de 25% à 100% des NA des enfants sourds de CE2 – les PS représentant de 25% à 50% des NA des enfants de CE2.

Ainsi, nous pouvons remarquer que le type de stratégies utilisées se distribue différemment selon les niveaux scolaires : alors que les GS mobilisent davantage des Circ, les CP utilisent plus majoritairement les PS et les Circ, et les CE2 mobilisent davantage les PS et les PF. Il semble donc que, mises en lien avec les RJ obtenues, ces stratégies nous renseignent sur le développement de la compétence linguistique, ce que nous pouvons mettre en valeur, de façon plus qualitative, par la comparaison de stratégies lexicales pour l'expression/dénomination d'items identiques.

Quelques exemples marquants de la progression des stratégies lexicales

Nous nous concentrerons ici sur la comparaison des stratégies lexicales des enfants sourds de dispositifs éducatifs différents qui obtiennent le moins de RJ, que ce soit globalement par rapport aux enfants de leur niveau scolaire ou plus localement par rapport aux enfants de leur classe.

La comparaison des stratégies lexicales d'enfants sourds de GS, CP et CM2 au projet éducatif différent pour l'item *cerf-volant*, nous permet d'illustrer particulièrement bien la progression des stratégies lexicales mises en œuvre parmi les enfants qui obtiennent le moins de RJ.

En effet, les stratégies des enfants sourds de GS, Sara, scolarisée en CLISo, et Nora, scolarisée en B, montrent, de manière similaire, une stratégie compensatoire langagière bimodale périphrastique (Circ), comme le montrent les extraits suivants :

En contraste, les stratégies des enfants de CP, Noa, scolarisé en CLISo, et Nina, scolarisée en CLISb, témoignent de stratégies, en langue, de rapprochement de l'item cible sur la base d'un vocabulaire connu

Sara	**GS, CLISo**
frs :	là-haut
gestes :	MD (index) mvt > H

Nora	**GS,B**
onom. :	pfouh : : :
gestes	MG (cf.rond) mvt > H

Exemple 29 – Stratégies compensatoires langagières bimodales d'enfants sourds de GS face à l'item cerf-volant

ou par une explication périphrastique de la fonction de l'objet, comme le montrent les extraits suivants. Noa verbalise même cette stratégie de rapprochement en convenant, par une moue dubitative, que ce rapprochement est bien stratégique en l'absence du terme linguistique exact.

Noa CP, CLISo			
frs :	l'avion	pareil	
geste/LSF(?) :		geste d'approximation	MD(cf.main plate) mvt sinueux
mimique :	moue dubitative	dodeline de la tête	

Nina	**CP, CLISb**
LSF :	JEU stf-objet-long-fin(fil) VENT stf-surface-plate, MONTER, en-l-air

Exemple 30 – Stratégies compensatoires d'enfants sourds de CP face à l'item cerf-volant

En outre, les stratégies des enfants de CE2, Max, scolarisé en B, et Tarek, scolarisé en CLISm, au projet éducatif oraliste, témoignent de stratégies de rapprochement formel (PF) qui tentent d'atteindre le mot ou le signe correspondant à l'item cible :

Tarek	**CE2, CLISm**
frs :	volant

Max	**CE2, B**
LSF :	TENIR stf-préhension, OSCILLER

Exemple 31 – Stratégies de rapprochement en langue d'enfants de CE2 face à l'item cerf-volant

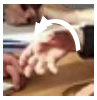
Comme ces exemples en donnent un aperçu, les stratégies compensatoires mises en œuvre par les enfants de CE2 visent à produire un mot/signe proche de l'item cible, alors que les GS proposent une stratégie explicative ou paraphrastique et que les CP proposent des réponses axées sur le sens de l'item cible. Ainsi, les stratégies lexicales se déplacent progressivement d'une focalisation sur le sens à une recherche de proximité plus liée à la forme de l'item cible.

La manière dont progressent les stratégies lexicales des enfants nous amène à souligner également que les enfants qui sont scolarisés dans les niveaux scolaires les plus élevés sont aussi vraisemblablement plus conscients des attentes du test, probablement parce qu'ils ont aussi davantage intégré les contraintes de cette tâche. L'enjeu de la tâche est davantage de faire état de ses compétences en langues, en produisant un mot ou un signe, plutôt que de faire état de ses connaissances plus largement pragmatiques en proposant une explication sémantique sur l'item. La progression des réponses non attendues nous renseigne ainsi sur la manière dont les stratégies des enfants sourds se reconfigurent, en progressant dans les

niveaux scolaires, en fonction des attentes scolaires, ce qui se traduit aussi par une évolution du recours aux langues et aux modalités, comme en donne un autre aperçu la comparaison des stratégies de Driss et Tarek pour l'item tournevis.

Pour l'item tournevis, en effet, Driss, GS scolarisé en CLISo, et Tarek, CE2 scolarisé en CLISm au projet éducatif oraliste, proposent des stratégies différentes – Circ, pour le premier, et PF, pour le second – qui s'ancrent dans des contours langagiers différents. Tarek tente une stratégie de rapprochement formel par rapport à l'item cible en français. Driss, quant à lui, propose une stratégie compensatoire de son manque lexical en recourant au français et aux gestes en complémentarité – le français catégorisant l'objet, les gestes en précisant la fonction, comme le montrent les extraits suivants :

Driss	**GS, CLISo**
frs :	l'appareil
gestes :	mvt visser à pleine main



Tarek	**CE2, CLISm**
frs :	terdevis

Exemple 32 – Stratégies compensatoires face à l'item tournevis

On ne peut dire que l'une des stratégies soit moins pragmatiquement juste que l'autre, bien que celle de Tarek se rapproche davantage de l'item cible en langue et soit donc moins inattendue. On ne peut dire non plus que l'une soit moins stratégique que l'autre, en terme de *foisonnement langagier* [182]. Ces deux réponses nous donnent, en effet, à observer deux stratégies, qui doivent être accueillies toutes deux comme des stratégies lexicales différentes face à un manque lexical en l'état de développement des compétences de symbolisation de l'enfant. Tarek, plus âgé et scolarisé en CE2, a vraisemblablement davantage intégré la focalisation linguistique qui sous-tend la tâche qui lui est proposée et ne mobilise, par conséquent, que ses compétences en français au plus près des attentes scolaires. La stratégie de Driss témoigne, quant à elle, de la créativité langagière qu'il met en œuvre, en puisant dans les ressources langagières qui lui sont disponibles dans les deux modalités pour proposer une réponse à l'item qui lui est proposé, en complétant sa compétence en langue par des ressources gestuelles non verbales. Nous pouvons donc dire que ce vocabulaire fait partie de son lexique en langage, bien qu'il ne soit pas encore systématisé dans une langue. Cette stratégie lexicale fait particulièrement bien écho à l'appréhension que nous proposons de *compétences transitionnelles* entre langage et langues – cf. pour une présentation synthétique Partie 1 Chap.1 section 4.5.

182. Ce concept fait référence à celui de *foisonnement stratégique* proposé par [Gajo, 2001] : « *[...] le bilingue possède certainement une plus grande capacité à changer de stratégies et en quelque sorte à les reformuler, ce qui débouche parfois à un foisonnement stratégique* [...] »

Ainsi, comme le montrent les stratégies lexicales mobilisées par les jeunes enfants, le développement de la compétence lexicale est ancré dans la bimodalité. Les jeunes enfants mobilisent dans leurs stratégies les ressources verbales et non-verbales, vocales et gestuelles, en tension vers deux symbolisations linguistiques dans deux langues de modalités différentes : le français et la LSF. Le fait que les stratégies langagières bimodales soient mises au service de Circ ou de PS nous semble bien témoigner de la manière dont les jeunes enfants sourds font preuve, en langage, de créativité langagière en puisant dans les possibilités de symbolisation amenées par la bimodalité et la bilingualité. A notre sens, ces stratégies ne sont en aucun cas lacunaires, au regard de la compétence expressive de l'enfant. Elles sont bien au contraire le témoin de ce que nous nommons « pouvoir-dire », une compétence en développement spécifiquement bimodale, où chaque modalité est en tension vers un potentiel linguistique.

Les jeunes enfants sourds piochent ainsi dans ce *pouvoir-dire* en cours de construction linguistique pour servir leur *vouloir-dire* au plus juste des connaissances qu'ils ont.

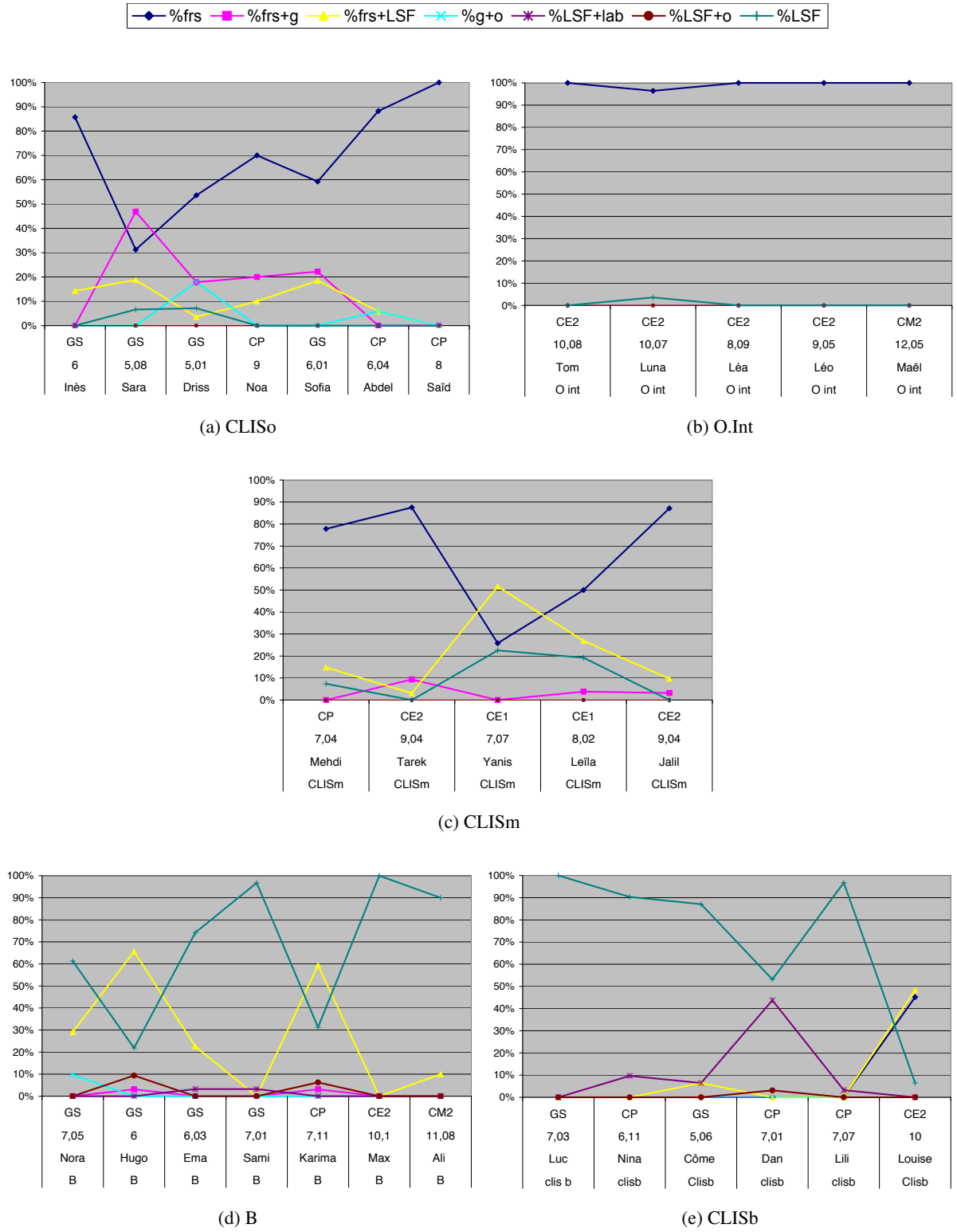
Il nous paraît donc nécessaire d'évaluer les compétences orales de l'enfant sourd en tenant compte de l'ensemble des potentiels de symbolisations lexicales, que ces compétences de symbolisation soient non-verbales ou en cours de structuration linguistique, et quelle que soit la manière dont ces compétences, puisant dans la bimodalité et dans la bilingualité, s'inscrivent dans les langues ou dans le langage. Ceci nous amène inévitablement à souligner un autre aspect limitant du test : la focalisation sur le linguistique. Nous proposons donc de porter un regard, au-delà des langues, sur l'ensemble des ressources et des compétences mobilisées par les enfants dans cette tâche de dénomination lexicale pour affiner le regard porté sur les réponses effectives des enfants.

3.3 Au-delà de la langue : un ensemble de ressources et de compétences à évaluer

Dans ce dernier point, nous proposons de donner un aperçu de la manière dont se composent les réponses effectives des enfants. Nous mènerons tout d'abord une analyse fine des ressources langagières mobilisées dans les réponses ce qui amènera à réinterroger, en cette fin de parcours, la notion de compétence dans ses aspects pluriels.

3.3.1 Aperçu des ressources langagières mobilisées

Les graphiques suivants représentent la répartition des réponses des enfants, dans chacun des dispositifs éducatifs, selon toutes les possibilités de combinaisons des langues et des modalités attestées dans l'ensemble du corpus ; les enfants sont présentés dans l'ordre croissant du nombre des RJ obtenues au test.



(a) CLISo

(b) O.Int

(c) CLISm

(d) B

(e) CLISb

Figure 18 – Répartition des réponses en fonction des ressources utilisées

Si les enfants sourds de la CLISo, comme nous l'avons montré précédemment, sont parmi ceux qui présentent le moins de RJ au test, les contours de leurs stratégies langagières nous semblent peut-être avoir avec cela. En effet, et à l'exception de Abdel et Saïd [183], ces jeunes enfants recourent à la bimodalité dans des configurations diverses : verbale/non-verbale (français+gestes), non-verbale/non-verbale (gestes+onomatopées) ou bilingues (français/LSF). Les combinaisons autres que le français seul représentent plus de 70% des réponses données par Sara (72.23%, soit 23/33 des réponses effectuées), près de 50% des réponses données par Driss (46.43%, soit 13/28 des réponses données), plus de 40% des réponses données par Sofia (40.74%, soit 11/30 des réponses effectuées), et enfin 30% des réponses de Noa (soit 9/30 des réponses effectuées). Ainsi, la réalité bilingue et multimodale des compétences lexicales orales de ces jeunes enfants sourds scolarisées dans une CLIS oraliste, nous donne un argument de poids pour proposer une évaluation des compétences orales des enfants au-delà d'une évaluation monolingue et linguistique, comme le proposent les outils existants.

Par ailleurs, si nous rapprochons les stratégies langagières des enfants sourds de différents projets éducatifs, on observe que le recours à la bilingualité et à la bimodalité est tout particulièrement marqué chez les plus jeunes enfants (tranche d'âge 6-8 ans) dans l'ensemble des dispositifs éducatifs. On soulignera que le recours à des combinaisons bilingues bimodales (français+LSF) est tout particulièrement important dans les réponses données par les enfants sourds scolarisés en B. Certains enfants mobilisent même davantage des combinaisons français/LSF que la LSF seule, c'est notamment le cas de Hugo et Karima pour plus de 50% de leurs réponses (soit respectivement 21/32 des réponses effectuées par Hugo et 19/32 des réponses effectuées par Karima). Dans la CLISb, les jeunes enfants recourent davantage à des combinaisons des types LSF+labialisations. Le recours à ces combinaisons est tout particulièrement important chez Dan : elles représentent 43.75% de ses réponses soit 14/32 réponses effectuées. Ces regards croisés sur les stratégies langagières effectivement mises en œuvre par ces jeunes enfants donnent toute la pertinence de notre approche du développement de l'oralité sourde dans une prise en compte large des ressources bimodales qui sont en cours de construction linguistique. Le fait que les enfants sourds plus âgés et/ou qui ont eu des scores plus élevés au test dans chacun des dispositifs éducatifs, se profilent, pour la plupart, à l'exception de Louise scolarisée en CLISb, dans une oralité monolingue monomodale en français ou en LSF, ne remet pas en cause cette réalité développementale d'un bilinguisme bimodal en devenir.

On remarque, en effet, que les enfants sourds, qui présentent des résultats plus proches de leur niveau

183. Précisons que la passation de test de ces deux enfants, parmi les premiers à avoir passé le test n'a pas été filmée. La prise de note sur les réponses a été effectuée durant la passation-même et n'a peut être pas été aussi fine qu'il aurait été nécessaire et a été, en tout état de cause, moins objective qu'une vidéo.

scolaire, comme nous avons pu l'analyser précédemment, semblent présenter un recours quasi-exclusif à l'une des deux langues. Les enfants scolarisés en intégration (Oint.), par exemple, recourent quasi-exclusivement au français [184], de même que Jalil, scolarisé en CLISm. On notera encore que Ali dont nous avons pu montrer qu'il atteignait les scores attendus pour son niveau scolaire, présente un recours quasi-exclusif à la LSF. Si les profils linguistiques monolingues correspondent ainsi à ce qu'on pourrait considérer comme des profils de "réussite" au test, cette corrélation est à mettre en lien avec l'objectif même du test : évaluer la langue selon le niveau scolaire de l'enfant ; ce qui sous-tend aussi l'objectif de l'Institution : produire des élèves monolingues.

Les enfants qui ont les plus hauts résultats au test sont considérés par l'Institution comme à niveaux scolaires plus élevés ou, pour certains, dans le niveau scolaire correspondant à leur tranche d'âge (voir notamment Côme (5 ;06), par exemple, scolarisé en GS, qui mobilise exclusivement la LSF). Ceci nous amène à penser que le niveau atteint en compétence linguistique strictement (en français ou en LSF et/ou dans les deux langues) constitue un critère conditionnant, pour l'Institution, l'évaluation du niveau scolaire de chaque enfant et le positionnement relatif des enfants sourds d'une même classe. Le fait que certains enfants présentent un écart d'âge de 2 à 3 ans de plus que la classe d'âge habituelle du niveau scolaire dans lequel ils sont scolarisés étaye cette analyse : l'enfant sourd ne progressant dans les niveaux scolaires que, à la seule condition, qu'il corresponde au niveau linguistique, voire monolingue, attendu pour chaque niveau scolaire et semble y stagner tant que ce niveau n'est pas atteint. L'exemple de Noa (9 ans) scolarisé en CLISo, à un niveau scolaire CP soit 3 niveaux scolaires de moins que son âge effectif (CE2 : 8-9ans), est un exemple particulièrement frappant de la façon dont l'Institution fait progresser ou ne fait pas progresser l'enfant dans les niveaux scolaires en fonction de sa compétence en langue, et ici en l'occurrence en français. Il en est de même dans les dipositifs éducatifs bilingues, nous pouvons, pour exemple, citer le cas de Nora (7 ;05), scolarisée en B et considérée en niveau GS. Ces exemples nous invitent donc à prendre toute la mesure et le poids d'une évaluation linguistique monolingue institutionnalisée dans la langue qui correspond au dispositif éducatif de l'enfant et de son impact sur le développement des compétences linguistiques des enfants sourds.

Ainsi, cette première analyse de l'oralité des enfants sourds dans une tâche pourtant fortement guidée, nous donne déjà des éléments pour répondre à quelques-unes des nos hypothèses sur les contours de l'oralité enfantine sourde, en marge d'une évaluation scolaire monolingue et monomodale.

184. Précisons là encore que la passation du test n'a pas été filmée pour ces enfants.

3.4 Ébauche de quelques éléments de réponse sur la question de l'évaluation de l'oralité sourde

L'analyse des RJ obtenues à cette tâche lexicale en production nous donne à penser que les compétences strictement linguistiques des enfants sourds sont, à âge identique et/ou à niveau scolaire identique, fortement hétérogènes, entre les dispositifs éducatifs et en leur sein même.

Ainsi, au regard de notre hypothèse sur l'état de développement des compétences linguistiques de l'enfant sourd (O3, H1), il nous semble que ces données confirment que le développement des compétences linguistiques des enfants sourds ne sont que très peu repérables dans une progression linéaire associée à l'âge.

L'analyse de ce test confirme ainsi l'orientation de notre hypothèse et, par conséquent, nous invite à remettre en cause l'adéquation d'un outil d'évaluation organisé selon le niveau scolaire ou l'âge des enfants.

3.4.1 Compétences lexicales *vs* compétences de symbolisation langagière

En effet, l'analyse des stratégies lexicales effectives des enfants sourds nous amène à dépasser cette focalisation sur la langue pour accueillir l'ensemble des compétences de symbolisation langagière de l'enfant sourd. Les compétences lexicales des enfants sourds, et comme nous le montrent de manière particulièrement imposante les stratégies des plus jeunes enfants sourds dans chacun des dispositifs éducatifs (autour de la tranche d'âge 6-8 ans), se composent de façons diverses autour de la bilingualité et de la bimodalité, piochant dans l'ensemble des ressources qui leur sont disponibles dans les deux modalités, en l'état de développement de leurs compétences en langues.

Ainsi, cette première analyse amorce quelques éléments de réponse pour confirmer une autre de nos hypothèses concernant les contours de l'oralité enfantine sourde à savoir que **les ressources vocales et gestuelles font partie intégrante des habiletés discursives des enfants sourds, et ce quel que soit le projet éducatif des enfants (O2, H1)**.

La manière dont les enfants sourds répondent à la tâche lexicale analysée ici témoigne, en effet, de la façon dont les ressources vocales et gestuelles sont mobilisées dans leurs différentes dimensions pour parvenir à contourner les éventuels manques lexicaux non systématisés en langue mais acquis en langage ou en bilingualité. Ceci est tout particulièrement vrai pour les jeunes enfants – ou ceux scolarisés dans les niveaux scolaires les moins élevés – et spécialement pour les enfants scolarisés en CLISo.

La manière dont les enfants sourds s'ancrent dans les ressources disponibles en bilingualité ou en

bimodalité, nous confirme, par ailleurs, qu'il faut sortir d'une appréhension dichotomique du développement des compétences orales des enfants sourds comme "conditionnées" par leur projet éducatif pour accueillir leurs contours diversifiés effectifs.

3.4.2 Echapper au label "non-non"

Les résultats des enfants sourds au test nous engagent, en effet, dans l'urgente perspective proposée par MacSwan de distinguer réussite scolaire et compétence linguistique des enfants :

> « Rather, school failure, measured in terms of standard assessments, is explained by pointing to an absence of comprehensible instruction in school content-area knowledge. Although L1 literacy and knowledge of academic discourse and vocabulary are certainly relevant to *academic achievement*, they are not relevant to *linguistic achievement*. » [185] Macswan [2000, 34-35]

Si l'évaluation effectuée par ce test nous donne des indices sur la compétence scolaire de l'enfant sourd, sur le niveau atteint en fonction des attentes linguistiques scolaires, elle ne prédit, en aucun cas, l'état effectif de développement de leurs compétences orales.

Ainsi, les conclusions que ce chercheur propose sur l'inadéquation des tests d'évaluation utilisés pour cerner les compétences d'enfants bilingues (ici espagnol (L1), anglais (L2)) pourraient être les nôtres, le "non-non" label (*nonverbal in both English and their native language*) [MacSwan, 2005, 1415] apposé sur les enfants à l'issue des tests censés évaluer leur compétence dans leur langue naturelle, correspond bien à l'étiquette "lacunaire" qui colle aux compétences des enfants sourds :

> « We conclude that the common results of the IPT-S [IDEA Proficiency Test], indicating that monolingual Spanish speaking children are « non- » or « limited » in their home language, is an artifact of poor test design, relating to construct-irrelevant factors embedded in a poorly developed theory of language ability, and is in no way a genuine reflection of the true language abilities of these children. [...] Refining our conception of language proficiency and its relationship to school achievement will benefit language minority children. Indeed, it already seems very clear that conducting assessments of children's oral native language ability provides misleading information to schools and teachers, and may lead to the creation of tacit tracking mechanisms such as the « non-non » label. » [MacSwan, 2005, 1421] [186]

185. « Souvent l'échec scolaire, évalué par le biais de tests standards, est expliqué par l'absence de compréhension des contenus des enseignements scolaires. Or, si la littéracie et les connaissances discursives et lexicales académiques sont certainement pertinentes pour rendre compte de la réussite scolaire, elles ne sont pas pertinentes pour rendre compte du niveau de la compétence linguistique. » (notre traduction)

186. « Nous concluons que les résultats communs au test IPT-S [IDEA proficiency test] désignant les enfants monolingues en espagnol comme "non" locuteur ou locuteur "limité" dans leur langue d'origine, constituent un artéfact de la conception même des tests et de leur pauvreté évaluative, sous-tendue par des facteurs d'évaluation non pertinents qui prennent ancrage dans une théorie mal développée des habiletés langagières, et, ne sont en aucune façon un reflet authentique des réelles habiletés linguistiques de ces enfants. Réaffiner notre conception de la maîtrise de la langue et de ses relations avec la réussite scolaire serait bénéfique aux enfants de minorités linguistiques. En effet, il semble déjà très clair que la façon dont est menée l'évaluation des compétences orales des enfants dans leur langue d'origine fournit des informations erronées aux écoles et aux enseignants et peut conduire à créer et à entretenir des mécanismes comme les "non-non" labels. » (notre traduction)

Nous devons préciser toutefois, que le contexte de la surdité doit engager, et peut être de façon encore plus fine, à une réflexion sur les contours effectifs des compétences orales des enfants sourds afin d'être à même de pouvoir proposer des tests d'évaluation appropriés qui ne réfèrent pas constamment le développement de la compétence en langues au "natif", qu'il soit sourd ou entendant.

Nous soulignerons ainsi l'urgence de porter un regard sur les compétences effectives des enfants dans des situations de production plus spontanées afin de pouvoir proposer des tests d'évaluation du langage oral de l'enfant sourd, dans lesquelles les notions de *langage* et d'*oralité* soient ancrées dans les réalités sociolinguistiques du contexte de surdité.

3.4.3 Distinguer compétences effectives et attentes de l'Institution

Dans cette optique, la distinction entre compétence académique (*Basic Interpersonal Communication Skills*) et compétence communicative (*Cognitive Academic Language Proficiency*) proposée par Cummins [1979] et largement affinée et réactualisée par MacSwan [voir, entre autres Macswan, 2000; MacSwan, 2005; MacSwan & Rolstad, 2003, 2006], nous semble particulièrement probante. Le concept de *second language instructional competence* proposé par MacSwan nous permet, en effet, de référer spécifiquement aux compétences linguistiques acquises par l'enfant en LSF ou en français quand il s'agit de mesurer ses compétences scolaires. De ces compétences académiques, on distinguera les habiletés discursives, expressives de l'enfant qui relèvent de sa compétence interactionnelle et qui ne sont pas nécessairement en lien/en adéquation avec l'état de développement de sa compétence en langue de scolarisation, quelle que soit cette langue :

> « Once children have learned English sufficiently well to understand content through all-English instruction, they have developped *second language instructional competence* or SLIC. [..] SLIC simply denotes the stage of L2 development in which the learner is able to understand instruction and perform grade-level school activities using the L2 alone, in the local educational setting. A child has not yet developed SLIC is not considered cognitively less developped ; she simply has not yet learned enough L2 to effectively learn throught it. The SLIC concept thus avoids the implication that the child is deficient, and still allows us to stress the need for the child to continue to receive interesting, cognitevely challenging instruction that she can understand during the time needed to achieve L2 instructional competence. » [187] [MacSwan & Rolstad, 2003, 338].

187. « Une fois que les enfants ont appris l'anglais suffisamment pour comprendre les contenus quand ils sont enseignés exclusivement en anglais, ils ont acquis *une compétence d'instruction en langue seconde* ou SLIC. [...] le concept de *SLIC* dénote simplement l'état de développement de la L2 dans lequel l'apprenant est à même de comprendre l'enseignement et d'effectuer les activités scolaires correspondant à son niveau scolaire en utilisant la L2 seulement, dans le contexte scolaire. Un enfant dont la SLIC ne serait pas encore suffisamment développée n'est pas à considérer comme cognitivement moins développé ; il n'a simplement pas appris suffisamment la L2 pour apprendre de manière effective à travers cette langue. Le concept de *SLIC* évite ainsi l'implication qui sous-tend que l'enfant est déficient, et nous permet de mettre l'accent sur les besoins pour l'enfant de continuer à recevoir un enseignement intéressant et cognitivement stimulant qu'il est en mesure de comprendre durant le temps qui lui sera nécessaire pour atteindre une compétence académique dans la L2. » (notre traduction)

Si nous retenons le concept de *language instructionnal competence* nous en supprimons la relation intrinsèque qu'il entretient chez MacSwan avec les notions de première ou de deuxième langue pour ne retenir que l'idée d'une compétence linguistique de la langue/des langues de scolarisation. Les spécificités linguistique, morphosyntaxique, lexicale, etc. qu'implique cette compétence se différencient des spécificités que la compétence en langues et plus largement en langage acquiert en interaction.

En partant de cette distinction, on peut alors souligner, à la suite de MacSwan, que les enfants sourds qui n'ont pas développé de compétences suffisantes en langues de scolarisation, quelle que soit cette langue – selon les attentes en fonction de leur niveau scolaire, et notamment en référence aux enfants entendants – ne sont pas pour autant à considérer comme cognitivement ou langagièrement moins développés.

Le positionnement des enfants en référence aux compétences scolaires attendues par l'Institution constitue sans doute un élément non négligeable pour appréhender la manière dont l'enfant apprend les langues de l'école mais ne saurait suffire pour appréhender la manière dont il se développe en langues.

A ce propos, la façon dont s'articulent la compétence linguistique, la compétence scolaire et la compétence interactionnelle de l'enfant doit être interrogée. En effet, comme le souligne Gajo [2001, 159] :

> « L'élève attentif arrive très vite à comprendre l'institution scolaire et à s'en servir.[..] La compétence scolaire, à l'image de la compétence linguistique, peut aider ainsi à compenser des carences linguistiques, mais tout comme elle, elle pourra en freiner l'évolution. »

Il nous semble ainsi que l'enfant sourd, maintenu dans un niveau scolaire identique, puisse, à la longue, avoir très bien appréhendé les attentes scolaires et les tâches à effectuer par une certaine forme d'habitude et de routinisation. On peut craindre, en effet, que cette stagnation – absence de stimulation intellectuelle et d'introduction de savoirs nouveaux et intéressants pour l'enfant – entretienne largement le développement de ce que Gajo [2001] nomme « *compétence stratégique* » de la compréhension des activités scolaires, sans nécessairement permettre à l'enfant de développer sa compétence linguistique en langue de scolarisation. Ainsi, l'Institution, en maintenant un enfant à niveau scolaire identique pendant de longues années, pourrait dès lors entretenir un *développement en langue de scolarisation à progression lente*.

Nous rejoignons ainsi les remarques de Gajo [2001, 154-159] pour souligner que, si la compétence stratégique du bilingue est un atout [188], pour qu'elle soit efficace en terme de compétence scolaire, il

188. Gajo [2001, 154] considère la *compétence stratégique* comme représentant un atout du bilingue, consistant en l'utilisation de stratégies multiples qui sont disponibles à l'enfant pour contourner un problème de langue, autrement qu'en langue : « *[...] les notions de stratégies de réalisation et d'évitement prennent une valeur particulière en classe. En effet, il s'agit parfois d'éviter les problèmes de langue pour mieux affronter la communication scolaire et par là-même l'institution.* ».

serait nécessaire de mieux la valoriser, de s'en servir et de mieux l'évaluer. Il s'agira dès lors que cette "débrouillardise bilingue", et plus largement langagière, dans le cas des jeunes enfants sourds, devienne une compétence bilingue à étayer :

> « Pour qu'il [l'atout des bilingues] se révèle vraiment efficace à l'école, il faudrait qu'on le valorise en tant que tel et/ou qu'il serve à construire la compétence scolaire, car, en fin de parcours, tout se traduit par cette dernière compétence. » [Gajo, 2001, 158]

Il nous semble donc nécessaire de distinguer trois éléments :

- la compréhension que l'élève a des activités scolaires par ritualisation ;
- la compétence linguistique en langue de scolarisation
- la compétence interactionnelle de l'élève

afin que l'ensemble des habiletés discursives et interactionnelles orales effectives de l'enfant sourd soient réellement valorisées comme un ensemble de compétences imbriquées qui sont à construire et à étayer d'une part et à évaluer d'autre part – pour justement pouvoir les étayer.

Les chapitres suivants s'attacheront à décrire les habiletés discursives orales effectives des enfants sourds, dans une situation de production plus spontanée, afin de dégager, d'une part, des profils d'oralité et, d'autre part, de mieux comprendre les étapes de développement de leurs habiletés narratives dans leurs réalités bilingues et bimodales [189].

189. Nous proposerons, dans la conclusion, de mettre en regard les compétences lexicales telles qu'évaluées par le test et les habiletés discursives effectives des enfants.

Chapitre 2

Esquisser des profils de l'oralité enfantine sourde

Il s'agira d'analyser, dans ce chapitre, la nature langagière des stratégies mises en œuvre pour les besoins de la narration, pour pouvoir proposer, en fin de parcours, des profils d'oralité enfantine sourde. L'analyse comparative des stratégies langagières mises en œuvre par les enfants sourds dans cette tâche de narration, nous permettra de donner des éléments de réponse plus précis sur la manière dont s'organise la diversité langagière dans les classes d'enfants sourds (O1, H2). Si la diversité des combinaisons langagières mobilisées par les enfants sourds lors de la tâche de passation de test que nous venons d'analyser précédemment nous donne déjà quelques éléments à l'appui de l'hypothèse que nous avons formulée – à savoir que les profils langagiers des enfants sourds ne sont pas seulement contrastés entre les classes elles-mêmes mais en leur sein même –, il s'agira ici d'analyser la manière dont les enfants usent des langues et des modalités dans des productions orales plus spontanées – pour une description du corpus cf. Partie 1 Chap.3 tab. 7 page 148.

Comme nous l'avons déjà mentionné à plusieurs reprises, les querelles idéologiques qui entourent l'oralité en contexte de surdité ont abouti à figer le développement langagier et identitaire de l'enfant sourd dans un *a priori* monolingue dichotomique, sous les étiquettes *sourd vocal* et *sourd gestuel* [Millet, 2003]. Ces étiquettes sont appréhendées comme le résultat d'une équation directe entre projet éducatif et développement linguistique : le sourd vocal étant appréhendé comme le produit d'une éducation oraliste, le sourd gestuel comme celui d'une éducation "bilingue" pas toujours bien définie – voir Partie 2 Chap. 1. Il s'agit donc ici d'interroger la pertinence de ces étiquettes pour décrire la manière dont les enfants sourds de projets éducatifs différents se développent langagièrement.

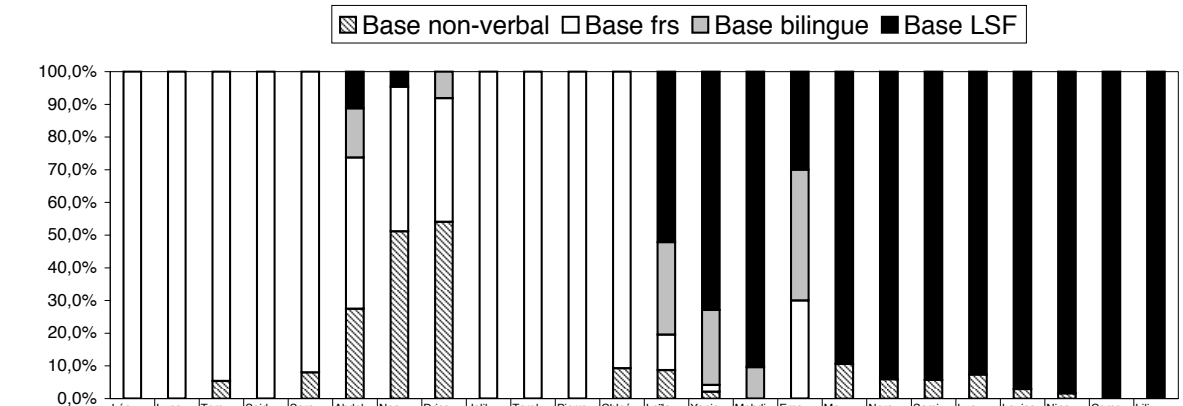
Nous questionnerons tout d'abord la manière dont les stratégies des enfants sourds se différencient en terme de choix de langues – ou de ce que nous avons proposé d'appeler plus largement choix de la base du discours –, dans la mesure où l'identification d'une base linguistique n'est pas toujours opératoire dans les pratiques des jeunes enfants. Aux côtés des pratiques structurées par le français (à base français), des pratiques structurées par la LSF (à base LSF) et des pratiques où l'interaction des langues rend impossible l'identification d'une langue de base (à base bilingue), nous reconnaissons que les pratiques peuvent être également structurées par des éléments non linguistiques (base non-verbal). Nous renvoyons à la présentation des outils développés pour la description des pratiques adultes (cf. Partie 1 Chap. 2 section 3) ainsi qu'à la grille de transcription utilisée pour transcrire les conduites narratives enfantines (cf. Partie 1 Chap.3 section 4).

Dans un second temps, nous proposerons d'aller en-deçà de la langue ou de la modalité prise pour base du discours, pour porter un regard plus précis sur la manière dont les enfants sourds se positionnent sur le continuum de pratiques potentielles d'utilisation et de combinaison des langues et des modalités.

Enfin, nous proposerons d'esquisser un portrait des réalités langagières diverses que revêt l'oralité enfantine sourde, en dégageant une typologie des profils d'oralités attestés dans notre corpus.

1 Réalité linguistique des classes d'enfants sourds : une réalité monolingue dichotomique ?

Nous commencerons par mettre en regard le/les choix de langues utilisées comme bases des énoncés mis en œuvre par les enfants sourds aux projets éducatifs différents. Le graphique suivant représente la répartition des stratégies mises en œuvre par chacun des enfants dans la tâche de narration, selon la ou les bases structurant le discours.



	Léo	Luna	Tom	Said	Sara	Abdel	Noa	Driss	Jalil	Tarek	Pierre	Chloé	Leïla	Yanis	Mehdi	Ema	Max	Nora	Sami	Luc	Louise	Nina	Come	Lili
	Oint			CLISo					CLISm							B						CLISb		
Base LSF	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	11,3%	4,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	52,2%	72,9%	90,4%	30,0%	89,4%	94,1%	94,3%	92,7%	97,1%	98,4%	100,0%	100,0%
Base bilingue	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	15,0%	0,0%	8,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	28,3%	22,9%	9,6%	40,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Base frs	100,0%	100,0%	94,6%	100,0%	92,0%	46,3%	44,2%	37,8%	100,0%	100,0%	100,0%	90,7%	10,9%	2,1%	0,0%	30,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Base non-verbal	0,0%	0,0%	5,4%	0,0%	8,0%	27,5%	51,2%	54,1%	0,0%	0,0%	0,0%	9,3%	8,7%	2,1%	0,0%	0,0%	10,6%	5,9%	5,7%	7,3%	2,9%	1,6%	0,0%	0,0%

Figure 19 – Répartition des pratiques par base

A première vue, si l'on ne prend en compte que les bases se rapportant au choix d'une des deux langues (base français, base LSF), une opposition semble se dessiner, aux extrêmes du graphique, entre les enfants au projet oraliste scolarisés en intégration (O Int.) et les enfants scolarisés dans la CLISb. Les premiers recourent, en effet, principalement ou exclusivement au français comme langue structurant le discours, alors que les seconds recourent principalement ou exclusivement à la LSF. Cette homogénéité apparente, laissant à penser que la diversité langagière s'organise entre les projets éducatifs, est fortement contrastée toutefois par les choix effectués par les enfants des autres dispositifs éducatifs à travers lesquels se révèlent des variations inter-individuelles manifestes.

On soulignera, notamment, l'importance des pratiques à base non-verbal chez certains enfants sourds de la CLISo : les pratiques à base non-verbal représentent plus de 50% des énoncés de Noa (51.2%, soit 22/43 énoncés) et Driss (54.1%, soit 20/37 énoncés) ; alors que d'autres mobilisent principalement ou exclusivement le français comme langue structurant le discours : Sara (92%, soit 23/25 énoncés) et Saïd (100%). En outre, les stratégies mises en œuvre par Abdel se répartissent sur l'ensemble des 4 bases identifiées : allant des pratiques à base français (46.3%, soit 37/80 énoncés) aux pratiques à base LSF (11.3%, soit 9/80), en passant par les pratiques à base bilingue (15%, soit 12/80 énoncés) et à base non-verbal (27.5%, soit 22/80 énoncés). Ainsi, les énoncés où le français structure le discours représentent moins de la moitié des énoncés de Driss, Noa et Abdel. Ceci nous amène donc à confirmer le caractère limité et limitant d'une évaluation focalisée sur la langue, et sur le français plus particulièrement, pour rendre compte des compétences orales de ces enfants sourds scolarisés en GS-CP, dont les compétences linguistiques dans cette langue semblent encore très largement en cours de développement, comme le

montre l'importance du recours aux pratiques à base non-verbal.

En outre, au sein de la CLISm, les étiquettes apposées sur les enfants en terme de projet éducatif ne sont que peu à même de rendre compte de la réalité effective des choix effectués par les enfants. En effet, si certains enfants au projet oraliste, Jalil, Tarek et Chloé, mobilisent principalement ou exclusivement le français pour structurer leurs énoncés, en revanche, Leïla mobilise majoritairement la LSF comme langue de base pour plus de la moitié de ses énoncés (52.2%, soit 24/46 unités) ou les deux langues (28.3%, soit 13/46 énoncés). Les choix effectués par Leïla se rapprochent ainsi de ceux mis en œuvre par Yanis et Mehdi, scolarisés dans un projet éducatif bilingue, mobilisant majoritairement la LSF comme base de leurs énoncés (respectivement, pour 72.9% – soit 35/48 énoncés – et 90.4% – soit 66/73 énoncés – et qui recourent également aux pratiques à base bilingues (respectivement 22.9% et 9.6%). A l'inverse, on soulignera que Pierre, scolarisé dans un projet éducatif bilingue, mobilise exclusivement le français comme langue de base de ses énoncés, se rapprochant ainsi des stratégies mises en œuvre par Jalil, Tarek et Chloé, au projet oraliste.

