



Compétences narratives en Langue des Signes Française (LSF) chez 2 enfants sourds : étude qualitative sur les outils de la référence

Yana Sennikova

► To cite this version:

Yana Sennikova. Compétences narratives en Langue des Signes Française (LSF) chez 2 enfants sourds : étude qualitative sur les outils de la référence. Sciences de l'Homme et Société. 2014. dumas-01070134

HAL Id: dumas-01070134

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01070134>

Submitted on 30 Sep 2014

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.



Compétences narratives en Langue des Signes Française (LSF) chez 2 enfants sourds : étude qualitative sur les outils de la référence

Nom : SENNIKOVA

Prénom : Yana

Sous la direction de Saskia Mugnier et Isabelle Estève

UFR LLASIC

Mémoire de master 2 recherche - 30 crédits – Mention Sciences du langage

Spécialité ou Parcours : Langage, Parole, Variations, Surdité

Année universitaire 2013-2014

Remerciements

Je tiens à remercier Saskia Mugnier et Isabelle Estève, mes directrices de mémoire, qui m'ont accompagnée tout au long de ce travail, pour leurs relectures, conseils, soutien, et exigence.

Merci à tous qui avaient participé dans l'enregistrement du corpus sur lequel je travaillais cette année et surtout aux enfants, Inès et Mathias.

Merci à Diane qui m'a appris qu'une tasse de thé dans une bonne compagnie pouvait guérir la plupart de problèmes.

Un grand merci à mes parents pour avoir compris et accepté que ce travail était important pour moi et qui patientaient mon absence.

Je souhaite remercier mes frères, qui savaient me faire rire même quand j'étais fatiguée, ma belle-soeur, qui me tenait au courant de la vie de ma famille tout le temps et grâce à qui je me sentais beaucoup plus proche à eux que je pouvais espérer.

Et pour finir, je tiens à remercier mon ami et sa famille pour leur soutien et amour dont j'avais tellement besoin si loin de ma famille.



Déclaration anti-plagiat
Document à scanner après signature
et à intégrer au mémoire électronique

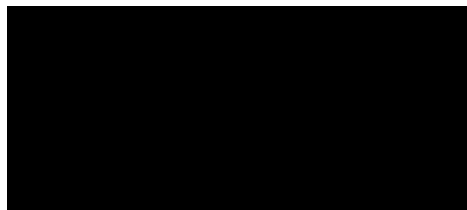
DECLARATION

Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations). Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : SENNIKOVA

PRENOM : Yana

DATE : 17/09/2014



Sommaire

Remerciements.....	2
Sommaire.....	4
Introduction.....	7
Partie 1 – Les compétences narratives.....	9
1.1. Les compétences narratives en langue vocale chez l'enfant entendant.....	11
1.1.1. Le développement de la narration.....	11
1.1.2. Le support de la narration.....	13
1.1.3. La forme et la fonction dans une narration.....	14
1.1.4. Les références dans la cohésion narrative.....	15
1.1.5. L'introduction, le maintien et la réintroduction des référents en LV.....	16
1.1.6. Le point de vue.....	18
1.2. Les compétences narratives et la gestualité.....	20
1.2.1. Le développement général du niveau non-verbal : l'influence de l'âge, l'acquisition de l'hierarchie du texte et de la cohésion dans la narration.....	20
1.2.2. Les gestes coverbaux.....	22
1.2.3. Le point de vue et la gestualité.....	24
1.2.4. Les différences dans la gestualité chez les enfants entendants et sourds.....	25
1.3. Les compétences narratives en langue des signes chez l'enfant sourd.....	26
1.3.1. L'introduction, le maintien et la réintroduction des référents en LS.....	26
1.3.2. Le point de vue.....	27
1.3.3. Les pronoms personnels.....	27
1.4. Les éléments de conclusion transitoire.....	30
Partie 2 - Les classificateurs.....	32
2.1. Les définitions.....	33
2.1.1. Notre choix : la notion de proforme.....	33
2.1.2. Les classificateurs dans les langues vocales : la naissance du terme.....	35
2.1.3. Les classificateurs dans les langues des signes.....	36
2.2. Les typologies des classificateurs.....	37
2.2.1. Supalla (2003).....	37
2.2.2. Slobin et al. (2003).....	37
2.2.3. Schembri (2003).....	38
2.2.4. Morgan (2002).....	38
2.2.5. Haug (2011).....	39
2.2.6. Cuxac (2000).....	40
2.2.7. Niederberger (2004).....	41
2.2.8. Millet (2006) et Bras (2002).....	42
2.2.9. Conclusion.....	44
2.3. L'acquisition des classificateurs.....	45
2.4. Les classificateurs et la simultanéité.....	48
Partie 3 - L'analyse de corpus.....	51
3.1. La présentation des sujets.....	52
3.2. L'analyse des épisodes.....	52
3.2.1. Sujet 1 : Inès.....	55
3.2.2. Sujet 2 : Mathias.....	56
3.2.3. Le nombre des séquences.....	57
3.2.4. Conclusion.....	58

3.3. La comparaison du développement des compétences narratives en LV et en LS.....	59
3.3.1. Le développement de la narration cohésive en LV et en LS.....	59
3.3.2. L'avant et l'arrière-plan.....	60
3.3.3. Les références spatiales.....	61
3.3.4. Les références anaphoriques.....	64
3.3.5. La connaissance partagée.....	64
3.3.6. L'effet de l'âge sur la longueur de narration.....	65
3.3.7. Le point de vue.....	66
3.3.8. Conclusion.....	67
3.4. Les stratégies utilisées pour introduire, maintenir et réintroduire les référents.....	68
3.4.1. Sujet 1 : Inès.....	69
A. L'introduction du référent.....	69
B. Le regard pendant l'introduction du référent.....	71
C. Le maintien du référent.....	73
D. Le regard pendant le maintien du référent.....	74
E. La réintroduction du référent	75
F. Le regard pendant la réintroduction du référent	76
G. Conclusion d'Inès.....	78
3.4.2. Sujet 2 : Mathias	78
A. L'introduction du référent.....	79
B. Le regard pendant l'introduction du référent	81
C. Le maintien du référent.....	82
D. Le regard pendant le maintien du référent	84
E. La réintroduction du référent.....	85
F. Le regard pendant la réintroduction des référents.....	86
G. Conclusion de Mathias.....	88
3.5. Comparaison entre les sujets.....	89
3.5.1. L'introduction du référent Maman Oiseau.....	89
3.5.2. L'introduction du référent Œuf.....	89
3.5.3. L'introduction du référent Souris.....	90
3.5.4. L'introduction du référent Bébé oiseau.....	90
3.5.5. Conclusion sur l'introduction des référents.....	90
3.5.6. Le maintien du référent Maman oiseau.....	91
3.5.7. Le maintien du référent Œuf.....	92
3.5.8. Le maintien du référent Souris	92
3.5.9. Le maintien du référent Bébé oiseau	93
3.5.10. Conclusion sur le maintien des référents.....	93
3.5.11. La réintroduction des référents.....	94
3.5.12. Conclusion sur la réintroduction des référents.....	94
3.5.13. L'acquisition des classificateurs.....	95
3.5.14. Discussion sur les outils linguistiques employés pour l'introduction, le maintien et la réintroduction des référents	96
3.5.15. Discussion sur l'acquisition des classificateurs	100
3.6. Grille d'évaluation	101
Bibliographie.....	105
Table des tableaux.....	111
Table des images.....	112

Table des graphiques.....	113
Sigles et abréviation utilisés.....	114
Résumé.....	116
Annexe 1 - Tests d'évaluation.....	117
1. Les tests d'évaluation : description.....	117
1.1. Les outils d'évaluation des capacités linguistiques en LS.....	117
2. L'adaptation des tests.....	119
2.1. LS comme L1. Le choix du public-contrôle afin de créer un test d'évaluation.....	120
2.2. 4 critères principaux d'adaptation du test d'évaluation.....	121
2.2.1. Fiabilité.....	121
2.2.2. Validité.....	121
2.2.3. Standardisation.....	122
2.2.4. Lisibilité du test.....	122
2.3. Les problèmes et difficultés liés à l'évaluation des capacités linguistiques en LS chez des enfants sourds.....	123
3. Les principaux tests existants sur les LS.....	125
3.1. La langue des signes britannique.....	125
3.1.1. British Sign Language : Receptive Skills Test (BSL RST).....	125
3.2. La langue des signes américaine.....	129
3.2.1. L'adaptation du BSL RST à l'ASL par Enns et Herman (2011).....	129
3.2.2. The American Sign Language Assessment Instrument (ASLAI) par Hoffmeister, 1994.....	130
3.2.3. The test of ASL (TASL) par Prinz, Strong & Kunze, 1995.....	132
3.2.4. ASL Proficiency Assessment (ASL-PI) Test par Maller, Singleton, Supalla, & Wix, 1999.....	133
3.2.5. MacArthur Communicative Development Inventory for American Sign Language (ASL-CDI) par Anderson & Reilly, 2002.....	134
3.2.6. Grammatical Judgement Task for ASL par Boudreault, 1999.....	135
3.2.7. Le Test Battery for ASL Morphology and Syntax, 1995 par Supalla et al.....	137
3.3. La langue des signes allemande.....	138
3.3.1. L'adaptation du Test of BSL en DGS par Haug (2011).....	138
3.4. La langue des signes italienne.....	140
3.4.1. Adaptation du Boston Naming Test par Tomasuolo, Fellini, Renzo et Volterra (2010).....	140
3.5. La langue des signes française.....	142
3.5.1. Le TELSF par Niederberger et al. (2004).....	142
3.5.2. Le test de Courtin, Limousin et Morgenstern (2010).....	144
3.6. Les tests basés sur des tests d'évaluation des langues vocales.....	146
3.6.1. Le test de Pettenati, Stefanini et Volterra (2009).....	147
3.6.2. Picture Naming Game (PiNG), 2012.....	152
Bibliographie.....	157

Introduction

Les études sur les compétences narratives en langue des signes chez l'enfant sourd ne sont pas nombreuses. Les données des études existantes sont souvent obtenues auprès des enfants sourds de parents sourds, qui sont exposés à la langue des signes dès la naissance et ainsi la développent naturellement dans l'environnement familial, juste comme les enfants entendants acquièrent la langue vocale. Pourtant la population sourde n'est pas homogène et plus de 90% des sourds sont nés dans des familles entendantes. Dans ce cas là l'acquisition de la langue des signes peut commencer vers 1-2 ans, à l'école ou même à l'âge adulte. L'âge d'exposition à la langue, l'environnement langagier dans la famille et dans l'école, le statut auditif des parents peuvent expliquer le fait que le développement des compétences linguistiques ne se déroule pas de la même façon au sein de la population sourde. Ainsi nous avons besoin de plus de données collectées auprès des personnes sourdes avec des parcours différents afin de pouvoir comparer et étudier ces différences de développement langagier, et ensuite élaborer des tests d'évaluation. Savoir évaluer les capacités linguistiques en langues des signes aide à déterminer des aptitudes communicatives et linguistiques des sourds et à trouver les difficultés auxquelles les enfants font face pendant leurs études. L'évaluation des connaissances, et leur analyse, permettra d'adapter les programmes de formation aux besoins et aux capacités des élèves.