Enfin, Ema, scolarisée en B, nous donne un autre contre-exemple du lien supposé direct entre projet éducatif et choix de langue. En effet, cette enfant recourt indifféremment au français, à la LSF ou aux deux langues pour structurer ses énoncés : les pratiques à base français et à base LSF représentant, chacune, 30% de ses énoncés, 40% de ses énoncés étant par ailleurs à base bilingue.

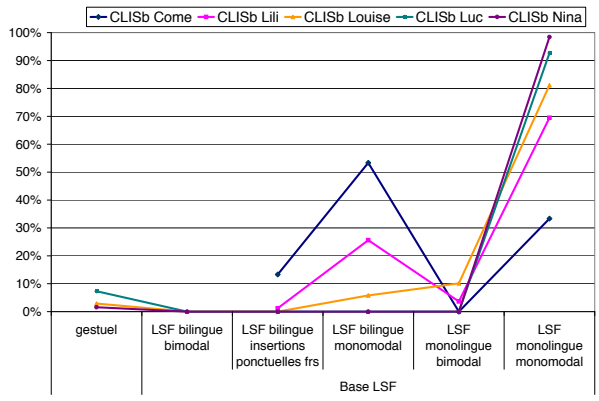
Ce premier aperçu des stratégies mises en œuvre nous amène donc à dire que si le projet éducatif peut jouer un rôle dans le choix de langue effectué par les enfants sourds pour structurer leurs énoncés, il semble assez manifeste que ce seul critère ne peut suffire à rendre compte des contours effectifs de l'oralité sourde et de la diversité qui la compose. Force est de constater, en effet, que le choix d'une langue, français ou LSF, comme base préférentielle du discours, a autant de réalité chez les enfants sourds que les autres choix possibles amenés par la bimodalité : les deux langues ou des éléments non-linguistiques. Les stratégies langagières des enfants sourds sont ainsi loin de se restreindre au choix exclusif d'une langue et d'une modalité. La manière dont les enfants sourds combinent, en deçà du choix de langues, les langues et les modalités nous permet de rendre compte encore plus finement des réalités langagières contrastées de l'oralité enfantine en contexte de surdité.

2 Réalités langagières de l'oralité enfantine sourde : des types de pratiques contrastés

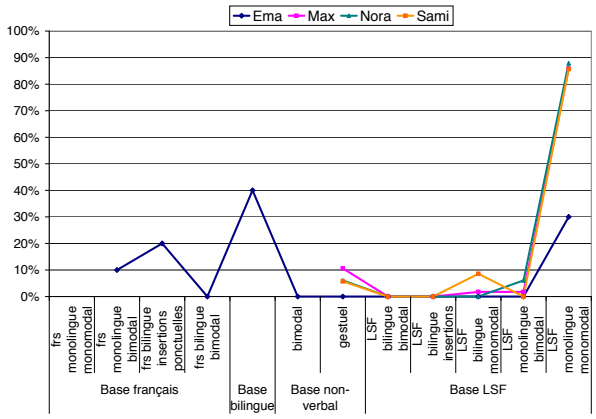
Un aperçu plus fin des types de pratiques effectivement mises en œuvre détaillant le choix de mode (monomodal/bimodal) et la nature de la combinaison (monolingue/bilingue/non-verbal) nous permet, en effet, d'observer que, sous l'homogénéité apparente d'un même choix de base, se cachent en réalité des recours aux langues et aux modalités fortement contrastés. Nous proposons de rendre compte dans les sections suivantes de la manière dont les enfants se situent sur le continuum de pratiques amenées par le contact de deux langues de modalités différentes : pratiques monolingues monomodales français, pratiques monolingues monomodales LSF, pratiques intermédiaires bimodales ou bilingues entre ces deux pôles.

2.1 Diversité des pratiques à base LSF parmi les enfants scolarisés en B et en CLISb

Parmi les enfants scolarisés dans un projet éducatif bilingue, en CLISb ou en B, si le choix de la LSF comme langue préférentielle de base du discours laisse à penser que les stratégies mises en œuvre sont homogènes, on constate, en réalité, que ce choix n'exclut pas, pour certains enfants, le recours à la bilingualité et à la bimodalité, comme le montrent les graphiques suivants :



(a) Parmi les enfants scolarisés de la CLISb



(b) Parmi les enfants scolarisés en B

Figure 20 – Répartition des types de pratiques parmi les enfants scolarisés dans des dispositifs bilingues

Si certains enfants comme Luc et Nina scolarisés en CLISb, Max et Nora scolarisés en B, recourent exclusivement ou principalement à des pratiques monolingues monomodales LSF – ces pratiques représentant plus de 90% des énoncés de Luc et Nina et plus de 80% des énoncés de Max et Nora, le reste de

leurs énoncés étant de type gestuel non-verbal –, d'autres enfants se positionnent, en effet, différemment dans les possibilités amenées par la bimodalité et/ou bilingualité.

Dans les stratégies de Louise et Lili, scolarisés en CLISb, si les pratiques monomodales monolingues LSF restent certes majoritaires – représentant respectivement 69.5% (57/82) et 81.2% (56/69) –, on constate toutefois que le recours à la modalité vocale – sous la forme de pratiques monolingues bimodales – et aux deux langues – sous la forme de pratiques bilingues monomodales – a aussi une réalité communicative chez ces deux enfants. Les pratiques monolingues bimodales et bilingues représentent respectivement 10.1% (7/69) et 5.8% des énoncés de Louise, dans les énoncés de Lili, les pratiques bilingues monomodales sont particulièrement importantes : 25.6% (21/82).

On observe en outre que les pratiques monomodales monolingues LSF ne sont pas systématiquement majoritaires chez les enfants scolarisés dans un dispositif éducatif bilingue. C'est le cas de Côme dans les stratégies duquel les pratiques bilingues de type monomodale ou de type bimodale avec insertions ponctuelles de français représentent plus de 80.6% de ses énoncés soit 13/15. C'est aussi le cas d'Ema, la seule de ces deux classes à ne pas faire le choix de la LSF comme base exclusive de ses énoncés, comme nous l'avons vu précédemment, et dans les stratégies de laquelle les pratiques bilingues à base bilingue et à base français représentent 60% de ses énoncés (soit 6/10). Nous devons souligner que ces deux enfants sont les plus jeunes enfants de ces deux classes – Côme (6 ;05), Ema (6 ;03). Outre leur jeune âge, leur profil étant différent quant à leur degré de surdité – sourd sévère OD, léger OG pour Côme, profond pour Ema –, quant au statut auditif de leurs parents – sourd pour Côme, entendant pour Ema –, quant au dispositif éducatif dans lequel ils sont scolarisés (LSF/français écrit pour Côme, LSF/français oral et écrit pour Ema), il semble qu'aucun autre critère ne soit susceptible d'expliquer ce recours important à la bilingualité.

Le recours à la bilingualité et/ou à la bimodalité chez les enfants sourds scolarisés en B ou en CLISb constitue ainsi, à notre sens, les indices d'un développement contrasté des compétences orales des enfants sourds en fonction de critères qui tiennent davantage à l'individualité de l'enfant qu'à des critères prédéterminants son développement langagier.

On notera que les différences inter-individuelles observées ne sont pas propres aux enfants scolarisés dans un dispositif éducatif bilingue. Les stratégies des enfants sourds au projet éducatif oraliste sont contrastées de manière similaire.

2.2 Diversité des pratiques à base français parmi les oralistes intégrés

Parmi les trois enfants scolarisés en intégration (Oint), mobilisant préférentiellement le français comme base de leurs énoncés, on constate, en effet, que seul Léo mobilise exclusivement des pratiques monolingues monomodales à base français tout au long de la narration, comme le montre le graphique suivant :

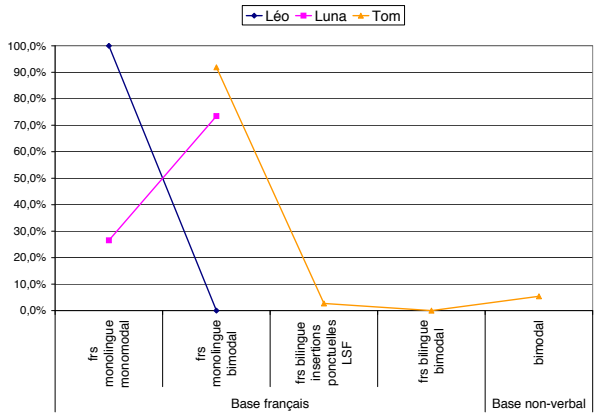


Figure 21 – Répartition des types de pratiques chez les enfants scolarisés en Oint.

Dans les stratégies de Luna et Tom, en revanche, ces pratiques n'ont que peu ou pas de réalité communicative : les pratiques monolingues monomodales français ne représentent que 26.5% des pratiques de Luna (soit 13/49 énoncés) et ne sont jamais mobilisées par Tom. Ces deux enfants recourent massivement, en revanche, à la bimodalité : les pratiques monolingues bimodales représentent respectivement, 73.5% des énoncés de Luna (soit 36/49 énoncés) et 91.9% des énoncés de Tom (soit 34/37 énoncés). On soulignera que les stratégies mises en œuvre par Tom sont exclusivement bimodales, majoritairement de type monolingue bimodale à base français, mais elles sont aussi ponctuellement bilingues (1 énoncé) ou non-verbales (2 énoncés). Ainsi, cet aperçu pourtant restreint d'enfants sourds, scolarisés dans un projet oraliste en intégration, nous permet d'apprécier des utilisations contrastées des modalités : des pratiques à base français exclusivement monomodales chez Léo, oscillant entre bimodales et monomodales chez Luna et exclusivement bimodales chez Tom.

De manière similaire, on constate que, chez les jeunes enfants scolarisés dans la CLISo, les pratiques monomodales monolingues français n'ont que peu de réalité communicative.

2.3 Réalités des pratiques bimodales chez les enfants sourds de la CLISo

En effet, à l'exception de Saïd qui recourt quasi-exclusivement (33/35 énoncés) à des pratiques monolingues monomodales français, dans les stratégies des autres enfants, les pratiques sont pour plus de

81% à 92% d'entre elles des pratiques de type bimodale, comme le montre le graphique suivant :

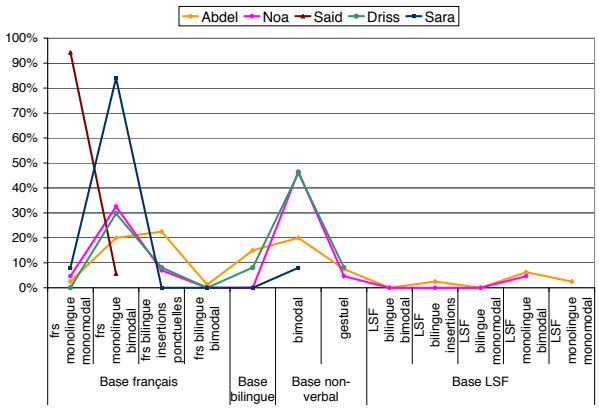


Figure 22 – Répartition des types de pratiques parmi les enfants de la CLISo

Si les pratiques monolingues bimodales à base français sont majoritaires dans les stratégies de Sara (84%, soit 21/25), on constate que les autres enfants présentent une utilisation plus diversifiée de la bimodalité. Noa et Driss recourent, en effet, à des pratiques bimodales, de type monolingue structurées par le français, représentant respectivement 29.7% (14/43) et 32.6%(11/37) de leurs énoncés, ou non-verbales structurées par des éléments non-linguistiques. Ces dernières, que nous qualifions de pratiques à base non-verbale, représentent plus de 45% de leurs énoncés, soit 17/37 énoncés pour Driss et 20/43 énoncés pour Noa.

En outre, les stratégies d'Abdel s'étendent tout au long du continuum allant jusqu'aux extrêmes de celui-ci : des pratiques monolingues monomodales en français aux pratiques monolingues monomodales en LSF. On soulignera que l'utilisation que cet enfant fait des langues et des modalités adopte des contours très diversifiés actualisant ainsi, dans leur ensemble, les possibilités de combinaisons des langues et des modalités amenées par le bilinguisme LS/LV, ce qui transparait bien dans les stratégies les plus mobilisées. Abdel recourt, en effet, de façon quasi-équivalente à des pratiques monolingues bimodales français (20%, soit 16/80 énoncés), des pratiques bilingues ponctuelles à base français (22.5%, soit 18/80 énoncés), des pratiques à base bilingue (15%, soit 12/80) et des pratiques bimodales non-verbales (20%, soit 16/80 énoncés).

Ces observations sur les types de pratiques effectivement mobilisées par les jeunes enfants sourds oralistes, de notre corpus, scolarisés en CLISo, qui ont entre 6 et 7 ans – ou qui sont "maintenus" en niveau scolaire CP pour Noa (9ans) – soulignent, à notre sens, l'importance des ressources bimodales dans les stratégies des enfants sourds dont les compétences linguistiques sont encore en cours de construction. L'importance du recours aux ressources gestuelles chez ces enfants qui ne sont pas exposés à la LSF

nous donne donc à prendre toute la mesure des configurations effectives du développement langagier de l'enfant sourd au-delà de la langue à laquelle il est exposé dans l'espace classe.

On dira plus largement que la réalité bimodale et/ou bilingue des stratégies des enfants sourds, quel que soit leur projet éducatif, semble constituer plus de preuves qu'il n'en faut pour appréhender le développement de l'oralité de l'enfant sourd, en dehors de la langue dans laquelle il est scolarisé quelle que soit cette langue : le français ou la LSF. Les contours effectifs du développement de l'oralité enfantine sourde nous amènent ainsi à considérer la conception, particulièrement prégnante dans les représentations sociales – voir à ce propos Partie 2 Chap. 1 –, selon laquelle le projet éducatif dans lequel a été propulsé l'enfant sourd, comme un élément décisif de sa trajectoire langagière, n'a que peu de réalité sur le terrain compte tenu de la diversité langagière présente dans les classes d'enfants sourds. Les stratégies langagières des enfants sourds de la CLISm donnent peut-être encore plus de pertinence à cette remarque.

2.4 Diversité et similitude inter- et intra-projet éducatif dans la CLISm

Comme nous l'avons souligné précédemment à propos du choix de base, et ceci est confirmé par le type de pratiques mises en œuvre, on constate que des stratégies communes se dégagent entre les enfants de projets éducatifs différents, alors que certains enfants au projet éducatif similaire semblent évoluer dans des stratégies différentes. On notera que les stratégies sont, là encore, majoritairement bimodales, comme le montre le graphique suivant :

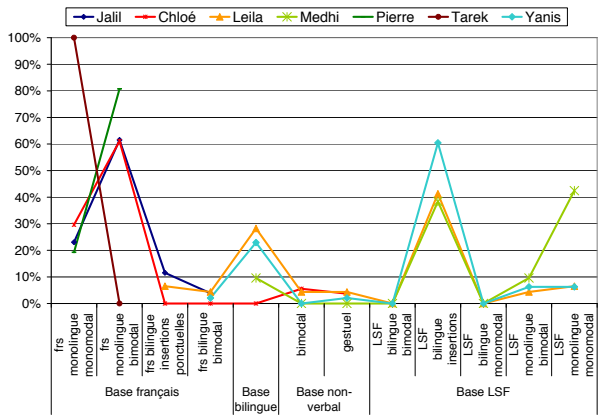


Figure 23 – Répartition des types de pratiques chez les enfants de la CLISm

Parmi les enfants qui optent pour le choix du français comme langue préférentielle de base de leurs énoncés, on observe, en effet, que, à l'exception de Tarek qui mobilise exclusivement des pratiques monolingues monomodales français, les stratégies mises en œuvre sont majoritairement bimodales. Le

recours à la bimodalité, indépendamment du projet éducatif de ces enfants, se configure principalement dans des pratiques monolingues bimodales français qui représentent plus de 60% des énoncés de Jalil (16/26) et de Chloé (33/54), scolarisés dans un projet oraliste, et plus de 80% des énoncés de Pierre (71/83), scolarisé dans un projet bilingue.

A l'autre extrême du continuum parmi ceux qui mobilisent la LSF comme langue préférentielle de base de leurs énoncés, on observe que se dessinent chez Yanis, au projet bilingue, et Leïla, au projet oraliste, des stratégies communes. En effet, leurs pratiques sont majoritairement bilingues, structurées par l'interaction des deux langues (base bilingue) ou par la LSF (base LSF). Les pratiques à base LSF bilingue avec insertions ponctuelles de français sont majoritaires chez ces deux enfants, elles représentent 60.4% (29/48) des énoncés de Yanis et 41.3% (19/46) des énoncés de Leïla. Par ailleurs, Mehdi, au projet bilingue, se distingue de Yanis et Leïla, en recourant indifféremment à des stratégies monolingues LSF et à des stratégies bilingues avec insertions ponctuelles de français, représentant respectivement 42.5% (31/73) et 38.4% (28/73) de ses énoncés.

Il est intéressant de constater que, dans cette classe, les plus jeunes enfants – Mehdi (7 ;04), Yanis (7 ;07) et Leïla (8 ;02) – se placent de façon similaire dans des pratiques de type bilingue, et s'orientent davantage vers la LSF et que, à l'inverse, les enfants plus âgés – Jalil(9 ;04), Chloé(11 ;02) et Pierre(11 ;05) – s'orientent davantage vers le français, bien que la plupart recourent à la bimodalité dans des proportions importantes. Plus qu'une réalité développementale transversale qui prédestinerait les jeunes enfants à s'orienter progressivement vers le français, il nous semble que le fait que des stratégies communes émergent en fonction du groupe d'âge est assez révélateur de l'effet de la diversité langagière du groupe de pairs sur le développement des compétences orales.

En effet, comme nous avons pu le voir dans les séquences d'observation de classe de la CLISm (cf. Partie 2 chap. 2), constituée alors de Tarek, Jalil, Yanis, Leïla et Mehdi, cette classe multi-niveaux est souvent scindée en petits groupes de travail par niveau scolaire, ou en deux groupes séparant les grands (Tarek et Jalil) des petits (Yanis, Leïla et Mehdi) pour certaines activités scolaires, et notamment les principales : le français et les mathématiques. Cette organisation par niveau scolaire amène ainsi à recréer des groupes homogènes par niveau scolaire mais inévitablement hétérogènes du point de vue du projet éducatif. Des enfants aux projets éducatifs différents sont ainsi amenés à se socialiser en apprenant ensemble, et, par conséquent, à construire des compétences orales communes qui sortent inévitablement des frontières imposées par leurs projets éducatifs respectifs. Les positionnements "inversés" de Leïla et Pierre, par rapport à l'étiquette langagière, assignée par le projet éducatif dans lequel ils ont été propulsés, constituent des indices tout particulièrement manifestes des multiples façons dont le développement

langagier effectif des enfants sourds prend ancrage dans l'espace scolaire, comme lieu de socialisation marqué par le contact de langues et de modalités.

L'analyse des types de pratiques, effectivement mobilisés par les enfants sourds de projets éducatifs différents, révèle ainsi des contours contrastés qui sont loin de se réduire au clivage entre *sourd oral* et *sourd gestuel*, fortement ancré dans les représentations sociales qui font de la langue de scolarisation un facteur prédéterminant du comportement langagier et du développement de l'enfant sourd – cf. à ce propos, Partie 2 Chap. 1. Les stratégies langagières effectives des enfants sourds posent l'urgente nécessité de dépasser cette dichotomie théorique pour accueillir le développement de l'oralité enfantine sourde dans ses contours langagiers effectifs, comme autant de manifestations individuelles d'un bilinguisme en devenir. Le fait que les structures éducatives accueillent des classes aux projets éducatifs différents (oraliste, bilingue LSF/français oral et écrit, bilingue LSF/français écrit) et des modes de scolarisation différents (en CLIS, en intégration, en intégration ponctuelle) amène inévitablement à faire émerger des expériences interactives entre pairs sourds, en dehors de l'espace classe et notamment dans la cour de récréation, lieu par excellence de socialisation entre pairs. La diversité langagière, présente dans l'espace scolaire, se retrouve inévitablement dans les classes elles-mêmes, dans la mesure où les processus de transmission/acquisition qui escortent le développement langagier de l'enfant sourd se font en dehors de l'espace classe dans des contextes diversifiés [190]. L'enfant sourd est donc amené à se construire inévitablement, en dehors des frontières posées par le projet éducatif dans lequel il a été propulsé, dans un tissu socialisant – dans la classe, en dehors de la classe, dans la famille et dans l'espace social plus général – qui est marqué par le contact de langues. Force est de constater que ceci est particulièrement vrai chez les jeunes enfants sourds, qui, quel que soit le dispositif éducatif dans lequel ils sont scolarisés, développent, exploitent des ressources qui leurs sont disponibles à travers la bimodalité.

Il nous faut donc affiner les contours de l'oralité enfantine sourde, au-delà des frontières *a priori* posées par les projets éducatifs, pour accueillir les nuances qui forment les contours effectifs de l'hétérogénéité langagière en bimodalité et en bilingualité, et qui constituent autant d'étapes de progression différentes entre langage et langues.

3 Profils

Ainsi, distinguer des enfants aux profils à base LSF des enfants aux profils à base français, ne peut suffire à saisir la diversité langagière existant parmi les enfants sourds, tant les types de pratiques ef-

190. Voir, à ce propos, l'analyse menée sur les expériences interactives des enfants de la CLISm (cf. Partie 2 Chap. 2 section 4 pour une synthèse).

fectivement mis en œuvre sont contrastés au sein même de choix en apparence similaire. Si nous nous contentions, par ailleurs, de différencier des profils monolingues et des profils bilingues, nous passerions à côté de toutes les nuances qui s'inscrivent dans l'utilisation de la bimodalité.

Afin de mettre au jour ces nuances effectives et de pouvoir affiner les profils effectifs de l'oralité enfantine sourde, dans la diversité langagière qui la compose, nous nous proposons donc de rapprocher les stratégies des enfants selon la façon/les façons dont les moyens langagiers amenés par la bimodalité sont utilisés et combinés. Avant d'entrer dans le détail des profils, nous proposons de répertorier en premier lieu, les types de combinaisons des langues et des modalités attestées dans notre corpus.

3.1 Utilisations des langues et des modalités : typologie des combinaisons observées

Le tableau suivant reprend les différents types de combinaisons des langues et des modalités attestées dans les unités sémantico-syntaxiques des enfants sourds. Nous distinguons ici les combinaisons monomodales qui s'inscrivent dans la progression vers chacune des langues d'une part, et les combinaisons monomodales ou bimodales qui s'inscrivent dans une progression vers la bilingualité d'autre part. Nous entendons par "combinaison" toute forme de mobilisation des ressources, y compris lorsqu'une seule ressource est mobilisée. Nous distinguons les dimensions verbale, non-verbale et "mixte", ces dernières désignant des combinaisons où alternent, au sein d'une unité, les dimensions verbale et non-verbale d'une modalité. Par ailleurs, QL désigne la dimension *quasi-linguistique* des labialisations ; la possible dimension *quasi-linguistique* des gestes n'est pas prise en compte dans ce tableau, mais nous y reviendrons dans l'analyse plus fine des productions.

	nature de la combinaison	modalité vocale	modalité gestuelle	réalisation de la combinaison
modalité				
monolingualité ↓	non-verbal	-	non-verbal	gestes
	mixte	-	verbal/non-verbal	LSF-gestes
	verbal	-	verbal	LSF
		verbal	-	frs
langue				
bimodalité				
bilingualité ↓	non-verbal/non-verbal	non-verbal	non-verbal	onomatopées-gestes
	non-verbal/mixte	verbal/non-verbal	non-verbal	frs-onomatopées-gestes
	mixte/mixte	verbal/non-verbal	verbal/non-verbal	frs-onomatopées-gestes-LSF
	verbal/non-verbal	non-verbal	verbal	LSF-onomatopées
		verbal	non-verbal	frs-gestes
	verbal/mixte	verbal/non-verbal	verbal	frs-onomatopées-LSF
		verbal	verbal/non-verbal	frs-gestes-LSF
	verbal/verbal	-	verbal/QL	LSF-labialisations
		verbal	verbal	frs-LSF
langues				

Tableau 15 – Nature des combinaisons des langues et des modalités attestées

Si l'on rapproche les stratégies des enfants sourds selon les façons dont ils piochent dans ces différents types de combinaisons, on peut distinguer, à un premier niveau, différents types de profils : des profils à ressource unique et des profils à ressources plurielles utilisant une ou les deux modalités dans différentes dimensions. Les profils à ressource unique adoptent, dans notre corpus, des contours strictement monolingues monomodaux, tandis que les profils à ressources plurielles apparaissent sous des formes contrastées, que l'on peut décliner en fonction de la dominance de la nature des combinaisons mobilisées et de leurs variations.

3.2 Profils monomodaux monolingues

Nous pouvons rapprocher les enfants sourds qui recourent exclusivement ou principalement à des pratiques monolingues monomodales, distinctement en français ou en LSF, sous un même profil que nous proposons d'appeler *profil monomodal monolingue*. L'oralité de ces enfants se circonscrit, en effet, autour d'une seule ressource dans une seule modalité : une des deux langues, le français ou la LSF, utilisée seule, comme le montre le graphique suivant.

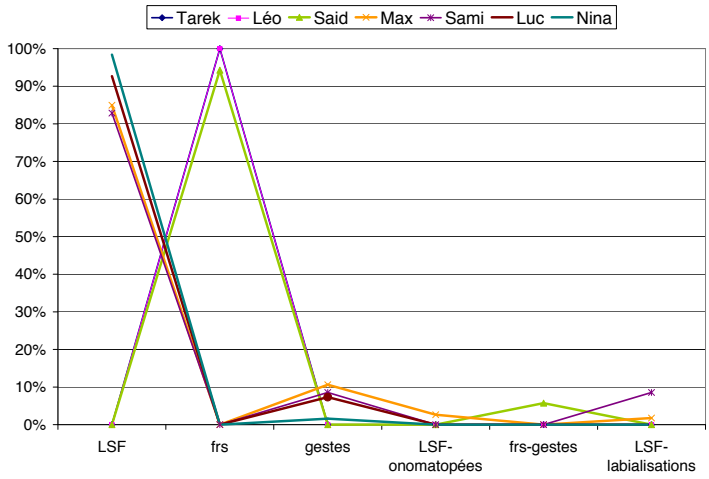


Figure 24 – Types de combinaisons utilisées par les enfants sourds au profil monomodal monolingue

Tous ces enfants ont en commun de n'utiliser majoritairement, voire exclusivement, que des combinaisons de type verbale monomodale. Sont inclus dans ce profil des enfants qui recourent à d'autres ressources dans des combinaisons bimodales verbales/non-verbales ou des combinaisons verbal/verbal dans de très faibles proportions : les combinaisons français-gestes ne représentent que 2 énoncés sur les 35 produits par Saïd, les combinaisons LSF-onomatopées et LSF-labialisations respectivement 2 et 3 énoncés sur les 113 produits par Max et enfin les combinaisons LSF-labialisations ne représentent que 3

énoncés sur les 35 produits par Sami. Par ailleurs, nous considérons également que la présence du recours aux gestes dans les stratégies de certains enfants sourds utilisant majoritairement la LSF seule – comme Luc, Sami et Max – est aussi à intégrer dans les stratégies typiques du *profil monomodal monolingue*. En effet, le recours non-verbal ou verbal de la même modalité constitue, à notre sens, les indices des dynamiques développementale intra-modale de moyens langagiers en progression vers une structuration linguistique.

> Ainsi, les enfants présentant un *profil monolingue monomodal* se caractérisent par des stratégies qui prennent appui principalement ou exclusivement sur une seule ressource linguistique, l'autre modalité n'étant jamais ou très peu mobilisée.

De ce premier type de profil se distinguent les profils bilingues et/ou bimodaux qui se caractérisent par un recours aux deux modalités et/ou aux deux langues.

3.3 Un ensemble de profils bimodaux

En deçà de cette caractéristique commune, se déclinent plusieurs profils selon la nature des combinaisons utilisées et leurs variations. Nous distinguons 4 types de profils bimodaux : les *profils bimodaux à dominance monolingue*, les *profils bimodaux à dominance linguistique*, les *profils bimodaux à dominance non-verbal* et *les profils transmodaux*.

3.3.1 Profil bimodal à dominance monolingue

Nous pouvons regrouper, dans un premier type de profil, les enfants qui recourent à des pratiques monolingues bimodales sous le terme de *profil bimodal à dominance monolingue*.

Les enfants qui présentent un profil bimodal à dominance monolingue se caractérisent par une utilisation distribuée de chacune des modalités : une modalité étant systématiquement utilisée dans une dimension verbale, l'autre dans une dimension non-verbale, comme le montre le graphique suivant :

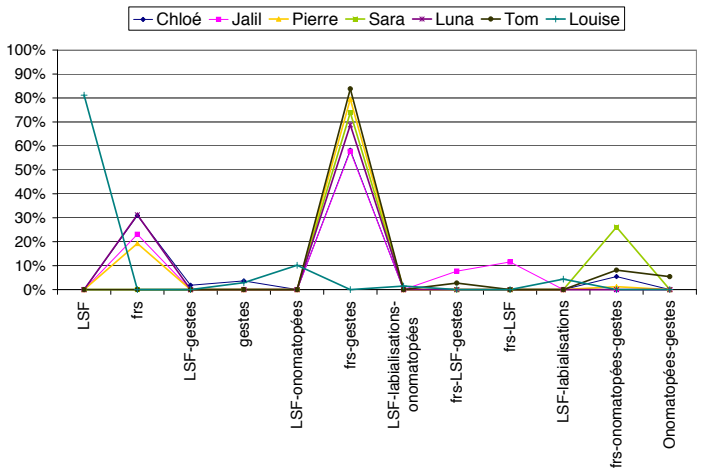


Figure 25 – Types de combinaisons utilisées par les enfants sourds au profil bimodal à dominance monolingue

Si certains enfants recourent à des combinaisons verbales monomodales, elles ne constituent pas leur ressource exclusive. On soulignera que les enfants sourds présentant ce profil sont principalement des enfants qui ont développé des compétences linguistiques dans la modalité vocale, en français, et usent de manière abondante des ressources gestuelles non-verbales, dans des combinaisons verbal/non-verbal de type français-gestes : ces combinaisons représentent de 57% à 83% des énoncés produits par ces enfants. Notons que les enfants qui mobilisent ces stratégies sont principalement scolarisés dans des projets oralistes, à l'exception de Pierre scolarisé dans la CLISm dans un projet bilingue. Ceci nous amène donc à souligner l'importance des ressources gestuelles dans les compétence orales des enfants sourds dont la langue de scolarisation est le français et ce indépendamment du fait qu'ils aient développé des compétences dans cette langue.

Le fait que certains enfants sourds recourent à quelques combinaisons verbal/verbal (français-LSF), à des combinaisons mixtes dans la gestualité (LSF-gestes), ou ou à des combinaisons verbal/mixte (français-LSF-gestes), nous donne des indices sur les dynamiques développementales à l'œuvre dans la modalité gestuelle entre moyens langagiers et moyens linguistiques – nous reviendrons dans le chapitre suivant sur la spécificité de ces combinaisons et notamment en contraste avec les combinaisons français-gestes attestées chez les enfants entendants.

Nous avons rapproché de ce profil, Louise, scolarisée en CLISb, dans les stratégies de laquelle les combinaisons LSF-onomatopées apparaissent certes dans des proportions beaucoup moins importantes (10.1% soit 7/69) que les combinaisons français-gestes n'apparaissent chez les enfants qui font le choix du français comme langue préférentielle de base de leurs énoncés. Toutefois, de manière identique, cette enfant utilise majoritairement une seule modalité dans sa dimension verbale, la modalité gestuelle, alors

que la modalité vocale lorsqu'elle est mobilisée est systématiquement utilisée conjointement à la modalité gestuelle, principalement dans sa dimension non-verbale (onomatopées).

> Le *profil bimodal à dominance monolingue* se caractérise donc par des stratégies bimodales circonscrites autour de combinaisons verbal/non-verbal, où chacune des modalités est utilisée dans une seule dimension exclusivement, la modalité utilisée dans la dimension verbale pouvant être utilisée seule.

3.3.2 Profil bimodal à dominance linguistique

De ce premier profil à ressources plurielles, se distinguent les stratégies se caractérisant par une utilisation systématique des deux modalités dans une dimension verbale, ce que nous proposons de nommer *profil bimodal à dominance linguistique*.

Nous rapprochons ici les stratégies de Yanis et celles de Leïla qui recourent de façon systématique aux deux modalités dans des combinaisons verbal/verbal de type français-LSF, comme le montre le graphique suivant :

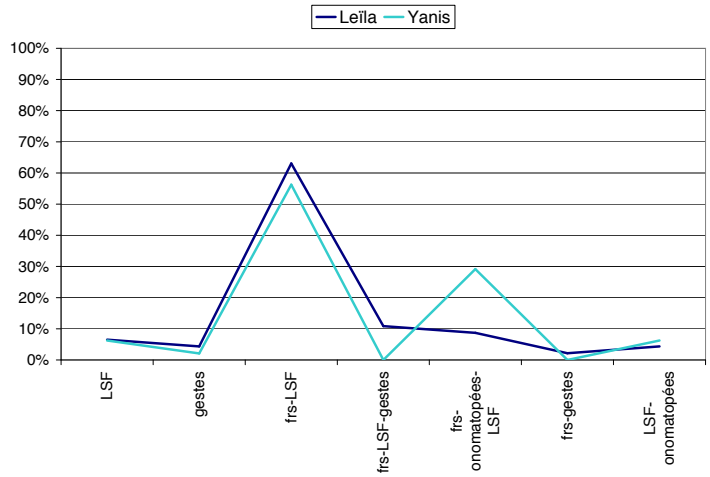


Figure 26 – Types de combinaisons utilisées par les enfants sourds au profil bimodal à dominance linguistique

Les deux modalités sont systématiquement utilisées ensemble, à l'exception de quelques combinaisons monomodales verbale (LSF) ou non-verbale gestuelle (gestes). Les stratégies de ces enfants se situent majoritairement dans des combinaisons bimodales verbal/verbal de type français-LSF, ou verbal/mixte de type français-LSF-gestes ou frs-onomatopées-LSF. Il est intéressant de noter que les combinaisons verbal/mixte sont tout particulièrement importantes dans les stratégies de Yanis : les combi-

naisons français-onomatopées-LSF représentent, en effet, près de 30% de ses énoncés, soit 14 énoncés sur les 48 produits. Si ce type de combinaisons apparait dans des proportions moins importantes dans les énoncés de Leïla, toutefois les deux réalisations possibles des combinaisons verbal/mixte, français-onomatopées-LSF et français-gestes-LSF, apparaissent en proportions similaires dans ses énoncés (respectivement 5 et 4 énoncés/46). Le fait que ces enfants recourent à des combinaisons verbal/mixte nous donne à penser que les modalités sont encore en cours de construction linguistique – les deux modalités chez Leïla et la modalité vocale chez Yanis.

> Le profil *bimodal à dominance linguistique* se caractérise ainsi par un recours systématique à des combinaisons verbal/verbal majoritairement ou verbal/mixte.

3.3.3 Profils bimodaux à dominance non-verbale

En contraste avec ces deux premiers profils, le recours que certains enfants sourds font de la bimodalité est marquée par une prédominance des ressources non-verbales comme base de leurs pratiques, ce que nous proposons de nommer *profils bimodaux à dominance non-verbale*.

Nous rapprochons ici les stratégies de Driss et Noa, scolarisés en projet oraliste, qui recourent systématiquement aux deux modalités et majoritairement dans leurs dimensions non-verbales, comme le montre le graphique suivant :

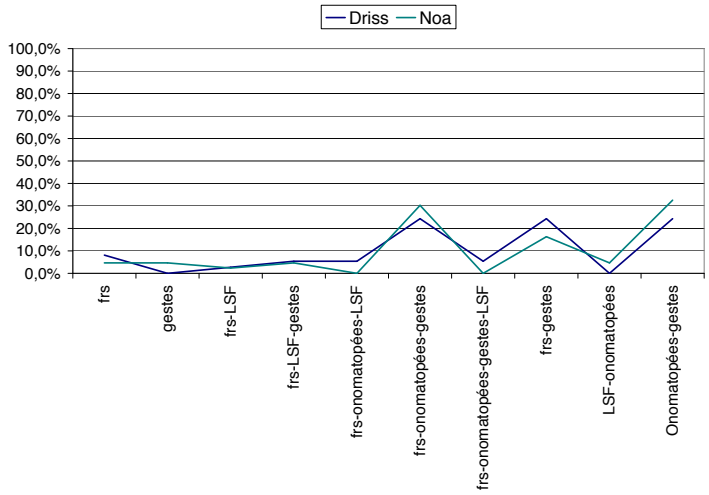


Figure 27 – Types de combinaisons utilisées par les enfants sourds au profil bimodal à dominance non-verbale

On observe, en effet, que dans les combinaisons les plus mobilisées par ces enfants, le non-verbal est omniprésent : dans des combinaisons verbal/mixte de type français-onomatopées-gestes, verbal/non-

verbal de type français-gestes et non-verbal/non-verbal de type onomatopées-gestes. Les combinaisons français-onomatopées-gestes et onomatopées-gestes sont majoritaires dans les stratégies de Noa, elles représentent respectivement chacune plus de 30% de ses énoncés (13 et 14 énoncés sur 43). Les combinaisons verbal/non-verbal de type français-gestes sont également utilisées de façon importante chez Driss, de manière équivalente aux deux autres combinaisons : ces trois combinaisons représentent chacune 24% de ses productions (soit 9/37 énoncés).

Les stratégies de ces enfants nous semblent particulièrement intéressantes, puisqu'elles témoignent de la primauté des ressources bimodales sur la langue, dans les compétences orales des plus jeunes enfants scolarisés au projet éducatif oraliste, Driss (6 ans 3 mois) est le plus jeune enfant de notre corpus. Par ailleurs, le fait que Noa, 9 ans, scolarisé en CP dans un projet oraliste, se rapproche des stratégies de ce jeune enfant, nous amène à souligner que cette importance de la bimodalité non-verbale peut perdurer à un âge avancé chez des enfants qui n'ont pas encore systématisé leurs moyens langagiers dans une organisation linguistique propre à une langue/à chacune des langues, ce qui ne signifie pas qu'ils n'aient pas développé des habiletés langagières.

Le cas de Noa nous amène à souligner à nouveau le caractère essentiel du regard porté sur l'ensemble des ressources langagières effectives, mobilisées pour appréhender, au-delà de l'état de développement des compétences linguistiques, le développement des compétences langagières effectives de l'enfant sourd – nous reviendrons dans le chapitre suivant sur les indices que nous donnent les contours spécifiques de ces stratégies sur l'état de développement de la compétence langagière de cet enfant.

> Le *profil bimodal à dominance non-verbale* se caractérise ainsi par des stratégies systématiquement bimodales, dans lesquelles les ressources non-verbales sont utilisées de façon différente dans des combinaisons de type non-verbal/non-verbal, verbal/non-verbal et verbal/mixte.

3.3.4 Profil transmodal

Enfin, les enfants qui recourent indifféremment aux deux modalités dans l'ensemble de leurs dimensions linguistiques et non-linguistiques circonscrivent, selon nous, des *profils multimodaux*.

Si ce profil correspond à un seul enfant de notre corpus, Abdel, la diversité des stratégies qu'il met en œuvre nous incite à le distinguer des autres profils, et notamment du *profil à dominance non-verbale*. La bimodalité est, en effet, utilisée par cet enfant dans toutes ses dimensions. La création de ce profil pour un seul enfant, bien qu'elle soit discutable, se justifie par le fait que nos réflexions visent, au-delà de

notre corpus, à proposer un aperçu des profils d'oralités enfantines sourdes existant. Le *profil transmodal* nous semble, dans cette optique, circonscrire un recours à la bimodalité spécifique dont il nous faut bien rendre compte. Abdel actualise, en effet, tous les types de combinaisons que nous avons recensés, comme le montre le graphique suivant.

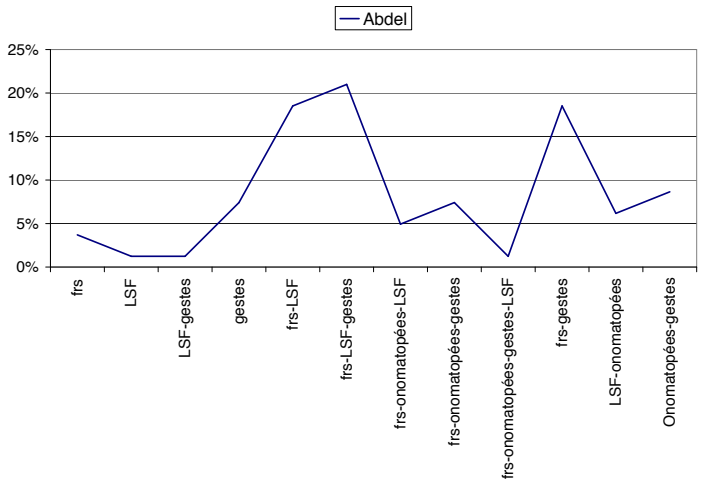


Figure 28 – Types de combinaisons utilisées par les enfants au profil multimodal

On observe que les combinaisons verbal/verbal de type Français-LSF, les combinaisons verbal/mixte de type Français-LSF-gestes et les combinaisons verbal/non-verbal du type Français-gestes sont majoritaires chez cet enfant. L'alternance entre ces trois types de combinaisons nous donne des indices sur les dynamiques développementales intra-modalité qui se déploient au sein de la modalité gestuelle dans une progression d'une gestualité non-verbale vers une gestualité structurée linguistiquement en LSF.

Ce profil est, selon nous, à placer dans la continuité développementale des *profils bimodaux à dominance non-verbale* et nous semble bien révéler que les moyens langagiers bimodaux sont en tension, vers un potentiel linguistique chez les jeunes enfants sourds – nous y reviendrons (cf. Partie 3 Chap. 4).

Enfin, nous proposons de distinguer une troisième catégorie de profil, les profils *bilingues à dominance monolingue*, à placer aux frontières des deux précédentes catégories que nous avons distinguées : monomodal *vs* bimodal.

3.4 Profils bilingue à dominance monolingue

Nous avons en effet pu identifier un dernier profil, que nous appellerons *profil bilingue à dominance monolingue*, regroupant les enfants qui recourent à la fois à des pratiques monolingues monomodales, dans une des deux langues préférentiellement, et à des pratiques bilingues. Les stratégies des enfants que nous proposons de regrouper sous ce profil se distinguent ainsi des stratégies des enfants à *profil*

bimodal à dominance linguistique, par le fait que les combinaisons bilingues ne sont pas systématiques, mais alternent avec des combinaisons verbales monomodales.

En effet, nous rapprochons ici les enfants recourant indifféremment à des combinaisons verbal monomodal, ici exclusivement en LSF, et à des combinaisons verbal/verbal qu'elles soient de type français-LSF ou de type LSF-labialisations, comme le montre le graphique suivant :

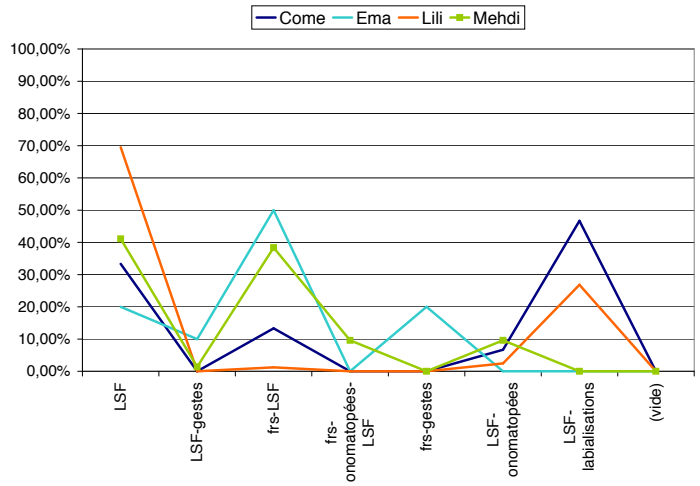


Figure 29 – Types de combinaisons utilisées par les enfants au profil bilingue à dominance monolingue

On soulignera que l'ensemble de ces enfants, scolarisés en projet éducatif bilingue (CLISb, B ou CLISm), se positionnent majoritairement dans le choix de la LSF comme base de leurs pratiques bilingues, à l'exception d'Ema, qui recourt majoritairement à des pratiques à base bilingue, mais qui mobilise toutefois des pratiques monolingues exclusivement en LSF. On notera par ailleurs que le type de combinaison verbal/verbal s'organise différemment entre les enfants scolarisés en CLISb, qui usent, exclusivement pour Lili et majoritairement pour Côme, de combinaisons verbal/verbal monomodale (LSF-labialisations) alors que les enfants scolarisés en B et en CLISm, Ema et Mehdi, usent exclusivement de combinaisons verbal/verbal bimodales (français-LSF).

Le *profil bilingue à dominance monolingue* se caractérise donc par des stratégies marquées par le recours à des combinaisons verbal monomodal, exclusivement en LSF dans notre corpus, et des combinaisons verbal/verbal bimodales ou monomodales.

3.5 Continuum de l'oralité enfantine sourde

Au regard des stratégies d'utilisation des langues et des modalités que nous venons d'analyser, nous pourrions esquisser un portrait synthétique de la diversité langagière qui compose l'oralité enfantine sourde, dont les profils se répartiraient le long d'un continuum allant de la monomodalité vocale à la monomodalité gestuelle. La figure suivante synthétise ce continuum.

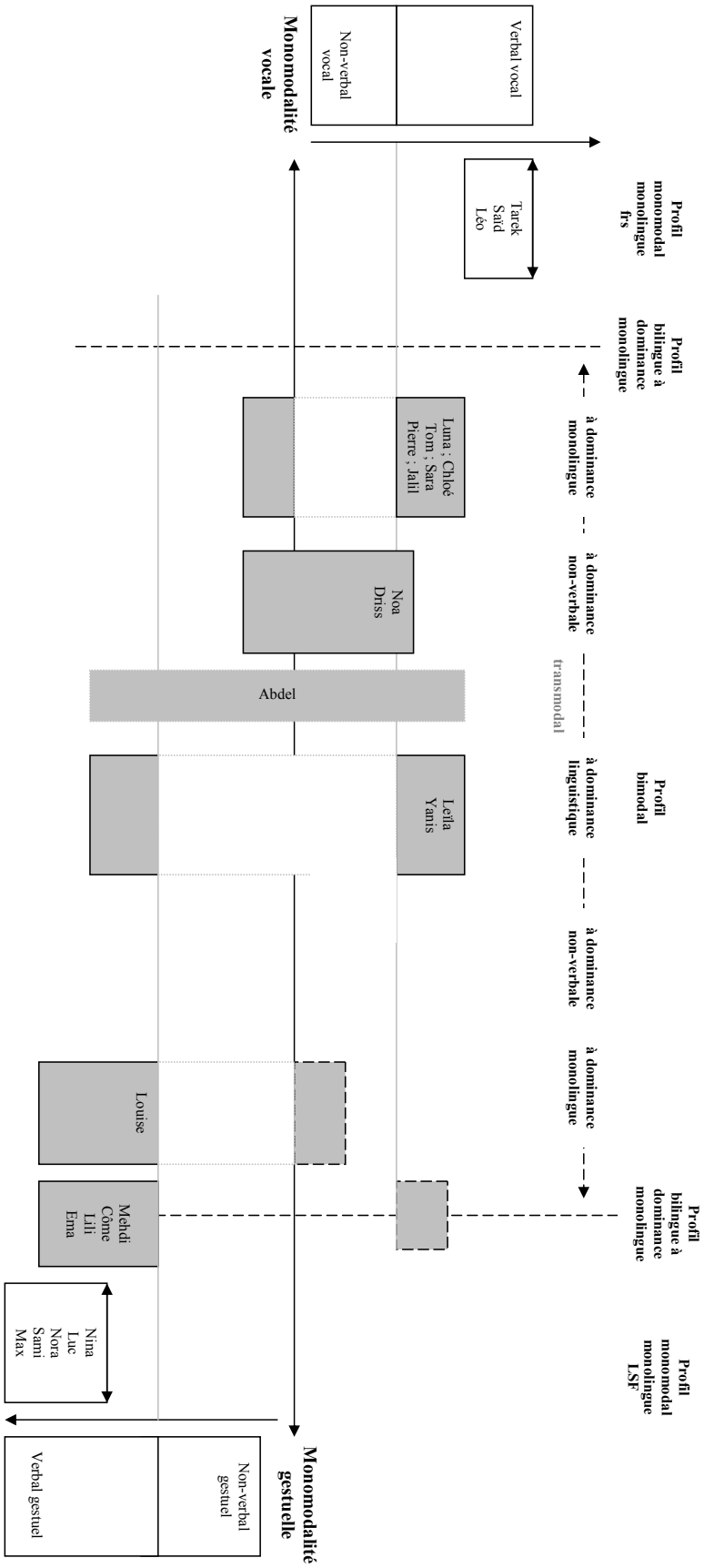


Figure 30 – Continuum des profils de l'oralité enfantine sourde

Le tableau suivant complète cette représentation en continuum, permet de représenter la diversité des profils au sein de classe et la façon dont les profils d'oralité définis regroupent des enfants d'âge, de projet éducatif et de niveaux scolaires différents :

		Enfants	Age	Niveau scolaire	Profil monolingue monomodal	Profil bimodal à dominance monolingue	Profil bimodal à dominance non-verbale	Profil transmodal	Profil bimodal à dominance linguistique	Profil bilingue à dominance monolingue
B		Ema	6,11	GS						x
B		Sami	7,08	GS	x					
B		Nora	8,01	GS	x					
B		Max	11,05	CE2	x					
CLISb		Come	6,04	GS						x
CLISb		Luc	8,01	GS	x					
CLISb		Nina	7,09	CP	x					
CLISb		Lili	8,06	CP						x
CLISb		Louise	10,10	CE2		x				
CLISm	bilingue	Mehdi	7,03	CP						x
CLISm	bilingue	Yanis	7,07	CE1					x	
CLISm	oraliste	Leila	8,02	CE1					x	
CLISm	oraliste	Jalil	9,04	CE2		x				
CLISm	oraliste	Tarek	9,04	CE2	x					
CLISm	oraliste	Chloé	11,01	CE2		x				
CLISm	bilingue	Pierre	11,04	CE2		x				
CLISo		Driss	6,03	GS			x			
CLISo		Sara	6,09	GS		x				
CLISo		Abdel	6,04	CP				x		
CLISo		Said	8,00	CP	x					
CLISo		Noa	9,00	CP			x			
Oint		Léo	9,05	CE2	x					
Oint		Tom	10,08	CE2		x				
Oint		Luna	11,02	CE2		x				

Tableau 16 – Regards croisés sur les profils d'oralité existant dans les dispositifs éducatifs

Si certains profils d'oralité se trouvent aux deux pôles du continuum, d'autres semblent se circonscrire différemment de part et d'autre de celui-ci. En effet, on trouve, dans notre corpus, des *profils monolingues monomodaux* vocal et gestuel, de même que des *profils bimodaux à dominance monolingue*, aux deux pôles du continuum en français et en LSF. En revanche, on constate que, les *profils bimodaux à dominance non-verbale* et les *profils bilingues à dominance monolingue* se distribuent différemment de chaque côté du continuum.

En effet, on trouve des *profils bimodaux à dominance non-verbale* uniquement chez les enfants sourds ayant amorcé un développement de compétences linguistiques en français et dans les stratégies desquels la modalité gestuelle est mobilisée de façon abondante dans ses dimensions non-verbales. Les *profils bilingues à dominance monolingue* semblent, à l'inverse, correspondre à des enfants qui ont développé des compétences en LSF. Nous ne trouvons pas d'équivalent pour ce profil chez des enfants qui utiliseraient préférentiellement le français.

Le fait que ces deux profils regroupent des enfants, d'âge et/ou de niveaux scolaires relativement proches – tous les enfants sont scolarisés en GS-CP et ont entre 6 ;03 et 9 ;00 –, scolarisés dans des projets éducatifs différents, nous donne des indices sur les étapes de développement des compétences orales des enfants sourds. En effet, ces deux profils constituent, à notre sens, des étapes de développement différentes des ressources amenées par la bimodalité : les enfants sourds scolarisés en projet oraliste

ont développé des moyens de symbolisation langagiers en bimodalité, alors que les enfants sourds scolarisés en projet bilingue ont déjà amorcé, dans chacune des modalités, un développement des moyens de symbolisation linguistiques. Ces étapes de progression différentes entre langage et langues peuvent être, entre autres, reliées au fait que, selon que les enfants sont exposés ou non à la LSF, ils progressent différemment dans les moyens de symbolisation gestuels.

Par ailleurs, on constate que les *profils à dominance linguistique* regroupent des enfants au projet éducatif différent, Yanis au projet bilingue et Leïla au projet éducatif oraliste. Enfin, Abdel scolarisé dans un projet oraliste s'ancre dans un *profil multimodal* marquant une progression amorcée vers la symbolisation linguistique dans les deux modalités. Ces regards croisés sur l'oralité enfantine sourde révèlent que le développement d'enfants sourds de projets éducatifs différents est à situer dans des étapes de développement différentes des moyens de symbolisation dans chacune des modalités. Si le projet éducatif dans lequel a été propulsé l'enfant peut conditionner l'état de développement de ses moyens de symbolisation linguistiques, il nous semble nécessaire de souligner que les enfants sourds se développent langagièrement bien au-delà de la langue dans laquelle ils sont scolarisés et progressent entre langage et langues de façon contrastée.

Ce portrait de l'oralité enfantine sourde, effectué sur un échantillon, pourtant restreint, des réalités du terrain scolaire en contexte de surdité, confirme donc notre hypothèse (O1 H2) : les profils ne sont pas seulement contrastés entre les classes aux projets éducatifs différents, mais en leur sein-même. Cette diversité langagière nous engage donc à envisager autrement l'évaluation des compétences orales des enfants sourds, en interrogeant la manière dont ces profils d'oralité sont en lien avec le développement des habiletés discursives orales. Nous nous attacherons dans le chapitre suivant à analyser la manière dont les enfants sourds mettent au service de leurs habiletés discursives les moyens de symbolisation qu'ils ont développés en langage ou en langues.

Chapitre 3

Appréhender le développement langagier des compétences narratives des enfants sourds

Il s'agit, dans ce chapitre d'analyser la manière dont les enfants sourds progressent dans leurs habiletés discursives, en nous centrant sur leurs habiletés narratives. Les analyses que nous avons effectuées sur la passation de test vont dans le sens de l'hypothèse que nous avons formulée, à savoir que le développement des compétences linguistiques ne s'établit pas systématiquement dans une progression linéaire associée à l'âge (H2.3). Les profils d'oralité analysés dans le chapitre précédent nous indiquent par ailleurs que les enfants se situent à des étapes de progression différentes de transition entre langage et langues. Il s'agit donc de rendre compte, au-delà des compétences attendues/visées par l'Institution scolaire, des étapes de développement des habiletés narratives des enfants sourds et de tenter d'identifier d'autres critères explicatifs de cette progression que celui de l'âge.

Il s'agira ainsi d'interroger le lien entre les profils d'oralité et les habiletés discursives des enfants sourds – entendues ici comme habiletés à réaliser une tâche discursive donnée –, en nous intéressant à la manière dont progressent les enfants sourds dans la maîtrise de la conduite du récit de type monologué, *i.e.* hors de la structure du dialogue [Colletta, 2004]. Nous nous intéresserons en premier lieu à la façon dont la durée des récits et le nombre d'unités sémantico-syntaxiques progressent en fonction de l'âge et des profils d'oralité. Ces premiers critères formels du récit, nous permettant d'accéder à un premier indice des habiletés des enfants à gérer cette tâche discursive, seront complétés par des analyses portant sur le contenu narratif du récit afin de mesurer les liens entre progression du récit et restitution du schéma

narratif. Enfin, nous analyserons les procédés référentiels mis en œuvre par les enfants sourds dans les différentes étapes de progression du récit que nous aurons pu identifier sur des critères de longueur, de nombre d'unités et de contenu narratif. La synthèse des résultats nous permettra de proposer des indices de développement de l'habileté narrative appréhendée dans ses aspects sémantico-syntaxiques. Mais auparavant, nous souhaitons baliser sommairement la question de la restitution du schéma narratif.

1 Autour du développement de la compétence narrative

Nous nous pencherons, en premier lieu, sur la restitution du schéma narratif qui nous donne accès à ce que Espéret [1984, 181] nomme *le monitoring de la conduite*, soit à la manière dont les enfants ont intégré les contraintes discursives propre à la tâche de narration monologuée.

Les recherches sur le développement du récit oral s'accordent à dire que la restitution des évènements narratifs s'organisent en un schéma prototypique – nommé également grammaire d'histoire (*grammar of the story*) – que l'enfant acquiert progressivement [Fayol, 1987; Espéret, 1984; Berman & Slobin, 1994]. Comme le souligne Fayol [1983], si les enfants, lorsqu'ils rentrent à l'école, sont à même de construire un récit, toutefois, l'organisation de cette restitution prototypique n'est maîtrisée qu'à un niveau scolaire avancé (CE2). Ainsi, la manière dont sont actualisés les différents constituants du schéma narratif dans le récit de l'enfant constituerait un indice de la façon dont l'enfant a intégré les contraintes discursives de la conduite du récit, dans le sens où il nous permet d'avoir accès au *monitoring* de ce genre discursif :

> « [...] c'est le schéma narratif qui va guider la construction du discours afin que soient respectées certaines contraintes : il doit se passer quelque chose jugé intéressant, inhabituel ; on doit préciser le cadre, les personnages, la situation ; on attend un dénouement, des conséquences ou une conclusion évaluative. » [Espéret, 1984, 182]

Les chercheurs s'accordent à reconnaître que les étapes centrales composant "la grammaire du récit" sont les suivantes :

- « the onset of the plot
- unfolding of the plot
- resolution of the plot » Berman & Slobin [1994, 46] » [191]

En deçà de ces nœuds centraux de la conduite du récit, la réalisation de la structure prototypique du schéma narratif peut être détaillée, comme le propose Espéret [1984, 183], autour de différents composants qui régissent la progression du récit :

- Cadrage ou Thématisation
- Situation initiale

191. « Le début de l'intrigue, le déroulement de l'intrigue, la résolution de l'intrigue ». (notre traduction)

- Événement narratif
- Tentative
- Résultat
- Final

Concernant la séquence de dessin animé de Tom et Jerry qui sert de support aux narrations recueillies, l'annotation effectuée en macro-épisodes et en micro-épisodes (cf. Partie 1 Chap.3 tab. 8 page 151) nous permet de différencier la manière dont les enfants restituent les différentes étapes de la progression de l'histoire en actualisant les différents constituants du schéma narratif. Nous pouvons regrouper les macro-épisodes identifiés autour des trois étapes centrales composant le genre du récit de la façon suivante :

1. le début de l'intrigue : dans le nid (macro-épisode A)
2. le déroulement de l'intrigue :
   - l'élément déclencheur : la chute de l'œuf (macro-épisode B)
   - les évènements : de l'éclosion de l'œuf aux dégâts effectués par l'oiseau (macro-épisodes C, D, E)
   - la tentative de Jerry (macro-épisode F)
3. la résolution de l'intrigue : le retour dans le nid (macro-épisode G)

Précisons que si la plupart des études qui ont porté sur l'acquisition du récit ne se focalisent que sur le linguistique – y compris celles qui adoptent une approche multimodale [192]–, les épisodes ont été annotés ici sur la base des unités sémantico-syntaxiques [193] en prenant en compte l'ensemble des éléments du schéma narratif restitués quelles que soient leurs formes langagières. Cette optique d'annotation nous permet ainsi de comparer de manière effective la façon dont les enfants sourds diffèrent dans leur maîtrise du schéma narratif, que cette habileté discursive soit ou non systématisée en langue, et d'accéder ainsi plus finement à l'identification des étapes de développement des habiletés narratives.

2 Caractéristiques formelles du récit : longueur et nombre d'unités

Nous proposons, dans un premier temps, de comparer les récits en terme de durée et de nombre d'unités sémantico-syntaxiques produites ; un indice quantiatif que nous proposons d'appeler *densité propositionnelle*.

Les analyses réalisées sur le volet entendant soumis à la même épreuve de narration ont montré que les productions narratives ont tendance à être plus longues en nombre de propositions chez les enfants

192. C'est notamment l'option qui a été retenue par l'équipe de Colletta *et al.* [2009] pour l'annotation des épisodes chez les entendants

193. Voir pour une définition Partie 1 Chap.3 section 4.3.1.

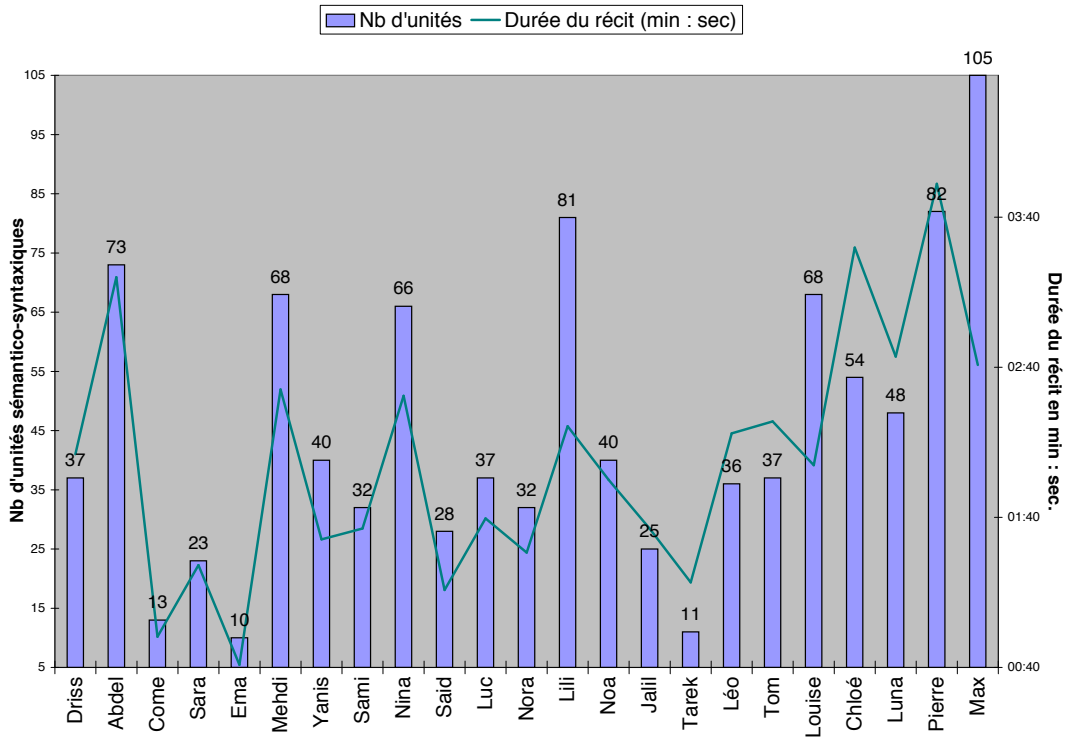
plus âgés (10 ans) que chez les enfants plus jeunes (6 ans) [Colletta *et al.*, 2010a,b; Colletta, 2009]. Nous soulignerons que ces résultats ne sont propres ni à cette tâche de narration, ni au français, des résultats similaires ont été trouvé dans le développement des compétences narratives d'enfants entendants de langues vocales différentes [voir notamment pour les études inter-langues Berman & Slobin, 1994]. L'hypothèse qui sous-tend ces résultats est que la longueur du récit en nombre de propositions produites pour le restituer constitue un indice de la progression de la compétence linguistique narrative.

En outre, Colletta [2004] a montré que la durée des narrations monologuées progresse également avec l'âge des enfants ce qui nous permet de considérer la durée du récit comme un indice de l'habileté à gérer une tâche de discours monologué : plus le récit est long, plus l'enfant est à même de gérer une tâche monologuée. Précisons que la durée est ici calculée sur la durée totale des unités sémantico-syntaxiques dont le contenu narratif a été annoté, et non sur la durée totale de la séquence narrative qui inclut des temps de mise en place, de silence, des hésitations, etc... des temps de latence qui, s'ils nous donnent des indices sur la gestion hésitante de la tâche narrative ne sont pas pertinents pour rendre compte de l'habileté à gérer l'organisation discursive de cette tâche.

Compte tenu des résultats observés chez les enfants entendants, il nous semble que la comparaison des récits des enfants sourds en terme de nombre d'unités sémantico-syntaxiques et de durée totale de ceux-ci constituent un premier indice de l'état de développement des compétences narratives des enfants sourds. Au vu des résultats observés chez les enfants entendants, on s'attendrait *a priori* à ce que les enfants plus âgés et qui se placent davantage dans la langue fassent des récits plus longs et produisent plus d'unités sémantico-syntaxiques. En lien avec l'hypothèse alternative (O3 H2) que nous avons proposée pour évaluer la compétence orale des enfants sourds autrement que comme une progression linéaire associée à l'âge, il s'agira d'interroger la manière dont la progression des récits au sein de chaque tranche d'âge est reliée aux profils d'oralités identifiés dans le chapitre précédent. Pour être à même de vérifier que les profils ont un effet, nous proposons en premier lieu de nous pencher sur l'effet de l'âge.

2.1 Un effet de l'âge sur la progression du récit ?

Le graphique suivant rend compte de la durée du récit et du nombre d'unités sémantico-syntaxiques produit par chacun des enfants, classés selon leur âge par ordre croissant :



Age (ans, mois)	6,03	6,04	6,04	6,09	6,11	7,03	7,07	7,08	7,09	8,00	8,01	8,01	8,06	9,00	9,04	9,04	9,05	10,08	10,10	11,01	11,02	11,04	11,05
Durée du récit (min : sec)	02:05	00:52	03:16	01:21	00:41	02:31	01:31	01:35	02:28	01:11	01:26	01:39	02:16	01:55	01:14	01:35	02:13	02:18	02:01	03:28	02:44	03:53	02:41
Nb d'unités	37	13	73	23	10	68	40	32	66	28	32	37	81	40	11	25	36	37	68	54	48	82	105

Figure 31 – Progression du récit en fonction de la durée et du nombre d'unités sémantico-syntaxiques

Il paraît assez manifeste que les critères de durée et de nombre d'unités sémantico-syntaxiques produites ne sont pas reliés systématiquement à une progression linéaire associée à l'âge.

Concernant le nombre d'unités, on observe certes que les enfants qui produisent le plus d'unités sont parmi les plus âgés : Pierre et Max qui ont plus de 11 ans produisent, en effet, respectivement 82 et 105 unités sémantico-syntaxiques. A l'inverse, parmi ceux qui produisent le moins d'unités, on trouve les enfants les plus jeunes : Côme et Ema qui ont moins de 7 ans, produisent respectivement 13 et 10 unités. Toutefois, cette tendance ne se vérifie pas sur l'ensemble du corpus. On soulignera, pour exemple, l'importance du nombre d'unités sémantico-syntaxiques produites par Abdel, 6 ans 4 mois, (73 unités), qui se situe dans l'intervalle haut du nombre d'unités produites par l'ensemble des enfants du corpus et le peu d'unités produites par Tarek, 9 ans 4 mois, (11 unités) qui se situe tout juste au-dessus du minimum d'unités produites (10 unités).

Au-delà de ces deux enfants donnés à titre d'exemple, de manière générale, on constate que, parmi les enfants qui se situent dans l'intervalle bas du nombre d'unités produites (médiane = 37 unités), on

trouve autant d'enfants de moins de 7 ans (Driss, Côme, Sara, Ema) que d'enfants de 7-8ans (Sami, Saïd, Luc et Nora) que d'enfants de 9-10 ans (Jalil, Tarek, Léo et Tom). En outre, au-dessus du centile 75 (> 67 unités), on trouve de manière similaire des enfants aux âges très hétérogènes qui s'étendent sur la quasi-totalité des tranches d'âges présentes dans notre corpus : Abdel 6 ans (73 unités) ; Mehdi (68 unités) et Lili (81 unités), 7 ans ; Louise (68 unités), 10 ans ; Pierre (82 unités) et Max (105 unités), 11 ans.

Concernant le critère de durée même si on n'observe pas une progression linéaire systématiquement associée à l'âge, il faut cependant noter un effet de l'âge sur la longueur du récit. En effet, nous pouvons observer que tous les enfants qui ont plus de 11 ans produisent des récits se situant parmi les plus longs : Max (2 min 41 s), Luna (2 min 48 s), Chloé (3 min 28 s), Pierre (3 min 53 s). Par ailleurs, à nombre d'unités égal, l'écart de durée est assez marqué entre les enfants les plus âgés et les plus jeunes. En effet, on constate que parmi les enfants qui se situent autour du nombre minimum d'unités produites, Côme (6 ;04) et Ema (6 ;11) présentent des récits très courts qui font respectivement 41 et 52 secondes, alors que le récit de Tarek (9 ;04) est presque deux fois plus long (1 min 14 s). Cette tendance est également observée parmi les enfants qui se rapprochent du maximum d'unités produites. Ainsi, si Pierre (11 ;04) et Lili (8 ;06) présentent un récit aussi dense quant au nombre d'unités produites (respectivement 82, 81), toutefois le premier, plus âgé, est celui qui propose le récit le plus long : 3 min 53 s contre 2 min 16 s chez Lili. On ne peut parler que de tendance puisque cette corrélation âge/longueur du récit ne se vérifie pas pour l'ensemble du corpus. Par exemple, Max, l'enfant le plus âgé du corpus n'est pas celui qui produit le récit le plus long, il produit même un récit beaucoup plus court que Abdel (6 ;04) – respectivement 2 min 41 s et 3 min 16 s.

Ainsi, nous pouvons conclure que la progression des récits en terme de longueur et de nombre de densité propositionnelle ne semble pas être systématiquement relié à l'âge des enfants. Il s'agit donc d'interroger la manière dont les disparités entre les critères formels des récits au sein d'une même tranche d'âge peuvent être reliées aux profils d'oralité que nous avons identifiés dans le chapitre précédent.

2.2 Un effet du profil ?

Pour plus de lisibilité dans les graphiques suivants, les profils sont indiqués sous forme d'indications chiffrées notées de 1 à 6 dans la progression de la monomodalité à la bilingualité que nous avons décrite dans le chapitre précédent : *profil monolingue monomodal* (1) – 1.1 distinguant les *profils monolingues monomodaux LSF* et 1.2., les *profils monolingues monomodaux français – profil bimodal dominance*

monolingue (2), *profil bimodal à dominance non-verbale* (3), *profil transmodal* (4), *profil bimodal à dominance linguistique* (5), *profil bilingue à dominance monolingue* (6).

Dans la tranche d'âge des 6-7 ans, où les disparités inter-individuelles sont particulièrement marquées, on constate que la progression des récits des enfants semble s'organiser dans le sens opposé où l'on attendrait *a priori* leur développement. Comme le montre le graphique suivant, en effet, les enfants dont **les profils d'oralité sont le moins ancrés dans le linguistique, Driss au profil bimodal à dominance non-verbale et Abdel au profil transmodal, sont ceux qui présentent les récits les plus longs et les plus denses en nombres d'unités** :

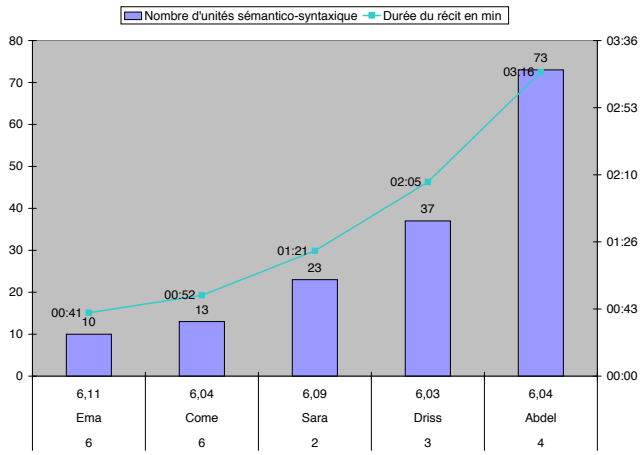


Figure 32 – Progression du récit en fonction de la durée et du nombre d'unités sémantico-syntaxiques chez les enfants de 6-7 ans

On constate ainsi que les jeunes enfants qui présentent un profil davantage ancré dans une langue, quelle qu'elle soit – *profil bimodal à dominance monolingue français* pour Sara, *profil bilingue à dominance monolingue LSF* pour Ema et Côme – ne semblent pas avoir développé des habiletés discursives plus conséquentes que ceux qui puisent dans les ressources langagières amenées par la bimodalité. Ces éléments nous semblent donc confirmer que les profils bimodaux à dominance non-verbale et transmodaux correspondent à une réalité développementale des habiletés discursives chez l'enfant sourd. Ainsi, la systématisation des moyens de symbolisation linguistique ne semblent pas présager chez les jeunes enfants d'habiletés discursives plus développées, la tendance serait même à l'inverse.

En outre, si nous nous penchons sur la manière dont Noa – scolarisé en GS-CP avec les enfants de la tranche des 6-7 ans et présentant par ailleurs un *profil bimodal à dominance non-verbale* – se situe par rapport aux récits produits par les enfants de sa tranche d'âge, on constate qu'il présente un récit qui se situe parmi les plus longs et les plus denses de sa tranche d'âge, en terme de durée et de nombre d'unités produites. Il est comparable à celui produit par Léo, *au profil monolingue monomodal français*, comme

le montre le graphique suivant :

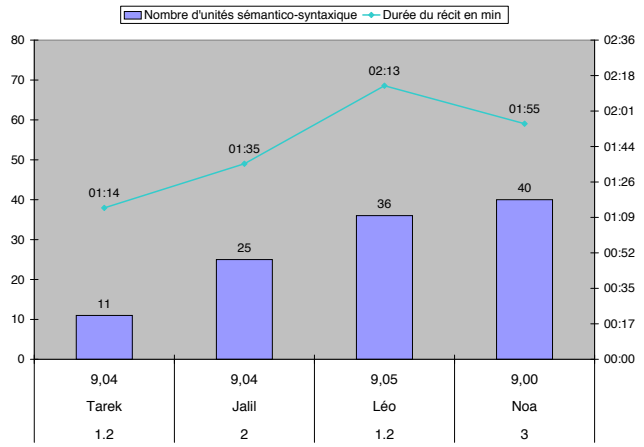


Figure 33 – Progression du récit en fonction de la durée et du nombre d'unités sémantico-syntaxiques chez les enfants de 9-10ans

Ceci nous permet donc de souligner que certains enfants sourds ont développé, en langage, des habiletés discursives sensiblement identiques aux enfants qui ont développé des habiletés discursives dans une langue préférentiellement. Le cas de Noa montre bien l'importance de tenir compte, dans l'évaluation des compétences orales des enfants sourds, de leurs réalités langagières pour être à même de cerner, au plus près de leurs contours effectifs, leurs habiletés discursives réelles.

Dans la tranche d'âge des 7-8 ans, par ailleurs, on constate que les enfants qui présentent un *profil bilingue à dominance monolingue* semblent avoir développé des habiletés discursives plus étayées que les enfants au profil monolingue, comme le montre graphique suivant :

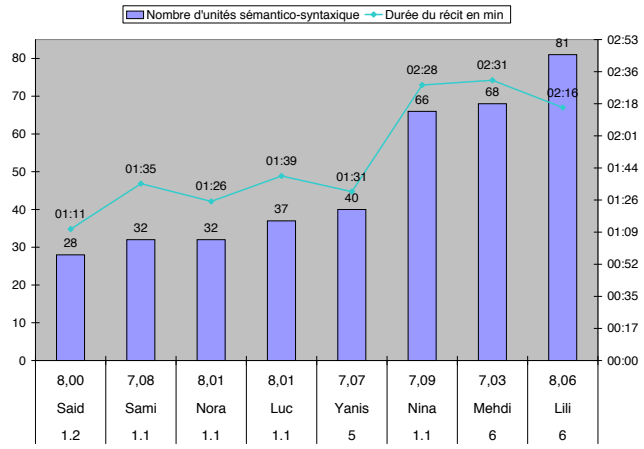


Figure 34 – Progression du récit en fonction de la durée et du nombre d'unités sémantico-syntaxiques chez les enfants de 7-8ans

On observe, en effet, que Mehdi et Lili présentent des récits près de deux fois plus longs et deux fois plus denses que les autres enfants de leur tranche d'âge au *profil monomolingue monomodal français ou LSF* – Nina étant la seule enfant au *profil monolingue LSF* à avoir développé des habiletés discursives proches de celles de Mehdi et Lili.

Par ailleurs, Sami, Nora et Luc, au *profil monolingue monomodal LSF*, Saïd au *profil monolingue monomodal français*, et Yanis au *profil bimodal à dominance linguistique*, présentent des récits qui sont, en terme de durée et de nombres d'unités produites, relativement similaires. Ainsi, il semble que des enfants de profils d'oralité différents ont développé des habiletés discursives sensiblement identiques.

Ces éléments d'observations nous amènent à conclure que, à âge similaire :

– 6-7 ans : les jeunes enfants qui recourent à la bimodalité dans ses dimensions langagières semblent présenter des habiletés discursives plus développées que les enfants qui s'ancrent strictement dans les langues
– 7-8 ans, 9-10 ans : les enfants qui recourent aux deux langues et/ou à la bimodalité présentent des habiletés discursives similaires à celles des enfants qui ont développé, dans un profil monolingue monomodal, une habileté discursive plus élevée que les enfants de leur tranche d'âge et de profil similaire.

Dans la tranche d'âge des 11-12 ans, on constate que parmi les enfants qui recourent à la bimodalité, la maîtrise de la conduite du récit semble davantage être reliée à l'âge des enfants, comme le montre le graphique suivant :

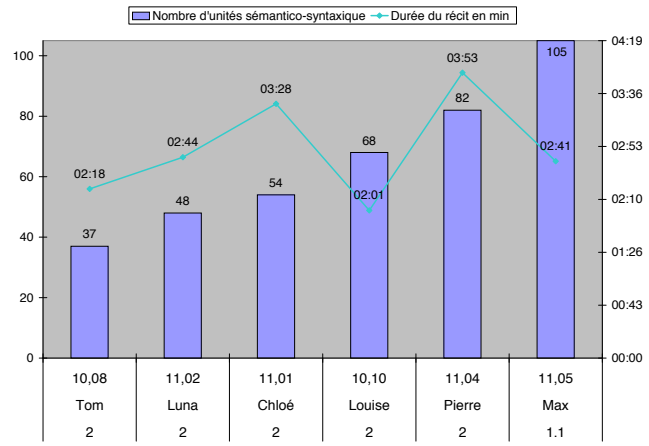


Figure 35 – Progression du récit en fonction de la durée et du nombre d'unités sémantico-syntaxiques chez les enfants de 11-12ans

En effet pour Tom, Luna, Chloé et Pierre, tous les quatre à *profil bimodal à dominance monolingue français*, la progression des récits en terme de durée et de nombre d'unités sémantico-syntaxiques pro-

duites, semble davantage s'inscrire dans une progression qui pourrait être associée à l'âge des enfants. On constate toutefois que les enfants qui ont développé des compétences en LSF, Louise à *profil bimodal à dominance monolingue LSF* et Max à *profil monolingue LSF* présentent des récits moins longs que les autres enfants, mais plus denses.

Cette remarque nous invite donc à affiner le regard porté sur la progression des récits en nous intéressant à leur densité sémantique. Il s'agit d'interroger le lien entre densité propositionnelle/durée du récit et contenu narratif afin d'analyser la manière dont la progression des récits sur des critères formels, qui nous donnent des premiers indices sur l'habileté des enfants à gérer cette tâche narrative monologuée, est en lien avec le contenu narratif des récits.

3 Contenu narratif des récits

Nous nous intéresserons tout d'abord au nombre d'éléments du script restitués afin de pouvoir mettre en lien la progression des récits en terme de durée et de densité propositionnelle d'une part, et celle de la densité sémantique des récits d'autre part. Il s'agira de détailler ensuite la façon dont les enfants restituent les étapes du schéma narratif afin d'analyser la manière dont cette progression nous renseigne sur la maîtrise du schéma narratif. Nous proposerons en fin de parcours de distinguer différents types de récits en croisant les critères formels et sémantiques du récit, en lien avec la restitution des étapes du schéma narratif.

3.1 Restitution des éléments du scripts

Le tableau suivant reprend, pour chacune des tranches d'âge, les critères de longueur et de densité propositionnelle, le nombre d'éléments restitués ainsi que le pourcentage d'éléments du script restitués rapportés au nombre total d'éléments du script (55 éléments) ; les enfants sont classés par ordre croissant du nombre d'unités produites :

Tranches d'âge	Enfants	Age	Durée du récit (min : sec)	Nb d'unités	Nb d'éléments du script	% d'éléments du script restitués / éléments du script total
6-7ans	Come	6,04	00:52	13	6	10,9%
	Ema	6,11	00:41	10	9	16,4%
	Sara	6,09	01:21	23	17	30,9%
	Driss	6,03	02:05	37	30	54,5%
	Abdel	6,04	03:16	73	31	56,4%
7-8ans	Said	8,00	01:11	28	20	36,4%
	Nora	8,01	01:26	32	19	34,5%
	Sami	7,08	01:35	32	21	38,2%
	Luc	8,01	01:39	37	25	45,5%
	Yanis	7,07	01:31	40	30	54,5%
	Nina	7,09	02:28	66	28	50,9%
	Mehdi	7,03	02:31	68	37	67,3%
	Lili	8,06	02:16	81	45	81,8%
9-10ans	Tarek	9,04	01:14	11	11	20,0%
	Jalil	9,04	01:35	25	20	36,4%
	Léo	9,05	02:13	36	23	41,8%
	Noa	9,00	01:55	40	29	52,7%
10-11ans	Tom	10,08	02:18	37	27	49,1%
	Luna	11,02	02:44	48	27	49,1%
	Chloé	11,01	03:28	54	31	56,4%
	Louise	10,10	02:01	68	36	65,5%
	Pierre	11,04	03:53	82	43	78,2%
	Max	11,05	02:41	105	48	87,3%

Tableau 17 – Nombre d'éléments du script restitués

De manière générale, on constate que la progression des récits que nous avons pu identifier sur les critères formels pour chacune des tranches d'âges correspond également à une progression de la densité sémantique des récits. Comme on pouvait s'y attendre, les récits les moins denses propositionnellement et les moins longs correspondent aussi à ceux qui sont les moins denses sémantiquement, et à l'inverse les récits qui sont les plus denses propositionnellement sont également les plus denses sémantiquement.

On notera que cette analyse trouve quelques exceptions. Parmi la tranche d'âge des 7-8 ans, Nina présente un récit parmi les plus denses de sa classe d'âge (66 unités) mais ne restitue que 28 éléments du script, alors que Yanis qui effectue un récit beaucoup moins dense en nombre de propositions (40 unités) en restitue 30. Parmi la tranche d'âge des 10-11 ans, Tom présente le récit le moins dense propositionnellement de sa tranche d'âge (37 unités) tout en restituant autant d'éléments du script que Luna, 27 éléments, alors que celle-ci effectue un récit beaucoup plus dense (48 unités).

Nous pouvons toutefois parler d'une tendance générale liant la densité propositionnelle du récit à une progression de la densité sémantique de celui-ci. En effet, sur l'ensemble du corpus, les enfants qui produisent le plus d'unités (> 67 unités, centile 75) restituent plus de la moitié des éléments du script et se rapprochent d'une restitution intégrale des éléments du script identifiés (> 31 éléments du script, centile 75) : Chloé avec 54 unités et Abdel avec 73 unités en restituent 31, Mehdi avec 68 unités en restitue 37, Louise avec 68 unités en restitue 36, Pierre avec 82 unités en restitue 43, Lili avec 81 unités en restitue 45, Max avec 105 unités restitue 48 éléments. A l'inverse les enfants qui produisent le moins

d'unités (< 30 unités, centile 25) sont ceux qui restituent le moins d'éléments du script (< 20 éléments du script, centile 25) : Ema avec 10 unités en restitue 9, Côme avec 13 unités en restitue 6, Sara avec 23 unités en restitue 17, Saïd avec 28 unités en restitue 20, Tarek avec 11 unités en restitue 11, Jalil avec 25 unités en restitue 20.