Les compétences narratives font partie des compétences linguistiques et communicatives et sont très importantes dans l'acquisition de la langue. La narration est une forme très répandue du discours qui est utilisée quotidiennement. L'objectif de notre travail de recherche est de décrire les outils linguistiques utilisés par les enfants sourds dans la construction d'une narration : l'utilisation des structures des classificateurs, les stratégies utilisées pour introduire, maintenir et réintroduire les référents. Notre travail repose sur l'analyse d'un corpus composé de 2 enfants sourds filmés racontant une histoire basée sur un dessin animé *Tom & Jerry*. Ce corpus donnant beaucoup de chemins à suivre et analyser, nous avons choisi les structures de classificateurs et les stratégies de l'introduction, du maintien et de la réintroduction des référents car de nombreux chercheurs supposent que l'utilisation des classificateurs est « le critère le plus prédictif du niveau de langue » (Courtin, Limousin & Morgenstern, 2010, p.137).

Dans notre partie pratique nous étudierons le développement des compétences narratives en langue des signes chez 2 enfants sourds. Nous voulons voir comment ces enfants sourds utilisent

ces structures de classificateurs. A partir de cette analyse nous allons proposer une grille d'évaluation qui pourra être utilisée dans les études suivantes afin de créer un test d'évaluation. Nous espérons que notre travail peut contribuer aux recherches sur l'acquisition de la langue des signes et l'évaluation des compétences narratives en langue des signes chez l'enfant sourd.

Partie 1 – Les compétences narratives

Pour parler des compétences narratives et leur évaluation nous devons répondre d'abord à la question suivante : *Qu'est-ce que c'est, la narration?*

En 1967, Slobin et Waletzky définissent la narration comme « a sequence of clauses whose order mirrors the sequence of events they relate¹ » (cité par Berman et Slobin, 1994, p. 6). Généralement, la narration est un texte raconté dans une dimension vocale, écrite ou signée. Elle contient de l'information sur les personnages de l'histoire, ce qu'ils font et où se passent les événements de l'histoire. Selon Rathmann, Mann & Morgan (2007) trois aspects sont présents dans chaque narration et doivent être coordonnés :

- Les différents outils de textualité sont utilisés dans tous les types d'unités (dans les phrases, les épisodes, scènes, etc.) : l'utilisation correcte du temps, du nombre, du genre, des référents anaphoriques et cataphoriques. Par exemple, en français, les articles définis et indéfinis et les pronoms ont la fonction référentielle dans la narration; en langue des signes cette fonction est effectuée par les phrases nominales (incluant les mots dactylologisés), les classificateurs de taille et de forme ou le point de vue (Morgan, 2005).
- La pragmatique joue un rôle important dans la production et dans la compréhension d'un récit : le narrateur doit prendre en compte ce que son interlocuteur sait déjà et ce qui lui est encore inconnu ;
- Les capacités cognitives développées sont caractérisées par une bonne mémoire et leur aptitude à organiser de grande quantité d'informations. Ces capacités sont essentielles pour la cohésion et l'intégrité de la narration.

Ainsi nous voyons que les compétences narratives sont complexes et leur développement prend du temps. Les études sur les compétences narratives mettent en relief les points difficiles dans l'acquisition, les expliquent et ainsi la facilitent.

Dans notre étude nous allons nous intéresser plus particulièrement au premier point énoncé plus haut, c'est-à-dire, aux stratégies d'introduction, de maintien, de réintroduction des référents et au développement des constructions des classificateurs chez les enfants sourds. Un de nos objectifs étant de voir l'évolution de ces compétences chez des enfants sourds, nous avons besoin d'avoir plus d'informations et données détaillées sur ce sujet. Dans une première partie nous allons commencer par les étapes du développement des compétences narratives chez l'enfant entendant. Il

¹ La séquence des propositions dont l'ordre reflète l'ordre des événements auxquels elles sont reliées.

existe bien plus de travaux sur les langues vocales que sur les langues des signes, ces ressources nous donnent des repères sur l'évolution des compétences. Nous pourrions comparer le rôle et l'utilisation des stratégies en LV et LS, comme par exemple, le point de vue ou les outils de référence.

1.1. Les compétences narratives en langue vocale chez l'enfant entendant

Les études sur le discours narratif ont commencé à apparaître à partir de la première moitié du XX^e siècle avec les travaux de Propp (1928), Barthes (1966), Greimas (1966). Les premières grandes recherches sociolinguistiques sur la narration sont les travaux de Labov et Waletzky (1967) qui étudient la composition interne du récit et qui proposent une classification structurale du récit. C'est beaucoup plus tard - en 1994 - qu'apparaît un des travaux fondamentaux pour les études sur la narration : *Relating events in narrative : a crosslinguistic developmental study* de Berman et Slobin (1994). Ils travaillent sur la description des relations formes-sens-fonctions des textes produits par le narrateur, et réalisent une étude dont la base sera reprise par un grand nombre de chercheurs : une épreuve qui consiste à raconter une histoire que l'enfant a précédemment vue dans un livre à images *Frog, where are you?* créé par Mayer en 1969.

Dans cette partie nous allons étudier certains de ces travaux pour mieux comprendre le développement des compétences narratives chez l'enfant entendant. Cela nous permettra de comparer l'évolution des aptitudes narratives chez l'enfant entendant et l'enfant sourd, comparer les stratégies utilisées dans des langues de modalités différentes.

1.1.1. Le développement de la narration

Il existe un grand nombre de travaux sur le développement de la narration chez l'enfant entendant. Après en avoir étudié quelques uns, nous pouvons mettre en relief les étapes suivantes (Applebee 1978, Fayol 1983, Berman et Slobin 1994) :

- Vers 2 ans il n'existe pas encore de relation entre les propositions ;
- Vers 3 ans les propositions contiennent un agent commun. Le jeune enfant décrit les personnages et les événements figurant sur les images mais il ne fait pas de lien causatif entre ces images, il voit chaque épisode comme une action séparée ;
- Entre 3-4 ans l'enfant distingue l'action principale des événements complémentaires ;

- Vers 4-5 ans chaque proposition a des éléments communs avec les propositions qui l'entourent ; les actions décrites sont effectuées par un seul agent. A cet âge l'enfant sait construire des narrations brèves sur les situations qu'il a vécues ;
- A 5-6 ans l'enfant peut produire une narration qui a un sujet, un objectif claire, une problématique, et commence à établir des liens entre des actions consécutives ;
- Après 6-7 ans il y a la progression des événements avec l'introduction du thème et la clôture. L'enfant comprend mieux l'organisation hiérarchique de la structure de narration : l'existence des épisodes, les actions dont les différents épisodes peuvent être liés, etc.
- A l'école l'enfant commence à comprendre les émotions des personnages et leur influence sur le déroulement de l'histoire.

Comme nous l'avons vu, vers 5 ans l'enfant sait construire des narrations brèves sur les situations qu'il a vécues. Ce n'est que vers 8-9 ans que l'enfant produit des récits bien construits et imaginaires. Fayol (1983) l'explique par le fait que les récits décontextualisés demandent à l'enfant de construire une représentation d'un récit : savoir extraire une thèse du récit et un résumé, hiérarchiser les épisodes, etc. ce qui nécessite du temps.

Si maintenant nous sortons hors des compétences narratives, nous pouvons remarquer les particularités suivantes du développement du discours général (Berman et Slobin, 1994) :

- Les formes déjà présentes dans la production discursive de l'enfant vont être utilisées avec l'âge pour les nouvelles fonctions qui, à leur tour, vont faire apparaître de nouvelles formes ;
- Les enfants apprennent à distinguer et mettre en relief l'avant et l'arrière plan en utilisant des temps différents et les aspects perfectifs et imperfectifs. La voix et le changement de l'ordre des mots peut souligner le sujet et le focus de la narration ; les constructions syntaxiques créent une hiérarchie des propositions pour mieux « ranger » l'information et les événements dans la narration ;
- Comme résultat, les narrations ne sont plus des propositions séparées mais une séquence logique des phrases.

Les données présentées par les différents auteurs nous permettent de mettre en relief la voie commune du développement de la structure narrative chez les enfants entendants.

1.1.2. Le support de la narration

Comme nous l'avons vu, les jeunes enfants peuvent produire des récits sur les événements vécus. Si nous voulons leur faire produire des narrations descriptives, il faut prendre en compte certains facteurs, dont le type de supports.

Les travaux avec le support « images »² montrent qu'à 3-4 ans l'enfant sait produire un récit s'il regarde les images en même temps qu'il parle. Sans ce support l'enfant ne peut pas les imaginer et ainsi il se trouve bloqué. Il ne peut retenir que des personnages principaux, sans saisir les événements. A 4-5 ans il décrit les images avec le support, mais c'est seulement à 6-7 ans qu'il peut aller plus loin et ajouter des éléments qui ne sont pas présents sur les images - par exemple, le contexte de l'histoire (Fayol, 1983).

Un des travaux les plus connus sur la narration basée sur les images est celui de Berman et Slobin, décrit dans leur livre *Relating Events in Narrative. A crosslinguistic Developmental Study* (1994). Les auteurs étudient les habilités des personnes à raconter une suite d'événements présentés sous forme d'images. Les objectifs de cette épreuve sont de mieux comprendre les compétences linguistiques, cognitives et communicatives des participants, et de voir l'évolution dans l'organisation d'une narration.