Si ces résultats sont somme toute attendus, il nous semble intéressant de souligner que du point de vue des critères formels (durée et densité propositionnelle) et du point de vue de la densité sémantique du récit, des enfants sourds d'âges très différents semblent avoir développé des habiletés discursives sensiblement identiques. Il s'agit, pour préciser cette analyse, de se pencher sur la manière dont ces critères de progression des habiletés narratives sont en lien avec la maîtrise du schéma narratif.

3.2 Restitution des étapes du schéma narratif

La majorité des enfants restitue au moins un élément du script pour chacune des 7 étapes du schéma narratif identifiées – voir section 1 – [194].

Il s'agit donc d'interroger ce que les omissions d'une ou de deux étapes du schéma narratif par les enfants qui font exception révèlent sur le lien entre densité propositionnelle/longueur du récit et densité sémantique sur la maîtrise du schéma narratif.

3.2.1 Omissions des étapes du schéma narratif : un indice sur la maitrise du schéma narratif

Le tableau suivant reprend les caractéristiques de chacun des récits des enfants qui omettent une ou deux étapes du schéma narratif en terme de durée, de nombre d'unités produites, et détaille le nombre d'élément du script restitué pour chaque étape du schéma narratif, les enfants sont classés selon le nombre total d'éléments du script restitués :

				% d'éléments du script restitués pour chaque étape du schéma narratif							
	Age	Durée	Nb unités	A (=8)	B (=8)	C (=4)	D (=7)	E (=8)	F (=11)	G (=9)	Total éléments du script restitués
Come	6,04	00:52	13	25,0%	12,5%	25,0%	14,3%	12,5%	0,0%	0,0%	6
Ema	6,11	00:41	10	25,0%	12,5%	50,0%	0,0%	0,0%	22,2%	22,2%	9
Tarek	9,04	01:14	11	25,0%	25,0%	50,0%	14,3%	37,5%	11,1%	0,0%	11
Sara	6,09	01:21	23	25,0%	62,5%	75,0%	42,9%	12,5%	0,0%	33,3%	17
Nora	8,01	01:26	32	25,0%	0,0%	25,0%	71,4%	37,5%	66,7%	22,2%	19
Sami	7,08	01:35	32	50,0%	62,5%	25,0%	0,0%	37,5%	22,2%	66,7%	21
Noa	9,00	01:55	40	37,5%	75,0%	75,0%	42,9%	75,0%	88,9%	0,0%	30
Louise	10,10	02:01	68	75,0%	87,5%	75,0%	71,4%	75,0%	0,0%	100,0%	36

Tableau 18 – Caractéristiques formelles des récits des enfants qui omettent des étapes du schéma narratif

Parmi les enfants qui omettent des étapes du schéma narratif, on retrouve ceux qui présentent les récits les moins longs et les moins denses de l'ensemble du corpus : Ema, Côme et Tarek ; ou qui figurent

194. voir pour une description plus fine des étapes du schémas narratifs Partie 1 chap. 3 tableau 8

parmi les moins longs et les moins denses de leur classe d'âge : Sara, Sami et Nora. Notons que, dans les récits de Ema, Côme, Nora et Tarek, les omissions portent sur des étapes clés du schéma narratif : la tentative (F) et la situation finale (G) pour Côme, l'éclosion de l'œuf (D) et les dégâts de l'oiseau (E) pour Ema, l'élément déclencheur (la chute de l'œuf (B)) pour Nora, l'éclosion de l'œuf (D) pour Sami, la situation finale (G) pour Tarek. Ces observations nous semblent ainsi confirmer que les critères de durée du récit et de densité sémantico-syntaxique constituent des indices révélateurs de la maîtrise de la conduite du récit, ces enfants n'ayant vraisemblablement pas encore acquis le schéma canonique requis par cette tâche discursive.

On soulignera que cette analyse est, par ailleurs, confirmée par la difficulté rencontrée par tous ces enfants, à l'exception de Tarek, à investir une tâche narrative de type monologuée. En effet, ces enfants sont les seuls que l'enquêtrice a dû solliciter à plusieurs reprises en répétant la question (*tu me racontes l'histoire que tu as vu sur l'ordinateur*), en la reformulant (*au début qu'est-ce qui se passe ?*) ou en relançant l'enfant après un silence important pour l'inciter à poursuivre son récit.

En contraste, comme nous l'avons analysé précédemment, Noa et Louise produisent tous deux des récits parmi les plus denses de leur classe d'âge. La restitution des éléments du script révèle par ailleurs une densité narrative importante : tous deux restituent plus de la moitié des éléments du script, respectivement 29 et 37 éléments. On notera par ailleurs que le nombre d'éléments du script restitués pour les autres étapes du schéma narratif est important : Noa restitue 75% des éléments pour 4 étapes du schéma narratif, Louise restitue 75% des éléments pour les 6 autres étapes du schéma narratif. Ainsi, les omissions d'une unique étape du schéma narratif chez ces enfants (la situation finale pour Noa, la tentative de Jerry pour Louise) ne semblent pas être en lien avec une moins grande maîtrise de la conduite d'une tâche narrative monogérée ni avec la connaissance des constituants du schéma narratif.

Le croisement des critères de durée, de densité propositionnelle et de densité sémantique, nous amène donc à conclure que les récits les moins longs et les moins denses sont également elliptiques et correspondent donc à une maîtrise du schéma narratif moins développée. L'écart d'âge entre ces enfants est par ailleurs important et confirme le résultat avancé précédemment : des enfants sourds d'âge très différent semblent avoir développé une habileté narrative sensiblement identique.

Ces éléments d'analyse nous invitent donc à croiser les critères formel et sémantique des récits en lien avec la restitution du schéma narratif pour pouvoir catégoriser différents types de récit.

3.2.2 Proposition de catégorisation des différents types de récit

Nous proposons de rapprocher les récits qui présentent des similitudes en terme de longueur, de durée et de densité sémantique afin de catégoriser les différents récits présents sur l'ensemble du corpus.

3.2.2.1 Récits brefs

Les enfants présentant les récits qui se placent sur des critères formels et sémantiques dans l'intervalle bas des récits de l'ensemble du corpus (en dessous de centile 10 [195]) nous semblent caractériser un premier type de récit : des *récits brefs*. Les récits les moins longs (< 1 min 11 s), les moins denses propositionnellement (< 15 unités) et les moins denses sémantiquement (< 12 éléments du script) se caractérisent par une restitution elliptique du schéma narratif, seuls 20% des épisodes du dessin animé sont restitués, certaines étapes du schéma narratif ne sont pas restituées, comme le montre le tableau suivant :

	Nb d'éléments du script restitués pour chaque étape							Nb total
	A = 8	B =8	C = 4	D =7	E = 8	F =11	G =9	d'éléments
Come	25,0%	12,5%	25,0%	14,3%	12,5%	0,0%	0,0%	6
Ema	25,0%	12,5%	50,0%	0,0%	0,0%	22,2%	22,2%	9
Tarek	25,0%	25,0%	50,0%	14,3%	37,5%	11,1%	0,0%	11

Tableau 19 – Restitution des épisodes pour chaque étape du schéma narratif dans les récits brefs

3.2.2.2 Récits focalisés

Parmi les récits qui se composent d'une densité narrative faible (centile 25, < 20 éléments du script), on trouve des récits plus longs et plus denses en unités (entre 23 et 32 unités) mais qui sont encore peu denses sémantiquement : moins de 40% des épisodes du récit sont restitués. Dans ce type de récit, nous incluons également Sami dont les critères de densité propositionnelle (32 unités) et de densité sémantique (21 éléments) est sensiblement identique aux récits des enfants de ce type de récit. Nous parlerons de *récits focalisés* qui se caractérisent, comme le montre le tableau suivant, par l'omission de certaines étapes du schéma narratif et une focalisation sur la restitution de certaines étapes du schéma narratif. Plus de 50% des épisodes de certaines étapes sont restitués, et notamment les premières (majoritairement, l'élément déclencheur (B) et le début des péripéties (C)), à l'exception de Nora qui se focalise sur l'éclosion (D) et la tentative (F) :

195. Il est d'usage dans les stratégies descriptives d'utiliser les centiles pour analyser la distribution d'un échantillon. Nous utilisons ici les centiles 10, 25, 50, 75 pour étalonner la progression des récits des enfants dans un positionnement relatif par rapport à l'ensemble du corpus.

	Nb d'éléments du script restitués pour chaque étape							Nb total d'éléments
	A = 8	B =8	C = 4	D =7	E = 8	F =11	G =9	
Sara	25,0%	62,5%	75,0%	42,9%	12,5%	0,0%	33,3%	17
Nora	25,0%	0,0%	25,0%	71,4%	37,5%	66,7%	22,2%	19
Said	37,5%	62,5%	50,0%	28,6%	25,0%	33,3%	33,3%	20
Jalil	25,0%	100,0%	50,0%	28,6%	37,5%	11,1%	22,2%	20
Sami	50,0%	62,5%	25,0%	0,0%	37,5%	22,2%	66,7%	21

Tableau 20 – Restitution des épisodes pour chaque étape du schéma narratif dans les récits focalisés

3.2.2.3 Récits à tendance canonique

Parmi les récits qui se situent autour du nombre médian d'éléments du script restitués (27 éléments du script, entre 23 et 30 éléments du script), on trouve des récits se situant en terme de densité propositionnelle au niveau du nombre médian d'unités sémantico-syntaxiques produites (> 37 unités, entre 36 et 40 unités). Nous ne catégorisons pas dans ce niveaux de récits, les récits de Luna et Nina, qui, comme nous avons pu l'analyser sont, en termes d'unités sémantico-syntaxiques, beaucoup plus denses que les enfants de ce niveau de récit : respectivement 48 et 66 ; ce qui signifie qu'ils sont aussi plus détaillés et sont à rapprocher du dernier type de récit identifié.

Les *récits à tendance canonique* se caractérisent par une restitution plus détaillée des éléments du script (6 à 10 éléments du script sont restitués par 2 unités), qui semble davantage s'orienter vers une restitution canonique du schéma narratif : l'élément déclencheur (B), les péripéties (C et E) et la tentative (F) sont mieux restitués par l'ensemble des enfants de ce type de récit, comme le montre le tableau suivant :

	Nb d'éléments du script restitués pour chaque étape							Nb total d'éléments
	A = 8	B =8	C = 4	D =7	E = 8	F =11	G =9	
Léo	37,5%	87,5%	25,0%	14,3%	50,0%	55,6%	22,2%	23
Luc	50,0%	50,0%	50,0%	57,1%	62,5%	44,4%	22,2%	25
Tom	25,0%	100,0%	75,0%	42,9%	25,0%	77,8%	22,2%	27
Noa	37,5%	75,0%	75,0%	42,9%	75,0%	88,9%	0,0%	29
Driss	37,5%	62,5%	100,0%	42,9%	62,5%	77,8%	33,3%	30
Yanis	50,0%	87,5%	75,0%	57,1%	62,5%	44,4%	33,3%	30

Tableau 21 – Restitution des épisodes pour chaque étape du schéma narratif dans les récits de type 3

3.2.2.4 Récits détaillés

Enfin, parmi les récits qui sont les plus denses sémantiquement (> 31 éléments du script, centile 75), on trouve des récits qui sont parmi les plus denses propositionnellement (entre 54 et 105 unités). On constate que, dans ces récits, la restitution tend vers une restitution intégrale des éléments du script pour chaque étape du schéma narratif, comme le montre le tableau suivant :

Nous devons noter que les récits sont également plus détaillés, 10 à 26 éléments restitués le sont par deux unités ou plus.

	Nb d'éléments du script restitués pour chaque étape							Nb total d'éléments
	A = 8	B =8	C = 4	D =7	E = 8	F =11	G =9	
Luna	50,0%	87,5%	50,0%	14,3%	62,5%	66,7%	22,2%	27
Nina	62,5%	75,0%	75,0%	28,6%	37,5%	22,2%	77,8%	28
Chloé	87,5%	62,5%	50,0%	57,1%	50,0%	55,6%	44,4%	31
Abdel	37,5%	75,0%	100,0%	57,1%	37,5%	55,6%	66,7%	31
Louise	75,0%	87,5%	75,0%	71,4%	75,0%	0,0%	100,0%	36
Mehdi	75,0%	75,0%	50,0%	71,4%	50,0%	88,9%	66,7%	37
Pierre	62,5%	100,0%	75,0%	85,7%	75,0%	100,0%	66,7%	43
Lili	75,0%	100,0%	75,0%	71,4%	75,0%	100,0%	88,9%	45
Max	100,0%	100,0%	75,0%	71,4%	100,0%	77,8%	100,0%	48

Figure 36 – Restitution des épisodes pour chaque étape du schéma narratif dans les récits détaillés

Ces quatre types de récits regroupent, chacun, des enfants de tranche d'âge différente et aux profils d'oralité variés. Afin d'affiner la manière dont ces différents types de récit sont en lien avec des étapes de développement différentes de l'habileté narrative des enfants sourds, il s'agit d'analyser, plus qualitativement, les outils utilisés par les enfants de ces différents niveaux de récits pour organiser la continuité référentielle et thématique du récit.

4 Progression des outils de la textualité dans les récits des enfants sourds

Le discours monologué implique, comme l'a souligné Colletta [2004], en deçà des connaissances textuelles, de construire des outils pour gérer la textualité :

> « Produire un discours monologué implique de construire un univers référentiel cohérent, de maintenir la continuité référentielle et thématique tout au long de sa production, et d'organiser et de structurer celle-ci en la segmentant en blocs textuels reliés entre eux pour en assurer la cohésion. » [Colletta, 2004, 126]

Nous nous intéresserons aux stratégies mises en place par les enfants pour organiser la continuité thématique et référentielle au niveau local, à l'intérieur des énoncés, et au niveau discursif, entre les énoncés en nous penchant sur les deux principes sous-tendant l'organisation de la cohésion discursive et identifiés par Hickmann [2004] :

> « Le premier consiste à marquer le statut de l'information en fonction des présupposés dans la situation, selon la connaissance mutuelle qu'ont les interlocuteurs des référents à différents moments du discours. Toutes les langues présentent un éventail de procédures permettant aux locuteurs de marquer le degré avec lequel ils présupposent l'existence et l'identité des référents. Ces formes marquent l'introduction de référents nouveaux ainsi que différents degrés de présupposition dans le maintien de la référence en fonction du degré d'accessibilité des référents. » [Hickmann, 2004, 14]
>
> « Le deuxième principe de cohésion discursive consiste à marquer l'arrière-plan et l'avant-plan du discours, soit le caractère plus ou moins central ou secondaire de l'information en fonction du focus de la communication à différents moment du discours. » [Hickmann, 2004, 16]

Nous nous pencherons tout particulièrement sur la manière dont les enfants gèrent l'introduction et le maintien de la référence personnelle ainsi que la façon dont ils gèrent les va-et-vient entre premier plan et second plan dans la gestion de la référence spatiale. Les recherches en LV ont montré que les marques linguistiques servant à introduire les références personnelles, spatiales et temporelles du récit sont acquises précocement (déterminants définis/indéfinis en français et reprises anaphoriques), toutefois l'utilisation appropriée de ces marques pour gérer la continuité référentielle est maîtrisée tardivement [voir, entre autres Colletta, 2004; Hickmann, 1987, 2004, 2000]. Les procédés d'introduction des référents sont acquis plus précocement que les procédés de maintien de la référence en dehors des énoncés co-référentiels, *i.e.* dans lesquels le maintien s'organise entre deux énoncés successifs [Hickmann *et al.*, 1995]. Les procédés de gestion des va-et-vient entre premier plan et arrière plan représentent une acquisition encore plus tardive, et notamment dans la gestion de la référence spatiale [voir, entre autres Hickmann *et al.*, 1998].

Les recherches en LS sont parvenues à des conclusions similaires [voir, notamment pour la BSL Morgan, 2006; Rathmann *et al.*, 2007; Morgan & Woll, 2003] : les différentes formes de marquage de la référence sont acquis précocement (syntagmes nominaux, "classificateurs", "changements de rôles"), leur utilisation appropriée pour assurer le maintien de la référence est toutefois maîtrisée tardivement (entre 11 ans et 13 ans).

En outre, les recherches sur la multimodalité ont montré que le développement des outils de cohésion/cohérence du récit sont ancrés dans un développement conjoint de la gestualité et de la vocalité qui tendent à se complexifier [voir, notamment Colletta, 2004; Graziano, 2010; Colletta *et al.*, 2010b; Fantazi, 2010].

Il s'agit donc ici d'analyser la manière dont les enfants sourds progressent en langage et en langue dans les outils de cohésion/cohérence dont nous retiendrons la distinction proposée par Colletta [2004] : la cohérence discursive est « *ce qui le [le discours] rend interprétable* » [Colletta, 2004, 36] alors que la cohésion est « *ce qu'il le [le discours] fait apparaître comme un produit langagier construit ou, s'il on préfère, comme autre chose qu'une succession d'évènements sans liens entre eux* » [Colletta, 2004, 37]. Nous nous centrerons sur la manière dont les enfants sourds mettent en œuvre des stratégies pour organiser le récit en langage et en langues afin qu'il soit interprétable par l'interlocuteur. La progression des enfants de niveaux de récit différents dans chacun des types de récits identifiés nous permettra d'évaluer l'état de développement de leurs compétences de symbolisation qu'elles soient ou non systématisées en langue(s).

A des fins de comparaison, nous nous focaliserons sur l'analyse des épisodes les plus restitués par l'ensemble des enfants (soit par 75% des enfants – n=18) correspondant à des éléments clés des différentes étapes du schéma narratif et impliquant l'introduction de référents nouveaux ainsi que la mise en place de processus de gestion de la continuité référentielle et thématique :

1. la situation initiale : la maman oiseau tricote (A1) (n=23)
2. l'élément déclencheur : l'œuf bouge (B1) (n=22) et tombe dans la toile d'arraignée(B2) (n=18)
3. les péripéties :
   (a) l'arrivée dans le lit de la souris : la souris se retourne sur l'œuf (C1) (n=18)
   (b) l'éclosion de l'œuf (D1) (n=19)
   (c) l'attaque de la commode (E3) (n=22)
4. le retour au nid (G7 =20)

4.1 Les récits brefs : gestion elliptique de la référence

Les récits que nous avons catégorisés comme *récits brefs* se caractérisent par une absence des procédés utilisés pour organiser le maintien de la référence à l'échelle discursive. Nous devons toutefois distinguer les stratégies de Tarek, d'une part, et de Côme et Ema, d'autre part. En effet, si Tarek procède à une sur-explicitation du maintien du référent, Ema et Côme le sous-explicite, comme en donnent un aperçu les exemples suivants.

Dans les stratégies de Tarek, au *profil monolingue français*, on constate que les référents sont réintroduits systématiquement au frontières des unités par reprise de la forme utilisée en première mention, comme le montre l'extrait suivant :

Tarek	
frs :	**la poule** pond **des œufs** | après la poule va partir | après des œufs ça tombe | des œufs va chez la souris

Exemple 33

Chez Côme et Ema, au *profil bilingue à dominance monolingue LSF*, on observe à l'inverse une sous-explicitation qui rend le discours ambigu du point de vue de l'identification des actants.

Côme				
lab. :	œuf rose	maman coud	part	bouge
LSF :	AVOIR ŒUF ROSE	MAMAN COUDRE	PARTIR	PTÉ-SURFACE-MAIN PLATE BOUGER

Exemple 34

Ema				
frs :	après sourisse	et souris est partie	et après manger	après chaise assit !
LSF :	APRÈS SOURIS		MANGER	CHAISE
gestes :		MD mvt large->H		s'assoit brusquement au fond de sa chaise

Exemple 35

L'absence de marquage de l'actant, par un procédé référentiel de type anaphorique ou par un syntagme nominal réinitié aux frontières des unités, génère, en effet, une ambiguïté référentielle. On notera que le pointé produit par Côme dans sa dernière unité (PTÉ-SURFACE) ne fait pas référence à un locus préalablement assigné à une entité, mais semble davantage s'apparenter à une localisation qui pourrait se traduire par : *là bouge* ; sans que la référence à l'actant puisse être identifiée. La description d'actions successives suite à l'introduction d'un nouveau référent – la maman oiseau dans le récit de Côme, la souris dans le récit de Ema – pourrait s'apparenter à une anaphore zéro, toutefois les actions décrites correspondent, dans le dessin animé, distinctement aux actions de deux personnages de l'histoire – la maman oiseau (part) et l'œuf (bouge) dans les épisodes restitués par Côme, l'oiseau (mangé) et la souris (s'asseoir) dans les épisodes restitués par Ema.

Il semble ainsi que ces enfants n'aient pas encore acquis les procédés référentiels qui permettent de gérer la cohésion discursive inter-unités : les proformes manuelles ou corporelles en LSF, de même que les pronoms en français, ne sont pas encore maîtrisées par ces enfants. Le fait que les unités produites par ces enfants sont principalement composées de signes isolés, comme ces extraits nous en donnent un aperçu, nous indique qu'ils ne semblent avoir développé dans les deux langues qu'une compétence lexicale.

On différenciera des stratégies de ces jeunes enfants, celles de Tarek qui marquent un état de développement plus avancé des procédés de type co-référentiels et se rapproche en ceci des stratégies utilisées dans l'organisation de la continuité référentielle des *récits focalisés*. Le récit de Tarek est, en effet, davantage organisé autour de procédés de type co-référentiels intra- et inter-unités et se construit prototypiquement autour des évènements successifs centraux du schéma narratif :

Tarek	
frs :	La poule pond des œufs | après la poule va partir | après des œufs ça tombe | après des œufs va chez la souris | après des œufs ça bouge | le souris se réveille | après les œufs sortis | après il a mangé un commode | après il a mangé un lampe | après il a mangé un bâton | après il a mangé du pain

Exemple 36

On notera que si l'introduction du "il" pour référer à l'oiseau est ambigu dans la mesure où le référent

"oiseau" n'a pas été introduit, cette stratégie de différenciation référentielle par le recours à un pronom marquant l'inanimé ("ça") pour référer à l'œuf et par le recours à un pronom de 3ème personne ("il") pour référer à l'oiseau nous semble marquer une progression dans l'utilisation des procédés co-référentiels qui se rapproche des stratégies des *récits focalisés*.

Ainsi, les stratégies des enfants que nous avons catégorisés comme correspondant à un premier type de récit se caractérisent par une absence de recours procédés co-référentiels chez les plus jeunes enfants et des procédés de type co-référentiels émergent chez les enfants les plus âgés.

4.2 Les récits focalisés : émergence des procédés de continuité référentielle

Dans les *récits focalisés*, on constate que les enfants, quel que soit leur profil d'oralité, exploitent davantage de stratégies de type co-référentielle.

Jalil, au *profil bimodal à dominance monolingue français*, et Saïd, au *profil monomodal monolingue LSF*, recourent aux pronoms en français. Sami et Nora, tous deux à *profil monolingue monomodal LSF* recourent aux proformes corporelles/manuelles en LSF. Quant à Sara, au *profil bimodal à dominance monolingue français*, elle exploite les procédés référentiels offerts par chacune des modalités en combinant, de façon complémentaire, les gestes non-verbaux et les pronoms en français.

Si la référence des marques pronominales utilisées n'est pas toujours interprétable pour l'interlocuteur, les stratégies mises en œuvre par les enfants témoignent toutefois des tentatives d'organisation de la cohésion discursive.

4.2.1 Introduction et maintien des référents : progression des procédés co-référentiels

On trouve dans les stratégies référentielles utilisées pour introduire les nouveaux référents, des unités qui se construisent autour d'un syntagme lexical thématisé, repris sous forme anaphorique au sein de l'unité, comme le montrent les exemples suivants :

Jalil
frs : et après l'œuf il... elle bouge et il tombe par terre

Nora
LSF : OISEAU pr-corp-oiseau, PICORER

Sami
LSF : ŒUF stf-œuf pr-œuf-MD, FAIRE-DES-BONDS

Exemple 37

Ces stratégies convergent ainsi vers la structure correspondant à l'introduction des référents dans les langues : thématisation+pronom en français, thématisation+pr-corporelle ou manuelle en LSF.

On constate toutefois que cette structure prototypique est encore en cours de construction dans les stratégies des enfants qui proposent des *récits focalisés*. La référence des pronoms en français et/ou des proformelles corporelles ou manuelles est parfois peu interprétable, comme le montrent les exemples suivants produits par Saïd, Nora et Sara.

Saïd
frs : après y avait un œuf | **l'**a caché | **l'**a mis un papier

Exemple 38

Dans cet extrait de Saïd qui se compose des premières unités de son récit, la forme pronominale "l" utilisée suite à l'introduction de l'œuf est peu explicite. Cette forme anaphorique peut, en effet, être interprétée comme la reprise du référent "œuf" introduit sous le rôle de patient ou une élision du pronom de 3ème personne (elle ou il) référant un actant (la maman oiseau) qui n'a pas été introduit au préalable dans le discours.

La référence des formes manuelles et corporelles utilisées par Nora au début de son récit pour introduire les référents "maman oiseau" et "œuf" est, de manière similaire, difficilement interprétable :

Nora
LSF : OISEAU stf-objet-rond, stf-jambes, être-sous | pr-corp, TRICOTER

Exemple 39

Le signe "oiseau" est repris par deux formes manuelles que nous avons transcrites ici comme stf dans la mesure où la valeur anaphorique de ces formes manuelles ne peut être interprétée dans le discours – voir, à ce propos Partie 1 Chap. 3 section 4.5.4.1. Ces deux formes manuelles peuvent, en effet, être toutes deux interprétées comme des reprises anaphoriques du signe OISEAU : référant pour l'un à l'œuf (stf-rond) pour l'autre à la maman oiseau (stf-jambes). Les références implicites des procédés référentiels utilisées par Nora pourraient alors être traduites comme suit : y avait deux oiseaux, un rond un debout, l'un était debout sur l'autre. Cette ambiguïté référentielle rend la reprise par proforme manuelle dans la dernière unité également ambigüe, bien que le contexte narratif permette d'interpréter la référence implicite de cette proforme corporelle comme référant à la maman oiseau.

On notera que Sara use des possibilités offertes par les deux modalités pour tenter de désambiguïser la référence du pronom "ça" utilisée en première mention du référent "œuf" par le recours à un geste

illustratif représentant la taille et la forme du référent, comme le montre l'exemple suivant :

Sara	
frs :	après ça bouge
gestes :	MD (cf.boule) mvt vertical répété -> H

Exemple 40

Si la référence du pronom "ça" est implicite en français, dans la mesure où le référent n'a pas été introduit par un syntagme nominal, le geste produit simultanément, représentant une chose petite et ronde, vient préciser en bimodalité cette référence implicite à l'œuf.

Ainsi, les enfants qui présentent des *récits focalisés* semblent avoir acquis les marques référentielles, toutefois l'utilisation appropriée pour organiser la continuité référentielle est encore en cours de développement. On notera toutefois que les enfants tentent toutefois de réduire l'ambiguïté référentielle des marques utilisées en mettant en œuvre des stratégies de différenciation référentielle.

4.2.2 Stratégie de différenciation référentielle

Les *stratégies de différenciation référentielle* se caractérisent, dans les stratégies de Sami par un recours à des pronoms différents pour référer à l'œuf ("ça") et à la souris – qu'il identifie comme un nounours – ("il") :

Saïd	
frs :	après le nounou dort | après il bouge nounou | après ça a bougé | après ça a cassé

Exemple 41

Sara exploite, quant à elle, les procédés référentiels disponibles dans chacune des modalités, comme le montre l'extrait suivant :

Sara		
frs :	après ça bouge	| après ça tombe
gestes :	MD (cf.boule) mvt vertical répété -> H	| MD (index) vers le bas dessine un cercle
[...]		
frs :		après il dort
gestes :	MD(cf.rond) mvt -> sous les fesses	MD (main plate) sous la joue, mvt du corps sur le côté G
frs :	après	ça bouge
onom. :	pchi pchi	
gestes :	MG (cf. boule) vers les fesses mvt vertical répété -> H	

Exemple 42

On retrouve le recours à des pronoms différents en français pour référer à l'œuf ("ça") et à la souris

("il"), mais ce procédé s'accompagne également d'une différenciation des procédés gestuels utilisés pour référer aux actions de ces deux personnages. Les actions de l'œuf sont représentés par des gestes de type illustratifs précisant la taille et la forme du référent ainsi que des mimétiques trajectoires symbolisant le trajet de l'œuf [196].

Bien que les procédés référentiels gestuels utilisés par Sara au *profil bimodal à dominance monolingue français* relèvent du non verbal, on constate que ces stratégies se rapprochent des procédés référentiels en LSF dans les structures à proformes manuelles et corporelles. On soulignera plus largement que, par rapport aux enfants qui proposent des *récits brefs* analysés précédemment, cette enfant ne semble pas avoir systématisé ces moyens de symbolisation lexicale en langues, mais avoir acquis, en revanche, les procédés référentiels. Sara semble ainsi avoir développé, en bimodalité, des stratégies de distinction de la référence similaire à celles développées, en français, par Sami au *profil monolingue monomodal français*.

La façon dont les enfants de ce niveau de récit gèrent par ailleurs les va-et-vient entre premier plan et arrière plan du discours, lors de l'introduction de référents nouveaux, notamment dans l'épisode de la chute de l'œuf, nous donne des indices sur la manière dont ils assurent la continuité thématique.

4.2.3 Focalisation sur la continuité référentielle

Les enfants qui présentent des *récits de types focalisés* semblent adopter de façon majoritaire des **stratégies focalisées sur le maintien de la continuité référentielle personnelle**. Dans la chute de l'œuf, les enfants se focalisent, en effet, sur la trajectoire de l'œuf et ne font que peu mention des référents spatiaux marquant les différentes étapes de la chute de l'œuf (l'arrivée dans la toile, la chute dans la fleur, le glissement sur la feuille) pour se concentrer principalement sur les changements de localisation, comme le montrent les extraits suivants issus des récits de Sami, Saïd et Sara.

Sami
LSF : ŒUF pr-œuf FAIRE-DES-BONDS | pr-œuf, glisser, plus-bas-sur-le-côté-G | pr-œuf, remonter, plus-haut | ŒUF pr-œuf, tomber, tout-droit | pr-œuf, rebondir, très-haut | pr-œuf, tomber, tout-droit, brusquement | pr-œuf, glisser, en-vague, duratif

Exemple 43

Dans ces unités successives produites par Sami, les entités spatiales (la toile, la fleur, la feuille) ne sont pas introduites explicitement par un signe nominal suivi d'une proforme manuelle, comme il est

196. Nous renvoyons pour une description des catégories de gestes utilisées à la présentation de la grille de transcription (cf. Partie 1 Chap. 3 section 4.6)

d'usage en LSF, mais par des mouvements localisés en différents endroits de l'espace dont la position relative explicite les changements de localisation (plus-bas, plus haut, tout-droit, etc.). Cette gestion simultanée de la continuité référentielle personnelle (en maintenant la référence à l'œuf) et de l'introduction des éléments de fond du récit n'est pas encore systématisée conformément à la structure linguistique dans laquelle s'organise la description de l'espace. Il y faudrait en effet une alternance entre une introduction de l'entité servant de repère sous la forme d'une description statique [LEXIQUE, pr-lexique] et une description dynamique [pr-œuf, pr-lexique, TOMBER, dans]. Toutefois, cette stratégie marque une progression dans la gestion du maintien de la cohérence référentielle d'un référent en position d'actant et des éléments de second plan du discours nécessitée par l'introduction de la référence spatiale.

On constate, de manière similaire, que Sami et Sara ne mentionnent que peu les référents spatiaux en français, pour se focaliser sur les changements de direction exprimés par des verbes sans expliciter la localisation :

Saïd
frs : après il est remué | un fil | après il tombé sur la fleur | après il est tombé | la porte il est/ elle s'est ouvert

Exemple 44

Sara		
frs :	après il arrive dans une [pal/toile ?]	| après il est parti
gestes :	2M MD (cf. boule) mvt dans MG (cf. contenant)	| MD (index) mvt en arc -> D
frs :	et après il ouvre la porte	
gestes :	MD (index) pointé -> D (porte ?)	

Exemple 45

On soulignera que, dans les stratégies de Sara, la gestion de la continuité référentielle s'ancre dans une utilisation en complémentarité des gestes et du français : les gestes précisant les changements de localisation verbalisés en français.

Ainsi, les stratégies référentielles utilisées par les enfants qui présentent un *récit focalisé* nous semblent caractériser une étape de progression similaire dans le développement des outils de la textualité, malgré la diversité des formes langagières que ces stratégies adoptent, en fonction de leur profil d'oralité. Les enfants exploitent en effet les outils disponibles en français, en LSF ou en bimodalité, pour assurer les procédés co-référentiels. L'utilisation des formes référentielles pour organiser la continuité référentielle est encore très largement en cours de construction et n'est pas encore systématisée, les références anaphoriques utilisées étant parfois peu explicites. Les *stratégies de diffé-*

renciation référentielle visant à distinguer les marques utilisées pour référer aux deux personnages de l'histoire ainsi que *les stratégies focalisées sur le maintien de la continuité référentielle* nous semblent montrer une progression de l'habileté narrative des enfants pour gérer, en l'état de développement de leur compétence de symbolisation, l'organisation de la continuité référentielle du récit.

4.3 Les récits à tendance canonique : systématisation et prise de conscience des outils de la textualité

Dans les récits à *tendance canonique*, les procédés d'introduction et de maintien des référents sont davantage systématisés et adoptent ainsi une structure prototypique similaire, quel que soit le profil d'oralité des enfants : les référents sont introduits sous forme de syntagmes nominaux, repris anaphoriquement au sein de l'unité et maintenu sur plusieurs unités successives. Les formes langagières qu'adoptent les procédés utilisées pour gérer la continuité référentielle sont assurés différemment en langues ou à travers la bimodalité selon le profil d'oralité des enfants. La façon dont les enfants gèrent l'introduction de nouveaux référents nous semble particulièrement bien révéler la manière dont les stratégies de ce niveau de récit progressent dans la gestion simultanée des éléments d'arrière plan et de premier plan en tentant de maintenir la continuité référentielle tout en assurant la construction d'un univers cohérent pour assurer la progression thématique.

4.3.1 Introduction des référents nouveaux et gestion de la continuité référentielle

Les stratégies des enfants au *profil monolingue monomodal*, Léo, au *profil monolingue monomodal français* et Luc au *profil monolingue LSF*, sont relativement similaires et adoptent une structure prototypique pour l'introduction de nouveaux référents. Comme le montre les exemples suivants, l'introduction du référent "souris", dans l'épisode où l'oiseau arrive dans le lit de la souris, amène les enfants à rompre le maintien anaphorique du référent "œuf" – maintenu dans les unités précédentes par le pronom "elle" en français dans les énoncés de Léo, par une proforme manuelle ("pr-œuf") en LSF dans les énoncés de Luc – pour introduire le nouveau référent sous forme d'un syntagme nominal repris ensuite de manière anaphorique par un pronom en français dans l'énoncé de Léo, par une proforme corporelle dans l'énoncé de Luc :

Léo
frs : et après elle est partie dans une porte | et y avait une petite souris | la petite souris elle dormait | et l'œuf rose elle était par/ elle était dans le dos à la petite souris | et l'œuf elle a bougé

Exemple 46

Luc
LSF : PORTE pr-porte, pr-œuf, rouler-vers | –pr-porte, pr-œuf-derrière, S-OUVRIR | –pr-porte-ouverte, pr-œuf, ROULER|
SOURIS pr-copr-souris, DORMIR | pr-œuf, pr-personne, être-sous | pr-personne, pr-œuf, se-mettre-à-cheval |

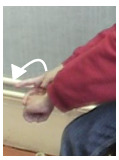
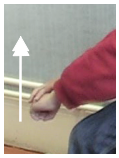
Exemple 47

Les stratégies des enfants au profil de type bimodal – Yanis au *profil bimodal à dominance linguistique*, Noa et Driss au *profil bimodal à dominance non-verbal* et Tom au *profil bimodal à dominance monolingue français* – s'organisent davantage de manière simultanée en utilisant la bimodalité pour assurer l'introduction de référents nouveaux sans rompre la continuité référentielle. Ces stratégies caractérisent, à notre sens, une **gestion simultanée des éléments de premier et d'arrière plan du discours**. Comme le montrent les exemples suivants, Driss, Yanis, Noa, et Tom effectuent l'introduction du référent "souris" en français sans rompre la continuité référentielle avec les unités précédentes en maintenant le référent "œuf" en position d'actant dans la gestualité.

Dans la stratégie de Driss le nouveau référent (la souris) est introduit en français et repris en gestualité par le recours à un deuxième geste illustratif :

Driss
frs : après la souris
onom. : pouh : : :
gestes : MG (cf.rond) mvt oscillant -> G — MG(cf. rond), MD (index+majeur) tourné sur la G |

onom. poupou
gestes : MD mvt de retournement sur MG | — 2M mvt répété -> H |

Exemple 48

De manière similaire, Yanis maintient la proforme manuelle référant à l'œuf (MD), pendant qu'il introduit le nouveau référent (la souris) en position d'actant et son action (dormir) dans les deux langues de façon redondante. La reprise anaphorique du référent "souris" en position d'actant par une proforme manuelle en LSF représentant la position de la souris (allongée) localisée contre la proforme œuf :

Yanis
frs : souris dormir
LSF : —-pr-œuf-MD SOURIS DORMIR-MG | —pr-œuf-MD, pr-souris-allongée-MG, être-contre

Exemple 49

Enfin, si Noa semble davantage se focaliser sur les actions de l'œuf – le référent "souris" sera introduit de manière cataphorique plus tard dans le discours lorsque Noa explicitera son changement de perspective –, la stratégie gestuelle est assez similaire à celle des autres enfants. Le maintien de la référence à l'œuf est assuré par la gestualité, un deuxième geste illustratif assurant l'introduction du nouveau référent qui sert à repérer les actions de l'œuf.

Noa
frs : là dormir | tout nu |
gestes : 2M MD(cf. boule) MG(index+majeur) position verticale | MG mvt de rapprochement -> MD |

frs : après dormir |
onom. : tong tong tong tong tong
gestes : 2M MG mvt de glissement sur MD (cf.boule) | 2M (MG sur MD) mvt bref rebondissement

frs : après souris | elle regarde là
gestes : 2M MG(index+majeur) à cheval sur MD | –2M mvt de rapprochement -> corps

onom. : ah wa !
gestes : 2M MG(index+majeur) mvt d'écartement –2M MG(index+majeur) mvt de rapprochement brusque

Exemple 50

Tom se focalise de manière identique sur les actions de l'œuf, le nouveau référent "Jerry" est introduit en français, le geste illustratif utilisé pour référer à l'œuf dans les unités précédentes assure la continuité

référentielle, comme le montre l'exemple suivant :

Tom	
frs :	après il roule comme ça comme un toboggan
gestes :	MD (index tendu) mvt sinueux au niveau du bras
frs :	et i(l) va chez Jerry
onom. :	poum
gestes :	2M MD (index+majeur tendus) -> MG (main plate), mvt de dépassement

Exemple 51

Les similarités observées dans les stratégies des enfants aux profils bimodaux pour introduire et maintenir les référents témoignent de la façon dont ils puisent dans les possibilités de structuration amenées par chacune des modalités en les utilisant en complémentarité pour gérer la cohérence discursive. Les enfants aux profils bimodaux exploitent ainsi les possibilités linéaires et simultanées amenées par les deux modalités, que leurs moyens de symbolisation gestuels soient ou non systématisés en langues.

On soulignera ainsi que les stratégies des enfants au *profil monolingue monomodal* semblent davantage s'inscrire dans une *stratégie de gestion alternée des éléments de premier et d'arrière plan* imposée par les structures de la langue utilisée, alors que les stratégies des enfants *aux profils bimodaux*, quelle que soit la nature de leur profil, procèdent à des *stratégies de gestion simultanée des éléments de premier et d'arrière plan* en exploitant les ressources amenées par la bimodalité.

Les différences entre ces stratégies ne sont pas propres à la description de l'épisode sur lequel nous nous sommes concentrée ici, mais correspondent à deux façons sensiblement différentes de gérer les va-et-vient entre premier plan et arrière plan du discours en langage et en langues dans les épisodes qui nécessitent l'introduction de nouveaux référents chez les enfants qui présentent des *récits de type focalisés*. Nous analyserons, pour rendre compte de cette systématisation des stratégies chez les enfants de profils d'oralité différents, la façon dont Tom et Léo gèrent l'introduction de la référence spatiale dans l'épisode de la chute de l'œuf.

4.3.2 Gestion de la référence spatiale

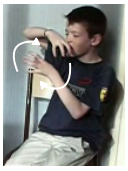
Dans l'épisode de la chute de l'œuf, Tom et Léo restituent tous deux les éléments de fond du récit (la toile d'araignée, la fleur, la feuille) en mettant en lien les évènements successifs et la trajectoire de l'œuf. Comme le montre l'exemple suivant, Tom, au *profil bimodal à dominance monolingue français*, recourt à la gestualité pour représenter les éléments de premier plan (la trajectoire de l'œuf), alors que l'introduction des référents spatiaux servant de fond (les sites successifs), ainsi que les évènements suc-

cessifs causant la chute de l'œuf (l'arrivée dans la toile, la déchirure de la toile, l'arrivée dans la fleur, le renversement de la fleur) qui se passent donc en arrière-plan, sont assurés par le français, comme le montre l'exemple suivant :

Tom

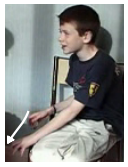
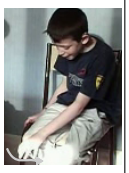
frs : et .. après les œufs ils ont bougé tout au bord du nid |

gestes :



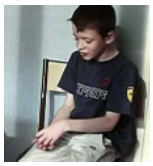
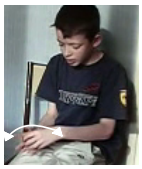
frs : après il est tombé sur une toile d'arraignée | et la toile d'arraignée elle est déchirée

gestes :

frs : après il est sur une fleur | et des fleurs il est tombé |

gestes :

Exemple 52

Léo alterne, quant à lui, en français, les unités focalisant sur la trajectoire de l'œuf (*et l'œuf elle est tombée*) et les évènements successifs causant sa chute (*la toile d'araignée elle était coupée*) :

Léo

frs : et l'œuf elle est tombée | sur une toile d'arraignée | et la toile d'arraignée elle était coupée |

frs : après elle est partie dans une rose | et après la rose elle est tombée sur une feuille comme un toboggan

Exemple 53

Ainsi, les enfants que nous avons pu identifier comme produisant des récits à tendance canonique ont en commun de mettre en place des stratégies de maintien référentiel sur plusieurs unités et de tenter de gérer simultanément la continuité thématique et l'introduction de nouveaux référents et notamment spatiaux. La manière dont les enfants assurent ces procédés référentiels diffèrent sensiblement dans la forme langagière qu'elles adoptent mais aboutissent à des stratégies sensiblement identiques. On notera que, ces enfants semblent également plus conscients de la nécessité de distinguer l'information nouvelle de l'information ancienne afin que l'univers référentiel construit

soit interprétable par l'interlocuteur. On voit apparaître chez certains enfants des stratégies de commentaires sur les stratégies référentielles utilisées et notamment lorsque les éléments restitués impliquent des actions simultanées des deux personnages de l'histoire.

4.3.3 Rendre explicite les procédés référentiels

Luc et Driss recourent ainsi pour restituer le déroulement des épisodes qui ont lieu dans le lit de la souris (étape C), à une explicitation des procédés référentiels utilisés dirigés vers l'interlocuteur. Les stratégies utilisées par Luc et Driss nous semblent ainsi caractériser des **stratégies de vérification de la compréhension de l'interlocuteur**.

Ceci se manifeste chez Luc par un regard porté à l'interlocuteur accompagné d'un hôchement de tête après l'introduction du nouveau référent (la souris) ainsi que dans la reformulation de la perspective choisie. Après l'introduction du référent "souris" et de son action, Luc propose d'abord un schéma de proformes manuelles représentant la position de la souris sur l'œuf à distance du corps ; il propose, dans l'unité suivante, une reformulation verbalisée par [OU], en adoptant un point de vue interne dans une structure à proforme double : la proforme corporelle représentant la souris en train de dormir, la proforme manuelle représentant ses pattes est positionnée au-dessus d'un stf symbolisant un objet rond (l'œuf) :

Luc	
LSF :	SOURIS pr-souris, DORMIR
gestes :	hochement tête
regard :	> Interloc.
LSF :	pr-œuf, pr-personne, être-sous | pr-personne, pr-œuf, se-mettre-à-cheval |
LSF :	OU pr-corp-SOURIS-dormant, SE-RÉVEILLER | pr-corp-souris, pr-jambes-allongées, se-retourner, sur, stf-contenant

Exemple 54

Chez Driss, cette stratégie de vérification de la compréhension de l'interlocuteur se caractérise par une sollicitation adressée à l'interlocuteur et faisant appel à ses connaissances (*rappelle*/SAVOIR), témoignant de sa conscience de l'ambiguïté potentielle de son utilisation de deux illustratifs dont la forme est similaire (composés de l'index et du majeur) pour représenter les deux personnages :

Driss

frs : frappe | rappelle

onom. : pipipipi

gestes : 2 mains MG(index+majeur) tapotter MD (index+majeur)

LSF : | SAVOIR

Exemple 55

Ainsi, les stratégies de gestion de la continuité référentielle des enfants qui présentent un récit à tendance canonique nous semblent caractériser une progression conséquente dans la gestion de la continuité référentielle et thématique et tout particulièrement dans les transitions entre premier plan et second plan. Les enfants mettent en œuvre des stratégies pour gérer la continuité référentielle sur plusieurs unités successives en exploitant les procédés co-référentiels disponibles en langue ou en bimodalité selon leur profil d'oralité.

Les enfants aux profils d'oralité différents présentent deux gestions sensiblement différentes du maintien de la continuité référentielle lors de l'introduction de nouveaux référents. Les enfants aux profils bimodaux proposent une **gestion simultanée des éléments de premier plan et d'arrière plan du discours** en exploitant, en complémentarité, les possibilités de structuration amenées par les deux modalités. Les enfants aux *profils monolingues monomodaux* en français ou en LSF proposent une **gestion successive des transitions entre premier plan et arrière plan du discours** en alternant la focalisation sur les éléments de premier plan et d'arrière plan dans des unités successives.

Ces enfants sont aussi plus conscients de la nécessité de rendre interprétables pour l'interlocuteur les procédés référentiels utilisés et mettent en œuvre des **stratégies de vérification de la compréhension de l'interlocuteur**.

Les enfants de ce niveau de récit semblent ainsi avoir développé les procédés de maintien référentiels, que leur moyens de symbolisation soient ou non systématisés en langue. La similarité des stratégies bimodales observées chez les enfants aux profils bimodaux et d'âge très différent, nous amènent à souligner que Driss et Noa que nous avions pu catégoriser comme à *profil à dominance non-verbale* sont parvenus à développer des moyens de symbolisation langagiers qui, bien qu'ils ne soient pas systématisés en langues, sont le témoin d'une habileté discursive développée. Les procédés référentiels gestuels sont tout particulièrement exploités par ces enfants qui ne sont pourtant pas exposés à la LSF – rappelons que

ces enfants sont, en effet, scolarisés dans la CLISo. Cette remarque donne à la notion de *compétences transitionnelles* que nous avons proposée toute sa pertinence – cf. pour une présentation synthétique (Partie 1 Chap.1 figure 2) pour une discussion Partie 1 Chap. 1 section 4.3 –, nous reviendrons plus spécifiquement sur ces compétences dans le chapitre suivant.

4.4 Les récits détaillés : des stratégies narratives diversifiées

Les enfants qui présentent un récit de type *détaillés* ont systématisé les procédés co-référentiels observés dans les autres niveaux de récits et mettent en œuvre des stratégies plus étayées visant à rendre interprétables et les aspects implicites des procédés référentiels utilisés et les aspects implicites des évènements narratifs. Nous nous concentrerons ici sur la spécificité de ces stratégies.

On observe que la gestion des va-et-vient entre premier plan et arrière plan du discours est davantage systématisée. On observe, en effet, des **stratégies de marquage des transitions entre premier plan et second plan** qui visent à attirer l'attention de l'interlocuteur lors de l'introduction de référents nouveaux.

4.4.1 Stratégies de marquage des transition entre premier plan et arrière plan

On donnera pour exemple les stratégies mises en œuvre par Mehdi et Lili au *profil bilingue à dominance monolingue* et par Abdel au *profil transmodal* dans la restitution de la chute de l'œuf.

Dans les stratégies de Lili et Mehdi, la continuité référentielle est assurée par la gestualité alors que l'introduction de référents nouveaux est assurée par la bilingualité, comme le montrent les exemples suivants :

Lili
LSF : APRES pté-devant ŒUF | pr-œuf, bouger, dans-tous-les-sens

lab. : **araignée**
LSF : pr-oeuf, faire-un-bond, sur-la-gauche | pr-oeuf, tomber, plus-bas | ARAIGNEE stf-forme-longue-étroite, loc

LSF : —pr-toile, pr-œuf, tomber, loc-toile | –pr-toile, pr-oeuf, descendre, plus-bas |

lab. : **fleur**
LSF : FLEUR(MD) pr-fleur(mg), pr-œUF(md), tomber, dedans | –pr-fleur-pr-œUF-dedans, verser, sur-le-côté

lab. : **feuille**
LSF : pr-œuf, rouler, plus-loin | FEUILLE pr-feuille, pr-œuf, rouler, le-long-loc-feuille

Exemple 56

Mehdi
frs : après **petit noeuf** **petit**
LSF : APRÈS ŒUF pr-œuf petit pr-oeuf, faire-un-bond, vers-la-droite

LSF : pr-œuf, fait-un-autre-bond, vers-le-haut | APRES pr-oeuf, tomber, plus-bas

frs : **dans araignée** | **dans fleur**
onom. : tchik
LSF : ARAIGNÉE-TOILE pr-oeuf, tomber, loc-toile | FLEUR pr-fleur, pr-œuf, tomber-dedans |

Exemple 57

L'utilisation en redondance des deux langues pour introduire les référents spatiaux, nous semble caractériser une fonction d'étiquetage du type "y a une fleur" visant à attirer l'attention de l'interlocuteur sur les modifications référentielles de l'espace.

La stratégie de commentaire d'Abdel sur l'ordre successif des étapes de la chute de l'œuf (*euh pas nagné*, *euh pas les fleurs*) ainsi que l'utilisation en complémentarité des repères vocaux et gestuels nous semble correspondre à une stratégie assez similaire visant à marquer la transition entre premier plan et arrière plan. Comme le montre l'exemple suivant, Abdel, au *profil transmodal*, mobilise la gestualité pour représenter la trajectoire de l'œuf et les changements de localisation alors que l'identité des référents spatiaux est introduite uniquement en français simultanément aux changements de localisation marqués par la gestualité :

Abdel
frs : après y a bébé oiseau
onom. : pouf
LSF : stf-œuf | pr-œuf, faire-un-bond | pr-œuf, bouger, dans-tous-les-sens

onom. : ahahah |
frs : | tomber des fleurs les fleurs | euh... pas nagné comme ça
LSF : pr-œuf, tomber, plus-bas | pr-œuf, rebondir | pr-œuf
gestes : | se donne une tape sur la joue

frs : euh pas les fleurs | comme ça
onom. : | chuoooo : : : | ahahaaaaaaa : : : :
gestes : se donne une tape sur la joue
LSF : | pr-œuf, tomber, en-cercle | pr-œuf, tomber, tout-droit

frs : | nagné | des fleurs | chuuupchuu
onom. : | pfuuuu
LSF : | pr-œuf, rebondir | pr-œuf, tomber, plus-bas | pr-œuf, glisser, sur-le-côté

On soulignera plus largement que ces stratégies ne sont pas propres aux références spatiales, mais trouvent une réalité plus largement dans les stratégies d'explicitation ou de commentaire visant à expli-

citer et les aspects implicites des procédés référentiels utilisés et les aspects implicites du déroulement de l'histoire.

4.4.2 Stratégies d'explicitation des procédés référentiels utilisés

Dans les énoncés suivants, Abdel et Nina commentent la référence personnelle utilisée.

Manifestement confronté à un manque lexical pour le mot coquille, pour restituer l'épisode où la souris enlève la coquille de la tête de l'oiseau, Abdel explicite le procédé référentiel gestuel qu'il va utiliser pour contourner ce manque lexical en instanciant son corps comme porteur de la référence du référent "oiseau" (c'est moi le bébé oiseau) :

Abdel
frs : et le bébé oiseau....c'est moi le bébé oiseau et puis il... il.. des grosses avec
Onom. : tchuchuchuchuchuchu chu : : :
gestes :

Exemple 58

On constate de manière similaire dans la stratégie mise en œuvre par Nina, lors de la première introduction du référent "souris", une explicitation de la marque référentielle utilisée en LSF pour introduire le référent "souris" – qu'elle instancie comme un chat. Le stf descriptif détaillant la forme des oreilles du référent n'étant que peu explicite, Nina introduit un syntagme nominal (CHAT) pour expliciter l'identification du référent, cette stratégie pourrait se traduire comme suit : *y avait quelqu'un avec des oreilles pointues, un chat comme un chat à peu près* :

Nina
LSF : APRES stf-(oreilles-pointues),loc-tête CHAT A-PEU-PRÈS CHAT pr-corp-chat, DORMIR

Exemple 59

On observe également des stratégies d'auto-reformulation des repères utilisés pour décrire le déroulement des évènements narratifs, comme le montrent les stratégies de Pierre, Luna, Mehdi et Abdel.

Mehdi, restituant l'épisode où l'oiseau mange la chaise sur laquelle Jerry est en train de s'asseoir, reformule les repères qu'il vient de donner en LSF sur le déroulement de l'épisode, en bimodalité, comme le montre l'exemple suivant – la reformulation est introduite par comme/CA-VEUT-DIRE :

Mehdi
frs : après cherche chaise
LSF : APRÈS CHERCHER CHAISE-loc pr-corp-souris, TIRER, loc-chaise, vers-soi |

LSF : pr-corp-souris, TOMBER, en-arrière | CHAISE FINI, LOC-CHAISE |

frs : comme fini
LSF : CA-VEUT-DIRE | pr-corp-souris, S-ASSEOIR, duratif | CHAISE, loc-derrière FINI, loc-chaise
gestes : se lève

frs : ça oiseau mange
LSF : stf-dossier, stf-assise OISEAU-ESQ MANGER

Exemple 60

Pour restituer l'épisode où l'oiseau s'attaque à la commode, Pierre recourt à des repères multimodaux mettant en scène les actions de l'oiseau, une mise en scène qu'il commente dans l'unité suivante en comparant le bruit que fait l'oiseau avec un objet dont la connaissance est supposée partagée par l'interlocuteur (le marteau piqueur) :

Pierre
frs : il est allé euh... manger euh... les meubles
gestes : MG mvt vague -> Arr. 2Mains grand tracé en rectangle dvt lui

frs : **et il fait euh...** | **comme des... trucs électriques**
onom. : **bouhouhouh**
gestes : **Mvt de tête saccadé -> l'avt** | **2M(cf.poing) mvt en secousse -> B (mime marteau piqueur)**

Exemple 61

Enfin, pour restituer l'étape des dégâts de l'oiseau (étape E), Abdel débute par une mise en scène du récit où il incarne, par son corps, les actions de l'oiseau ; il change ensuite de perspective en représentant ces actions à distance du corps :

Abdel
frs : et après
onom.(lab.) : ah
gestes : ouvre la bouche 2M coudes pliés de chaque côté du corps (moulinet) bas des jambes

LSF : APRES
onom. : tchik tchitchitchi tchik
gestes : Mvt de la tête saccadé -> Avt

frs : i mange le/ | et comme ça
onom. : prprprprprprpr
LSF : stf-bec, stf-surface-plate, picorer | stf-surface-plate-retournée, stf-bec, picorer |

frs : il mange le pracard

Exemple 62

Ces stratégies de commentaires visant à expliciter les procédés référentiels utilisés pour restituer le déroulement du récit caractérisent, à notre sens, une habileté discursive plus développée dans la mesure où ces stratégies révèlent une conscience plus marquée de la nécessité de rendre interprétable l'univers référentiel construit.

On notera que les stratégies des enfants que nous avons catégorisés comme ayant atteint le stade des récits *détaillés* s'engagent plus généralement dans d'autres types d'actes que raconter, ils commentent leurs productions narratives ainsi que le déroulement des évènements narratifs et dépassent ainsi, dans leur restitution, le déroulement du récit pour ajouter des attitudes ou des paroles aux personnages de l'histoire. Les enfants de ce niveau de récit semblent ainsi assez conscients qu'il ne s'agit pas seulement de restituer la succession des évènements narratifs mais de raconter leur déroulement en rendant la narration vivante en recourant à des stratégies narratives diversifiées. Les enfants qui présentent des *récits détaillés* alternent ainsi des unités décrivant le déroulement des évènements narratifs et des unités où ils commentent ou interprètent les paroles/attitudes des personnages.

4.4.3 Des stratégies narratives interprétatives

Dans les stratégies de Nina, Luna et Lili, on observe, de manière similaire, une interprétation sur les attitudes des personnages de l'histoire. Nina commente, à la suite de sa description de l'attaque de la commode, la tristesse de l'oiseau :

Nina	
LSF :	NE-PLUS-AVOIR pr-corp-oiseau, ÊTRE-TRISTE

Exemple 63

Lili, interprète, les attitudes de la souris lors de l'éclosion de l'oiseau :

Lili	
lab. :	ah oiseau
LSF :	pr-corp-souris OISEAU MIGNON

Exemple 64

Luna, interprète l'attitude de la souris lorsqu'elle donne à manger à l'oiseau :

Luna			
frs :	le nounours i : : il a eu peur		parce qu'il mangeait direct le bébé
gestes :		MG retire sa main -> Arr. brusquement	MG mvt vertical

Exemple 65

On relèvera, en outre, la présence de formes de discours rapporté dans les récits des enfants qui

présentent des *récits détaillés*, comme en donnent un aperçu ces extraits issus des récits de Lili et Abdel restituant l'étape des dégâts de l'oiseau.

Lili, alterne entre la perspective des deux personnages, en décrivant successivement les actions de l'oiseau et en interprétant les paroles/attitudes de la souris face à ces dégâts :

Lili	
lab. :	bois tiroir bois
LSF :	pté-loc-oiseau APERCEVOIR pté-loc-gauche | BOIS TIROIR BOIS pr-tiroir, pr-oiseau, picorer, de-haut-en-bas
lab. :	aaahhh non !
LSF :	pr-corp-souris, non

Exemple 66

On observe de la même manière, dans les stratégies d'Abdel, que l'alternance entre description des actions des deux personnages de l'histoire et focalisation sur un personnage en particulier (ici la souris) s'accompagne d'une forme de discours rapporté commentant (ah la lumière !) l'évènement restitué (l'abat jour tombe sur la tête de Jerry) :

Abdel			
frs :	et puis le oiseau	il mange la mumière	|
gestes :	MD(index tendu) mvt latéral G-> D	MD(index tendu) tracé vertical dans l'espace H->B |	
frs :	et puis la souris elle court court court court court |		
gestes :	2M MG(index tendu) se rapproche de MD(index tendu) |		
frs :	et puis		
onom. :		pchi	
gestes :	–MG(index tendu) tracé vertical dans l'espace H->B	MD(main plate) se rabat sur sa tête, ferme les yeux	
frs :	oh la mumière	| et puis	| elle voit le oiseau
gestes :	2M (cf. préhension) de chaque côté de la tête	| ouvre les yeux secoue la tête	|
LSF :			VOIR

Exemple 67

On finira par un extrait de la narration de Pierre qui présente une alternance entre description du déroulement des évènements, mise en scène du récit par un recours à une forme de discours rapporté et commentaire sur le déroulement des évènements. Ces alternances nous semblent bien caractériser la diversité des stratégies mises en œuvre par les enfants des *récits détaillés* :

Pierre		
frs :	après il faisait un câlin	| il dit maman
gestes :	2Mains pointe sur le côté	| Mvt de la tête et du buste mime l'attendrissement
frs :	mais en fait c'est pas sa maman	

Exemple 68

Les stratégies des enfants qui présentent un *récit détaillé* se caractérisent ainsi par des stratégies de gestion de la continuité référentielle systématisée. **Les stratégies de marquage des transitions entre premier plan et arrière plan**, les **stratégies de commentaires sur les procédés référentiels utilisés** ainsi que **les stratégies de restitution diversifiées** mises en œuvre par les enfants de ce niveau de récit, quel que soit leur profil d'oralité, nous semblent bien caractériser la diversité des stratégies narratives utilisées pour organiser la restitution des évènements du récit en construisant un univers référentiel cohérent de sorte qu'il soit interprétable par l'interlocuteur.

Les enfants qui présentent des *récits détaillés* sont aussi plus engagés dans le détail des aspects explicites ou implicites des évènements narratifs, de leur déroulement et de leur restitution.

5 Synthèse des résultats sur la progression de la conduite du récit chez les enfants sourds

A l'issue de ces analyses, nous pouvons conclure que l'habileté narrative des enfants sourds ne progresse pas systématiquement avec l'âge et que cette progression n'est pas non plus subordonnée à un profil d'oralité particulier. Nous avons pu, en effet, montrer que des enfants aux profils d'oralité variés et d'âges différents semblent être parvenus à développer, en langue, en langage ou en bilingualité, des compétences discursives relativement similaires dans la gestion de la conduite du récit monologué. Les critères que nous avons utilisés pour mesurer la progression des récits en termes de durée, de nombre d'unités sémantico-syntaxiques produites, de contenu narratif semblent ainsi constituer des critères de l'état de développement des habiletés discursives plus révélateurs que l'âge ou le profil d'oralité.

Nous pourrions synthétiser de la manière suivante un portrait de la progression des habiletés narratives des enfants sourds de notre corpus, en reprenant les critères de durée, de densité propositionnelle, de contenu narratif ainsi que les stratégies référentielles utilisées :

1. Des récits *brefs* : peu longs (entre 40 s et 1 min) [197], peu denses en unités sémantico-syntaxiques (entre 9 et 13 unités) et peu denses en contenu narratif (entre 6 et 11 éléments, *i.e.* moins de 20% des éléments du script) : Ema, Tarek et Côme.

   Ces récits correspondent à une restitution linéaire et elliptique du schéma narratif, les procédés référentiels ne sont que peu utilisés par ces enfants.

2. Des récits *focalisés*, plus denses en unités sémantico-syntaxiques (entre 23 et 32 unités) et plus longs (entre 1 min et 1 min 30 s) mais qui présentent encore peu d'éléments du script restitués (moins de 21 éléments, *i.e.* moins de 40% des éléments du script) : Sara, Nora, Saïd, Jalil et Sami.

   Ces récits correspondent à une restitution focalisée sur certaines étapes du schéma narratif. Les procédés référentiels en langues (pronoms en français, proformes manuelles/corporelles en LSF) ou en bimodalité semblent être acquis par les enfants, toutefois l'utilisation appropriée des formes référentielles pour organiser la continuité référentielle est encore en cours de construction. Des stratégies *de différenciation référentielle* des marques utilisées pour référer aux deux personnages de l'histoire ainsi que la *focalisation sur le maintien de la continuité de la référentielle personnelle* caractérisent une deuxième étape de développement des habiletés narratives.

3. Des récits *à tendance canonique* : plus longs (entre 1 min 30 s et 2 min 30 s), denses en unités sémantico-syntaxiques (de 36 à 40 unités) dont le contenu narratif se compose autour de la moitié des éléments du script (entre 23 et 30 éléments) et dans lesquels les éléments restitués commencent à être détaillés plus systématiquement par deux unités (pour 6 à 10 éléments du script) : Léo, Luc, Tom, Noa, Driss et Yanis.

   Ces récits correspondent à une restitution plus systématique des différentes étapes du schéma narratif. Les stratégies référentielles se caractérisent par une organisation du maintien référentiel sur plusieurs unités successives, ainsi que par une gestion de la continuité référentielle et de l'introduction de nouveaux référents, notamment spatiaux. Les stratégies de va-et-vient entre premier plan et second plan sont gérées de manière sensiblement différente selon le profil d'oralité des enfants : de façon successive par les enfants aux *profils monomodaux monolingues*, simultanée par les enfants aux *profils bimodaux* .

197. Pour mémoire et afin de pouvoir envisager une échelle relative, rappelons que la durée maximale produite est de 3 min 53 s et que la plus haute densité en unité sémantico-syntaxique est de 105.

4. Des récits *détaillés* : denses en unités sémantico-syntaxiques (entre 48 et 105), généralement longs (entre 2 min et 3 min 45 s) dont le contenu narratif correspond à plus de la moitié des éléments du script (de 28 à 48 éléments) et dans lesquels le nombre d'unités consacrées à la restitution de chaque élément du script est pour plus de la moitié d'entre eux restitué par deux unités ou plus (5 à 15 éléments sont restitués par 2 unités, 5 à 18 éléments sont restitués par plus de 3 unités), ce qui signifie qu'ils sont aussi plus détaillés : Luna, Nina, Abdel, Chloé, Louise, Mehdi, Pierre, Lili et Max.

   Ces récits correspondent à une restitution qui se rapproche d'une restitution intégrale. Les stratégies de maintien référentiel sur plusieurs unités successives sont systématisées. Les transitions entre premier plan et arrière plan du discours sont explicitées par des stratégies de marquage. Les procédés référentiels utilisés sont commentés ou explicités. Les stratégies narratives sont davantage diversifiées et impliquent d'autres types d'actes que raconter (interprétation, commentaire).

Le tableau suivant reprend le positionnement des enfants de notre corpus en fonction des étapes de la progression du récit, en détaillant leur âge et leur profil d'oralité :

Etape de progression	Enfants	Age	Profil d'oralité
récits brefs	Come	6,04	profil bilingue à dominance monolingue LSF
	Ema	6,11	profil bilingue à dominance monolingue LSF
	Tarek	9,04	profil monolingue monomodal frs
récits focalisés	Sara	6,09	profil bimodal à dominance monolingue frs
	Sami	7,08	profil monolingue monomodal LSF
	Said	8,00	profil monolingue monomodal frs
	Nora	8,01	profil monolingue monomodal LSF
	Jalil	9,04	profil monolingue monomodal frs
récits à tendance canonique	Driss	6,03	profil bimodal à dominance non-verbale
	Yanis	7,07	profil bimodal à dominance linguistique
	Luc	8,01	profil monolingue monomodal LSF
	Noa	9,00	profil bimodal à dominance non-verbale
	Léo	9,05	profl monolingue monomodal frs
	Tom	10,08	profil bimodal à dominance monolingue frs
récits détaillés	Abdel	6,04	profil transmodal
	Mehdi	7,03	profil bilingue à dominance monolingue LSF
	Nina	7,09	profil monolingue monomodal LSF
	Lili	8,06	profil bilingue à dominance monolingue LSF
	Louise	10,10	profil bimodal à dominance monolingue LSF
	Chloé	11,01	profil bimodal à dominance monolingue frs
	Luna	11,02	profil bimodal à dominance monolingue frs
	Pierre	11,04	profil bimodal à dominance monolingue frs
	Max	11,05	prodil monolingue monomodal LSF

Tableau 22 – Portrait des étapes de progression du récit en fonction de l'âge et du profil d'oralité des enfants

Ces analyses sur la progression de l'habileté narrative chez les enfants sourds nous permettent donc de confirmer plusieurs des hypothèses que nous avons formulées. Les ressources langagières vocales et gestuelles font partie intégrante des compétences orales des enfants sourds (O2 H1). Comme nous avons pu l'analyser, des enfants à profils bimodaux qui n'ont pas encore systématisé leur moyens de symbo-

lisation en langues présentent pourtant des habiletés narratives qui figurent parmi les plus développées. En effet, Abdel au *profil transmodal* et Driss et Noa au *profil à dominance non-verbale* semblent être parvenus à développer des compétences de symbolisation langagières qui sont sensiblement identiques à celles d'enfants sourds qui ont développé des compétences dans une des deux langues ou dans les deux langues.

Par ailleurs, les enfants qui ont développé des compétences dans une des deux langues ne semblent pas présenter des habiletés narratives plus développées que les enfants qui ont développé des compétences langagières bimodales, comme nous avons pu l'analyser notamment en comparant les stratégies des enfants qui présentent des *récits focalisés*.

En outre, ces éléments d'analyse sur la progression de l'habileté narrative chez l'enfant étayent l'orientation de notre hypothèse (O3 H2) selon laquelle une appréhension langagière des compétences orales de l'enfant sourd permettrait de rendre compte plus justement de ces acquisitions réelles en situant ces compétences de symbolisation dans une étape transitionnelle entre *pensée spatio-motrice* et *pensée analytique*.

Ceci nous amène donc à nous pencher sur la manière dont les acquisitions réelles dans chacune des modalités peuvent être appréhendées comme une étape de progression spécifique dans l'élaboration de compétences linguistiques de deux langues de modalités différentes. Nous proposons, dans cette perspective, d'analyser les contours structurels et sémantiques spécifiques de la bimodalité enfantine sourde en nous concentrant sur les stratégies mises en œuvre par les jeunes enfants sourds de notre corpus aux *profils bilingues et bimodaux*.

Chapitre 4

Contours structurels et sémantiques spécifiques de la bimodalité enfantine sourde : des compétences transitionnelles

Ce chapitre constitue la dernière pierre de notre réflexion sur l'évaluation de l'oralité chez l'enfant sourd et vise à mettre en évidence les étapes du développement langagier des compétences orales enfantines sourdes à travers la bimodalité.

Nous proposons d'interroger les contours spécifiques du développement de la bimodalité enfantine sourde en nous focalisant sur les jeunes enfants sourds de notre corpus aux profils bimodaux et bilingues qui s'inscrivent dans les profils suivants : *profils à dominance non-verbal*, *profil transmodal* et *profils bilingue à dominance bilingue*. L'analyse des stratégies langagières mises en œuvre par ces enfants sourds, scolarisés en GS, CP, CE1 nous permettra d'avoir accès à la manière dont les jeunes enfants en début de scolarité primaire progressent dans le développement des moyens de symbolisation vocaux et gestuels. Cette focalisation sur l'analyse des stratégies langagières des jeunes enfants sourds de notre corpus s'inscrit également dans l'optique plus large de porter un autre regard sur les compétences de symbolisation des enfants sourds dont certaines ne sont pas encore systématisées en langues. Il s'agit, à travers ces analyses de donner des éléments de réponse à l'hypothèse que nous avons posée sur les contours spécifiques de la bimodalité enfantine sourde, à savoir que la mobilisation de la bimodalité chez l'enfant sourd adopte des contours structurels et sémantiques spécifiques qui peuvent être reliés au fait que gestualité et vocalité sont toutes deux en tension vers un potentiel linguistique (O2 H2).

Nous comparerons, en premier lieu, la manière dont la bimodalité est utilisée chez les enfants sourds

et entendants en prenant à appui sur l'analyse des stratégies de jeunes enfants sourds scolarisés en projet oraliste (CLISo) et de quatre de leurs pairs entendants afin d'être à même de cerner les contours structurels et sémantiques spécifiques de la bimodalité enfantine sourde. Compte tenu de l'hypothèse cognitive qui sous-tend notre approche du développement de l'oralité chez l'enfant sourd (cf. Partie 1 Chap. 1 section 4.3), il s'agira d'analyser l'état de systématisation des moyens de symbolisation gestuels chez ces enfants sourds afin d'évaluer la façon dont ils progressent, en l'absence d'exposition formelle à des modèles linguistiques de la LSF, dans les étapes de transition entre pensée spatio-motrice et pensée analytique.

L'analyse des stratégies de combinaisons des langues et des modalités chez les jeunes enfants aux *profils bilingues à dominance linguistique* et au *profils bilingues à dominance monolingue LSF* nous permettra de compléter l'analyse de ces contours spécifiques de la bimodalité enfantine sourde. Nous serons ainsi à même de concevoir la manière dont les enfants sourds progressent dans le développement d'un bilinguisme bimodal en devenir.

1 Jeunes enfants sourds aux profils bimodaux : une bimodalité en tension vers le linguistique

Nous nous interrogerons ici sur la manière dont les enfants sourds et des enfants entendants [198] utilisent les moyens de symbolisation bimodaux pour restituer le récit [199].

Nous nous pencherons en premier lieu sur la façon dont les enfants sourds et entendants diffèrent dans leur recours à la bimodalité en nous penchant sur les combinaisons utilisées ainsi que sur les relations sémiotiques qu'entretiennent les moyens langagiers mobilisés. Nous analyserons ensuite plus qualitativement la façon dont les stratégies gestuelles des enfants sourds nous semblent témoigner d'une exploitation différente des possibilités de symbolisation spatiale et simultanée rendue possible par la gestualité. Enfin, nous proposerons de rapprocher les stratégies utilisées par les jeunes enfants sourds – qui ne sont que peu ou pas exposés à la LSF – des structures narratives utilisées par les adultes sourds en LSF afin d'être en mesure de dégager les indices spécifiques que nous révèlent le développement de la gestualité chez l'enfant sourd.

198. Les enfants entendants dont nous analyserons ici les stratégies narratives sont empruntés au corpus du volet entendant du projet global dans lequel s'ancre notre recherche. Les 4 enfants ont été sélectionnés du fait de la proximité de leur âge et de leur niveau scolaire avec les 4 enfants sourds scolarisés dans la CLISo. Ces 4 enfants sont par ailleurs parmi les enfants entendants de 5-6ans qui produisent le plus de gestes.

199. Cette section sera largement inspirée des analyses préliminaires que nous avons pu faire du corpus sur le développement de la bimodalité chez les jeunes enfants sourds [Estève, à paraître b; Estève & Batista, 2010].

1.1 Un recours spécifique à la bimodalité chez les jeunes enfants sourds

Le tableau suivant reprend les caractéristiques formelles du récit en terme de durée et de nombres d'unités sémantico-syntaxiques produites pour les enfants sourds et les enfants entendants comparés dans cette section :

Sourds	Age	Âges	Nombre d'unités
Abdel	6,04	03:16	73
Dris	6,03	02:05	37
Noa	9,00	01:55	43
Sara	6,09	01:21	26

Entendants	Âges	Durée de la narration	Nombre d'unités
Valentin	5;11	02:38	46
Oussama	6;0	02:23	41
Guillaume	6;3	02:05	47
Julian	6;7	02:01	44

Tableau 23 – Présentation des caractéristiques formels des récits des enfants sourds et des enfants entendants

Nous ne nous attarderons pas sur les caractéristiques formelles du récit que nous avons finement analysé dans le chapitre précédent, mais nous tenons seulement à souligner la relative homogénéité des récits produits par les enfants entendants d'âge et de niveau scolaire identique en terme de durée et de nombres d'unités sémantico-syntaxiques face à l'hétérogénéité marquée des récits des enfants sourds de niveau scolaire équivalent.

Il convient de se pencher, en premier lieu, sur la manière dont la bimodalité est utilisée par les enfants sourds et les enfants entendants.

1.1.1 Recours aux combinaisons bimodales

Le graphique suivant rend compte de la répartition des combinaisons bimodales et monomodales dans les récits des enfants sourds et des enfants entendants.

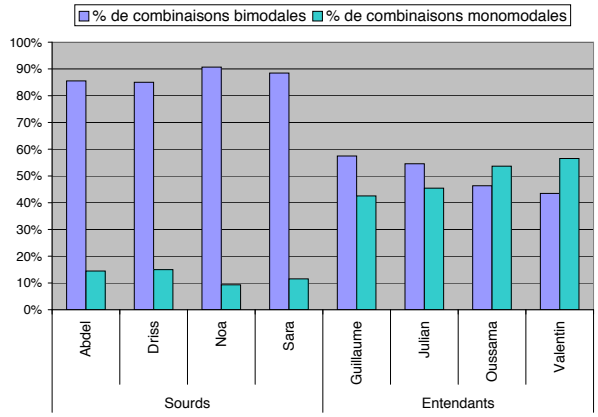
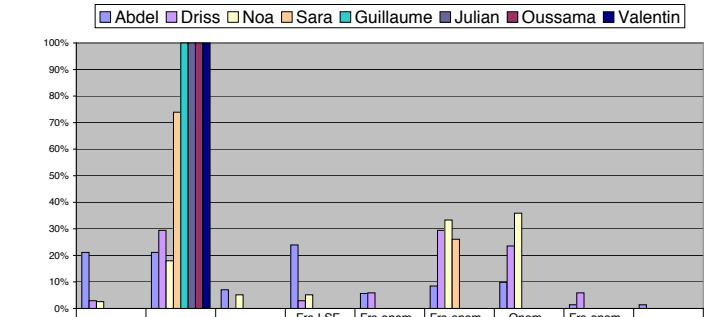


Figure 37 – Répartition des combinaisons bimodales et monomodales chez les enfants sourds et entendants

On observe que les combinaisons bimodales ne représentent que 43 à 57% des unités sémantico-syntaxiques produites par les enfants entendants, alors que, comme nous l'avons déjà souligné, les com-

binaisons bimodales constituent plus de 85% des unités sémantico-syntaxiques produites par les jeunes enfants sourds de la CLISo. En outre, si nous nous penchons sur le type de combinaisons produites, force est de constater que le recours à la bimodalité n'est pas seulement moins important chez les enfants entendants, mais qu'il est aussi moins diversifié, comme le montre le graphique suivant :



	Frs-LSF	Frs-gestes	LSF-onom.	Frs-LSF-gestes	Frs-onom.-LSF	Frs-onom.-gestes	Onom.-gestes	Frs-onom.-gestes-LSF	LSF-gestes
Abdel	21,1%	21,1%	7,0%	23,9%	5,6%	8,5%	9,9%	1,4%	1,4%
Driss	2,9%	29,4%	0,0%	2,9%	5,9%	29,4%	23,5%	5,9%	0,0%
Noa	2,6%	17,9%	5,1%	5,1%	0,0%	33,3%	35,9%	0,0%	0,0%
Sara	0,0%	73,9%	0,0%	0,0%	0,0%	26,1%	0,0%	0,0%	0,0%
Guillaume	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Julian	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Oussama	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Valentin	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%

Figure 38 – Répartition des types de combinaisons bimodales utilisées chez les enfants sourds et entendants

En effet, nous devons souligner que les enfants entendants recourent exclusivement à des combinaisons de type français-gestes, alors que les enfants sourds, comme nous l'avons déjà analysés, exploitent les deux modalités dans leurs différentes dimensions verbale et non-verbale. On notera ainsi que si Sara, au *profil bimodal à dominance monolingue français* – et qui use majoritairement de combinaisons français-gestes (73.9%) – semble se rapprocher de la façon dont les enfants entendants recourent à la bimodalité, force est de constater que les *profils bimodaux à dominance non-verbale* n'ont pas d'équivalents chez les enfants entendants de niveaux scolaires identiques. **Cette analyse comparative du recours à la bimodalité chez les enfants sourds et entendants nous permet donc de dire que, comme nous le postulions, la transition entre langage et langue peut constituer une phase de développement plus longue chez l'enfant sourd, se poursuivant non seulement bien au-delà de la période pré-linguistique, mais également au-delà même de l'entrée à l'école.**

1.1.2 Relations sémantiques de la bimodalité

La façon dont les enfants entendants recourent aux ressources bimodales est là aussi bien différente de la manière dont les enfants sourds exploitent les ressources qui leurs sont disponibles, comme le montre le graphique suivant :

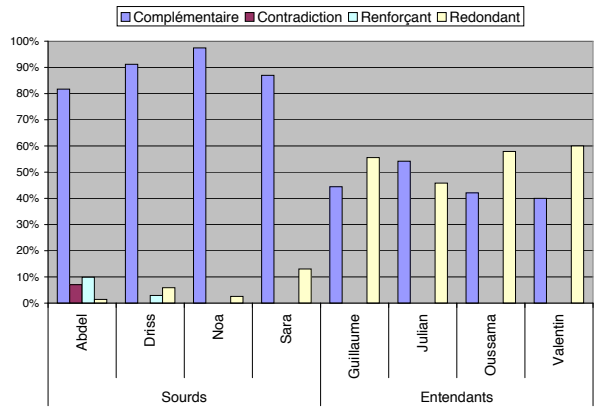


Figure 39 – Répartition des types de combinaisons bimodales utilisées chez les enfants sourds et entendants

On observe, en effet, que les enfants entendants ont tendance à utiliser le français et les gestes de façon majoritairement redondante [200] – la gestualité ne faisant que véhiculer une formation identique à celle véhiculée par le linguistique. Les combinaisons redondantes représentent plus de 50% des combinaisons bimodales – à l'exception de Julian (45.8%). Les combinaisons où la gestualité et la vocalité véhiculant chacune une information spécifique qui n'est pas exprimée dans l'autre modalité (combinaisons complémentaires) représentent moins de 45% des combinaisons des enfants entendants à l'exception de Julian (54.2%).

En contraste, l'utilisation en redondance des moyens vocaux et gestuels n'a que peu de réalité chez les enfants sourds observés, leurs combinaisons bimodales sont presque exclusivement complémentaires (plus de 80%). Les autres rapports sémantiques annotés, *contradiction*, *renforçant*, *équivalent*, se rapportant davantage aux combinaisons où les deux modalités sont utilisées dans leur dimension linguistique, ne sont que peu attestées. Les différences entre sourd et entendant sont peut-être encore plus parlantes si l'on reprend ces pourcentages en valeurs brutes : alors que les unités sémantico-syntaxiques redondantes ne représentent que 1 à 3 unités chez les enfants sourds, elles représentent entre 11 et 15 unités chez les enfants entendants, et les unités complémentaires représentent entre 20 et 58 unités sémantico-syntaxiques chez les enfants sourds alors qu'elles ne représentent que 8 à 12 unités chez les enfants

200. Voir pour une définition des concepts utilisés pour annoter les relations sémantiques, Partie 1 Chap. 3 section 4.4.2.

entendants. Ces observations nous donnent donc à prendre toute la mesure de la spécificité que revêt le recours à la bimodalité chez les enfants sourds et nous amènent à rendre compte plus qualitativement des spécificités des stratégies gestuelles.

1.2 Rôle des gestes dans la narration

Les gestes utilisés par les jeunes enfants, qu'ils soient sourds ou entendants, sont majoritairement des gestes référentiels (57% à 90% pour les entendants, 88 à 98% pour les sourds) qui, comme l'ont défini Colletta & Millet [2002] désignent des gestes qui constituent des matrices communes aux sourds et aux entendants et ont « *pour fonction soit de désigner le référent lorsque ce dernier est perceptible ou proche, soit de le représenter dans l'espace* ». Toutefois la façon dont les enfants sourds et les enfants entendants exploitent les possibilités d'organisation spatiale et simultanée amenées par la gestualité révèle des stratégies de symbolisation bien différentes. En effet, si les enfants sourds et les enfants entendants ont en commun de recourir à la gestualité pour mettre en espace l'univers référentiel du récit, force est de constater que la façon dont sont mobilisés les gestes diffère quant à l'encodage des propriétés des référents et de leur action.

Nous analyserons ici les aspects principaux des variations de l'utilisation de la gestualité enfantine entendante et sourde en nous penchant sur l'état de systématisation des moyens de symbolisations gestuels pour assumer le point de vue du personnage ou celui de l'observateur [McNeill, 1992] ainsi que sur la manière dont sont organisées les structures gestuelles mises en œuvre par les enfants sourds et entendants lorsque la symbolisation de l'évènement narratif est complexe en français.

1.2.1 Exploitation des possibilités de symbolisations manuelles et corporelles

D'une manière générale, on peut souligner que les enfants sourds recourent à des configurations manuelles et corporelles beaucoup plus précises que les enfants entendants.

1.2.1.1 Incarner le personnage par son corps : une stratégie de symbolisation à part entière

Si pour restituer l'épisode qui se déroule dans le lit de la souris, Guillaume (Entendant, dorénavant E) et Abdel (Sourd, dorénavant S) adoptent tous deux la même perspective – celle de la souris – l'investissement du corps et de l'espace témoignent de deux façons bien différentes d'organiser la représentation.