Les résultats obtenus de l'étude de Berman et Slobin (1994) montrent que l'enfant de trois ans peut lier les situations mais il a du mal à construire une narration cohésive. L'enfant de 5 ans est un peu plus à l'aise avec la causalité des actions, et l'enfant de 9 ans peut faire des conclusions sur les faits qui ne sont pas présents sur les images : par exemple, après une image d'un garçon dormant il peut dire « le matin suivant » parce que sur l'image qu'il décrit il n'y a pas de lune et le garçon ne dort pas. Il comprend mieux les sentiments profonds des personnages. Avec l'âge, l'enfant utilise des mots plus précis : par exemple, *découvrir* ou *noter* à la place de *voir*.

Les travaux reposant sur une expérimentation utilisant des dessins animés³ montrent qu'à 4-6 ans l'enfant ne se rappelle que du début et de la fin de l'histoire ; vers 6-7 ans l'enfant ne retient que certains détails d'un récit et ne sait pas encore comprendre les changements de points de vue de la caméra. A cet âge l'enfant ne fait attention qu'aux détails les plus saillants, les plus émotionnels de l'histoire. A 8 ans il comprend des narrations simples et sait extraire l'essentiel du récit mais sans

2 Entre autres Répina (1971)

3 Entre autres Jacob (1969), Collins (1978)

aller dans les détails ; vers 9-10 ans, il peut saisir les données les plus détaillées et compléter les lacunes du récit. A 12-14 ans sa production peut être comparée à celle d'un adulte, l'enfant peut construire des récits cohésifs et hiérarchisés. Il comprend le sujet d'un récit et sait éliminer ce qui n'est pas pertinent pour l'histoire.

Ces données mettent en relief les avantages et désavantages de ces deux types de supports. Pour notre étude nous avons choisi une narration basée sur un dessin animé parce qu'à notre avis il est plus facile pour l'enfant de comprendre et ainsi garder la cohésion de l'histoire enregistrée que celle en images. En plus, le support étant absent, l'enfant ne peut pas utiliser le pointage pour l'introduction ou le maintien des personnages. Les changements de point de vue sont plus caractéristiques des dessins animés que des images, cet aspect étant très important dans les langues des signes. Le support vidéo facilite la compréhension des points de vue différents, un des éléments qui nous intéresse plus spécifiquement dans notre étude.

1.1.3. La forme et la fonction dans une narration

Berman et Slobin (1994) trouvent un résultat intéressant dans la récolte de leurs données : la forme et la fonction coopèrent dans le développement des compétences narratives. Sous la « forme » les auteurs comprennent la grande diversité des outils linguistiques : les morphèmes grammaticaux, les flexions, les conjonctions, les constructions syntaxiques, le lexique qui présente les notions de la temporalité (par exemple, *à la fin, soudain*, etc.), de la manière, de la causalité. Sous la « fonction » les auteurs présentent les objectifs de ces formes dans le discours narratif : la construction du texte cohésif dans tous les niveaux de la narration - dans la proposition, entre deux propositions, entre plusieurs paragraphes, etc. La compréhension et l'utilisation adéquate de la forme et de la fonction pendant la création du discours sont révélatrices du développement des compétences discursives. Par exemple, la fonction progressive présente l'arrière-plan avec ses propres actions quand les événements de l'avant-plan se déroulent en même temps. Les événements de l'avant-plan sont dynamiques, ponctuels, finaux et ils sont de l'aspect perfectif. Quand en arrière-plan nous n'avons que l'information descriptive, l'aspect imperfectif. Ainsi l'objectif de l'enfant ici est de savoir identifier les événements de l'avant-plan et de l'arrière-plan et ensuite savoir les exprimer à l'aide des outils linguistiques : par exemple, l'aspect perfectif, les sujets animés pour l'avant-plan, et l'aspect imperfectif, les propositions passives pour l'arrière-plan. Le test avec des images rend cette tâche un peu difficile parce que le narrateur doit décider lui-même quelle information est importante et laquelle il peut mettre en arrière-plan. L'épreuve avec

l'utilisation de vidéo facilite la production, mais seulement si l'enfant maîtrise la compréhension de ces deux plans.

1.1.4. Les références dans la cohésion narrative

Une bonne narration doit être cohésive et successive. Comme le mentionne Hickmann (2000), en 1976, Halliday et Hasan caractérisent la cohésion discursive comme « des procédures de la langue dont l'emploi et l'interprétation dépendent d'autres procédures entre les énoncés du discours » (cité par Hickmann, 2000, p. 86). Ainsi, pour construire une narration cohésive le narrateur a besoin de contrôler l'information qu'il donne, pour que les locuteurs, qui ne connaissent pas le contexte, puissent la comprendre. Par exemple, pour introduire les référents, le narrateur peut utiliser les déterminants indéfinis, et ensuite les maintenir à l'aide des déterminants définis, des éléments zéro, des pronoms personnels, etc.

Les structures de références sont des outils centraux pour la construction d'une narration cohésive. Dans son travail de 2000 Hickmann se concentre sur les références spatiales, temporelles et les références aux entités. Par exemple, une référence temporelle peut être exprimée sous la forme des constructions comme *hier*, *l'année dernière* ou l'utilisation du passé composé, des verbes perfectifs, imperfectifs, etc⁴. Pour établir une référence spatiale nous pouvons utiliser les expressions comme *ici*, *là-bas*, ou les verbes de mouvement - *arriver*, *partir*. L'ancrage spatial permet de situer les actions dans l'espace et ainsi les localiser et ensuite les déplacer : *Michelle est allée à l'école*, où *école* est un ancrage spatial pour l'action effectuée par Michelle. Les études sur les différentes langues montrent que c'est seulement à partir de 7 ans que les enfants commencent à utiliser l'ancrage spatial partialement mais suffisamment pour la compréhension des localisations et des déplacements, et ce n'est que vers 10 ans qu'ils le maîtrisent au même niveau que les adultes. La référence aux entités - par exemple, les pronoms personnels - nous aide à éviter la répétition du substantif.

Ces références temporelles et spatiales ne sont pas l'objet principal de notre étude mais elles aident à construire une narration cohésive et sont importantes dans le développement linguistique de l'enfant. Nous allons en proposer une analyse globale dans notre étude mais nous nous concentrerons sur les stratégies utilisées pour l'introduction, le maintien et la réintroduction des référents dont nous allons parler plus loin.

⁴ Chaque langue possède ses propres constructions : par exemple, en anglais il existe des verbes progressifs et non progressifs, en russe il y a l'aspect des verbes.

1.1.5. L'introduction, le maintien et la réintroduction des référents en LV

Il existe un certain nombre d'études sur le développement de la capacité à manipuler les expressions référentielles⁵. Ces études montrent que cette capacité se développe graduellement, ce que nous pouvons voir dans un exemple de la perception conjointe (Jisa 2004, Hickmann 2000). Cette connaissance pragmatique de l'information partagée montre bien le changement dans les stratégies utilisées par l'enfant : dans le cas où l'enfant sait que son interlocuteur la partage, ce que Hickmann (2000) appelle *perception conjointe*, il peut utiliser l'article défini pour l'introduction du personnage, ou des pronoms, souvent dans un sens ambigu. Ainsi il est difficile de dire si l'enfant l'utilise à cause de la prise en compte de ses connaissances partagées avec le locuteur ou s'il s'agit d'un résultat d'un développement tardif. Pour éviter cette confusion il est souhaitable de préciser dans les consignes de l'épreuve que le locuteur ne connaît pas l'histoire (basée sur des images ou une vidéo) que le sujet va raconter. Ainsi, par exemple, Hickmann (2000) montre que pour introduire un nouveau personnage l'enfant de 6 ans utilise toujours les expressions définies, sans différence que son interlocuteur connaisse l'histoire ou non ; vers 9 ans, il peut différencier les situations et utiliser les expressions définies avec ceux qui connaissent l'histoire et les expressions indéfinies avec ceux qui ne la connaissent pas ; l'enfant de 11 ans utilise toujours les expressions indéfinies. Ainsi ces données prouvent le développement tardif des marques d'information nouvelle dans les situations marquées par l'absence de perception conjointe. La même situation peut être observée dans le cas de l'utilisation des pronoms : à partir de 6 ans, l'enfant commence à utiliser les pronoms pour maintenir les référents. Après 9 ans le nombre des pronoms augmente et vers 11 ans le maintien des référents à l'aide des pronoms est maîtrisé.

Certaines données montrent que l'utilisation des formes définies/indéfinies peut aussi dépendre du type d'histoire. Un phénomène intéressant est remarqué par Orsolini & Di Giacinto en 1996 : en racontant un conte traditionnel connu, l'enfant de 4 ans utilise les déterminants indéfinis pour introduire un nouveau référent, mais pourtant quand il est demandé d'inventer une histoire, l'utilisation des formes indéfinies diminue. Ainsi les auteurs (Orsolini & Di Giacinto, 1996) concluent qu'à cet âge l'enfant comprend déjà que les différents types du récit qui demandent l'utilisation d'expressions appropriées et caractéristiques.

Lamert & Lenart (2004) parlent des moyens d'introduire, de maintenir et de réintroduire des référents en anglais, français et polonais. Pour l'introduction du personnage en français le narrateur

5 Karmiloff-Smith (1981), Hickmann (1987, 1991), Kail & Hickmann (1992), Berman & Slobin (1994), etc.

utilise les déterminants indéfinis en position post-verbal ce qui est souvent explicité par les pseudorelatifs présentationnels : *il y a une maison*, ou par une autre position post-verbale comme *j'ai un chat* (Jisa, 2004). Pour effectuer la reprise du référent dans la suite, le narrateur peut répéter le nom (*le chat a sauté*), le répéter en utilisant un clitique juste après le nom (*le chat, il a sauté*), ou simplement utiliser un clitique ou un pronom relatif : *qui a sauté*. Pour maintenir le référent dans la suite, le narrateur utilise une des deux options : l'ellipse du sujet clitique (*(et) est tombé sur les pattes*) ou l'ellipse du sujet dans une construction non-finie (*avant de tomber sur les pattes*). Ces stratégies sont principalement utilisées en français formel. Généralement, en français parlé l'outil de maintien du référent le plus populaire est un clitique (Jisa, 2004).

Quant à la réintroduction du référent, elle se réalise à l'aide des syntagmes nominaux pleins, avec (utilisé souvent en français parlé informel) ou sans sujet clitique (*Le chat a disparu. Ma sœur (elle) l'a trouvé*) ou de syntagmes nominaux plus complexes, par exemple, les constructions « quant à » (l'utilisation formelle) : *le chat a disparu. Quant à ma sœur elle l'a trouvé* (Jisa, 2004).

L'utilisation de telle ou telle structure peut être déterminée par l'âge du narrateur : par exemple, l'utilisation de l'ellipse non-finie (*Le chat a disparu. En la cherchant, ma sœur a vu son amie*) est rare dans la production de jeunes enfants et plus caractéristiques des locuteurs adultes. Ces constructions font diminuer l'utilisation des clitics, qui sont très répandus chez les jeunes narrateurs (Jisa, 2004).

Quant à la référence anaphorique, Jisa (2004) décrit le modèle suivant de son développement proposé par Karmiloff-Smith en 1981 :

- La première phase : les expressions référentielles utilisées par l'enfant de 3-4 ans ont une valeur déictique ;
- La deuxième phase, « stratégie thématique » : les pronoms renvoient toujours au personnage principale, pour le maintien ou la réintroduction ;
- La troisième phase : en utilisant les pronoms anaphoriques, l'enfant fait référence aux personnages principaux et secondaires de l'histoire.

Ainsi nous voyons que les stratégies principales de l'introduction en français sont des déterminants indéfinis en position post-verbal, du maintien – des clitics, des pronoms relatifs, ou des constructions plus complexes comme l'ellipse du sujet clitique ou l'ellipse du sujet dans une

construction non-finie. Pour la réintroduction nous pouvons utiliser des syntagmes nominaux pleins, avec ou sans sujet ou de syntagmes nominaux plus complexes.

Dans une deuxième partie de notre travail nous allons voir comment cela diffère des stratégies utilisées en langues des signes.

1.1.6. Le point de vue

Berman et Slobin (1994) étudient une autre question importante de notre travail - la maîtrise des changements du point de vue dans la narration. Pour l'expliquer, ils commencent avec l'introduction des notions de la *fable* et du *sujet*. La fable est ce qui se passe et pourquoi. Le sujet est comment nous - les locuteurs - le voyons/lisons/écoutons dans la narration. Ainsi le narrateur a le pouvoir de « filtrer » l'information qu'il donne pour construire une meilleure narration. Quant à la compréhension du point de vue d'une autre personne, la maîtrise de cette habilité prend du temps et les jeunes enfants ne peuvent pas encore le différencier. Berman et Slobin, (1994) soulignent que la distinction de son propre point de vue de celui d'un personnage, par exemple, demande la compréhension de *la théorie de l'esprit* - l'habilité de distinguer ses propres expériences des expériences des autres gens. Cette capacité est nécessaire pour pouvoir développer des compétences pragmatiques parce que le narrateur possède de l'information qui est inconnue aux écouteurs. L'enfant développe ces compétences seulement après 6-7 ans.

Après avoir étudié ces travaux, nous avons pu faire un tableau général qui décrit les différentes étapes du développement des compétences narratives :

	2 ans	3 ans	4 ans	5 ans	6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	11 ans
Structure du récit				il peut produire une narration qui a un sujet, un objectif claire, une problématique, et commence à établir des liens entre les actions consécutives, et comprendre la causalité des actions				il peut faire les conclusions sur les faits qui ne sont pas présents sur les images		
Intégrité du	les événements	les événements vécus ;		la vidéo : l'enfant	il peut ajouter les détails qui ne sont		il sait extraire	il peut saisir les petits détails et compléter les		

récit	nts qui se déroulent au moment présent	il sait produire une histoire basée sur les images seulement s’il les regarde en même temps		ne se souvient que du début et de la fin de l’histoire		pas présentés sur les images ; vidéo : il retient les détails saillants d’un récit et ne sait pas encore comprendre les changements des perspectives de la caméra.		une thèse de récit mais sans aller dans les détails		lacunes du récit		
Hiérarchie	Chaque épisode est une action séparée			il commence à voir la séquence des actions mais la hiérarchie n’est pas encore établie dans sa conscience. Il comprend et produit des conjonctions temporelles.		il comprend mieux l’organisation hiérarchique de la narration : il crée des épisodes, des actions dans les différentes épisodes sont liées, etc.				la cohésion thématique, les commentaires, etc. L’histoire possède d’un objectif initial, d’une causalité des actions, des tentatives d’atteindre l’objectif, des résultats de ces tentatives.		
Personnages	l’histoire basée sur les images : l’enfant décrit les personnages et les événements figurant sur les images mais il ne fait pas de lien causatif entre les images						il comprend les émotions basiques des personnages			il comprend les émotions profondes des personnages et leur influence sur le déroulement de l’histoire		
Point de vue					il commence à mieux comprendre les changements des points de vues des personnages, mais son narration reste plutôt monotone			il change facilement les points de vue dans le cours de la narration en imitant la voix et la mimique d’un personnage				
Introduction/Maintien/Réintroduction des référents + marqueurs cohésifs, anaphoriques	Il n'y a pas encore de références anaphoriques, seulement déictiques (par exemple : référents présents dans la situation ; pour introduire les référents, l'enfant utilise la construction <i>Indéfini+Nom</i> , pour les maintenir - un pronom ou par <i>Défini-Nom</i>		L’introduction des référents par la construction <i>Défini+Nom</i> augmente		il utilise toujours les déterminants définis sans différence si le locuteur connaît l’histoire ou non	(7 ans et avant) il réserve les pronoms exclusivement pour le personnage principale	la fonction anaphorique apparaît qu’à cet âge là car elle demande la maîtrise de l’organisation textuelle.	il sait différencier les situations quand le locuteur partage ses connaissances (déterminants définis) ou non (déterminant indéfinis)	il utilise plus d'anaphores que l'enfant de 6 ans et les adultes	il utilise toujours les déterminants indéfinis sans différence si le locuteur connaît l’histoire ou non		

Longueurs de la narration					plus courtes que chez les enfants de 10 ans et chez les adultes				plus longues que chez les adultes : les enfants commencent à faire une synthèse au même niveau qu'un adulte	
Regard				il regarde le locuteur tout le temps ou ne le regarde jamais				il utilise le regard pour établir le contact avec le locuteur, pour vérifier s'il fait attention et comprendre le récit ; le regard permet de distinguer le type de l'information (importante/non-importante, l'avant-plan/l'arrière-plan), la nature du discours (narration/commentaire), l'ouverture et la fermeture de l'épisode, etc.		
Espace						l'enfant commence à utiliser l'ancrage spatial suffisamment pour la compréhension des localisations et des déplacements des référents			l'ancrage spatial est maîtrisé au même niveau que chez les adultes.	

Tableau 1: Compétences narratives en langue vocale chez l'enfant entendant

1.2. Les compétences narratives et la gestualité

L'idée d'étudier la gestualité dans le contexte de la production de la narration repose sur le fait que la communication passe par les modalités vocale et gestuelle (Colletta, Pellenq & Guidetti, 2010). Certains chercheurs considèrent la gestualité comme une partie intégrale du discours⁶, et d'autres - comme un auxiliaire sémiotique de la parole. Dans cette partie nous allons étudier les relations entre la parole et le geste, comment la gestualité se développe avec l'âge et son rôle dans la création d'une narration cohésive.

1.2.1. Le développement général du niveau non-verbal : l'influence de l'âge, l'acquisition de l'hierarchie du texte et de la cohésion dans la narration

⁶ Entre autres Colletta, 2009

Les travaux récents⁷ montrent que les compétences narratives de l'enfant entendant se développent avec l'âge sur les plans verbaux et non-verbaux. Les enfants continuent à apprendre les constructions bien plus complexes et compliquées : par exemple, le pointage évolue de la valeur déictique jusqu'à la valeur référentielle parce que l'enfant apprend à les utiliser dans le sens métaphorique (Fantazi, 2010). En 2010, dans une étude qui inclue 122 participants entendants, de 6 ans à l'âge adulte, qui racontent une histoire après avoir vu le dessin animé *Tom and Jerry*, Colletta, Pellenq et Guidetti montrent que l'âge influence la complexité du langage, la construction du discours et de la gestualité, et influence partialement la longueur de la narration produite.

Les études précédentes⁸ ont déjà montré l'influence de l'âge sur la narration, ainsi Colletta, Pellenq et Guidetti mettent en relief plusieurs hypothèses :

- la longueur de la narration augmente avec l'âge ;
- la quantité de la gestualité co-verbale augmente avec l'âge ;
- la construction discursive devient plus cohésive, y inclue la présence des marqueurs qui unissent les propositions comme *plus tard*, *après* et les anaphores ;
- les gestes cohésifs et les gestes de cadrage (qui expriment l'état émotionnel ou mental) deviennent plus nombreux avec l'âge ;
- la capacité à faire des commentaires apparaît après 9-10 ans ;

Colletta, Pellenq et Guidetti (2010) divisent toutes les propositions produites en 4 catégories qui mettent en relief l'acte du langage que la proposition exprime :

- Narration où la proposition contient la description des événements de l'histoire ;
- Explication où la proposition montre la causalité des événements décrits ;
- Interprétation qui présente une supposition-interprétation du narrateur à propos d'un événement ;
- Commentaire est une proposition qui exprime le point de vue du narrateur sur un personnage, une action de l'histoire.

Les résultats montrent que ce sont des propositions narratives qui sont principalement

7 Entre autres Colletta, Pellenq & Guidetti, 2010

8 Entre autres Fayol, 1983, Berman et Slobin, 1994

utilisées chez les jeunes enfants, mais avec l'âge les sujets commencent à développer d'autres types d'actes de langage.

Quant à la longueur du récit, les narrations des enfants de 10 ans sont plus longues que celles des enfants de 6 ans mais pourtant les narrations des adultes sont plus courtes que celles des enfants de 10 ans. Les auteurs parlent ainsi du développement de capacité à faire une synthèse des événements qui n'est maîtrisé que vers 9-11 ans. Ainsi les enfants plus jeunes racontent une histoire avec tous les détails, une scène après l'autre, quand les enfants plus âgés essayent de faire une synthèse et de mettre en relief les aspects les plus importants de l'histoire, comme le font les adultes. L'analyse de la gestualité montre que le nombre de gestes augmente avec la longueur de la narration. Les narrations des adultes sont plus courtes que celles des enfants de 10 ans et ainsi en totalité ils produisent moins de gestes dans une narration. En même temps l'analyse plus détaillée montre que dans les limites d'une proposition les adultes font plus de gestes que les enfants de 10 ans. Cela signifie que les adultes utilisent plus de gestes que les enfants ce qui confirme l'hypothèse de départ de Colletta, Pellenq et Guidetti (2010) sur l'influence de l'âge sur la gestualité co-verbale.