En effet, chez Abdel, les *mimétiques-actions* [201] se succèdent sans aucun recours au linguistique pour décrire successivement toutes les attitudes de la souris dans cet épisode du récit.

Exemple 69

Guillaume en revanche, semble recourir à la gestualité afin d'illustrer, de façon mimétique, la description linguistique qu'il fait en français du déroulement du récit, l'apparition des gestes suivant ainsi la progression linéaire du français, comme le montrent les exemples suivants.

Exemple 70

Nous noterons que la restitution que propose Abdel est beaucoup plus proche des évènements tels qu'ils se déroulent dans le dessin animé, comme en témoignent les captures d'écrans suivantes.

Exemple 71

Le fait que la symbolisation gestuelle que propose Abdel entretienne une proximité avec la façon dont les évènements se déroulent dans l'espace et dans le temps constitue, à notre sens, un indice manifeste d'une façon différente d'appréhender et de se représenter les évènements spatio-moteurs chez les sourds et les entendants. En effet, la surdité nous parait amener une appréhension spécifique du monde dans laquelle prédomine une pensée sensori-motrice visuo-spatiale, mieux à même de se dire par les possibilités d'organisation spatiale propres au canal gestuel et laissant plus de place à la simultanéité.

Si nous comparons, par ailleurs, la façon dont Valentin (E) et Noa (S) investissent les *mimétiques-action* pour représenter l'action de la souris dans l'épisode où elle tente de se débarrasser de l'oiseau qui

201. Pour une présentation des catégorisations utilisées pour décrire les gestes, voir Partie 1 Chap. 3 section 4.6.

vient de lui manger le bras, la différence des encodages gestuels et de l'investissement de l'ensemble des articulateurs corporels (expression faciale, buste, regard, etc.) nous semble bien témoigner de cette exploitation différente des possibilités organisationnelles amenées par la gestualité : empreint de linéarité chez Valentin et ancrée dans la simultanéité pour Noa. Valentin caractérise, en effet, l'action de la souris par un mouvement lâche de la main pour préciser la description du mouvement qu'il exprime en français.

frs :	elle secoue elle secoue
gestes :	MG mvt désordonné de G->D

Exemple 72

En contraste, Noa a recours à une mise en jeu globale du corps pour représenter l'action de la souris, en incarnant ses attitudes par les mimiques faciales et le regard.

onom. :	huhuhuhuh		umuhuhuhuh
mimique :	mimique d'effort	mimique d'étonnement	mimique d'effort
gestes :	BD mvt ample diagonal répété	mvt de recul du corps	MD mvt H->B répété

Exemple 73

L'effort de la souris pour se débarrasser de l'oiseau est exprimé par Noa en utilisant tout à la fois un mouvement contrôlé du bras, des mimiques faciales – gonflement des joues, froncement des sourcils – le regard dirigé vers sa main et par la position de retrait de son buste qui apportent tous une information tout à la fois spécifique et complémentaire pour décrire l'attitude de la souris par rapport à l'oiseau.

Ainsi, comme nous en donnent un aperçu ces exemples, si les *mimétiques-actions* semblent caractériser des mouvements isolés chez les enfants entendants visant à représenter autrement la description faite en français, ces types de gestes se combinent en des structures gestuelles complexes chez les sourds. Ces structures constituent parfois à elles seules, ou conjointement aux onomatopées, une unité sémantico-syntaxique chez les enfants sourds. **Ces stratégies divergentes entre sourd et entendant manifestent, à notre sens, une progression différente dans l'exploration des principes organisationnels amenés par la gestualité.**

L'exploitation des gestes qui servent à représenter les caractéristiques du référent et de son action

dans l'espace (*illustratifs*) sont également exploités bien différemment par les enfants sourds et les enfants entendants.

1.2.1.2 De l'illustration à la symbolisation

En effet, les *illustratifs* servent principalement chez les entendants à caractériser l'action. Les exemples suivants en donnent un aperçu : mouvement vers le haut pour sauter, mouvement vertical pour se débarrasser de quelque chose, mouvement de rabattement des deux mains pour mettre quelque chose.

Exemple 74

A l'inverse, les enfants sourds encodent de façon simultanée les caractéristiques du référent et de sa trajectoire en utilisant des *illustratifs* et des *spatiographiques* pour représenter successivement l'arrivée dans la toile d'arraignée, l'arrivée dans la fleur, la poursuite de la chute sur la feuille et au-delà, comme le montre cet extrait produit par Noa.

Exemple 75

Ainsi, alors que les gestes produits par les enfants entendants correspondent généralement à un geste isolé venant illustrer l'action décrite en français, les enfants sourds encodent, à l'aide de la gestualité, des informations beaucoup plus précises sur le déroulement des évènements narratifs. La gestualité chez les enfants sourds s'organise ainsi en des structures gestuelles complexes qui témoignent de l'exploration des principes de simultanéité et de spatialité du canal gestuel, bien que ces moyens de symbolisations ne soient pas systématisés en langues.

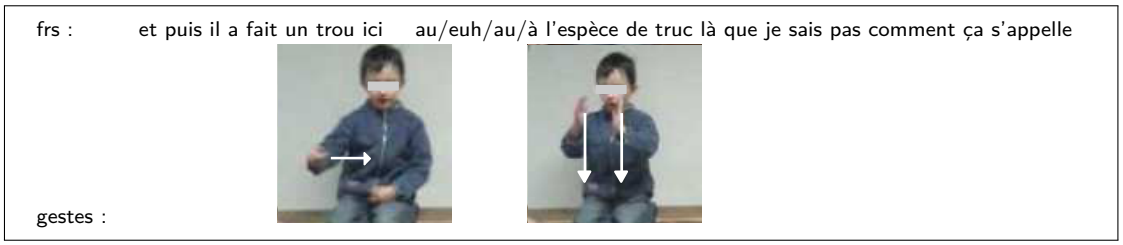
La façon dont les enfants sourds et entendants recourent aux possibilités de symbolisation spatiales pour contourner un manque lexical ou organiser la restitution d'évènements simultanés nous semble bien montrer la place différente qu'occupe la gestualité dans les stratégies de symbolisation des enfants sourds et entendants.

1.2.2 Organiser la symbolisation langagière dans l'espace

Le recours à l'espace dans les stratégies des enfants sourds et des enfants entendants nous semblent particulièrement bien témoigner du fait que la gestualité représente une façon alternative de représenter les évènements pour les enfants entendants, alors que, pour les enfants sourds – ou du moins certains d'entre eux – la gestualité représente une façon préférentielle d'organiser la symbolisation.

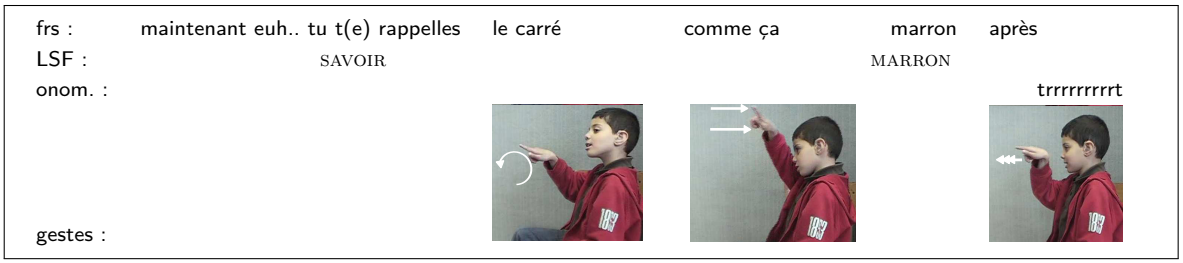
1.2.2.1 Contourner un manque lexical en utilisant l'espace

Dans l'épisode où l'œuf picore le mur, Driss (S) et Julian (E) sont tous deux confrontés à un manque lexical pour désigner en langue le référent "mur", s'ils recourent tous deux à l'espace pour contourner la difficulté et pouvoir poursuivre le récit, toutefois la façon dont ils utilisent la référence ainsi créée dans l'espace témoigne de deux planifications bien différentes de ce procédé référentiel. En effet, Julian utilise d'abord un *illustratif* pour représenter l'action de l'oiseau, cet illustratif est localisé ensuite par le recours à un *illustratif* représentant le référent "mur" en même temps qu'il verbalise son besoin de recourir aux gestes pour dessiner ce référent dans l'espace qu'il ne sait pas nommer.



Exemple 76

A l'inverse, on constate que Driss prend soin d'instancier en premier lieu le référent qu'il ne sait pas nommer dans l'espace avant de procéder à la description de l'action de l'oiseau par une *mimétique-action* qu'il localisera par rapport au référent (mur) localisé dans l'espace.



Exemple 77

Cette gestion différente du manque lexical nous indique que les enfants sourds semblent avoir systématisé des stratégies de symbolisation gestuelles qui témoignent de l'intégration progressive

d'une façon – hiérarchique et décontextualisée – de représenter les éléments propres au canal gestuel alors que la gestualité des enfants entendants semble être influencée par les principes de linéarité et de temporalité propre à la façon d'organiser l'information en français.

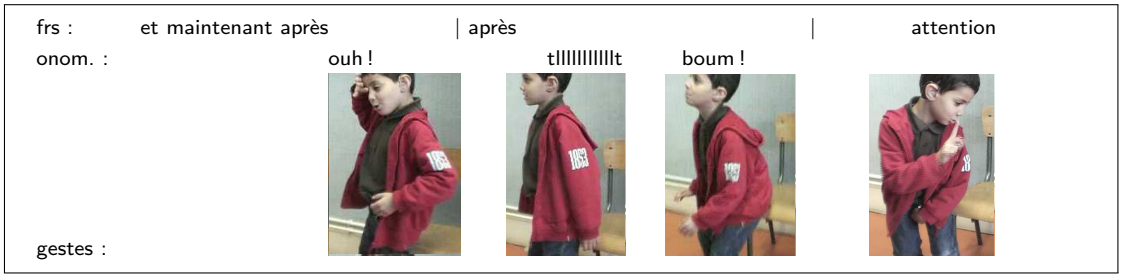
La façon dont les enfants gèrent l'encodage d'évènements faisant intervenir des actions simultanées de deux personnages de l'histoire marque peut-être encore plus manifestement la spécificité de l'utilisation de l'espace chez les enfants sourds.

1.2.2.2 Encoder la simultanéité par la bimodalité

La façon dont les enfants sourds et entendants encodent différemment, en effet, des évènements simultanés faisant intervenir les deux personnages de l'histoire et correspondant à une symbolisation complexe en français actualise deux structures différentes : ancrée dans la linéarité chez les enfants entendants, ancrée dans la simultanéité pour les enfants sourds. Ainsi, la façon dont Oussama (E) recourt à la gestualité pour mettre en scène la restitution des actions simultanées de l'oiseau et de la souris dans l'épisode où l'oiseau picore la chaise sur laquelle la souris est en train de s'asseoir progresse dans une structure linéaire, situant d'abord les actions de la souris, puis celles de l'oiseau, et enfin les résultantes de leurs interactions.

Exemple 78

L'organisation que fait Driss (S) de ce même épisode est bien différente, puisqu'il exploite les moyens vocaux et gestuels pour représenter distinctement les actions simultanées des deux personnages. Driss use, en effet, de la modalité vocale et de la modalité gestuelle, dans leur dimension non-linguistique, pour représenter simultanément les actions de la souris qu'il représente par son corps, et les actions de l'oiseau qu'il symbolise par la reprise des caractéristiques sonores de son action, le « boum » final caractérisant la chute.



Exemple 79

La stratégie narrative mise en œuvre par Driss nous semble révéler ainsi la conscience que cet enfant sourd a des possibilités de symbolisation amenées par les ressources dont il dispose à travers la bimodalité. Si cette stratégie, construite autour d'unités à dominance non-verbale, révèle que la symbolisation d'actions simultanées est encore en cours de construction linguistique, elle n'en est pas moins acquise langagièrement.

De manière générale, nous pouvons souligner que les enfants sourds paraissent avoir systématisé des stratégies de symbolisations gestuelles pour représenter la simultanéité de l'action.

1.2.2.3 Systématisation des stratégies de symbolisations de la simultanéité chez les enfants sourds

En effet, on observe une certaine systématicité sur les procédés suivants :

- les actions des deux personnages sont représentées à distance du corps par la combinaison de deux gestes *illustratifs*
- la perspective d'un personnage unique est privilégiée par le recours à une succession de *mimétiques actions*
- une perspective double est proposée sur la scène décrite en recourant à la fois à des *mimétiques actions* et à un ou une combinaison d'*illustratifs*.

Pour restituer l'épisode où l'œuf arrive dans le lit de la souris, par exemple, on constate que les enfants sourds privilégient une double perspective sur la scène décrite qui se traduit distinctement par un recours à un schéma bimanuel chez Noa et Driss :

Exemple 80

et par une combinaison de *mimétiques-actions* représentant la souris et d'un *illustratif* servant à représenter les actions de l'œuf chez Sara et Abdel :

Exemple 81

Ces deux stratégies, permettant de représenter la simultanéité de l'action, sont proches de celles qui peuvent être utilisées en LSF : par l'adoption de deux proformes manuelles pour repérer les actions relatives de deux référents dans l'espace ou par l'adoption d'une proforme corporelle et d'une proforme manuelle pour situer l'action d'un référent par rapport à l'espace ainsi créé par le corps.

Afin d'affiner la tension des procédés gestuels mis en œuvre par ces enfants sourds avec les structures de la LSF, nous proposons de comparer avec des productions en LSF réalisées par des adultes sourds quelques exemples choisis de stratégies gestuelles de ces enfants sourds scolarisés en CLISo qui, bien que n'étant pas ou peu exposés à la LSF, témoignent pourtant du fait qu'ils en réinventent pourtant les procédés narratifs.

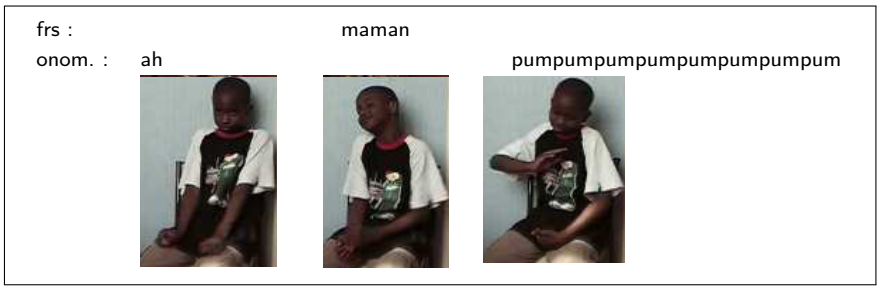
1.3 Appréhender les indices d'une progression vers une symbolisation linguistique gestuelle

Si l'on compare, en effet, les structures gestuelles mises en œuvre par les enfants sourds avec les productions en LSF des adultes sourds, force est de constater que ces enfants sourds bien qu'ils ne soient exposés à la LSF, ont systématisé des stratégies de symbolisations gestuelles. Nous postulons donc que ces stratégies sont en tension vers un potentiel linguistique, explorant le potentiel de symbolisation offert par la gestualité qui lui permet d'assumer, à elle seule, la description des évènements.

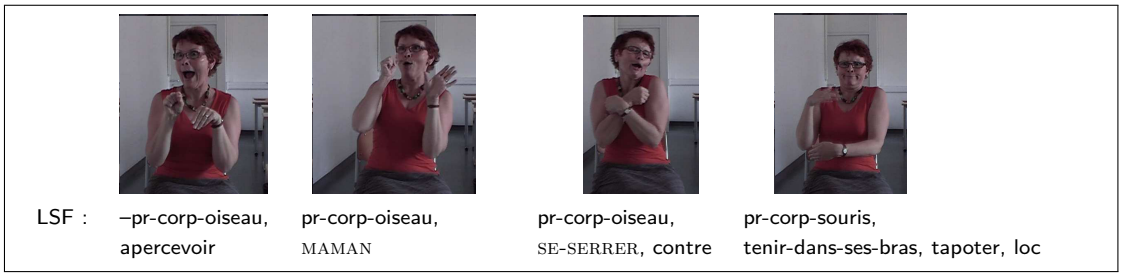
On trouve ainsi chez les adultes, de façon assez similaire à la symbolisation langagière que proposent Sara et Abdel de l'épisode où l'œuf arrive dans le lit de la souris, une structure à proforme double : maintenant la proforme corporelle introduite dans l'unité précédente référant à la souris endormie, les adultes repèrent, en effet, le trajet de l'œuf en recourant à une proforme manuelle, comme le montre les captures d'écrans suivantes :

Exemple 82

On soulignera que des structures mixtes similaires à celles proposées par les adultes dans d'autres épisodes du récit sont présentes chez Driss et Noa. Par exemple, dans la restitution de l'épisode de l'empreinte, Noa alterne ainsi les *mimétiques-actions* pour représenter l'action de l'oiseau et de la souris proposant ainsi une structure gestuelle qui se rapproche fortement des structures narratives produites par les adultes sourds alternant les proformes corporelles pour représenter les actions de la souris et de l'oiseau, comme le montrent les exemples suivants :

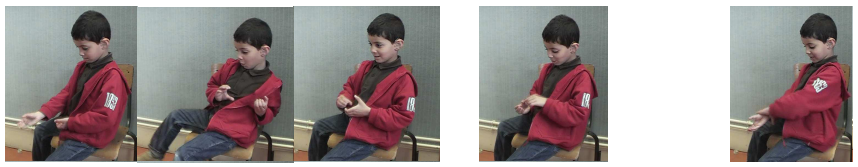


Exemple 83



Exemple 84

Par ailleurs, Driss, dans l'étape où la souris donne à manger à l'oiseau met en œuvre une structure gestuelle qui, de manière similaire, se rapproche de celle proposée par une des deux adultes sourdes, comme le montre les exemples suivants :



frs : fais attention ça va manger
onom. : tilllt tillllt

Exemple 85

LSF : pr-corp-souris, donner, pr-morceau | pr-corp-souris-donnant, pr-oiseau, picorer, loc | pr-corp-souris, retirer-la-main, brusquement

LSF : pr-corp-souris, donner, pr-morceau, mimique crainte | pr-corp-souris-donnant, pr-oiseau, picorer, rapidement | pr-corp-souris-donnant, pr-oiseau, picorer, bras

Exemple 86

Driss recourt, en effet, dans la dernière unité à une structure à proforme double similaire à celle utilisée par l'adulte pour représenter par une proforme manuelle, l'oiseau s'attaquant à la souris maintenue par une proforme corporelle.

Ainsi, si les structures gestuelles de ces enfants ne sont pas encore tout à fait conformes aux procédés linguistiques de la LSF, force est de constater qu'ils explorent les possibilités de symbolisation amenées par la modalité gestuelle. Les moyens de symbolisation gestuelles ne sont ainsi plus ancrées dans la pensée spatio-motrice, comme peuvent l'être par exemple les gestes des enfants entendants, mais témoignent bien d'une progression vers la façon hiérarchique et décontextualisée de représenter, linguistiquement, les éléments dans la modalité gestuelle, en intégrant des principes organisationnels spécifiques au LS.

Ces éléments d'analyse nous permettent donc de conclure que, même en l'absence d'exposition à des modèles linguistiques en LS, les enfants sourds développent des habiletés de symbolisation ges-

tuelles spécifiques qui témoignent d'une progression dans la façon de représenter linguistiquement les éléments dans la modalité gestuelle. La gestualité développée par ces enfants sourds est structurée bien différemment de celle mobilisée par les enfants entendants. Ceci conduit à interpréter cette gestualité non comme non-verbale mais comme une gestualité quasi-linguistique puisqu'il s'agit de rendre compte de la mise en œuvre de moyens de symbolisation gestuels qui ne sont plus de l'ordre de la perception sensori-motrice même s'ils ne sont pas encore systématisés en langue. **Ces enfants ont vraisemblablement développé dans la modalité gestuelle, ce que nous avons proposé de conceptualiser par le terme de *compétence transitionnelle* et qui marquent la progression des moyens de symbolisation vers la pensée analytique.**

Si nous postulons que, avec l'âge et/ou les expériences interactives auxquelles ces enfants vont être confrontés, ces compétences de symbolisations se systématiseront et/ou se développeront vers des compétences linguistiques en LSF, il nous semble que l'analyse des stratégies des autres jeunes enfants que nous avons identifiés dans des profils *bimodaux à dominance linguistique* et *bilingues à dominance monolingue* peut nous permettre de saisir les différentes étapes de progression de la bimodalité enfantine sourde.

2 Enfants sourds au profil bilingue : contours langagiers et linguistiques de la bimodalité

Nous nous proposons, en cette fin de parcours, d'analyser les stratégies des enfants sourds à profil bilingue ; stratégies qui sont selon nous, autant d'indices sur la manière dont se développent en concurrence/complémentarité deux façons différentes d'organiser les évènements dans deux langues de modalités différentes. Nous proposons, en premier lieu, de nous pencher sur les contours sémantiques des combinaisons bilingues avant d'analyser plus qualitativement les stratégies utilisées.

2.1 Entre redondance et complémentarité : contours sémantiques des combinaisons

Le graphique suivant détaille les relations sémantiques des combinaisons utilisées par chacun des enfants :

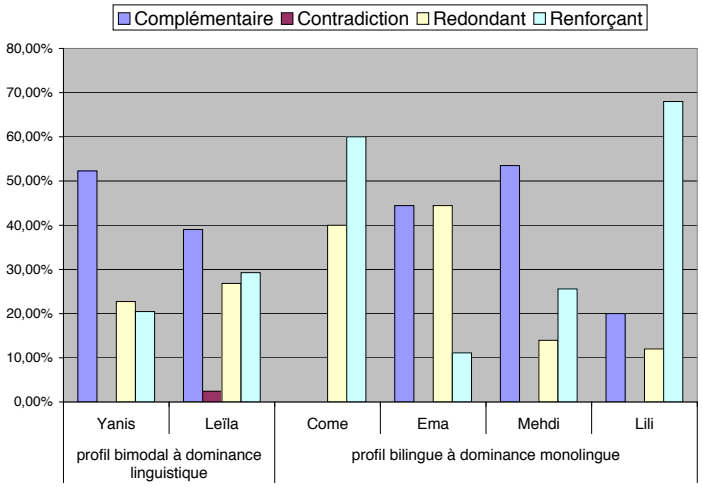


Figure 40 – Relation sémantique des langues et des modalités dans les combinaisons des enfants sourds au profil bilingue

On notera que l'utilisation des langues n'est pas identique au sein d'un même profil. En effet, parmi les enfants au *profil bilingue à dominance linguistique*, si les combinaisons complémentaires [202] sont majoritaires chez Yanis (plus de 52%), en revanche, celles de Leïla se répartissent de façon relativement équilibrée entre complémentaire (39%), redondante (26.8%) et renforçante (29.3%).

Par ailleurs, parmi les enfants au *profil bilingue à dominance monolingue*, le recours aux langues adopte des contours différents : Lili et Côme usent des deux langues de façon majoritairement redondantes ou renforçantes ; alors que Mehdi (53.5%) use majoritairement de combinaisons complémentaires et enfin Ema use de manière indifférenciée de combinaisons complémentaires ou redondantes.

Il convient donc de se pencher sur la manière dont ces stratégies se réalisent chez chacun des enfants et d'examiner les indices qu'elles nous donnent sur la façon dont les ressources des langues et des modalités sont intégrées au développement des compétences linguistiques.

2.2 Similarités des stratégies du recours aux langues : les labialisations, un potentiel en tension vers le linguistique

On soulignera que si les contours sémantiques des combinaisons bilingues mobilisées par les enfants sont différents, elles adoptent également des contours langagiers diversifiés. Lili utilise strictement des combinaisons LSF-labialisations, Mehdi, Ema, Yanis et Leïla utilisent strictement des combinaisons français-LSF alors que Côme use de ces deux types de combinaisons. Toutefois, ces combinaisons bilingues que leurs contours soient bimodaux ou monomodaux révèlent des stratégies assez similaires.

202. Voir pour une définition des concepts utilisés pour annoter les relations sémantiques, Partie 1 Chap. 3 section 4.4.2.

On constate, en effet, que la gestion simultanée que les enfants font des langues dans les combinaisons labialisations-LSF et français-LSF adoptent des structures assez similaires, se composant d'éléments lexicaux et syntaxiques des deux langues comme le montrent les exemples suivants issus des récits de Lili, Leïla et Mehdi :

Lili
lab. : là a nid
LSF : pté-milieu AVOIR NID-LOC

lab. : attends maman venir
LSF : pr-corp-souris-regardant-loc-stf-posé, ATTENDRE MAMAN REVENIR-LOC

Leïla
frs : après amène avec poule souris
LSF : APRES PORTER AVEC POULE SOURIS PORTER

Mehdi
frs : oiseau assis nid
LSF : OISEAU S-ASSEOIR NID

Exemple 87

La similarité des stratégies bilingues redondantes aux contours monomodaux ou bimodaux constitue, à notre sens, des arguments de poids pour reconsidérer la place des labialisations dans le développement de l'oralité chez l'enfant sourd. Le recours aux labialisations excède largement, en effet, le statut monolingue que leur confèrent certains chercheurs en les interprétant comme faisant partie intégrante de la LSF – cf. à ce propos les discussions menées Partie 1 Chap.2 section 1.2.3 – pour intégrer la structure linguistique du français. La façon dont Lili recourt aux labialisations donne ainsi toute sa pertinence à la dimension *quasi-linguistique* dans laquelle nous avons proposé de situer ces ressources en tension vers le français. Ainsi, de même que nous venons de souligner que la gestualité des enfants sourds scolarisés en projet éducatif oraliste, il semble que certains enfants scolarisés en projet éducatif bilingue dans une CLIS LSF/français écrit qui ne sont pas formellement exposés au français oral, les labialisations peuvent être en tension vers un potentiel linguistique.

Le fait que Côme plus jeune recourt indifféremment aux combinaisons français-LSF et LSF- labialisations nous semble confirmer cette analyse et nous permet d'identifier différentes étapes de progression dans le développement des compétences bilingues. Les stratégies utilisées par cet enfant témoignent, à notre sens, d'une compétence lexicale qui se construit simultanément dans deux langues de modalités différentes. On observe, en effet, que les deux langues sont utilisées dans une sorte de stratégie de correspondance lexicale assez systématique : chaque signe produit en LSF est accompagné simultanément de l'unité lexicale correspondante en français, labialisée ou vocalisée, comme le montre les extraits suivants :

Côme
lab. : chat marron
frs : [...] œuf casse
LSF : MAISON CHAT MARRON [...] ŒUF CASSER

Exemple 88

Les compétences de Lili semblent davantage développées dans les deux langues, le recours aux labialisations correspond à des stratégies d'emphase pour l'introduction de nouveaux référents :

Lili
lab. : bois tiroir bois
LSF : BOIS TIROIR BOIS pr-tiroir, pr-oiseau, PICORER, de-haut-en-bas

Exemple 89

ou de mise en exergue de segments de discours rapporté, comme le montre les exemples suivants :

Lili
lab. : ahhh non | [...] où chaise
LSF : pr-corp-souris, non | [...] pr-corp-souris, mimique-énervement OÙ CHAISE
[...]
lab. : midi faut partir
LSF : pr-corp-maman, MIDI FALLOIR PARTIR

Exemple 90

Le fait que cet enfant recourt aux labialisations pour servir l'élaboration de stratégies narratives spécifiques à la LSF constitue, à notre sens, un indice sur la manière dont se développent conjointement, autour des deux langues, les compétences linguistiques des enfants sourds.

De manière similaire, chez les enfants qui recourent plus massivement à la bimodalité, nous pouvons identifier des étapes de progressions différentes.

2.3 Stratégies différenciées en bilingualité : des compétences linguistiques en construction

Les stratégies d'Ema révèle, de façon assez identique à Côme, une compétence lexicale qui se construit simultanément dans les deux langues. Chez cette enfant toutefois, les connaissances acquises dans les deux langues peuvent être utilisées de façon ponctuellement complémentaire, comme c'est le cas dans la deuxième unité de l'extrait suivant où "là" est produit simultanément au signe RECOUVRIR :

Ema		
frs :	et après l'oiseau le *narb là posé	| là coucher
LSF :	APRES OISEAU ARBRE POSER, loc-en-haut	| RECOUVRIR DORMIR

Exemple 91

Medhi, Yanis et Leïla se placent dans des étapes de progression plus différenciées dans le développement des moyens de symbolisation verbaux et non-verbaux de chacune des modalités. On soulignera que les stratégies de Mehdi sont assez similaires à celles de Lili, le français servant de stratégies d'emphase à l'introduction du référent. Cet enfant puise toutefois davantage dans les ressources qui lui sont disponibles dans les deux modalités, le recours aux combinaisons français-onomatopées-LSF de type complémentaire sont particulièrement importantes, comme le montre l'extrait suivant :

Mehdi		
frs :	après ampoule	| après mur
onom. :	chhhhhhhh	| rrrrrrrrrrrrr
LSF :	APRES LAMPE pr-abat-jour, stf-griffe, picorer, dessous	| MUR pr-mur, pr-griffe, rentrer-dedans

Exemple 92

Dans les stratégies de Yanis on observe plus spécifiquement que le français peut non seulement supporter, mais compléter la description linguistique effectuée en LSF. Dans l'extrait suivant, le mot "porte" vient ainsi préciser la référence du "stf-surface-plate" qui n'a pas été introduite au préalable dans le discours en LSF, comme en témoigne l'extrait suivant :

Yanis		
frs :	après porte	
onom. :		chpouf !
LSF :	APRES stf-surface-plate, pr-œuf, rentrer-dans	

Exemple 93

Cette stratégie caractérise bien, selon nous, la façon dont certains enfants sourds exploitent les connaissances différentes qu'ils ont acquises dans les deux langues. La compétence lexicale que cet enfant a acquise en français semble ainsi être utilisée en complémentarité pour élaborer des procédés linguistiques en LSF qui sont encore en cours de construction.

Par ailleurs, les stratégies de Leïla qui sont composées de combinaisons français-LSF indifféremment renforçantes, redondantes ou complémentaires, révèlent, à notre sens, le développement concurrent de deux façons d'organiser linguistiquement l'information dans deux langues de modalités différentes. L'extrait suivant nous semble caractéristique de la façon dont cette enfant recourent aux langues, en l'état

de ses compétences linguistiques.

frs :	après sour/ dort souris
LSF :	APRES pr-corp-souris, dormir—— SOURIS
frs :	après fait
gestes :	MG (index tendu) mvt contournement -> derrière le dos
LSF :	APRES —pr-corp-souris-dormant, FAIRE
LSF :	pr-corp-souris-endormie, se-remettre-en place

Exemple 94

Si la reprise de Leïla dans sa première unité marque vraisemblablement une hésitation entre la structure du français et de la LSF, elle optera finalement pour une structure bimodale unique exploitant les caractéristiques des deux langues : une représentation simultanée du référent "souris" et de son action en proforme corporelle autour de laquelle elle introduira séquentiellement dans sa seconde unité le trajet parallèle de l'œuf, en recourant à un geste de contournement. Ainsi, si le recours à la bilingualité dans cet extrait produit par Leïla peut être interprété comme une difficulté à assumer, à l'aide d'une langue unique, la restitution d'actions simultanées, il nous semble que, plutôt que de focaliser sur l'incapacité ou le manque, il serait nécessaire d'accueillir les dynamiques inter- et intra-modalité que révèlent cette stratégie en la considérant comme le témoin, au même titre que l'ensemble des stratégies bimodales mises en œuvre par les enfants sourds, quelles que soient leurs formes langagières, de la créativité langagière dont font preuve ces enfants, en l'état de leur compétence dans chacune des langues et des modalités, en puisant, en explorant et en conjuguant les possibilités organisationnelles amenées par chacune des modalités.

La manière dont les enfants sourds se construisent en bimodalité et en bilingualité laisse donc transparaitre des étapes de développement aux contours diversifiés des moyens de symbolisation de chacune des modalités.

2.4 Des compétences transitionnelles aux contours diversifiés entre langage et langues

Ainsi, ces éléments d'analyses sur les contours structurels et sémantiques spécifiques de la bimodalité enfantine sourde, confirment notre hypothèse (O2 H2) : les contours du développement de la bimodalité chez l'enfant sourd sont spécifiques dans la mesure où les deux modalités sont en tension vers un potentiel linguistique.

L'analyse comparative que nous avons pu effectuer de la gestualité enfantine telle qu'elle se développe chez l'enfant sourd et chez l'enfant entendant nous a permis de montrer que, même en l'absence

d'une exposition formelle à des modèles linguistiques en LSF, les enfants sourds développent des compétences de symbolisations gestuelles qui réinventent les possibilités d'organisation spatiale et simultanée propre à la façon d'organiser les informations linguistiquement dans le canal gestuel. Nous devons souligner plus largement que la manière dont l'enfant sourd développe, en bimodalité, des compétences de symbolisation langagières adoptent un chemin bien différent de celui de l'enfant entendant. **Cette tension fait nécessairement émerger des dynamiques entre gestes et signes et entre onomatopées et mots qui s'entrecroisent nécessairement sous la forme d'un continuum développemental bimodal intégré.**

La façon dont les compétences de symbolisation de l'enfant sourd se structurent autour de ces dynamiques à différentes étapes du développement des compétences linguistiques donne à notre concept de *compétences transitionnelles* toute sa pertinence. Qu'elles soient ou non systématisées en langues sous une forme lexicale ou qu'elles intègrent plus largement les principes organisationnels spécifiques d'une langue vocale ou d'une langue signée, les compétences de symbolisations des enfants constituent, en effet, différentes étapes de progression entre *pensée spatio-motrice* et *pensée analytique* dans chacune des modalités. Ces compétences transitionnelles doivent être appréhendées dans leur ensemble comme des indices du développement des compétences langagières de l'enfant sourd qu'elles prennent ancrage dans la bilingualité, dans la bimodalité ou dans la monomodalité.

Conclusion

Au terme de ces réflexions sur le développement de l'oralité enfantine sourde, nous proposons de conclure en esquissant un portrait global des compétences orales des enfants sourds afin de rendre compte des étapes diversifiées de leur développement langagier en langue, en bimodalité et en bilingualité. Nous reviendrons sur les éléments de réponse, que nous donne notre corpus, aux hypothèses que nous avons formulées. Nous envisagerons, en fin de parcours, les retombées didactiques et évaluatives de nos résultats et ouvrirons sur les perspectives de recherche qui restent à explorer, notamment sur les liens entre compétences orales et écrites.

1 Regards croisés sur les compétences orales des enfants sourds

Les analyses effectuées sur la compétence lexicale (cf. Partie 3 Chap. 1) et celles effectuées sur les habiletés narratives (cf. Partie 3 Chap. 3) nous permettent de proposer un regard croisé sur les compétences orales des enfants sourds et d'accéder ainsi à une évaluation plus globale de leurs contours effectifs.

1.1 Esquisse d'un portrait transversal du développement des compétences orales

Nous proposons de comparer la compétence lexicale – sur la base des réponses justes obtenues au test – et les habiletés narratives – positionnées par rapport aux 4 étapes de progression du récit que nous avons pu identifier – en nous centrant sur les compétences orales des enfants sourds ayant participé à ces deux tâches. Dans le graphique suivant, les enfants sont positionnés par rapport à leur niveau scolaire, les histogrammes grisés précisent les résultats attendus au test de dénomination lexicale, pour chaque niveau scolaire :

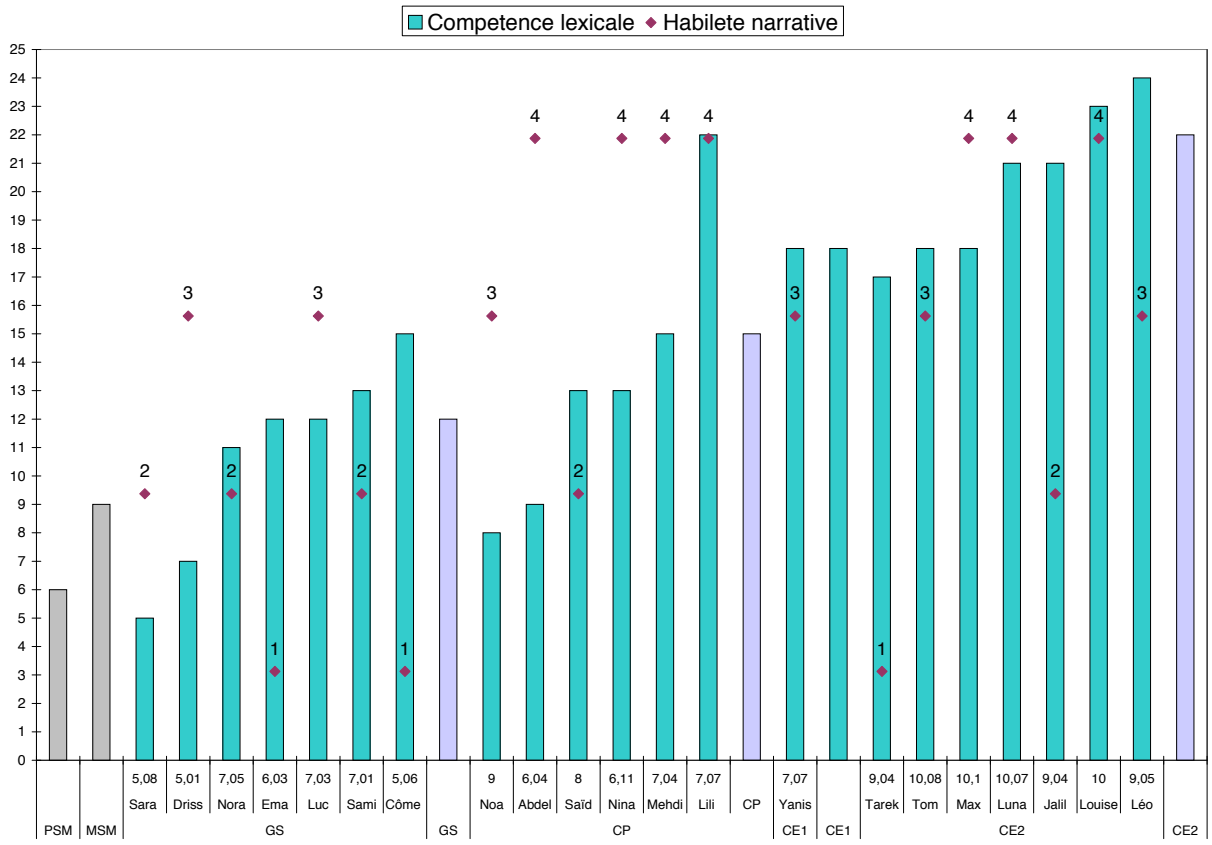


Figure 41 – Regards croisés sur les compétences orales des enfants sourds

Ce portrait croisé des compétences lexicales et des habiletés narratives, nous permet de mettre en évidence l'absence d'adéquation systématique entre le positionnement de la compétence lexicale de l'enfant par rapport aux enfants de niveau scolaire identique et l'état de développement de ses habiletés discursives effectives appréhendées dans leurs dimensions langagières. La réalité développementale des habiletés discursives des enfants sourds offre, en effet, un panorama bien différent de celui obtenu, sur la base de la compétence lexicale, telle que mesurée par le test.

Les enfants qui présentent une compétence lexicale plus élevée que les enfants de leur niveau scolaire ne se positionnent pas nécessairement, en effet, à une étape de progression plus avancée dans le développement des habiletés narratives. Ceci est tout particulièrement vrai pour les niveaux GS-CP où, comme nous avons pu l'analyser, les compétences lexicales sont fortement hétérogènes.

Côme, scolarisé en GS, en est peut-être l'exemple le plus marquant. En effet, ses compétences lexicales le positionnent au-delà des résultats attendus pour les enfants de son niveau scolaire alors que ses habiletés narratives correspondent à la première étape de progression que nous avons pu identifier, et apparaissent ainsi peu développées. Nous pouvons donc dire que si cet enfant en est à une étape de pro-

gression avancée du développement des compétences de symbolisation lexicales, en revanche il semble avoir tout juste amorcé le développement de ses habiletés discursives.

A l'inverse, on notera que les enfants dont les compétences lexicales apparaissent – telles qu'évaluées par le test – en-dessous des résultats attendus pour leur niveau scolaire, peuvent avoir développé des habiletés discursives plus étayées. On donnera pour exemple le cas de Driss dont la compétence lexicale est bien en-deçà des résultats attendus pour les GS – correspondant au minimum attendu pour les PSM (6 RJ) –, alors que l'évaluation de ses habiletés narratives le positionne à une étape de développement avancée.

Les cas de Abdel et de Noa scolarisés en CP méritent, par ailleurs, d'être mis en évidence. Les compétences lexicales de ces deux enfants présentent un écart de développement important avec celles des enfants sourds de leur niveau scolaire – les RJ obtenues au test n'atteignant pas le minimum attendu pour les MSM. Toutefois, s'agissant du développement des habiletés narratives, ces deux enfants se positionnent à une étape de progression avancée. On notera qu'Abdel se situe dans une étape de développement similaire aux enfants de son niveau scolaire qui ont développé des compétences lexicales plus étayées, comme Mehdi et Lili.

En outre, en CE2, à un niveau scolaire où les compétences lexicales ont tendance à s'homogénéiser, comme nous avons pu l'analyser, les habiletés discursives effectives des enfants peuvent être étalonnées sur l'ensemble des étapes de développement identifiées. On donnera pour exemple le cas de Tarek, Tom, Max, Luna et Jalil dont les compétences lexicales, telles qu'évaluées par le test, se situent en-dessous des résultats attendus pour leur niveau scolaire, et dont les habiletés narratives peuvent être situées sur les quatre étapes de développement que nous avons pu identifier. L'homogénéisation des compétences lexicales des enfants sourds en fin de scolarité primaire cache ainsi des réalités développementales fortement disparates sur d'autres aspects de la compétence orale.

On remarquera que, de manière similaire, les enfants de GS-CP qui ont développé des compétences lexicales sensiblement identiques s'ancrent dans des étapes de progression différentes du développement des habiletés discursives, comme le montre bien la comparaison de Nora, Ema, Luc et Sami.

Ainsi, ce portrait transversal des compétences orales des enfants sourds nous permet de souligner que les résultats au test, se focalisant sur la compétence linguistique, ne donnent ainsi qu'un aperçu partiel et limité sur les compétences orales, une évaluation qui ne permet pas de prédire l'état de développement des compétences de symbolisation effectives de l'enfant sourd. Les exemples de Driss, Noa et Abdel scolarisés en CLISo constituent des arguments de poids pour affirmer la nécessité de dépasser une évaluation focalisée sur la compétence linguistique et accueillir les compétences discursives de l'enfant

sourd, au plus près de ses acquisitions réelles. Le fait que ces trois enfants présentent des profils d'oralité bimodaux, *à dominance non-verbale* pour Noa et Driss, *transmodal* pour Abdel, montre qu'ils sont parvenus à développer, bien au-delà de la langue dans laquelle ils sont scolarisés, dans des compétences de symbolisation langagières, des habiletés discursives aussi étayées que les enfants de leur niveau scolaire qui ont développé des compétences en langue. Si les compétences de symbolisation de ces enfants ne sont pas encore systématisées en langue(s), elles constituent toutefois les indices de la façon dont prend corps le développement des habiletés discursives de l'enfant sourd autour des ressources amenées par la bimodalité.

On soulignera, par ailleurs, que si l'effet du projet éducatif semble, comme nous l'avons analysé, expliquer les disparités dans le développement des compétences lexicales – et tout particulièrement parmi les enfants de GS-CP – s'agissant des habiletés discursives, il semble que cet effet soit fortement à nuancer. En effet, si les enfants qui sont scolarisés dans des projets éducatifs bilingues figurent parmi les enfants de notre corpus qui ont les habiletés discursives les plus développées, cette réalité développementale n'est pas systématique. Nora, Luc, Ema, Sami et Côme scolarisés en B ou en CLISb se positionnent dans des étapes de progression très différentes des habiletés narratives. Il nous semble donc essentiel de souligner que si la langue dans laquelle sont scolarisés les enfants, peut jouer sur le développement de leurs compétences strictement linguistiques, elle ne détermine en aucun cas la manière dont les enfants sourds progressent langagièrement, dans le développement de leurs compétences de symbolisation.

Il serait alors nécessaire de dépasser les mythes qui escortent le développement oral de l'enfant sourd pour proposer une évaluation qui se fonde sur les réalités développementales effectives de l'oralité enfantine sourde, afin d'être à même de cerner, au-delà de critères appréhendés comme pré-déterminants, le développement effectif de chaque enfant sourd, dans une appréhension individuelle. Ce regard croisé sur les compétences orales des enfants sourds donne ainsi plus de preuves qu'il n'en faut, issues de la diversité des terrains scolaires en contexte de surdité, pour élargir l'évaluation des compétences orales de l'enfant sourd à ses dimensions discursives, appréhendées dans leurs aspects langagiers, bilingues et multimodaux.

1.2 Regard bilingue et multimodal sur l'oralité enfantine sourde en développement

Ainsi, le développement de l'oralité enfantine sourde revêt des réalités multiples. Nous proposons, pour finir, de résumer dans un graphique la diversité des contours que peuvent revêtir les compétences orales des enfants sourds, dans un portrait de groupe qui prend appui sur les profils d'oralité identifiés par les stratégies langagières mises en oeuvre dans la tâche de narration. Les enfants sont positionnés, par

niveau scolaire, dans l'ordre croissant de leur âge au moment du recueil de la tâche de narration, le long d'un continuum langagier allant des profils monolingues monomodaux français aux profils monolingues monomodaux LSF :

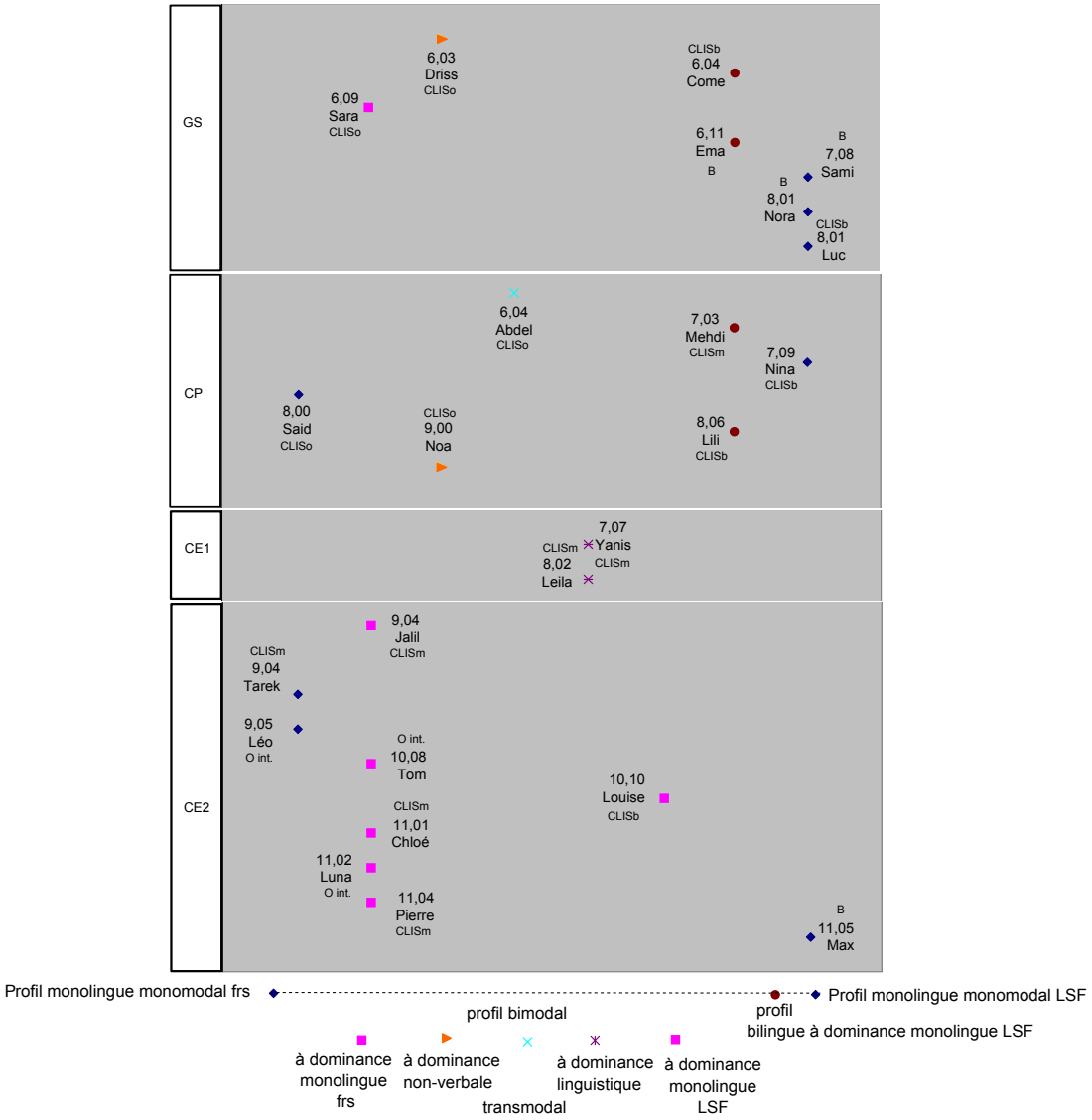


Figure 42 – Répartition des profils d'oralité en fonction du niveau scolaire

Ce portrait des contours diversifiés que peuvent revêtir les compétences orales des enfants sourds de chaque niveau scolaire nous incite à comprendre le développement de la bimodalité comme un chemin sinueux plutôt que comme une trajectoire rectiligne.

La diversité des profils d'oralité présents dans les niveaux scolaires GS-CP-CE1 situe bien, à notre sens, la pluralité des chemins langagiers qu'empruntent les compétences orales des enfants sourds au début de leur scolarité, des chemins qui doivent être accueillis comme autant d'étapes différentes de

transition entre langage et langue(s). On notera que certains jeunes enfants ont déjà amorcé le développement de compétences linguistiques en LSF, alors que d'autres se positionnent à des étapes diversifiées du développement des ressources amenées par la bimodalité. Ce positionnement différencié est tout particulièrement manifeste chez les enfants au projet éducatif oraliste, Driss, Sara, Abdel et Noa, scolarisés en CLISo et Leïla scolarisée en CLISm. Les contours langagiers des compétences orales de ces enfants pourraient être situés sur un continuum développemental allant d'une bimodalité non-verbale à une bimodalité linguistique et à travers lequel s'exprime bien toute la tension des deux modalités vers un potentiel linguistique. Ces profils donnent ainsi toute sa substance au concept de *compétences transitionnelles* que nous avons proposé de situer comme un pôle de compétence entre langage et langues.

Le cas de Leïla, qui a été propulsée dans un projet éducatif oraliste mais qui est scolarisée en CLISm avec des enfants sourds au projet éducatif bilingue, nous permet de rendre compte de la manière dont la gestualité peut, lorsque les enfants sourds sont en contact avec la LSF, intégrer progressivement des contours linguistiques.

En outre, on soulignera que les enfants sourds de CE2 scolarisés en projet éducatif oraliste présentent, pour la plupart, des *profils bimodaux à dominance monolingue français* nous amène à souligner que, en l'absence d'exposition formelle à des modèles linguistiques en LSF, les compétences langagières gestuelles développés par les enfants sourds peuvent se systématiser et perdurer comme des *compétences transitionnelles* qui ne sont plus tout à fait ancrées dans la *pensée spatio-motrice* mais ne sont pas encore systématisées en langue dans la *pensée analytique*.

Ainsi, nous pouvons dire que, du fait de sa surdité, et ce quel que soit le projet éducatif dans lequel il a été propulsé, l'enfant sourd développe préférentiellement des compétences gestuelles qui, en fonction des expériences interactives et du contact qu'il aura avec la LSF, se systématiseront langagièrement ou se développeront linguistiquement.

Par ailleurs, si les contours des compétences orales des enfants sourds scolarisés dans des dispositifs éducatifs bilingues sont certes moins diversifiés – ancrée en bilingualité ou dans un profil monolingue monomodal LSF – les compétences linguistiques vocales de ces enfants sourds ne doivent pourtant pas être négligées. Elles constituent, selon nous, en effet, les indices de la manière dont l'enfant sourd progresse dans la construction d'un bilinguisme bimodal en devenir.

Les multiples réalités que revêt la compétence orale de l'enfant sourd d'âge primaire posent ainsi l'urgente nécessité de dépasser les querelles idéologiques pour appréhender le développement de l'enfant sourd, au-delà de la langue dans laquelle il est scolarisée, dans sa trajectoire langagière individuelle en tant que sujet communicant et interagissant.

Au terme de ces analyses sur le développement de l'oralité enfantine sourde prenant appui sur un échantillon représentatif de la diversité des terrains scolaires en contexte de surdité, nous sommes en mesure de formuler des éléments de réponse à notre question de recherche. Le développement de l'oralité chez l'enfant sourd est rythmée par des expériences interactives diversifiées en français et en LSF, des expériences interactives qui s'entremêlent inévitablement dans le répertoire de l'enfant sourd en des ressources bilingues et bimodales. Les enfants sourds explorent et exploitent l'ensemble de ces ressources langagières disponibles pour élaborer ses habiletés discursives.

2 Retour sur les hypothèses

Nous proposons de revenir plus précisément sur les éléments de réponse que nous permettent d'apporter les analyses que nous avons effectuées aux hypothèses pour chacun des trois objectifs de recherche : rendre compte de la réalité des terrain scolaires, rendre compte des configurations langagières de l'oralité enfantine sourde ainsi que des étapes de développement de l'oralité au-delà d'une évaluation monolingue et monomodale.

2.1 Rendre compte de la réalité des contextes scolaires

L'analyse de la diversité des interactions en contexte scolaire nous a permis de donner des éléments de réponse à la première hypothèse, que nous avions formulée, à savoir que les structures éducatives en contexte de surdité sont marquées par le contact de langues et constituent en ceci des lieux de socialisation où les enfants sourds sont amenés à se construire comme sujets communicants et interagissants bilingues (H1.1).

L'analyse des interactions en classe et hors classe que nous avons proposée nous a permis de dresser un portrait des expériences interactives auxquelles sont confrontés les enfants sourds dans l'espace scolaire. Les deux espaces interactionnels que nous avons distingués – le premier orienté vers la bilingualité, en présence d'interlocuteurs entendants bilingues bimodaux ; le second orienté vers la monolingualité, en présence d'interlocuteurs entendants non locuteurs de la LSF – amènent, en effet, l'enfant sourd à interagir, de manière diversifiée, avec les deux langues en présence dans l'espace scolaire. Les enfants sourds observés semblent assez conscients de la manière dont, en fonction des interlocuteurs, ils peuvent utiliser les langues ou doivent tenter de les "désactiver". Les usages sociaux que les enfants sourds font des langues, dans leurs interactions quotidiennes, nuancent ainsi fortement la manière dont les représentations sociales opposent la place des langues et des modalités dans le parcours scolaire de l'enfant, en

fonction de son projet éducatif.

A ce propos, nous avons pu montrer que les « frontières monolingues » posées entre les projets éducatifs dans les textes législatifs n'ont que peu de réalité sur le terrain scolaire. En effet, la place des langues et des modalités se redéfinit très largement dans l'espace classe et peut, là où des enfants aux projets éducatifs divers sont accueillis et où l'enseignante est par ailleurs bilingue, déboucher sur la mise en place négociée, dans et par l'interaction, d'une éducation bilingue effective.

Ainsi, l'espace scolaire constitue un lieu marqué par le contact de langues où l'enfant sourd est amené à se socialiser dans des contextes interactionnels diversifiés, au cours desquels il est confronté à des expériences interactives plurielles en langues qui contribuent à façonner les contours de sa biographie langagière, et par conséquent orientent le développement de son répertoire langagier vers un bilinguisme en devenir.

La comparaison des stratégies langagières que les enfants sourds de projets éducatifs différents mettent en oeuvre dans une tâche de narration, nous a permis de valider notre seconde hypothèse (H1.2), à savoir que les profils langagiers des enfants sourds ne sont pas seulement contrastés entre les classes mais en leur sein même, faisant des contextes classes eux-mêmes des lieux de socialisations marqués par l'hétérogénéité langagière. La façon dont les enfants recourent aux langues et aux modalités est, en effet, loin de correspondre aux étiquettes "sourd oral" *vs* "sourd gestuel", qui prédiraient *a priori* leur comportement langagier en fonction de leur projet éducatif. Au sein des classes, les profils d'oralité que nous avons pu identifier sont, en effet, fortement contrastés et s'ancrent dans des étapes de progression différentes des ressources amenées par la bimodalité. Les *profils monolingues monomodaux* en français ou en LSF ont autant de réalité que les *profils bimodaux* ou *bilingues* dans le développement de l'oralité enfantine sourde. La pluralité des répertoires langagiers présents au sein même des classes constitue en elle-même un contre-argument fort à l'équation présupposée systématique, dans les représentations collectives, entre pratiques éducatives et développement langagier de l'enfant sourd.

2.2 Configurations langagières de l'oralité enfantine sourde

L'analyse de la tâche de narration ainsi que l'analyse des stratégies lexicales mises en oeuvre par les enfants sourds lors de la passation du test ELO nous a permis de confirmer notre hypothèse (H2.1) à savoir que les ressources langagières, vocales et gestuelles, font partie intégrante des habiletés discursives des enfants sourds, compte tenu du fait que leurs compétences linguistiques sont encore en cours de construction. En nous décentrant de la focalisation sur la seule compétence linguistique induite par le

test, nous avons pu montrer que les enfants sourds puisent dans l'ensemble des ressources qui leurs sont disponibles pour élaborer leurs réponses dans cette tâche de dénomination lexicale. Les réalités langagières des stratégies lexicales mises en oeuvre amènent ainsi à remettre en cause une évaluation focalisée sur le linguistique pour appréhender les compétences effectives des enfants sourds.

L'analyse des habiletés narratives appréhendées dans leurs dimensions multimodales et bilingues nous a permis de proposer une autre évaluation des compétences orales des enfants sourds. Il ressort de cette analyse que certains enfants sourds dont les compétences ne sont pas encore systématisées en langues sont pourtant parvenus à développer des habiletés discursives étayées. L'ensemble des ressources langagières utilisées par l'enfant sourd sont donc à appréhender comme composante intégrante de ses compétences de symbolisation, en l'état de développement de ses compétences linguistiques.

L'analyse comparative du développement de la bimodalité chez les jeunes enfants sourds et entendants nous a permis de mettre à jour des contours structurels et sémantiques spécifiques à la bimodalité enfantine sourde qui nous permettent d'étayer l'hypothèse formulée, à savoir que ces contours sont reliés au fait que la gestualité et la vocalité sont toutes deux en tension vers un potentiel linguistique (H2.2). Même en l'absence d'exposition formelle à la LSF, les moyens de symbolisation gestuels développés par les jeunes enfants sourds de la CLISo, se rapprochent, en effet, des procédés systématisés en LS. Ces analyses constituent des arguments de poids pour notre approche bilingue et multimodale du développement langagier de l'oralité enfantine sourde en tenant compte des étapes transitionnelles qui façonnent sa progression entre langage et langues.

2.3 Développement des compétences orales

L'analyse de la passation de test nous a permis d'étayer l'hypothèse alternative que nous avons proposée à celle d'un développement qui serait systématiquement relié à l'âge. En effet, les résultats aux tests révèlent que le développement des compétences lexicales est très hétérogène chez des enfants de niveau scolaire identique et d'âge proche.

Par ailleurs, la mise en regard de l'évaluation des habiletés narratives et du développement de la compétence lexicale nous a permis de montrer l'absence d'adéquation systématique entre le développement de la compétence lexicale et le développement des habiletés plus largement discursives. Le positionnement des enfants dans une étape de transition entre langage et langues serait alors plus adéquate pour rendre compte des acquisitions réelles des enfants et de leur progression en tenant compte des compétences de symbolisation *transitionnelles*.

Si nos analyses valident l'hypothèse complémentaire formulée, à savoir que les acquisitions réelles de

chaque enfant sourd dans les deux modalités sont situées dans une étape de progression transitionnelle qui pourrait plus justement et plus largement être appréhendée en terme de maturité cognitive entre pensée spatio-motrice et pensée analytique (H3.2), un outil d'évaluation plus en prise avec cette réalité développementale reste encore à élaborer.

Cette remarque ouvre en elle-même les perspectives initiés par notre recherche qu'il reste à explorer au terme de notre travail.

3 Perspectives

L'approche bilingue et multimodale que nous proposons, ouvre de nouvelles perspectives de compréhension sur la question du développement de l'oralité enfantine sourde et nous donne à mesurer l'urgente nécessité de repenser l'accueil des compétences orales de l'enfant sourd, tant dans les interactions en classe que dans les pratiques d'évaluation.

3.1 Accueillir, étayer, évaluer des compétences orales bimodales bilingues en devenir

Il nous semble nécessaire de sortir de la focalisation sur les compétences linguistiques de l'enfant sourd pour appréhender, au-delà de la langue dans laquelle il est scolarisé, les compétences de symbolisation effectives que l'enfant sourd a développé dans chacune des modalités, et ce, qu'elles soient ou non systématisées en langues.

Les filtres apposés sur les compétences orales des enfants sourds en fonction du projet éducatif sont très largement idéologiques et négligent par là-même la part active de l'enfant sourd dans son développement langagier :

> « on oublie que le sujet est fondamentalement ce qu'il fait de ce que l'environnement fait de lui et ce, quelque soit le plan considéré, affectif, cognitif, socio-culturel ou linguistique. » [Séro-Guillaume, 1996, 20]

Compte tenu de la diversité langagière des classes d'enfants sourds et plus largement de la réalité des structures éducatives, les enfants sourds sont amenés à se construire, dans leurs interactions quotidiennes, en bimodalité. Il serait alors nécessaire que l'espace classe soit conçu comme un lieu d'étayage de ces habiletés de symbolisation bimodales acquises dans et par l'interaction et que l'enseignement/apprentissage des langues puisse escorter le développement de ces bilinguismes en devenir.

Au sein de la classe, pour permettre aux enfants de « faire langues » ensemble – et nous nous permettons de mettre au pluriel l'expression de Meynard [2002] –, l'accueil du déjà-là langagier des enfants et

des répertoires langagiers pluriels devrait servir de base à la construction et à l'étayage des compétences linguistiques du groupe classe sans qu'aucune compétence ne soit négligée ou occultée.

La place des langues et des modalités dans l'espace classe serait nécessairement à mieux articuler avec les pratiques sociales que les locuteurs sourds font des langues dans leurs interactions quotidiennes dans l'espace scolaire et plus largement social. La mise en place d'un *bilinguisme équilibré* où le français et la LSF seraient utilisés dans l'ensemble de leurs dimensions [Millet, 2001] serait à notre sens plus en prise avec les réalités sociolangagières actuelles du bilinguisme sourd dont les contours ont été très largement redéfinit par la jeune génération [Millet *et al.*, 2008].

Afin d'évaluer les compétences orales de l'enfant sourd et de favoriser leur développement, la conception de tests d'évaluation du langage oral où les notions d'*oralité* et de *langage* seraient inscrites dans les réalités sociolinguistiques effectives du développement langagier de l'enfant sourd constitue, à notre sens, un passage obligé. Repenser les outils d'évaluation, en tenant compte des compétences de symbolisations globales de l'enfant sourd, dans leurs aspects multimodaux et bilingues, permettrait de situer plus précisément l'état de développement des compétences dans une progression entre langage et langues et de pouvoir étayer cette progression.

En outre, les réflexions sur le développement et l'évaluation des compétences orales de l'enfant sourd devraient être un point de départ et non une question subsidiaire, subordonnée à l'enseignement/apprentissage de l'écrit. Comprendre la manière dont l'enfant sourd se développe dans l'oralité pourrait permettre, en effet, de mieux saisir l'ancrage langagier dans lequel s'effectue l'entrée dans l'écrit.

3.2 Perspectives ouvertes sur l'interaction oral/écrit

Le fait que l'oralité enfantine sourde s'enracine dans un développement potentiellement bilingue et bimodal engage à envisager autrement l'entrée dans l'écrit. Entrer dans l'écrit exige, en effet, pour l'enfant sourd de transposer une oralité potentiellement bilingue et multimodale, dans une expression monolingue monomodale et linguistique, en ne sélectionnant qu'une seule de ses ressources : le français. La transition oral/écrit engage donc l'enfant sourd à trouver des moyens de transposition/traduction des compétences de symbolisation dont il dispose à l'oral. La question qui s'inscrit dans le prolongement de notre réflexion sur l'oralité pourrait être formulée de la façon suivante : comment les enfants sourds adaptent-ils leur répertoire construit en bimodalité à la monomodalité de la scripturalité ?

Les analyses ponctuelles que nous avons pu effectuer sur la comparaison des récits oraux et écrits des enfants sourds, nous permettent de projeter des perspectives de compréhension qui restent à explorer sur

la réalité de cette transition [Estève, 2010]. En effet, nous avons pu montrer que, de manière générale, les enfants sourds produisent des récits beaucoup plus riches sémantiquement, en terme de contenu narratif, et beaucoup plus denses, en unités sémantico-syntaxiques. Ce décalage entre les récits oraux et écrits est à notre sens à relier au fait que, à l'oral, l'enfant peut mobiliser l'ensemble des ressources langagières, qui lui sont disponibles dans son répertoire, alors que l'expression de son *vouloir-dire* à l'écrit est restreint par l'utilisation du français. Ces éléments nous permettent de souligner l'aspect restrictif que peut revêtir une évaluation focalisée sur les compétences écrites de l'enfant sourd. On peut présumer, en effet, que les compétences orales de l'enfant sourd sont plus développées, compte tenu de la mobilisation possible de l'ensemble des ressources de son répertoire langagier. L'évaluation des compétences orales de l'enfant sourd nous donne donc accès à un aperçu plus précis sur l'état de développement des habiletés effectives.

Par ailleurs, l'analyse des stratégies mises en oeuvre à l'écrit révèlent des tentatives de transposition/traduction, de structures utilisées à l'oral en bimodalité ou en bilingualité, en français écrit. Ces énoncés non canoniques constituent, à notre sens, les indices de la créativité langagière que les enfants mettent en oeuvre pour transposer les compétences de symbolisation développées à l'oral dans deux façons alternatives de représenter les évènements dans deux modalités différentes – l'une spatiale et laissant plus de place à la simultanéité et l'autre linéaire et temporelle. L'inventivité langagière dont font preuve les enfants constitue le témoin des interactions entre oral/écrit dans les compétences expressives de l'enfant.

Si ces quelques éléments d'observation ne permettent d'envisager que l'influence de l'oral sur l'écrit, la manière dont l'écrit vient réorganiser le répertoire langagier de l'enfant reste à explorer. Dans la mesure où les enfants sourds, quand ils entrent dans l'écrit, n'ont pas encore systématisés leur compétence en langue(s), il s'agirait de questionner la manière dont l'enseignement/apprentissage de l'écrit pourrait donc constituer un moteur du développement tant dans la distinction des langues que dans la progression vers la pensée analytique.

La compréhension des continuités/discontinuités entre compétence orale et compétence écrite permettrait de mieux comprendre la manière dont l'enfant sourd étaye ses compétences transitionnelles et intègre progressivement deux façons différentes de représenter les évènements linguistiquement dans deux langues de modalités différentes.

Au terme de ce travail, si les pistes de réflexion sur la question du développement langagier de l'oralité enfantine sont nombreuses, elles engagent, à notre sens, une perspective de compréhension commune,

ancrée dans les réalités de terrain, intégrant leur diversité et la pluralité des parcours individuels.

La poursuite de cette recherche sur un corpus d'enfants sourds plus important et le suivi longitudinal d'une cohorte d'enfants sourds au cours de leur scolarité primaire permettra de nourrir les pistes de réflexion initiées dans ce travail sur les outils de description et d'élaborer des outils d'évaluation des compétences langagières plus en prises avec son développement effectif de l'enfant sourd en intégrant les dynamiques bilingues et multimodales de son répertoire langagier.

Au-delà d'une réflexion sur les outils, l'enjeu de l'approche bilingue et multimodale que nous proposons engage également à mieux renseignés les parcours en socialisation langagière de l'enfant sourd dans l'espace familial, scolaire et plus largement social, afin d'avoir accès à une compréhension plus globale de la multiplicité des expériences interactives qui façonnent son développement langagier en tant que locuteur bilingue bimodal en devenir.

Bibliographie

Alegria, J. & Leybaert, J. (2005). Le langage par les yeux chez l'enfant sourd : lecture, lecture labiale et langage parlé complété. In C. Transler, J. Leybaert, & J.-E. Gombert (Éds.), *L'acquisition du langage par l'enfant sourd : les signes, l'oral et l'écrit*, (pp. 213–251). Marseille : Solal.

Antia, S., Reed, S. & Shaw, L. (2011). Risk and resilience for social competence : Deaf students in general education classrooms. In D. H. Zand & K. J. Pierce (Éds.), *Resilience in Deaf Children*, (pp. 139–167). New-York : Springer.

Baker, A. & Van den Bogaerde, B. (2008). Codemixing in signs and words in input to and output from children. In C. Plaza-Pust & E. Morales-Lopez (Éds.), *Sign Bilingualism : Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations*, *Studies in bilingualism* : vol. 38, (pp. 1–27). Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.

Baker, A., Van den Bogaerde, B. & Woll, B. (2008). Methods and procedures in sign language acquisition studies. In A. Baker & B. Woll (Éds.), *Sign Language Acquisition*, *Benjamins Current Topics* : vol. 14, (pp. 1–49). Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.

Bange, P. (1996). Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère. *Les Carnets du Cediscor*, 4 : 189–202.

Bedoin, D. (2007). Les enfants sourds et malentendants en situation d'immigration : Identités, langues et cultures. Mémoire de master. Université Paris V - René Descartes, Paris.

Bedoin, D. (2010). *Etre sourd et apprendre l'anglais au collège. La signification identitaire de l'apprentissage d'une langue étrangère à l'épreuve d'une enquête ethnographique*. Thèse de doctorat. Université Paris V - René Descartes, Paris.

Benveniste, É. (1952). Communication animale et langage humain. *Diogène*, (160) : 1–8.

Berent, G. (2004). Sign language-spoken language bilingualism : Code mixing and mode mixing by ASL-English bilinguals. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Éds.), *The handbook of bilingualism*, (pp. 312–335). Oxford : Blackwell Publishing.

Berman, R. & Slobin, D. (1994). *Relating events in narrative : A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.

Bernicot, J., Hudelot, C. & Salazar, O. (2006). La reprise et ses fonctions. *La Linguistique*, 42(2) : 3–8.

Bertin, F. (2003). Intégration scolaire des élèves sourds et éducation bilingue (français-lsf) : Des objectifs contradictoires ? *La Nouvelle Revue de l'AIS*, 21 : 139–148. [en ligne : http://sitdocs.voila.net/articles/article21.pdf].

Bertin, F. (2007). Les enfants sourds à l'école en france : pour un projet bilingue. *Enfance*, 59(3) : 237–244.

Bertin, F. (2010). *Les sourds, une minorité invisible*. Paris : Editions Autrement.

BIAP (2003). Les recommandations bureau international d'audio-phonologie. Rapport, BIAP. [en ligne : http://www.biap.org].

Billiez, J. & Millet, A. (2001). Représentations sociales : trajets théoriques et méthodologiques. In D. Moore (Éd.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, (pp. 31–50). Paris : Didier.

Bishop, M., Hicks, S., Bertone, A. & Sala, R. (2006). Capitalizing on Simultaneity : Features of Bimodal Bilingualism in Hearing Italian Native Signers. In C. Lucas (Éd.), *Multilingualism and sign languages : From the great plans to Australia*, (pp. 79–118). Washington D.C : Gallaudet University Press.

Blanche-Benveniste, C. (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Editions Ophrys.

Blondel, M. & Fiore, S. (2010). Enfants entendants de parents sourds : comment rendre compte de l'éventail inattendu des combinaisons possibles entre visuel et sonore ? *Lidil*, 42 : 35–53.

Blondel, M. & Tuller, L. (2000). La recherche sur la LSF : un compte rendu critique. *Langage et surdité, Recherches linguistiques de Vincennes*, 29 : 29–54.

Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York : Holt.

Boutet, D. (2001). *Approche morphogénétique de la gestuelle conversationnelle*. Thèse de doctorat. Université Paris VIII, Paris.

Boutet, D. (2010). Structuration physiologique de la gestuelle : modèle et tests. *Lidil*, 42 : 77–96.

Boutet, D., Sallandre, M.-A. & Fusellier-Souza, I. (2010). Gestualité humaine et langues des signes : entre continuum et variations. *Langage et société*, 1 : 55–74.

Bouvet, D. (1982). *La parole de l'enfant sourd : pour une éducation bilingue*. Paris : Presses Universitaires de France.

Bras, G. (2002). Descripteurs, classificateurs et morphosyntaxe en langue des signes française (LSF). *Lidil*, 26 : 62–80.

Bras, G. (2003). Bilinguisme et bilingualité chez l'enfant sourd. statuts respectifs du français et de la langue des signes française (LSF) dans la scolarisation des enfants sourds. In J. Billiez (Éd.), *Contacts de langues : modèles, typologies, interventions*, (pp. 167–176). Paris : L'Harmattan.

Brousseau, G. (1979). *Théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques*. Thèse de doctorat. Université de Bordeaux 1, Bordeaux.

Brown, A. & Gullberg, M. (2008). Bidirectional crosslinguistic influence in L1-L2 encoding of manner in speech and gesture : A study of Japanese speakers of English. *Studies in Second Language Acquisition*, 30(2) : 225–251.

Burgat, S. (2007). *Approche directe de l'écrit chez l'apprenant sourd dans une perspective bilingue. Analyse longitudinale d'une expérimentation de dictée à l'expert en LSF conduite aurpès de cinq enfants sourds*. Thèse de doctorat. Université Paris 8, Paris.

Candelier, M., Oomen-Welk, I. & Perregaux, C. (2003). Janua linguarum – une étape de développement de l'éveil aux langues. In M. Candelier (Éd.), *Janua Linguarum-la porte des langues : l'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Centre Européen pour les Langues Vivantes / Conseil de l'Europe.

Capirci, O., Iverson, J., Montanari, S. & Volterra, V. (2002). Gestural, signed and spoken modalities in early language development : The role of linguistic input. *Bilingualism : Language and Cognition*, 5(1) : 25–37.

Caselli, M. (1994). Communicative gestures and first words. In V. Volterra & C. J. Erting (Éds.), *From gesture to language in hearing and deaf children*, (pp. 57–67). Washington, DC : Gallaudet University Press.

Casey, S. & Emmorey, K. (2008). Co-speech gesture in bimodal bilinguals. *Language and Cognitive Processes*, 24 : 290–312.

Church, R. B. & Goldin-Meadow, S. (1986). The mismatch between gesture and speech as an index of transitional knowledge. *Cognition*, 23(1) : 43–71.

Cicurel, F. (1996). L'instabilité énonciative en classe de langue : du satut didactique au statut fictionnel du discours. In F. Cicurel & E. Blondel (Éds.), *La construction interactive des discours de la classe de langue*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.

Cicurel, F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)*, 16(16) : 145–164.

Cicurel, F. (2005). La flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir enseignant. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, Les interactions en classe de langue : 180–191.

Colletta, J.-M. (2004). *Le développment de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans : corps, langage et cognition*. Sprimont : Editions Mardaga.

Colletta, J.-M. (2009). Comparative analysis of children's narratives at different ages : A multimodal approach. *Gesture*, 9(1) : 61–96.

Colletta, J.-M., Capirci, O., Cristilli, C., Demir, Ö. E., Guidetti, M. & Levine, S. (2010a). L'incidence de la culture et de la langue dans les récits parlés et les gestes d ?enfants français, italiens et américains âgés de 6 et 10 ans. *Lidil*, 42 : 139–158.

Colletta, J.-M., Capirci, O., Cristilli, C., Goldin-Meadow, S., Guidetti, M. & Levine, S. (2011). *ANR Multimodalité - manuel de codage. Transcription et annotation de données multimodales sous ELAN*. Lidilem : Université de Grenoble. [en ligne : http://w3.u-grenoble3.fr/lidilem/labo/file/ANRMultimodalite-manueldecodage.pdf].

Colletta, J.-M., Kunene, R., Venouil, A., Kaufmann, V. & Simon, J. (2009). Multi-track annotation of child language and gestures. *Multimodal corpora*, 5509 : 54–72.

Colletta, J.-M. & Millet, A. (2002). Des mouvements corporels à la syntaxe des langues gestuelles et de la communication parlée. *Lidil*, 26 : 7–26.

Colletta, J.-M., Pellenq, C. & Guidetti, M. (2010b). Age-related changes in co-speech gesture and narrative : Evidence from french children and adults. *Speech Communication*, 52(6) : 565–576.

Conseildel'Europe (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. [en ligne : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf].

Cosnier, J. (1977). Communication non verbale et langage. *Psychologie médicale*, 9(11) : 2033–2049.

Cosnier, J. (1982). Communications et langages gestuels. In J. Cosnier, J. Coulon, A. Berrendonner, & C. Orecchioni (Éds.), *Les voies du langage, Communications verbales gestuelles et animales*, (pp. 255–292). Paris : Bordas.

Cosnier, J. (1991). Ethologie du dialogue. In J. Cosnier & C. Kerbrat-Orecchioni (Éds.), *Décrire la conversation*, (pp. 291–319). Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Cosnier, J. (2000). Le non verbal dans la relation duelle. *Communication et Organisation*, 18(Numéro spécial : Non verbal, communication, organisation. Actes du colloque du GREC/O, Bordeaux, Mai 2000) : 71–88.

Cosnier, J. & Kerbrat-Orecchioni, C. E. (1991). *Décrire la conversation*. Lyon : Presses Universitaires de Lyonn.

Coste, D. (2002). Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classes(s) ? *Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)*, 16 : 3–22.

Courtin, C. (2002). Lecture-écriture et développement socio-cognitif de l'enfant sourd. *Les Actes de Lecture*, 80 : 57–62.

Courtin, C., Limousin, F. & Morgenstern, A. (2010). Evaluer les competences linguistiques des enfants en langue des signes francaise : Une experience pionniere. *Language, Interaction and Acquisition/Langage, Interaction et Acquisition*, 1(1) : 129–158.

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of educational research*, 49(2) : 222.

Cuxac, C. (1983). *Le langage des sourds*. Paris : Payot.

Cuxac, C. (1999). Accès au français écrit et éducation bilingue de l'enfant sourd. In *Actes du 2ème Colloque International ACFOS : Surdité et accès à la langue écrite. De la recherche à la pratique*, (pp. 209–220). Paris : 27-29 novembre 1998.

Cuxac, C. (2000). La langue des signes française (lsf) : les voies de l'iconocité. *Faits de langues*, 15-16.

Da Cunha Pereira, M. & De Lemos, C. (1994). Gesture in hearing mother-deaf child interaction. In V. Volterra & C. J. Erting (Éds.), *From gesture to language in hearing and deaf children*, (pp. 178–186). Washington D.C : Gallaudet University Press.

Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : les situations plurilingues*. Paris : Hachette.

Dagron, J. (2000). Représentations sociales de la surdité. In B. Virole (Éd.), *Psychologie de la surdité*, (pp. 235–250). Bruxelles : De Boeck Université.

Daigle, D. & Dubuisson, C. (1995). How can deaf learner-specific written errors be explained ? In *American Association of Applied Linguistics*. Long Beach : 26-28mars 1995.

Dalle, P. (2003). La place de la langue des signes dans le milieu institutionnel de l'éducation : enjeux, blocages et évolution. *Langue française*, 137 : 32–59.

De Pietro, J. (2002). Et si à l'école on apprenait aussi : Considérations didactiques sur les apports et les finalités des apprentissages langagiers guidés. *Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)*, 16 : 47–71.

De Pietro, J., Matthey, M. & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In *Actes du troisieme colloque régional de linguistique*, (pp. 99–124). Strasbourg : Presses de l'Université des Sciences Humaines.

Decourchelle, D. (1994). Surdité, langage et identité. la nouvelle donne des jeunes générations. *Sciences sociales et santé*, 12(3) : 101–128.

Delamotte-Legrand, R. (1997). Langage, socialisation et construction de la personne. In R. Delamotte-Legrand, F. François, & L. Porcher (Éds.), *Langage–éthique–éducation : perspectives croisées*, (pp. 63–117). Rouen : Publications de l'Université de Rouen.

Delamotte-Legrand, R. (1998). De l'hétérogénéité en acquisition. *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris*, 93(1) : 137–156.

Delamotte-Legrand, R. (2004). Un oral au quotidien : narration et explication dans des conversations enfantines. In A. Rabatel (Éd.), *Interactions orales en contexte didactique : mieux (se) comprendre pour mieux (se) parler et pour mieux (s')apprendre*, (pp. 91–115). Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Delamotte-Legrand, R. & Sabria, R. (2001). L'enfant sourd et ses langues. In V. Castellotti (Éd.), *D'une langues à d'autres : pratiques et représentations*, (pp. 81–110). Rouen : Publications de l'Université de Rouen.

Delaporte, Y. (2002). *Les sourds, c'est comme ça : ethnologie de la surdimutité*. Paris : Editions MSH.

Delaporte, Y. & Pelletier, A. (2006). *Moi, Armand, né sourd et muet... : Au nom de la science, la langue des signes sacrifiée*. Paris : Terre Humaine.

Donati, C. & Branchini, C. (2009). Simultaneous grammar : two word orders only one morphology. In *21st Europeen summer school in Logic, Language and Information*. Bordeaux : 20-31 juillet 2009.

Dubuisson, C. (1993). Signer - ou le sort d'une culture. *Nouvelles pratiques sociales*, 6(1) : 57–68.

C. Dubuisson & D. Daigle (Éds.) (1998a). *Lecture, écriture, surdité*. Montréal : Les Editions Logiques.

Dubuisson, C. & Daigle, D. (1998b). Les modes de communication influencent-ils la grammaticalité des phrases ? In *Lecture, écriture et surdité : visions actuelles et nouvelles perspectives*, (pp. 197–217). Montréal : Editions Logiques.

Dubuisson, C. & Grimard, C. (2006). *La surdité vue de près*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Dubuisson, C., Lelièvre, L., Lelièvre, M., Machabée, D. & Miller, C. (1996). *Grammaire descriptive de la LSQ : le lexique*. Montréal : Université du Québec.

Dubuisson, C., Lelièvre, L., Parisot, A.-M., Vercaigne-Ménard, A. & Villeneuve, S. (2006). Le défi de l'évaluation des compétences en langue signée : le cas de la langue des signes québécoise chez des élèves sourds de classes bilingues. In D. Daigle & A.-M. Parisot (Éds.), *Surdité et société : perspectives psychosociale, didactique et linguistique*, (pp. 81–97). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Dubuisson, C., Parisot, A. & Vercaigne-Menard, A. (2008). Bilingualism and deafness : Correlations between deaf students ? ability to use space in quebec sign language and their reading comprehension in french. In C. Plaza Pust & E. Morales López (Éds.), *Sign Bilingualism : Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations*, (pp. 51–71). Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.

Dunant-Sauvin, C. & Chavaillaz, J.-F. (1993). Un bilinguisme particulier : français/langue des signes. *Tranel*, 19 : 61–79.

Emmorey, K. (1999). Do signers gesture ? In S. M. Lynn & R. Campbell (Éds.), *Gesture, speech and signs*, (pp. 133–159). New York : Oxford University Press.

K. Emmorey (Éd.) (2003). *Perspectives on classifier constructions in sign languages*. Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.

Emmorey, K., Borinstein, H. & Thompson, R. (2005). Bimodal bilingualism : code-blending between spoken English and American Sign Language. In *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*, (pp. 663–673). Somerville : 30 avril - 3 mai 2003.

Emmorey, K., Borinstein, H., Thompson, R. & Gollan, T. (2008). Bimodal bilingualism. *Bilingualism : Language and Cognition*, 11(1) : 43–61.