Colletta, Pellenq et Guidetti (2010) montrent aussi que l'utilisation des marques cohésives baisse avec l'âge, ce que les auteurs expliquent par le fait que chez les adultes les marques cohésives sont implicites. Les enfants de 10 ans utilisent aussi plus d'anaphores que les enfants de 6 ans ou les adultes. Les auteurs supposent que les adultes utilisent les anaphores non-marquées.

1.2.2. Les gestes coverbaux

Les travaux existants sur la gestualité⁹ ont déjà montré que les gestes coverbaux, ainsi que la parole, se développent avec l'évolution des habilités cognitives et linguistiques (Colletta, 2009). L'étude de Colletta (2009) se déroule dans le même sujet, il se concentre sur les productions des enfants de 9-10 ans, où il montre qu'à cet âge l'enfant construit une narration cohésive où les événements suivent leur ordre, l'enfant interrompt parfois la narration pour faire des commentaires, qui ne sont pas d'ailleurs pas toujours verbalisés : « j' l'ai dit à mon... à ma mère¹⁰ » accompagné du geste de la tape contre le front dans le sens « catastrophe! » (Colletta, 2009, p.69).

Les gestes aident souvent à préciser le sens : par exemple, le mot *casque* a deux

9 Entre autres en France Calbris 1997, Colletta 2004, Collettan Pellenq et Guidetti 2010, à l'étranger McNeill 2000, Iverson & Goldin-Meadow 1998, etc.

10 Colletta, 2009, p.69

significations en français. Le sujet, en décrivant un accident où un jeune homme est tué par le train, couvre les oreilles avec les paumes, et précise ainsi que c'est dans le sens *écouteurs* qu'elle l'utilise, ce qui aide à comprendre la causalité des événements.

Après avoir récolté les données, Colletta (2009) conclut que vers 9-10 ans, l'enfant est déjà capable de produire des narrations cohésives et longues, de mettre en relief les événements les plus importants, de faire des commentaires, d'expliquer la causalités des événements, de comprendre et montrer les points de vue des personnages, d'exprimer leurs émotions, de comprendre le but de la narration : partager l'information qui est intéressante pour le locuteur. Ainsi nous voyons que la narration complexe et cohésive se développe avec l'âge et que la parole et la gestualité sont étroitement liées dans la narration. La gestualité chez les enfants âgés et chez les adultes aide à créer une narration cohésive.

Un autre travail important sur la gestualité coverbale chez l'enfant entendant est celui de Fantazi (2010), qui travaille sur les fonctions des gestes coverbaux dans la communication à l'oral. A la base de 31 récits oraux produits par des élèves d'une école grenobloise, Fantazi étudie le rôle des gestes dans la cohésion discursive et analyse donc les fonctions proposées par Calbris (1997) et McNeill (1992) (cité par Fantazi, 2010) :

- fonction référentielle ;
- fonction de cadrage ;
- fonction de structuration ;
- fonction interactive ;
- fonction cohésive¹¹.

Cette dernière fonction permet de produire le langage organisé en discours. Pourtant, comme le discours enfantin se développe avec l'âge, la fonction cohésive n'est pas non plus présente dès le début de l'apprentissage du langage et n'est pas maîtrisée avant 9-10 ans. A cet âge les enfants peuvent déjà produire un récit cohésif, avec une introduction descriptive, une suite logique d'actions et une conclusion. A cette étape¹² les gestes cohésifs les plus utilisés sont les gestes

11 Cette fonction est représentée par les anaphores et les reprises dans le texte, ainsi c'est la seule fonction parmi ces cinq qui se manifeste au niveau textuel; les autres fonctions se réalisent au niveau de l'énoncé (Fantazi, 2010).

12 Les données sont prises de l'étude de Fantazi (2010)

iconiques (35%) et les gestes abstraits anaphoriques (28%)¹³.

Donc comme nous l'avons dit, Fantazi (2010) vise à étudier les fonctions des gestes coverbaux et surtout leur rôle dans la narration cohésive. Les sujets de son test sont des enfants de 9 à 11 ans. Le test contient deux parties : la passation du test d'évaluation du langage orale *ELO* et la production d'une narration à partir d'un épisode des dessins animés *Tom et Jerry* ou *Wallace et Gromit*. Les résultats obtenus montrent qu'à cet âge les gestes coverbaux les plus utilisés sont des gestes référentiels¹⁴ et les gestes de cadrage¹⁵. Ces données corroborent la supposition de Colletta, Pellenq et Guidetti (2010) que ces gestes jouent un rôle important dans la production de récits chez l'enfant. 36% des gestes référentiels et des gestes discursifs¹⁶ remplissent leur fonction aux niveaux de l'énoncé et du texte : pour revenir aux référents déjà introduits ou pour effectuer une transition du récit au commentaire ou l'inverse. Ces signes perdent leur fonction au niveau textuel au début du récit - pendant la présentation de l'histoire et pendant les descriptions des référents secondaires. Ces gestes segmentent le discours en unités et les intègrent après au niveau textuel, assurent la continuité référentielle, accentuent le sujet de l'histoire, les épisodes, etc. Ces données montrent que la cohésion discursive n'est pas effectuée seulement par les moyens linguistiques mais la gestualité peut aussi contribuer à l'organisation cohésive des récits.

1.2.3. Le point de vue et la gestualité

Un autre sujet important dans les études de Colletta (2009) est la prise en compte du changement de point de vue chez les enfants entendants. L'auteur montre que l'enfant de 9-10 ans sait changer facilement de point de vue dans le cours de la narration en imitant la voix et la mimique d'un personnage. Cela aide à construire une narration plus intéressante et vivante. L'enfant de cet âge change aussi le ton quand il revient à la narration, il parle plus rapidement et ralentit quand il fait des commentaires ou imite les personnages de l'histoire. L'enfant de 6-7 ans ne sait pas encore le faire et sa narration est plutôt monotone, quand par exemple, l'enfant monte toujours sa

13 Les gestes référentiels remplissent cette fonction cohésive - anaphorique - dans les cas où le référent est déjà introduit par un autre geste et ainsi ces gestes anaphoriques continuent cette référence.

14 « Geste manuel ou mimiques faciale, associant ou non d'autres parties du corps, qui représente un objet concret ou qui symbolise une idée abstraite » (Fantazi, 2010, p.101)

15 Les gestes de cadrage sont des gestes qui expriment les émotions du narrateur.

16 Comme, par exemple, les gestes démarcatifs : le plus souvent ce sont des changements de la posture ou de la direction du regard ce qui présente une transition du récit au commentaire ou l'inverse pour les objectifs pragmatiques.

voix à la fin du groupe des mots.

Colletta (2009) analyse aussi le rôle du regard dans la narration et dans la maîtrise du point de vue : dans son étude l'enfant de 9 ans utilise le regard pour établir le contact avec le locuteur, pour vérifier s'il fait attention et comprend le récit, s'il approuve l'histoire dont il a été le témoin, etc. Colletta fait aussi une observation intéressante : le regard peut faire distinguer le type de l'information (important/non-important ; l'avant-plan/l'arrière plan), la nature du discours (narration/non-narration) et ainsi montrer si le locuteur peut intervenir, l'objectif de la narration (si elle suppose les échanges avec les locuteurs ou non), l'ouverture et la fermeture d'un épisode, etc. Le narrateur regarde aussi le locuteur quand il fait des commentaires ou quand il utilise des stratégies particulières - par exemple, les ellipses accompagnés de « et tout » et « machin machin ». L'enfant plus petit ne regarde pas du tout son locuteur ou le regarde tout le temps. Avec l'âge, l'enfant commence à comprendre le rôle du regard et ne regarde le locuteur que dans les moments importants de la narration - au début et à la fin de l'épisode, pendant les commentaires.

Ces données indiquent que les productions verbales et gestuelles sont complémentaires et la maîtrise de leur ensemble est très importante, parce que la gestualité est une partie intégrale de la communication.

1.2.4. Les différences dans la gestualité chez les enfants entendants et sourds

Il n'y a pas beaucoup d'études comparatives sur la gestualité chez les enfants entendants et sourds. Un de ces travaux est l'étude d'Estève et Batista (2010) sur l'utilisation des ressources verbales et non verbales dans la narration de 4 enfants sourds qui ne sont pas exposés à la LS et 4 enfants entendants. Cette étude montre que les enfants entendants âgés de 5,11 à 6,7 ans utilisent la gestualité pour soutenir la production en français quand chez les enfants sourds la gestualité joue le rôle d'information complémentaire. Les auteurs étudient aussi les stratégies utilisées par les enfants entendants et sourds pour manifester les changements des points de vue. Elles concluent que l'investissement du corps et de l'espace dans les productions diffère chez les enfants entendants et sourds, étant plus complexe chez les enfants sourds qui utilisent plus d'actions mimétiques. Chez les entendants les gestes illustratifs décrivent l'action, quand chez les sourds ils présentent l'ensemble des caractéristiques du référent et des actions. Les auteurs concluent que les structures gestuelles chez les enfants entendants et sourds sont différentes et ont une valeur sémantico-syntaxique chez les sourds.

Les travaux étudiant la gestualité chez les enfants sourds et entendants nous permettent de voir quel rôle jouent les gestes dans le discours. La gestualité est très différente de la langue des signes mais nous pouvons trouver des traits similaires entre les deux : par exemple, la valeur référentielle de pointage ou l'utilisation complémentaire de la gestualité chez l'enfant sourd.

1.3. Les compétences narratives en langue des signes chez l'enfant sourd

Les études sur les compétences narratives chez l'enfant sourd ne sont pas nombreuses. Les travaux les plus connus sont des travaux anglophones au centre desquels se trouve la question de la localisation des référents dans l'espace (Klima & Bellugi, 1979, Loew, 1984) ou le mouvement référentiel (Morgan, 1999, 2002). Parmi les travaux sur la langue des signes française nous trouvons les contributions de Bouvet (1996), Bras (2002), Sallandre (2003), Millet (2006), Jacob (2007), Estève (2011).

Dans cette partie nous allons étudier certains de ces travaux en détails pour mieux comprendre le développement des compétences narratives chez l'enfant sourd.