Engberg-Pedersen, E. (2003). From pointing to reference and predication : Pointing signs, eyegaze, and head and body orientation in danish sign language. In S. Kita (Éd.), *Pointing : Where Language, Culture, and Cognition Meet*, (pp. 269–292). Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.

Enns, C. & Herman, R. (2011). Adapting the Assessing British Sign Language Development : Receptive Skills Test Into American Sign Language. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(3) : 362–374.

Espéret, E. (1984). Processus de production : genèse et rôle du schéma narratif dans la conduite de récit. In M. Moscato & G. Pieraut-Le Bonniec (Éds.), *Le langage : construction et actualisation*, (pp. 179–196). Rouen : Presses de l'Université de Rouen.

Estève, I. (à paraître a). Evaluer l'oralité de l'enfant sourd : accueillir des réalités langagières plurielles. *Cahier de l'observatoire des pratiques*.

Estève, I. (à paraître b). Construction langagière et multimodalité : quelle(s) réalité(s) chez les enfants sourds ? *Acte du colloque du geste au signe – 4-5 juin 2009 –, Lille*.

Estève, I. (2005). La production bilingue bimodale : représentation de l'espace en français et en lsq. In *9ème édition du Colloque des étudiantes et étudiants en Siences du Langage (CESLa)*. Montréal.

Estève, I. (2006). Les pratiques communicatives de jeunes adultes sourds : introduction à l'analyse. Mémoire de master. Université Stendhal, Grenoble3.

Estève, I. (2007). Analyse des conduites langagières de jeunes adultes sourds. Mémoire de master. Université Stendhal, Grenoble3.

Estève, I. (2009). Diversité langagière d'une classe d'enfants sourds. In *Actes du colloque Enfance et plurilinguisme*. Montpellier : 26-27juin 2008. [en ligne : http://www.msh-m.fr/article.php3?id_article=709].

Estève, I. (2010). De l'oralité à la scripturalité : regards croisés sur la compétence narrative des enfants sourds. CEDIL2010 – Grenoble : 29 juin au 2 juillet 2010.

Estève, I. & Batista, A. (2010). Utilisation et construction de l'espace dans les conduites narratives d'enfants sourds oralisants et d'enfant sourds entendants. In A. Barbara, N.-B. Faïza, & T. Marie (Éds.), *Repères et Espace(s). De la pluralité à la polysémie.*, Grenoble. Presses Universitaires de Grenoble.

Estève, I. & Millet, A. (2011). Transcrire et annoter les relations sémantico-syntaxiques de la multimodalité dans les productions des enfants sourds. *Travaux Linguistiques du CerLiCO*, 24 : 31–49.

Fantazi, D. (2010). La gestualité cohésive dans les récits d'enfants âgés de 9 à 11 ans. *Lidil*, (42) : 97–112.

Fayol, M. (1983). L'acquisition du récit : un bilan des recherches. *Revue française de pédagogie*, 62 : 65–82.

Fayol, M. (1987). Vers une psycholinguistique textuelle génétique : l'acquisition du récit. In G. Pieraut-Le Bonniec (Éd.), *Connaître et le dire*, (pp. 223–238). Sprimont : Editions Mardaga.

Ferreiro, E. & Palacio, M. (1988). *Lire-écrire à l'école comment s'y apprennent-ils ? : analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture*. Lyon : Centre régional de documentation pédagogique.

Fusellier-Souza, I. (2004). *Sémiogenèse des langues des signes. Étude de langues des signes primaires(émergentes) pratiquées par des sourds brésiliens.* Thèse de doctorat. Université Paris VIII.

Gadet, F. (2007). *La variation sociale en français*. Paris : Editions Ophrys.

Gadet, F. & Mazière, F. (1986). Effets de langue orale. *Langages*, 21(81) : 57–73.

Gadet, F. & Varro, G. (2006). Le «scandale» du bilinguisme. *Langage et société*, 2 : 9–28.

Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : Didier.

Gajo, L. (2008). L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue. In *Actes du colloque : S'entendre en langue voisine : vers l'intercompréhension*. Genève : 6-7 novembre 2006. [en ligne : http://www.adeb.asso.fr/tours2007/Gajo_Laurent_1.pdf].

Gajo, L. & Mondada, L. (2000). *Interactions et acquisitions en contexte : modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*. Fribourg : Editions Universitaires Fribourg.

Garcia, B. & 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. *Langage et société*, 131 : 75–93.

Gardner-Chloros, P. (1983). Code-switching : approches principales et perspectives. *La Linguistique*, 19(2) : 21–53.

Gillot, D. (1998). Le droit des sourds : 115 propositionsHickmann *et al.* [1998]. Rapport, Rapport parlementaire. [en ligne : http://www.cochleefrance.fr/documents/rapport_gillot.pdf].

Goldin-Meadow, S. (1999). Development of gesture with/without speech in hearing and deaf children. In S. M. Lynn & R. Campbell (Éds.), *Gesture, speech and signs*, (pp. 117–132). New York : Oxford University Press.

Goldin-Meadow, S. (2003). *Hearing gesture : how our hands help us think*. Cambridge, Massachusetts and London, England : The Belknap Press of Harvard University Press.

Goldin-Meadow, S. (2005). *The resilience of language : What gesture creation in deaf children can tell us about how all children learn language*. New-York : Psychology Press.

Goldin-Meadow, S., Alibali, M. & Church, R. (1993). Transitions in concept acquisition : Using the hand to read the mind. *Psychological Review*, 100(2) : 279–297.

Goldin-Meadow, S. & Butcher, C. (2003). Pointing toward two-word speech in young children. In S. Kita (Éd.), *Pointing : Where Language, Culture, and Cognition Meet*, (pp. 85–107). Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.

Goldin-Meadow, S. & Mylander, C. (1994). The development of morphology without a conventionnal language model. In V. Volterra & C. J. Erting (Éds.), *From gesture to language in hearing and deaf children*, (pp. 163–178). Washington D.C : Gallaudet University Press.

Graziano, M. (2010). Le développement des gestes pragmatiques et leur relation avec le développement de la compétence textuelle chez l'enfant âgé de 4 à 10 ans. *Lidil*, (42) : 113–138.

Grimes, M., Thoutenhoofd, E. & Byrne, D. (2007). Language Approaches Used With Deaf Pupils in Scottish Schools : 2001–2004. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(4) : 530–551.

Grosjean, F. (1984). Le bilinguisme : vivre avec deux langues. *Tranel*, 7 : 15–42.

Grosjean, F. (1993a). Le bilinguisme et le biculturalisme : essai de définition. *Tranel*, 19 : 13–41.

Grosjean, F. (1993b). La personne bilingue et biculturelle dans le monde des entendants et des sourds. *Nouvelles pratiques sociales*, 6(1) : 69–82.

Gullberg, M. (1998). *Gesture as a communication strategy in second language discourse. A study of learners of French and Swedish*. Thèse de doctorat. Lund University.

Gullberg, M. (2010). Methodological reflections on gesture analysis in second language acquisition and bilingualism research. *Second Language Research*, 26(1) : 75–102.

Gullberg, M. & McCafferty, S. (2008). Introduction to gestures and sla : Toward an integrated approach. *Studies in Second Language Acquisition*, 30(2) : 113–146.

Gumperz, J. (1971). *Language in social groups*. Stanford : Stanford Univesrity Press.

Gumperz, J. (1989). *Sociolinguistique interactionnelle : une approche interprétative*. Paris : L'Harmathan.

Hage, C. (2005). De la communication au langage : Développement du langage oral chez l'enfant atteint de déficience auditive profonde. In C. Transler, J. Leybaert, & J.-E. Gombert (Éds.), *L'acquisition du langage par l'enfant sourd : les signes, l'oral et l'écrit*, (pp. 121–146). Marseille : Solal.

Hage, C. & Leybaert, J. (2006). The effect of cued speech on the development of spoken language. In P. E. Spencer & M. Marschark (Éds.), *Advances in the spoken language development of deaf and hard-of-hearing children*, (pp. 193–211). New-York : Oxford University Press.

Hamers, J. F. (2001). Bilinguisme et bilingualité en contexte francophone. *Dialogue et Culture*, 45 : 212–219.

Hamers, J. F. & Blanc, M. (1983). *Bilingualité et bilinguisme*. Sprimont : Editions Mardaga.

HAS (2007). Evaluation du dépistage néonatal systématique de la surdité permanent bilatérale. Dsiponible à l'adresse suivante : http://www.has-sante.fr/portail/jcms/c_513169/evaluation-du-depistage-neonatal-systematique-de-la-surdite-permanente-bilaterale.

HAS (2009). Surdité de l'enfant : accompagnement des familles et suivi de l'enfant de 0 à 6 ans. [en ligne : http://www.has-sante.fr].

Haug, T. (2008). Review of sign language assessment instruments. In A. Baker & B. Woll (Éds.), *Sign Language Acquisition*, (pp. 51–85). Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.

Haug, T. (2011). Approaching Sign Language Test Construction : Adaptation of the German Sign Language Receptive Skills Test. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(3) : 343–362.

Haug, T. & Mann, W. (2008). Adapting tests of sign language assessment for other sign languages ? A review of linguistic, cultural, and psychometric problems. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(1) : 138–147.

Hauser, P. (2000). Code switching : American Sign Language and cued English. In M. Metzeger (Éd.), *Bilingualism & Identity in Deaf communities*. Washington D.C : Gallaudet University Press.

Herman, R. (1998). Issues in designing an assessment of british sign language development. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 33(S1) : 332–337.

Herman, R., Holmes, S. & Woll, B. (1999). *Assessing British sign language development : receptive skills test*. Coleford : Forest Bookshop.

Hermans, D., Knoors, H. & Verhoeven, L. (2010). Assessment of sign language development : The case of deaf children in the Netherlands. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(2) : 107–119.

Hickmann, M. (1987). Ontogenèse de la cohésion dans le discours. In G. Piéraut-Le Bonniec (Éd.), *Connaître et le dire*, (pp. 239–262). Sprimont : Editions Mardaga.

Hickmann, M. (2000). Le développement de l'organisation discursive. In M. Kail & M. Fayol (Éds.), *L'acquisition du langage : Le langage en développement ? Au dela de 3 ans*, (pp. 83–115). Presses Universitaires de France.

Hickmann, M. (2004). Le développement de la cohésion dans la narration oral chez l'enfant : perspective inter-langues. *Cahiers d'Acquisition du Langage (CAlap)*, 24 : 13–31.

Hickmann, M., Kail, M. & Roland, F. (1995). Organisation référentielle dans les récits d'enfants en fonction des contraintes contextuelles. *Enfance*, 48(2) : 215–226.

Hickmann, M., Moignet, G. & Roland, F. (1998). Référence spatiale dans les récits d'enfants français : Perspective inter-langues. *Langue française*, 118(1) : 104–123.

Hockett, C. (1963). The problem of universals in language. In J. Greenberg (Éd.), *Universals of language*, (pp. 1–29). Cambridge : MIT Press.

Hugounenq, H. (2009). *Pratiques langagières des sourds et discours autour de la langue des signes : l'intégration en question*. Thèse de doctorat. École des hautes études en sciences sociales, Paris.

Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier.

Iverson, J., Capirci, O. & Caselli, M. (1994). From communication to language in two modalities. *Cognitive Development*, 9(1) : 23–43.

Iverson, J. & Goldin-Meadow, S. (2005). Gesture paves the way for language development. *Psychological Science*, 16(5) : 367.

Jacob, S. (2007). *Description des procédés linguistiques référentiels dans des narrations enfantines en Langue des Signes Française : Maintien et réintroduction des actants, C.Cuxac (dir.)*. Thèse de doctorat. Université Paris VIII.

Jamieson, J. (2003). Formal and informal approaches to the language assessment of deaf children. In M. Marschark & P. E. Spencer (Éds.), *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*, (pp. 275–288). New York : Oxford University Press.

Johnson, R., Liddell, S. & Erting, C. (1989). *Unlocking the curriculum : Principles for achieving access in deaf education*. Washington : Department of Linguistics and Interpreting and the Gallaudet Research Institute.

Johnston, T. (2004). The assessment and achievement of proficiency in a native sign language within a sign bilingual program : The pilot Auslan receptive skills test. *Deafness & Education International*, 6(2) : 57–81.

Keating, E. & Mirus, G. (2003). Examining interactions across language modalities : Deaf children and hearing peers at school. *Anthropology & education quarterly*, 34(2) : 115–135.

Kendon, A. (1988). How gestures can become like words. In F. Poyatos (Éd.), *Cross-cultural perspectives in nonverbal communication*, (pp. 131–141). Toronto : Hogrefe & Huber Publishers.

Kendon, A. (2004). *Gesture : Visible action as utterance*. Cambridge : Cambridge University Press.

Khomsi, A. (2000). *ELO : Évaluation du langage oral*. Paris : Éditions du Centre de psychologie appliquée.

Kita, S. (2000). How representational gestures help speaking. In D. McNeill (Éd.), *Language and gesture*, (pp. 162–185). Cambridge : Cambridge University Press.

Klatter-Folmer, J., van Hout, R., Kolen, E. & Verhoeven, L. (2006). Language Development in Deaf Children's Interactions With Deaf and Hearing Adults : A Dutch Longitudinal Study. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(2) : 238–251.

Lacerte, L. (1989). L'écriture sourde québécoise. *Revue québecoise de linguistique théorique et appliquée*, 8(3–4) : 303–345.

Laurent, M. (2004). *Les jeunes, la langue, la grammaire*. Besançon : Larnod.

Lüdi, G. (2004). Pour une linguistique de la compétence du locuteur plurilingue. *Revue française de linguistique appliquée*, IX : 125–135.

Lüdi, G. & Py, B. (2003). *Etre bilingue*. Bern : Peter Lang.

Le Capitaine, J.-Y. (2002). Mais pourquoi ne lisent-ils donc pas ? *Les Actes de Lecture*, 80 : 63–70.

Le Capitaine, J.-Y. (2004). *Des enfants sourds à l'école ordinaire : l'intégration, des principes aux pratiques pédagogiques*. Paris : Editions L'Harmattan.

Le Capitaine, J.-Y. (2007). De l'intégration à la scolarisation : le choc des mots, le poids des faits. *Liaisons, bulletin du CNFEDS*, 6-7. [en ligne : http://dcalin.fr/publications/le_capitaine2.html].

Le Capitaine, J.-Y. (2009). Des inégalités dans l'éducation des jeunes sourds. *Revue Développement humain, handicap et changement social*, 18(2) : 103–116.

Lentin, L. (2009). *Apprendre à penser, parler, lire, écrire*. Paris : ESF éditeur.

Lepot-Froment, C. (1996). La conquête d'une langue orale et écrite. In C. Lepot-Froment & N. Clerebaut (Éds.), *L'enfant sourd communication et langage*, (pp. 83–163). Bruxelles : De Boeck Université.

Lepot-Froment, C. & Clerebaut, N. (1996). Oralisme et communication gestuelle spontanée. In C. Lepot-Froment & N. Clerbaut (Éds.), *L'enfant sourd communication et langage*, chapitre 5, (pp. 207–223). Bruxelles : De Boeck Université.

Leybaert, J. & Alegria, J. (2003). The role of cued speech in language development of deaf children. In M. Marschark & P. E. Spencer (Éds.), *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*, (pp. 261–274). New York : Oxford University Press.

Lhéricel, B. (2006). Du choix de la langue pour l'enfant sourd. In D. Daigle & A.-M. Parisot (Éds.), *Surdité et société : perspectives psychosociale, didactique et linguistique*, (pp. 27–42). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lillo-Martin, D., Quadros, R., Koulidobrova, H. & Chen Pichler, D. (à paraître). Bimodal bilingual cross-language influence in unexpected domains. In *Proceedings of the 2009 Conference on Generative Approaches to Language Acquisition (GALA)*. Cambridge : Cambridge Scholars Press.

Loncke, F., Quertinmont, S., Martens, K. & Dussart, I. (1996). Les jeunes sourds et la pratique de la communication bimodale. In C. Lepot-Froment & N. Clerbaut (Éds.), *L' enfant sourd : communication et langage*, chapitre 6, (pp. 316–414). Bruxelles : De Boeck Université.

C. Lucas (Éd.) (2001). *The sociolinguistics of sign languages*. Cambridge : Cambridge University Press.

Lucas, C. & Sckatz, S. (2003). Sociolinguistic dynamics in american deaf communities : Peer groups versus families. In L. Monaghan, C. Schmaling, K. Nakamura, & G. H. Turner (Éds.), *Many ways to be deaf : international variation in deaf communities*, (p. 141). Washington D.C : Gallaudet University Press.

Lucas, C. & Valli, C. (1992). Language contact in the american deaf community. In C. Lucas & C. Valli (Éds.), *Linguistics of American Sign Languages*, (pp. 458–480). San Diego : Academic Press Inc.

Macswan, J. (2000). The threshold hypothesis, semilingualism, and other contributions to a deficit view of linguistic minorities. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 22(1) : 3–45.

MacSwan, J. (2005). The "non-non" crisis and academic bias in native language assessment of linguistic minorities. In J. Cohen, K. T. McAlister, K. Rolstad, & J. MacSwan (Éds.), *ISB4 : Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism.*, (pp. 1415–1422)., Somerville. Cascadilla Press.

MacSwan, J. & Rolstad, K. (2003). Linguistic diversity, schooling, and social class : Rethinking our conception of language proficiency in language minority education. In C. B. Paulston & G. R. Tucker (Éds.), *Sociolinguistics : The essential readings*, (pp. 329–340). Oxford : Blackwell Publishing.

MacSwan, J. & Rolstad, K. (2006). How language proficiency tests mislead us about ability : Implications for english language learner placement in special education. *The Teachers College Record*, 108(11) : 2304–2328.

Maeder, C. (1995). Interférences entre lsf et français dans l'expression des notions spatiales et temporelles. *Glossa*, 49 : 38–43.

Mann, W. (2008). *Facing the challenge of appropriately measuring Deaf children's language skills*. Thèse de doctorat. University College London, Saarbruecken.

Marschark, M. (2002). Foundations of communication and the emergence of language in deaf children. In G. Morgan & B. Woll (Éds.), *Directions in sign language acquisition*, (pp. 1–28). Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.

Marschark, M. (2007). Comprendre et utiliser les bases cognitives de l'apprentissage chez les enfants sourds. *Enfance*, 59(3) : 271–281.

Marschark, M., Schick, B. & Spencer, E. (2005). Understanding sign language development. In B. Schick, M. Marschark, & P. E. Spencer (Éds.), *Advances in the sign language development of Deaf children*, (pp. 3–19). New York : Oxford University Press.

Marschark, M. & Spencer, P. E. (2006). Spoken language development of deaf and hard-of-hearing children : Historical and theoretical perspectives. In P. E. Spencer & M. Marschark (Éds.), *Advances in the spoken language development of deaf and hard-of-hearing children*, (pp. 3–21). New York : Oxford University Press.

Martin-Dupont, X. (1994). Les modalités d'évaluations objectives en communication non-verbale. Mémoire de master. LIMSI-CNRS, Orsay.

Masataka, N. (2006). Development of communicative behavior as a precursor of spoken language in hearing infants, with implications for deaf and hard-of-hearing. In *Advances in spoken language development in deaf and hard-of-hearing children*. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.

Matthey, M. (2003). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Bern : Peter Lang.

Matthey, M. & De Pietro, J. (1997). La société plurilingue : utopie souhaitable ou domination acceptée ? In H. Boyer (Éd.), *Plurilinguisme :«contact» ou «conflit» de langues*, (pp. 133–190). Paris : L'Harmattan.

Maxwell, M. & Doyle, J. (1996). Language codes and sense-making among deaf schoolchildren. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1(2) : 122–136.

McNeill, D. (1992). *Hand and mind : What gestures reveal about thought*. Chicago : University of Chicago Press.

McNeill, D. & Duncan, S. (2000). Growth point in thinking-for-speaking. In D. McNeill (Éd.), *Language and gesture*, (pp. 141–161). Cambridge : Cambridge University Press.

Messing, L. (1999). Two modes two languages. In S. M. Lynn & R. Campbell (Éds.), *Gesture, speech, and signs*, (pp. 183–199). New York : Oxford University Press.

Meynard, A. (2002). Pour un véritable accueil des enfants sourds : l'importance du groupe. *Actes de lecture*, 80 : 51–55.

Michel, V. (1996). Etude des pratiques langagières et communicatives de jeunes sourds. Mémoire de master. Université Stendhal, Grenoble 3.

Millet, A. (1990). La place de la lsf dans l'intégration scolaire des enfants sourds. Rapport pour la délégation générale à la langue française et aux langues de france, Lidilem, Université de Grenoble.

Millet, A. (1998). Typologie des signes et structuration du lexique en lsf - réflexions autour de la notion d'unité linguistique intermédiaire. In S. Santi, I. Guaïatella, C. Cavé, & G. Konopczynski (Éds.), *Oralité et gestualité communication multimodale, interaction : Actes du colloque Orage'98*. Paris : L'Harmattan.

Millet, A. (2001). Bilinguisme et apprentissages linguistiques chez de jeunes apprenants sourds. In *Journées d'Etudes Langue des Signes 1999*. Toulouse : Presses de l'Université de Toulouse-le-Mirail.

Millet, A. (2002a). Les dynamiques iconiques et corporelles en langue des signes française (lsf). *Lidil*, 26 : 27–44.

Millet, A. (2003). Les représentations sociales de la LSF : comment penser un sujet Sourd bilingue et biculturel. *La Nouvelle Revue de l'AIS*, 23 : 63–72.

Millet, A. (2004). La langue des signes française (LSF) : une langue iconique et spatiale méconnue= French Sign Language : a little known iconic and spatial language. *Les Cahiers de l'APLIUT*, 23(2) : 32–44.

Millet, A. (2006a). Dynamiques iconiques en lsf aspects syntaxiques et discursifs. In D. Daigle & A.-M. Parisot (Éds.), *Surdité et société : perspectives psychosociale, didactique et linguistique.*, (pp. 129–142). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Millet, A. (2006b). Le jeu syntaxique des proformes et des espaces dans la cohésion narrative en LSF. *Glottopol*, 7 : 96–111.

Millet, A. (2007). Bilingual cross-modal communicative practices of young deaf adults. In *6th International symposium on bilingualism*. University of Hamburg : 30 mai - 2 juin 2007.

Millet, A. (2008). Surdité et plurilinguisme : fragilité des constructions identitaires. In P. A. Martinez, D. Moore, & V. Spaëth (Éds.), *Plurilinguismes et enseignement : Identités en construction*, (pp. 61–76). Paris : Riveneuve.

Millet, A. & Barrero, É. (1994). Regards sur les langues, regards sur les êtres. In *Actes du colloque européen «Surdité : nouveaux regards, regards croisés*. Grenoble : 24-26 novembre 1993.

Millet, A. & Colletta, J.-M. (1997). Gestualité référentielle des entendants et LSF : des matrices communes. In *Actes du Congrès International des Linguistes*, Toulouse : 20-25 avril 1997. [en ligne : http://w3.u-grenoble3.fr/lidilem/labo/file/1997-Matricescommunes_CIL_Colletta_Millet.pdf].

Millet, A. & Estève, I. (à paraître a). Bilinguismes bimodaux de jeunes adultes sourds : dénominations, représentations, pratiques. *Cahier de l'observatoire des pratiques*.

Millet, A. & Estève, I. (à paraître b). La querelle séculaire entre l'oralisme et le bilinguisme met-elle la place de la langue des signes française (lsf) en danger dans l'éducation des sourds ?

Millet, A. & Estève, I. (2008). Pratiques langagières bilingues et multimodales de jeunes adultes sourds [en ligne]. In *Acte des Journées d'Etude de la Parole*. Avignon : 9-13 juin 2008. [en ligne : www.afcp-parole.org/doc/Archives_JEP/...JEP.../JEP/029_jep_1564.pdf].

Millet, A. & Estève, I. (2009). Contacts de langues et multimodalité chez des locuteurs sourds : conceptes et outils méthodologiques pour l'analyse. *Journal of Language Contact*, Varia 2 : 111–133.

Millet, A. & Estève, I. (2010). Transcrire et annoter la multimodalité : quand les productions des enfants ré-interrogent les outils de transcription. *Lidil*, 42 : 9–33.

Millet, A., Estève, I. & Guigas, L. (2008). Pratiques communicatives de jeunes sourds adultes. Rapport pour la délégation générale à la langue française et aux langues de france, Lidilem, Université de Grenoble. [en ligne : http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00419204_v1/].

Millet, A. & Mugnier, S. (2003). Pratiques et représentations en jeu dans les processus de minorisation de la lsf. In *Contact de langues et minorisation*. Paris : L'Harmathan.

Millet, A. & Mugnier, S. (2004). Français et langue des signes française (lsf) : Quelles interactions au service des compétences langagières ? etude de cas d'une classe d'enfants sourds de ce2. *Repères*, (29) : 207–232.

Millet, A., Niederberger, N. & Blondel, M. (à paraître en 2011). Langue des signes française (lsf) : French sign language of france and switzerland. In J. Hansen, B. McGregor, & G. de Clerk (Éds.), *The World's Sign Languages*.

Millet, A. D. (2002b). Description linguistique de la lsf et production d'outils didactiques pour un enseignement bilingue. Rapport du projet emergence pour la région rhônes-alpes, Lidilem, Université de Grenoble.

Mogford, K. (1988). Oral language acquisition in the prelinguistically deaf. In D. Bishop & K. Mogford (Éds.), *Language development in exceptional circumstances*, (pp. 110–131). Edindburg : Psychology Press.

Mohay, H. (1994). The interaction of gesture and speech in the language development of the two profoundly deaf children. In V. Volterra & C. J. Erting (Éds.), *From gesture to language in hearing and deaf children*, (pp. 197–204). Washington D.C : Gallaudet University Press.

Moirand, S. (1993). Autour de la notion de didacticité. *Les Carnets du Cediscor*, 1 : 9–20.

Mondada, L. (2000). Les effets théoriques des pratiques des transcription. *Linx*, 42 : 131–150.

Mondada, L. (2001). Pour une linguistique interactionnelle. *Marges linguistiques*, 1 : 1–21.

Moore, D. (2001). Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre ? *Ela. Études de linguistique appliquée*, (121) : 71–78.

Morgan, G. (2006). The development of narrative skills in British Sign Language. In P. E. Spencer & M. Marschark (Éds.), *Advances in the spoken language development of deaf and hard-of-hearing children*, (pp. 314–343). New York : Oxford University Press.

Morgan, G. (2008). Transcription of child sign language. In A. Baker & B. Woll (Éds.), *Sign Language Acquisition*, *Benjamins current topics* : vol. 14, (pp. 107–118). Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.

Morgan, G. & Woll, B. (2003). The development of reference switching encoded through body classifiers in british sign language. In K. Emmorey (Éd.), *Perspectives on classifiers construction*. Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.

Morgenstern, A. (2009). *L'enfant dans la langue*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.

Morgenstern, A., Caët, S., Collombel-Leroy, M., Limousin, F. & Blondel, M. (2010). From gesture to sign and from gesture to word : Pointing in deaf and hearing children. *Gesture*, 10(2/3) : 172–202.

Mottez, B. (1981). *La surdité dans la vie de tous les jours*. Paris : Centre technique national d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations, Paris.

Mottez, B. (2006). *Les sourds existent-ils ?* Paris : L'Harmattan.

Mugnier, S. (2006). *Surdités, plurilinguisme et Ecole Approches sociolinguistiques et sociodidactiques des bilinguismes d'enfants sourds de CE2. A.Millet (dir.)*. Thèse de doctorat. Université Stendhal, Grenoble 3.

Mugnier, S. & Millet, A. (2005). L'oral et les enfants sourds : des textes officiels à la classe. In J.-F. Halté & M. Rispail (Éds.), *L'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités*, (pp. 75–89). Paris : Editions L'Harmattan.

Myers-Scotton, C. (1997). *Duelling languages : Grammatical structure in codeswitching*. New York : Oxford University Press.

Myers-Scotton, C. (2006). *Multiple voices : An introduction to bilingualism*. Oxford : Blackwell Publishing.

Nadeau, M. & Machabée, D. (1998). Dans quelle mesure les erreurs des sourds sont-elles comparables à celles des entendants ? In C. Dubuisson & D. Daigle (Éds.), *Lecture, écriture et surdité : visions actuelles et nouvelles perspectives*, (pp. 169–195). Montréal : Editions Logiques.

Naughton, K. (1996). Spontaneous gesture and sign : a study of ASL signs co-occuring with speech. Mémoire de master. California State University.

Niederberger, N. (2004). *Capacités langagières en langue des signes française et en français écrit chez l'enfant sourd bilingue : quelles relations ?* Thèse de doctorat. Université de Neuchâtel.

Niederberger, N. (2008). Does the knowledge of a natural sign language facilitate deaf children's learning to read and write ? In C. Plaza-Pust & E. Morales-Lopez (Éds.), *Sign Bilingualism : Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations*, (pp. 29–50). Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.

Niederberger, N. & Prinz, P. (2005). La connaissance d'une langue des signes peut-elle faciliter l'apprentissage de l'écrit chez l'enfant sourd ? *Enfance*, 57(4) : 285–297.

Ochs, E. & Schieffelin, B. (1994). Language acquisition and socialization : Three developmental stories and their implications. In B. Blount (Éd.), *Language, culture, and society : A book of readings*, (pp. 470–512). Illinois : Waveland Press.

Özçalişkan, Ş. & Goldin-Meadow, S. (2009). When gesture-speech combinations do and do not index linguistic change. *Language and cognitive processes*, 24(2) : 190–217.

Paris, G. (2007). La langue des signes à l'école : les problèmes de l'interprète. *Enfance*, 59(3) : 263–270.

Parisot, A.-M. (2003). *Accord et cliticisation : l ?accord des verbes a forme rigide en LSQ*. Thèse de doctorat. Université du Québec à Montréal.

Parisot, A.-M., de la Durantaye, A., Bergeron, L.-F. & Gérin-Lajoie, A. (2006). Le développement d'un outil d'évaluation de la phonologie de la langue des signes québécoise. In D. Daigle & A.-M. Parisot (Éds.), *Surdité et société : perspectives psychosociale, didactique et linguistique*, (pp. 177–195). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Perini, M. & Righini-Leroy, E. (2008). L'accès à l'écrit chez l'apprenant sourd signeur : clarification de la notion d'éducation « bilingue » et propositions didactiques. *Actes de lecture*, 101 : 77–85.

Petitto, L., Katerelos, M., Levy, B., Gauna, K., Tétreault, K. & Ferraro, V. (2001). Bilingual signed and spoken language acquisition from birth : Implications for the mechanisms underlying early bilingual language acquisition. *Journal of Child Language*, 28(02) : 453–496.

Petitto, L. & Marentette, P. (1991). Babbling in the manual mode : Evidence for the ontogeny of language. *Science*, 251 : 1493–1496.

Petitto, L. A. (1994). The transition from gesture to symbol in american sign language. In V. Volterra & C. J. Erting (Éds.), *From gesture to language in hearing and deaf children*, (pp. 153–161). Washington D.C : Gallaudet University Press.

Pichler, C., Hochgesang, J., Lillo-Martin, D. & de Quadros, R. (2010). Conventions for sign and speech transcription of child bimodal bilingual corpora in ELAN. *Language, Interaction and Acquisition/Langage, Interaction et Acquisition*, 1(1) : 11–40.

Pizzuto, E. (1994). The early development of deixis in american sign language : what is the point ? In V. Volterra & C. J. Erting (Éds.), *From gesture to language in hearing and deaf children*, (pp. 142–153). Washington D.C : Gallaudet University Press.

Plaza-Pust, C. (2005). Language contact in Deaf bilingualism. In H. Leuninger & D. Happ (Éds.), *Geb "ardensprachen : Struktur, Erwerb, Verwendung*, (pp. 271–307). Hamburg : Buske Verlag.

Plaza-Pust, C. (2008). Why variations matters : on language contact in the development of l2 written german. In C. Plaza-Pust & E. Morales-Lopez (Éds.), *Sign Bilingualism : Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations*, *Studies in Bilingualism* : vol. 38, (pp. 73–135). Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.

Plaza-Pust, C. & Morales-Lopez, E. (2008). Sign bilingualism : Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations. In C. Plaza-Pust & E. Morales-Lopez (Éds.), *Sign Bilingualism : Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations*, *Studies in Bilingualism* : vol. 38, (pp. 333–379). Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.

Prinz, P., Strong, M. & Kuntze, M. (1994). The test of asl. San Francisco : San Francisco State University, California Research Institute.

Procek, N. (1993). Difficultés d ?apprentissage du français par des enfants sourds de cm1. Mémoire de master. Université Stendhal, Grenoble 3.

Py, B. (2002). De la compétence linguistique au répertoire plurilingue. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 6 : 173–189.

Pyers, J. & Emmorey, K. (2008). The face of bimodal bilingualism. *Psychological Science*, 19(6) : 531–536.

Rathmann, C., Mann, W. & Morgan, G. (2007). Narrative structure and narrative development in deaf children. *Deafness & Education International*, 9(4) : 187–196.

Rinfret, J. (2009). *L'association spatiale du nom en langue des signes québécoise : formes, fonctions et sens'*. Thèse de doctorat. Université du Québec à Montréal.

Risler, A. (2000). *La langue des signes française, langue iconique : ancrage perceptivo-pratique des catégories du langage et localisme cognitif à travers l'étude de la motivation des signes et de la spatialisation des relations sémantiques*. Thèse de doctorat. Université de Toulouse - Le Mirail.

Risler, A. (2002). Point de vue cognitiviste sur les espaces créés en lsf : espace lexical, espace syntaxique. *Lidil*, 26 : 45–61.

Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. Oxford : Blackwell Publishing.

Rowe, M., Ozcaliskan, S. & Goldin-Meadow, S. (2008). Learning words by hand : Gesture's role in predicting vocabulary development. *First language*, 28(2) : 182.

Sabria, R. (1993). Dénomination et enjeu identitaire. comment peut-on s' appeler sourd ? *Cahiers de linguistique sociale*, (23) : 33–50.

Sabria, R. (1997a). Enfants entendants et sourds en interaction. *Cahiers d'Acquisition du Langage (CAlap)*, 14 : 157–169.

Sabria, R. (1997b). Interactions mixtes entendants/sourd en maternelle. *Lidil*, 15 : 101–117.

Sabria, R. (2003). *Langue des signes française : Langue, discours, société*. Habilitation à diriger des recherches. Université de Rouen, DYALANG UMR 6065 CNRS.

Sallandre, M. (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. Université Paris VIII.

Sandler, W. & Lillo-Martin, D. (2006). *Sign language and linguistic universals*. Cambridge : Cambridge University Press.

Sankoff, D. & Poplack, S. (1981). A formal grammar for code-switching. *Papers in Linguistics : International Journal of Human Communication*, 14(1) : 44. oll.

Schembri, A. & Johnston, T. (2004). Sociolinguistic variation in auslan (australian sign language) : A research project in progress. *Deaf Worlds*, 20(1) : 78–90.

Schembri, A., Wigglesworth, G., Johnston, T., Leigh, G., Adam, R. & Barker, R. (2002). Issues in development of the test battery for australian sign language morphology and syntax. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(1) : 18–40.

B. Schick, M. Marschark, & P. Spencer (Éds.) (2005). *Advances in the sign language development of deaf children*. New York : Oxford University Press.

Sepulchre-Manteau, E. (1997). *Rôle d'une interaction langagière bilingue (LSF/français) au cours de l'acquisition du langage par l'enfant sourd*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Sptentrion.

Simon, D. & Sandoz, M.-O. (2008). Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école : les biographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien social. *Ela. Études de linguistique appliquée*, (151) : 265–276.

Singleton, J. & Supalla, S. (2003). Assessing children's proficiency in natural signed languages. In M. Marschark & P. E. Spencer (Éds.), *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*, (pp. 289–302). New York : Oxford University Press.

Sirois, P. & Boisclair, A. (2006). L'évaluation des représentations du système d'écriture dans une approche pédagogique centrée sur l'entrée dans l'écrit de l'enfant sourd. In C. Hage, B. Charlier, & J. Leybaert (Éds.), *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd : Pistes d'évaluation*. Sprimont : Editions Mardaga.

Sirois, P. & Boisclair, A. (2007). Les débuts de l'apprentissage de la lecture chez l'enfant sourd : présentation d'un modèle d'intervention pédagogique. *Paroles*, (41/42) : 25–75.

Slobin, D. (1996). From "thought and language" to "thinking for speaking". *Rethinking linguistic relativity*, 17 : 70–96.

Slobin, D. (2005). Issues of linguistic typology in the study of sign language development of deaf children. In B. Schick, M. Marschark, & P. E. Spencer (Éds.), *Advances in the sign language development of Deaf children*, (pp. 20–45). New York : Oxford University Press.

Spencer, P. E. (2004). Language at 12 and 18 months : Characteristics and accessibility of linguistic models. In K. P. Meadow-Orlans, P. E. Spencer, & L. Sanford Koaster (Éds.), *The World of Deaf Infants*, (pp. 147–167). New York : Oxford University Press.

Spencer, P. E. & Harris, M. (2005). Patterns and effects of language input to deaf infants and toddlers from deaf and hearing mothers. In *Advances in the sign language development of Deaf children*. New York : Oxford University Press.

P. E. Spencer & M. Marschark (Éds.) (2006). *Advances in the spoken language development of deaf and hard-of-hearing children*. New York : Oxford University Press.

Spencer, P. E. & Marschark, M. (2010). *Evidence-based practice in educating deaf and hard-of-hearing students*. New York : Oxford University Press.

Séro-Guillaume, P. (1996). L'accueil de l'écrit du sourd. In *Actes de la 1ère journée régionale de formation ARPAS*, (pp. 19–26). 23 novembre 1996.

Séro-Guillaume, P. (2008). *Langue des signes, surdité et accès au langage*. Montreuil : Editions du Papyrus.

Stinson, M. & Foster, S. (2000). Socialization of deaf children and youths in school. In P. E. Spencer, C. J. Erting, & M. Marschark (Éds.), *The deaf child in the family and at school : Essays in honor of Kathryn P. Meadow-Orlans*, (pp. 191–209). Mahwal : Lawrence Erlbaum Associates.

Stokoe, W. (1960). Sign language structure : An outline of the visual communication systems of the american deaf. *Studies in Linguistics, Occasional Papers*, 8.

Tomasuolo, E., Fellini, L., Di Renzo, A. & Volterra, V. (2010). Assessing lexical production in deaf signing children with the Boston Naming Test. *Language, Interaction and Acquisition/Langage, Interaction et Acquisition*, 1(1) : 110–128.

Van den Bogaerde, B. (2000). *Input and interaction in deaf families*. Utrecht : LOT Publishers.

Van den Bogaerde, B. (2005). *Multilanguage communication in the classroom*. chapitre Inclusion of Deaf People in Education and Society : International Perspectives, (pp. 153–158). Patras, Greece : DSU.

Van den Bogaerde, B. & Baker, A. (2001). Are young deaf children bilingual ? In M. Gary & B. Woll (Éds.), *Directions in sign language acquisition*. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.

Van den Bogaerde, B. & Baker, A. (2008). Code mixing in motherchild interaction in deaf families. In A. Baker & B. Woll (Éds.), *Sign Language Acquisition*, *Benjamins Current Topics* : vol. 14, (pp. 141–163). Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.

Vandeloise, C. (1986). *L'espace en français*. Paris : Edition du seuil.

Varga, K. (2009). Apprentissage de l'anglais par des enfants sourds français. Mémoire de master. Université Stendhal, Grenoble 3.

Vasseur, M. & Arditty, J. (2005). Interaction et diversité des conduites d'apprentissage : présentation. *Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)*, 22 : 3–16.

Vincent-Durroux, L. (2008). Prépositions et langage chez de jeunes sourds profonds oralistes. *Cognition, Représentation, Langage (Corréla)*, 6(1).

Vinter, S. (1992). *Mise en place des éléments prosodiques dans le langage émergent de l'enfant sourd : rôle des stimulations acoustiques et des interactions sociales*. Thèse de doctorat. Université de Franche-Comté.

Vinter, S. (1996). Construction de la communication vocale. In C. Lepot-Froment & N. Clerbaut (Éds.), *L'enfant sourd : communication et langage*, (pp. 25–58). Bruxelles : De Boeck Université.

Virole, B. (2000). *Psychologie de la surdité*. Bruxelles : De Boeck Université.

Volterra, V., Caselli, M., Capirci, O. & Pirchio, S. (2005a). Le rôle des gestes dans l'acquisition du langage chez les enfants entendants, les enfants non entendants et les enfants au développement atypique. In T. Catherine, L. Jacqueline, & G. Jean-Emile (Éds.), *L'acquisition du langage par l'enfant sourd : les signes, l'oral et l'écrit*, (pp. 89–120). Marseille : Solal.

Volterra, V. & Erting, C. J. E. (1994). *From gesture to language in hearing and deaf children*. Washington D.C : Gallaudet University Press.

Volterra, V., Iverson, J. M. & Castrataro, M. (2005b). The development of gesture in hearing and deaf children. In B. Schick, M. Marschark, & P. E. Spencer (Éds.), *Advances in the sign language development of Deaf children*. New York : Oxford University Press.

Vonen, A. M. (1996). Bilingualism and literacy concering deafness and deaf- -blindness. In A. Vonen, K. Arnesen, R. Enerstvedt, & A. Nafstad (Éds.), *Proceedings of the International Workshop at Skodalen Resource Centre*, (pp. 223–228). Oslo : 10th-13th November 1994.

Vonen, A. M. (2007). Bimodal bilingualism in children – similar and different. In H. Merv & H. Grete (Éds.), *To be or to become : Language and learning in the lives of young deaf children*, *Skadalen publication series* : vol. 25, (pp. 43–53). Oslo : Skaden Resource Centre.

Woll, B., Herman, R. & Holmes, S. (2001). L'évaluation du développement de la langue des signes. In *Actes du 3ème Colloque International ACFOS : Un projet pour chaque enfant sourd. Enjeux et pratiques de l'évaluation*, (pp. 165–179). Paris : 10-12 novembre 2000.

Woodward, J. (1982). *How you gonna get to Heaven if you can't talk to Jesus : on depathologizing deafness*. Silver Spring : T.J. Publishers Company.