1.3.1. L'introduction, le maintien et la réintroduction des référents en LS

Il existe plusieurs moyens de se référer à un objet. La forme que la référence prend, montre comment la grammaire peut incorporer certains gestes dans la narration. Par exemple, si le narrateur veut se référer à un objet présent il lui suffit de le pointer. Quand l'objet est absent, le narrateur utilise le signe correspondant et le situe dans l'espace à l'aide du pointage. Pour y revenir pendant la narration il lui suffit de pointer de nouveau ce locus créé. Dans ce cas là le pointage effectue la fonction anaphorique, présentée dans les langues vocales par les pronoms (Vercaingne-Ménard & Pinsonneault, 1996).

Chaque narration, pour être cohésive, demande au narrateur d'introduire d'abord de nouveaux référents, les maintenir et les réintroduire dans le cours de la narration. L'acquisition de ces stratégies est un processus long qui prend beaucoup de temps et n'est pas maîtrisé avant l'école parce que l'enfant ne connaît pas encore les outils linguistiques nécessaires pour ce type de structures.

Dans les langues des signes l'introduction des personnages est faite à l'aide des signes standards. Les jeunes enfants utilisent en général les proformes corporelles ou les spécificateurs de taille et de forme pour introduire un personnage (voir chapitre 2.1.), mais avec la maîtrise des

structures des classificateurs ils commencent à utiliser plus de signes standards dans le cas d'introduction d'un personnage. Le maintien des référents est souvent effectué par l'utilisation de la proforme corporelle qui implique tous les aspects qui manifestent le point de vue du personnage : le changement du regard, les expressions faciales, les mouvements du corps et de la tête, etc. (Jacob, 2007).

Jacob (2007) décrit les résultats d'un de ses sujets qui, ayant 4,9 ans, maintient les référents soit à l'aide de signes standards soit à l'aide des classificateurs. Les réintroductions sont effectuées par les signes standards.

Les données de Morgan (2002), décrites chez Jacob (2007), montrent que les enfants de 4 à 6 ans utilisent des signes standards pour maintenir et réintroduire les personnages. Vers 7-10 ans les enfants utilisent plutôt les proformes pour le maintien, qui augmentent seulement avec l'âge. L'étude de Jacob (2007) soutient ces observations : elle trouve aussi que la nominalisation est caractéristique des jeunes enfants mais les structures des classificateurs sont préférées avec l'âge.

1.3.2. Le point de vue

L'acquisition du point de vue chez l'enfant sourd est décrite par Jacob (2007) : dans sa thèse elle mentionne les données obtenues par les chercheurs américains Loew (1984) et Bellugi et al. (1988, 1990). Loew (1984), dans son étude sur l'acquisition de références par l'enfant sourd, montre que l'enfant de 3 ans peut transmettre les émotions des personnages mais ce transfert n'est pas encore complet : il a des difficultés avec les changements de regard et de la posture qui aident à montrer le point de vue. Pourtant six mois plus tard le même enfant sait déjà utiliser le regard pour montrer le point de vue mais confond souvent les emplacements des référents dans l'espace. Bellugi et al. (1988-1993) trouvent qu'avant 6 ans l'enfant utilise la même mimique faciale pour plusieurs personnages.

1.3.3. Les pronoms personnels

Un autre point important discuté par Vercaingne-Ménard et Pinsonneault (1996) est l'absence des pronoms personnels dans les langues des signes. Dans les langues vocales les pronoms jouent un rôle conversationnel - ils réfèrent aux rôles des participants dans la conversation, quand en langue des signes le pointage réfère directement aux personnages sans lien avec leur rôle conversationnel. Par exemple, dans l'échange « j'aime les fraises », « moi aussi, j'aime les fraises »

le pronom « je » renvoie à deux personnages différents quand dans l'échange « je t'ai laissé les livres sur la table », « tu me les as laissé où? » les pronoms « je » et « tu » réfèrent au même personnage. Ainsi Vercaingne-Ménard et Pinsonneault (1996) reprennent l'idée d'Ahlgren (1990), selon laquelle les langues vocales grammaticalisent les rôles des participants, quand les langues gestuelles grammaticalisent leurs localisations. Ahlgren (1990) parle alors de la fonction adverbiale et pas de la fonction pronominale. Vercaingne-Ménard et Pinsonneault (1996) mentionnent aussi la théorie de l'existence des pronoms de première et de deuxième personnes en LS, soutenue par Berenz et Brito (1987). Ces dernières disent que dans la situation de communication la première personne est une personne opposée/qui fait face au destinataire quand la deuxième personne est une personne qui est opposée/qui fait face à l'émetteur. Ainsi ces personnages possèdent un rôle conversationnel. Nous pouvons ainsi conclure que le pointage se dote d'une fonction anaphorique seulement pour les référents situés dans l'espace par les locus créés, parce qu'avec les personnes présentes l'utilisation de la première et la deuxième personne renvoie à une fonction déictique.

Ainsi nous voyons que dans la narration gestuelle, la première chose à apprendre est de créer des loci dans l'espace pour les référents et les y placer - à l'aide de signe standard¹⁷ - pour pouvoir s'y référer au besoin.

Après avoir présenté les études principales sur les compétences narratives en langue des signes chez l'enfant sourd, nous pouvons conclure que les enfants sourds de 3 ans ont encore des difficultés dans l'utilisation des références, de l'espace. Ils construisent leurs narrations sur les événements vécus. Entre 4-6 ans ils commencent à manipuler les classificateurs, mais ils confondent souvent les loci des référents et donc utilisent le même locus pour plusieurs référents. Ils ne maîtrisent pas les changements des points de vue, souvent se concentrent sur le point de vue d'un seul personnage. Vers 7-10 ans, ils réussissent à mieux gérer les référents mais seulement dans l'espace dans des narrations courtes. Au même âge ils utilisent beaucoup de mots-liaisons comme *et, quand, donc*, etc. Les changements des points de vue des personnages sont remarqués seulement vers 11-13 ans, quand tous les autres aspects sont également bien maîtrisés.

Maintenant nous proposons le tableau général que nous avons fait suite aux études présentées :

	3 ans	4 ans	5 ans	6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans
Structure du	la narration est vague et n'est pas encore			il sait mettre	le nombre	les propositions		

¹⁷ Voir partie 2

récit	bien construite	en relief certains éléments clés ; la narration a un sujet, un objectif, une problématique	des épisodes augmente, elles sont plus complètes et liées	sont liées entre elles ; la narration est plus détaillée ; l'apparition des liaisons comme « ainsi », « quand »	
Intégrité du récit	les récits basés sur les événements vécus ; ils ne savent pas encore construire des narrations imaginées donc ils ne peuvent que décrire les images				
Hierarchie du récit	les actions des mêmes personnages ne sont pas liées dans les propositions différentes, l'enfant décrit chaque scène séparément				
Personnages			il sait montrer les motivations, intentions, objectifs des personnages		
Lieu des événements			l'enfant sait décrire le lieu où se passent des événements de l'histoire		
Pragmatique				l'enfant prend en compte les connaissances des locuteurs ; l'enfant essaye d'attirer attention des locuteurs	
Introduction/Maintien/Réintroduction des référents		il maintient les référents soit à l'aide des signes standards, soit à l'aide des structures de transferts. Les réintroductions sont effectuées par les signes standards	il utilise toujours les signes standards pour maintenir et réintroduire les personnages	Il utilise plutôt les proformes, dont l'utilisation augmente avec l'âge	
Point de vue	il peut transmettre les émotions des personnages mais le transfert n'est pas complet : il a du mal à changer le regard et les postures du corps	il utilise la même mimique faciale pour plusieurs personnages.			

Tableau 2: Compétences narratives en langue des signes

1.4. Les éléments de conclusion transitoire

Nous avons pu voir qu'en langue vocale comme en langue des signes, l'enfant construit une narration à partir du niveau propositionnel et après il transfère au niveau textuel. La même situation peut être observée avec l'utilisation du temps : d'abord l'enfant apprend à parler au présent et seulement après il acquiert le passé et le futur (Morgan, 2005). Les enfants entendants et sourds utilisent le passé vers 2 ans, un-deux ans plus tard ils savent parler d'un ou de plusieurs événements et montrent les premiers composants de la narration structurée. Il sait décrire le contexte, à savoir les actions, le lieu d'actions, le résultat. L'ordre chronologique n'étant pas encore établi dans la mentalité de l'enfant, il fait des erreurs dans la cohésion de la narration qui disparaissent vers 5-7 ans. A cet âge les enfants peuvent maintenir les personnages de l'histoire, ils comprennent les émotions de base et les intentions simples des personnages, leur narration est logiquement structurée et ils la construisent autour d'un objectif ce qui permet de créer une progression logique de l'histoire et ainsi une narration cohésive. A 8-10 ans ils commencent à prendre en compte les connaissances de leurs locuteurs en triant l'information, ils comprennent les émotions plus complexes comme, par exemple, la jalousie (Rathmann, Mann & Morgan, 2007).

Nous voyons que le développement des compétences narratives chez les enfants sourds et entendants est similaire et passe par les mêmes étapes. Quant aux stratégies utilisées, nous pouvons trouver des points similaires dans la construction d'une narration cohésive : les outils d'introduction des référents d'une part, le point de vue d'autre part. En langues des signes le narrateur adulte introduit les référents en utilisant des signes standards, ce qui correspond aux phrases nominales dans les langues vocales. Après l'introduction le narrateur place le référent dans l'espace. Cette stratégie est aussi souvent utilisée dans les langues vocales : par exemple, pour montrer le déplacement d'un personnage dans l'espace. Le point de vue est un des outils les plus caractéristiques des langues des signes, et il est présent aussi en langues vocales : le changement des points de vue peut être rencontré souvent quand le narrateur produit des dialogues ou la conversation de plusieurs personnages. L'utilisation de cet outil permet de rendre la narration en langues des signes et en langues vocales plus riche et intéressante. Les classificateurs - structures très caractéristiques des langues des signes - existent aussi dans certaines langues vocales, souvent sous forme d'un morphème.

Maintenant nous allons regarder en détails les stratégies linguistiques utilisées pour l'introduction, le maintien et la réintroduction des référents en langue des signes et leur développement chez l'enfant sourd.

Partie 2 - Les classificateurs

Les langues des signes ont deux types principaux de *dire* à sa disposition (Cuxac 1996, 2000). Ce sont les unités conventionnelles - ce que Cuxac (2000) appelle *dire sans montrer* - et les unités non-conventionnelles, les classificateurs¹⁸, *dire en montrant*. Afin de décrire les classificateurs, il convient dans un premier temps d'expliquer ce que sont les signes lexicaux.

Pour dénommer les signes lexicaux nous reprenons le terme utilisée par Cuxac (2000) - *les signes standards*. Il nous semble justifié : les signes ont un sens conventionnel et, étant un outil standard dans la communication, ils sont utilisés de la même manière par toute la population qui parle cette langue. Comme nous l'avons déjà dit, les signes standards appartiennent à la visée non-illustrative du modèle de Cuxac (2000), « dire sans montrer »¹⁹. A l'aide des signes standards nous pouvons construire une narration aussi « standard », sèche et linéaire. Ce sont les classificateurs - *structures de transferts* dans les travaux de Cuxac (2000) - qui permettent de la rendre vivante et riche. Chaque narrateur peut utiliser les classificateurs de sa propre manière.

Les classificateurs présentent de 30 à 80 % du discours en langues des signes (Sallandre, 2003). La narration, étant un des types les plus populaires dans le discours, utilise beaucoup ces constructions ; le développement des compétences narratives dépend donc de la maîtrise des classificateurs.

L'organisation des classificateurs étant un sujet important dans l'étude des langues des signes, il existe une grande diversité de terminologie et de typologies des classificateurs. Dans cette partie nous allons présenter les différentes définitions et catégories de classificateurs, nous expliquerons notre choix de terminologie utilisée pour notre analyse et enfin nous parlerons des étapes d'acquisition des classificateurs chez l'enfant sourd.

2.1. Les définitions

2.1.1. Notre choix : la notion de proforme

Dans notre analyse nous allons utiliser le terme de *proforme*. Sous cette notion nous comprenons une forme manuelle étant en lien direct avec son référent et qui est complétée par le mouvement caractéristique de ce référent au moment de la narration. Ce terme a des significations

18 Nous utilisons le terme *classificateur* qui vient de la notion *classifier* introduite par Supalla (cité par Sallandre, 2003) - le terme peut être le plus répandu dans les travaux internationaux.

19 Pour la description plus détaillée du modèle sémiotique de Cuxac nous vous envoyons à ses travaux de 1996 et 2000, aux travaux de Sallandre (2003), Jacob (2007)

différentes chez les chercheurs. Il est introduit par Friedman en 1975, et initialement il signifie des pronoms et des pointages (cité par Sallandre, 2003). Le modèle de Cuxac (2000), reprenant la notion proposée par Sutton-Spence & Woll (1999), l'utilise dans le sens d'une configuration manuelle dans les structures des classificateurs, ce terme est repris par Sallandre (2003) : « Le proforme²⁰ désigne le paramètre manuel « configuration » dans les structures de grande iconicité. Le proforme est une forme générique (ex. : forme plate), mais en contexte, il vise à spécifier une forme particulière, « cette forme-là » (Sallandre, 2003, p.83). Ainsi la proforme est la reprise d'un objet s'appuyant sur sa forme. Sallandre (2003) souligne le trait important des proformes : « le proforme vise à iconiser une forme et pas un objet (sinon, on aurait un classificateur par reprise d'objet) » (Sallandre, 2003, p.84). Cela nous permet de changer des proformes quand nous voulons mettre en relief les différentes formes d'objet : par exemple, pour décrire un chien grand et velu nous utilisons la configuration B, quand pour un chien avec des petites pattes fines nous allons utiliser plutôt la configuration N. Cette distinction nous permet de montrer la différence entre les objets qui ont le signe standard commun, et montrer les traits qui les distinguent. Dans notre travail nous suivons la définition modifiée de Millet (2006) : « les proformes manuelles nous apparaissent donc comme une variation morphologique en discours d'une unité lexicale précise, dont le sens général est assumé par la permanence du mouvement » (Millet, 2006, p.103). Selon cette définition la proforme occupe une place importante dans les structures des classificateurs, de même le mouvement joue un rôle principal dans la notion de la proforme : sans cet aspect il ne reste qu'une configuration.

Un autre terme que nous utilisons dans notre analyse est *proforme corporelle*. La notion de ce terme peut correspondre à *referential shift* d'Emmorey (2002). La proforme corporelle est l'utilisation des différents points de vue dans la description d'une histoire. C'est-à-dire que le narrateur la décrit entièrement, ou en partie, avec différents points de vue qu'il change souvent dans le processus de la narration (Niederberger, 2004). Généralement ce sont des changements de la position du buste qui indiquent ces procédés. Le regard y joue aussi un rôle important parce que souvent c'est lui qui met en évidence le transfert d'un point de vue à l'autre. Une grande différence de proforme corporelle est l'absence de description de la forme du référent parce que le narrateur prend sa place, et ainsi il est obligé de donner toute information nécessaire avant la réalisation de la proforme corporelle. Elle ne présente pas la répétition des actions de l'agent mais plutôt la version bien construite de ces actions (Morgan, 2005). Ainsi l'objectif de la proforme corporelle est de créer

20 Dans le modèle de Cuxac (2000) il est adopté d'utiliser le terme *proforme* au masculin. Millet (2006) l'utilise au féminin. Nous allons respecter cette différence.

un référent après avoir introduit le contexte et les agents principaux. Par exemple, *OBSTACLE CHEVAL, IL COURT SAUTE OBSTACLE AU-DESSUS*, où le cheval est introduit dans la narration par le signe lexicalisé, et après le signe « devient » ce cheval et montre comment il court comme si c'était lui. Dans notre analyse nous allons étudier la valeur de la proforme corporelle et aussi le rôle du regard, son développement dans la proforme corporelle chez l'enfant sourd.

Le terme *proforme* n'est pas repris par tous les chercheurs, il existe une vaste terminologie pour les unités non-conventionnelles, nous allons la présenter dans la partie suivante, pour comparer les notions qui se trouvent derrière.

2.1.2. Les classificateurs dans les langues vocales : la naissance du terme

La notion des classificateurs vient des langues vocales, dans certaines desquelles existent les classificateurs nominaux. Aronoff et al. (2003) et Williford (2008) mentionnent que c'est Keith Allan en 1977 qui parle le premier des classificateurs dans les langues vocales. Pour lui, les classificateurs sont des morphèmes qui possèdent une signification, qui renvoient aux caractéristiques d'un référent associé. Ces caractéristiques indiquent souvent la distinction humain/non-humain, animé/non-animé, la forme et la taille du référent, etc. Ainsi les classificateurs unissent le lexique et la grammaire, parce qu'ils sont sémantiquement motivés et contiennent un composant lexical uni.

Les langues vocales ont beaucoup de moyens de présenter les classificateurs. Par exemple, *le classificateur nominal* caractérise seulement le nom auquel il appartient et est indépendant des autres éléments dans la phrase : ainsi la phrase *la fille arrache les pommes de terre* en *yidiny*, une langue de l'Australie, sera *la personne fille arrache le légume pommes de terre* (Aikhenvald, 2003). *Les classificateurs relationnels* montrent comment l'agent peut manipuler les référents : par exemple, en les mangeant ou en les portant. *Les classificateurs verbaux* se trouvent dans les verbes et montrent souvent l'orientation dans l'espace, la structure, les propriétés physiques : en *enga*, une langue papoue, le verbe avec la signification « être debout » présente des référents longs et grands - les hommes, les maisons, les arbres ; quand le verbe *s'asseoir* renvoie aux objets horizontaux, faibles, petits - les femmes, l'opossum, le lac. Ainsi nous voyons qu'ici les classificateurs ont une base sémantique : la nature, la fonction, les caractéristiques physiques, la forme, etc. Pourtant toutes les langues vocales ne possèdent pas de constructions avec classificateurs. Par exemple, les *classificateurs verbaux* de la location et de la motion sont présents seulement dans les langues

polysynthétiques de l'Amérique, de l'Australie et de la Papouasie-Nouvelle-Guinée (Aikhenvald, 2003).

Ainsi nous pouvons conclure que les classificateurs dans les langues vocales organisent les connaissances humaines dans les catégories, ainsi sa fonction principale est la classification (Galea, 2006). Ce n'est pas le cas pour les langues des signes : pour Schembri (2003) et Klima et Bellugi (1979) la fonction des classificateurs dans les langues gestuelles est pronominale, c'est-à-dire la représentation des référents, et non pas la classification. Dans la partie suivante nous allons le voir en détails.

2.1.3. Les classificateurs dans les langues des signes

Originellement les classificateurs dans les langues des signes ont été décrits par Klima et Bellugi²¹ en 1979 comme une description mimique d'un référent. Comme le souligne Sallandre (2003), c'est Supalla en 1978 qui propose le terme *classifier* répandu après avoir créé le premier système cohérent des classificateurs. Pour lui, les classificateurs sont « des unités discrètes porteuses de sens spécifiques et non un système libre et continu proche du mime²² » (cité par Sallandre, 2003, p.70). Ainsi nous voyons qu'au départ l'idée de l'iconicité dans le système des classificateurs est refusée.

Aujourd'hui Williford (2008) décrit les classificateurs comme des signes complexes qui ont pour fonction principale de décrire les caractéristiques d'une personne, d'un animal, d'un objet ou d'une situation. Souvent il s'agit d'une configuration de la main²³, fonctionnant comme un morphème²⁴ dans les langues vocales, qui présente les classificateurs en LS. Les constructions des classificateurs sont des constructions complexes qui peuvent exprimer le mouvement, le

21 Le terme « classifier » a été introduit dans la linguistique des langues gestuelles par Frishberg en 1975, mais ce sont Klima et Bellugi qui ont vu sa fonction principale comme pronom (Galea, 2006).

22 Néanmoins il dit que parfois les mouvements peuvent être continus et non discrets ce qui laisse la possibilité d'existence de l'iconicité dans sa théorie (Sallandre, 2003)

23 Pourtant nous ne pouvons pas affirmer que c'est la configuration qui possède de la signification de la construction (Galea, 2006) : par exemple, la configuration *main plate* peut présenter un véhicule si elle est orientée vers le bas, ou les pattes d'un grand animal si les paumes sont orientées vers soi. Ainsi la question sur ce que nous pouvons considérer comme un prédicat du classificateur - la configuration ou le mouvement - est toujours posée dans la linguistique des langues gestuelles. Ainsi, par exemple, Emmorey (2002) suppose que ni l'un ni l'autre n'est supérieur, mais c'est plutôt leur ensemble qui crée le prédicat (cité par Williford, 2008).

24 Ce point de vue n'est pas soutenu par tous les chercheurs : ainsi, par exemple, Schembri (2003) n'est pas d'accord avec cette comparaison introduite par Allan en 1977.

déplacement, la description, la manière du traitement (Williford, 2008).

En 2002 Emmorey donne la définition suivante des classificateurs reprise par Niederberger (2004, p.13) :

« classifier constructions are used to describe the location, motion, and visual-geometric properties of objects within a scene. The movement and location of the hands in signing space can schematically represent the motion and location of objects in the world in an isomorphic fashion. Choice of handshape in a classifier construction is based on semantic and visual-geometric properties of an object and is also affected by aspects of the action to be described »

Ainsi selon leur fonction, les classificateurs sont des systèmes de la catégorisation des noms. L'objectif principal des classificateurs est de catégoriser les groupes des noms - les humains, les animaux, les tailles, les formes, les fonctions, etc. - en leur donnant des paramètres sémantiques qui sont spécifiques à chaque groupe (Aikhenvald, 2003).

2.2. Les typologies des classificateurs

Dans ce chapitre nous allons présenter plusieurs catégories de classificateurs pour montrer la diversité des approches.

2.2.1. Supalla (2003)

Supalla (2003) distingue deux types des classificateurs prédicatifs :

1. Verbs of motion and location ;
2. Kinesthetic classifiers, qui comprennent *handling classifiers* et *body classifiers*.

Handling classifiers présentent un objet où la configuration de la main ressemble à une main qui manipule cet objet : par exemple, la configuration C pour un objet rond et petit.

Body classifiers présentent le corps humain qui « devient » le référent.

2.2.2. Slobin et al. (2003)

Slobin et al. (2003) distinguent deux types de *verbes « polycomponentiels »* : les verbes qui ne changent ni la configuration ni le mouvement ; et les verbes pour lesquels les changements dans la configuration et dans la direction du mouvement sont motivés par le sens (classificateurs). Les auteurs soulignent aussi que dans les signes polycomponentiels les deux éléments - la configuration et le mouvement - sont significatifs : dans ce cas là la configuration représente la forme du référent,

quand le mouvement indique l'information directionnelle - comme, par exemple, dans la phrase *la voiture a tourné à gauche* : *pr-transport-TOURNER-GAUCHE*. Les éléments non-manuels sont aussi importants, jouant souvent le rôle adverbial : par exemple, pour présenter la manière avec laquelle la voiture a tourné : lentement, rapidement, brusquement, etc.

2.2.3. Schembri (2003)

Schembri (2003) n'utilise pas la notion du *classificateur* par rapport aux langues gestuelles parce que pour lui c'est un terme créé pour les langues vocales. Il préfère le terme *verbe polycomponentiel*, où la configuration de la main ne correspond pas au morphème des langues vocales²⁵. Ains'il propose trois catégories principales de constructions des configurations des mains (qui correspondent aux classificateurs) :

1. *Handle handshapes* - la forme d'objet décrit (*depictive handle*) ou la manière avec laquelle on le manipule (*manipulative handle*);
2. *Entity handshapes* - classificateurs sémantiques conventionnels représentant une catégorie d'objet telle qu'animaux, personnes, véhicules, etc. ;
3. *Size and Shape Specifiers (SASS)* - description des caractéristiques visuo-géométriques d'un objet.

Manipulative handle handshapes sont les plus faciles à apprendre, ces signes contenant souvent les caractéristiques de l'objet dans le verbe (POMME-MANGER). Les *depictive handle handshapes* nécessitent de choisir une configuration appropriée au référent. Ces classificateurs sont utilisés assez tôt chez les enfants. *Entity Handshapes* sont maîtrisés tôt grâce à l'absence de précision de la taille et de la forme : par exemple, la configuration *main plate paume en bas* pour la classe des véhicules. Certaines études montrent que les enfants les utilisent déjà à trois ans (Slobin et al., 2003).

2.2.4. Morgan (2002)

Dans l'article *Children's encoding of simultaneity in British Sign Language narratives* (2002), Gary Morgan étudie l'espace de signation qui permet d'exprimer les relations temporelles

²⁵ Schembri affirme (2003) que les configurations des verbes polycomponentiels peuvent être multimorphémiques et ainsi sont plus complexes que les morphèmes des langues vocales. En plus, pour lui la configuration est associée à la représentation du référent et ne pas à sa classification, ce qui l'amène à conclure, que peut être il faut regarder les constructions des configurations plutôt comme des symboles.

dans la narration. Cette possibilité est déterminée par la modalité gestuelle des langues des signes. Il y a plusieurs « zones » dans l'espace, dont chacune a ses propres fonctions : ainsi dans l'espace devant le signeur se trouvent les loci fixes avec les mouvements des signes entre eux, ce qui construit, par exemple, l'anaphore (*fixed referential space*, désormais *FRS*). Un autre type d'espace - *shifted referential space*²⁶, désormais *SRS* - est le corps du signeur qui devient une partie importante du discours : ici nous parlons du *point de vue*, *shifted referential location* (Morgan, 2002). Morgan (2002) remarque que pour Bellugi et al. (1990) les classificateurs de taille et de forme et les classificateurs situationnels sont inclus dans les FRS : le narrateur établit le référent par la phrase nominale et le pointage. SRS permet le changement de points de vue dans la narration. Le narrateur peut utiliser ces zones d'espace séparément ou les combiner.

2.2.5. Haug (2011)

Haug (2011) classe les constructions des classificateurs de manière suivante :

- *Spatial verbs with whole entity classifiers*. Parmi les verbes spatiaux Haug distingue des *verbes de localisation* (*le livre est sur la table*) et les *verbes de mouvement* (*la voiture monte sur la colline*). Haug suppose que sa classification est pertinente non seulement pour la DGS (Deutsche Gebärdensprache, la langue des signes allemande) et la BSL (British Sign Language, la langue des signes britannique) où il trouve ces verbes, mais il souligne que les proformes, pour la nomination des classes des objets, peuvent différer d'une langue gestuelle à l'autre : en ASL (American Sign Language, la langue des signes américaine) c'est la configuration 3 qui désigne les véhicule quand en DGS, BSL et LSF (la langue des signes française) c'est *main plate*.
- *Size and shape specifiers (SASS)*, Haug compare leur fonction à celle des adjectifs dans les langues vocales. Le mouvement de ces classificateurs ne réfère pas au mouvement de l'objet décrit mais plutôt à la description de sa taille et de sa forme. Haug suppose que les SASS ne diffèrent pas considérablement d'une langue à l'autre, surtout au niveau de la configuration manuelle ;
- *Handling classifiers* renvoient à la manière avec laquelle l'objet peut être manipulé. Ces constructions sont aussi probablement similaires dans les différentes langues des signes

26 Les notions *fixed referential space* (FRS) et *shifted referential space* (SRS) sont proposées par Bellugi et al. en 1990 (Morgan, 2002).

parce qu'elles ne sont pas dépendantes du langage.

2.2.6. Cuxac (2000)

Dans son modèle sémiogénétique, Cuxac (2000) part de l'hypothèse qu'en langue des signes le locuteur a le choix de la manière d'expression : il peut dire sans montrer et dire en montrant. Dire sans montrer suppose l'utilisation des signes standards - le vocabulaire convenu dans la langue des signes. En langues vocales nous utilisons ce type d'expression verbale. Une autre façon de parler - qui n'existent pas dans les langues vocales - est dire en montrant, c'est-à-dire en utilisant la visée illustrative, les structures de grande iconicité, les structures de transferts. Ainsi en 2004, Cuxac les définit de manière suivante : « Les transferts en tant que structures sont le résultat (et la trace) d'opérations cognitives visant à maximiser les ressemblances formelles entre les constructions référentielles en langue et l'univers psychique de l'expérience perceptivo-pragmatique, en un mot, des structures qui donnent à voir en disant » (Cuxac, 2004 cité par Jacob, 2007, p.79-80). L'idée de dire en montrant est très importante pour Cuxac : elle différencie les langues gestuelles des langues vocales où cette option n'est pas possible à cause de la modalité audio-vocale utilisée dans la communication vocale.

Les transferts de taille et/ou de forme présentent des paramètres physiques - la taille et la forme par exemple - d'un référent - de lieux, d'objets, d'animaux, de personnes, etc. La succession de plusieurs transferts de forme pour décrire un référent est appelée « descripteurs » (Cuxac, 2000). La fonction importante de ces transferts est qu'ils peuvent remplacer le lexique standard dans la narration.

Les transferts situationnels présentent l'action - le déplacement - d'un agent effectuée par la main dominante par rapport à un locatif stable²⁷ présenté par la main dominée. D'abord le signeur doit placer le locatif et seulement après il établit l'agent et produit son mouvement.

Les transferts personnels présentent une imitation effectuée par tout le corps des actions produites par un actant, souvent c'est un humain ou un animal, mais il peut être aussi non-animé. Il existe aussi des *pseudo-transferts personnels* dont la fonction est « décrire ou présenter un personnage. On a toutes les caractéristiques du TP mais sans investissement corporel. » (Sallandre, 2003, p.149). Ces transferts sont différents aussi des transferts personnels par le regard fixé sur

²⁷ Parfois les signes standards peuvent être pris comme locatifs (Cuxac, 2000) : par exemple, dans la phrase *l'oiseau est descendu sur le toit de la maison* où il faut d'abord signer MAISON, et quand la main dominée garde la configuration utilisée pour le signe, la main dominante représente un actant *oiseau*.

l'interlocuteur : l'objectif du narrateur est d'introduire le personnage.

Ces structures peuvent être utilisées séparément ou se combiner en créant les structures plus complexes.

Dans ses travaux, Cuxac donne un rôle important dans l'utilisation des structures des classificateurs au regard. Cuxac (2000) le décrit en détails par rapport à ses structures de transferts :

- Dans les transferts de taille et/ou de forme le regard établit d'abord un point dans l'espace, le point de début du signe pendant l'étape préparatoire de la signation (« ici »). Ensuite le regard suit les mouvements des mains qui décrivent la forme du référent (« comme ça »). A la fin du signe les mains font de nouveau une « pause » pour stabiliser un autre point dans l'espace.
- Pour les transferts situationnels le regard installe aussi le point de départ - le locatif stable, après il fixe la main dominante qui représente l'actant, et après il trace le mouvement de l'actant.
- Pendant le transfert personnel le regard du narrateur devient le regard de l'actant. Ainsi le regard ne doit jamais croiser le regard de l'interlocuteur.

La fonction du regard nous paraît très important et dans notre corpus nous allons aussi voir si les narrateurs contrôlent leur regard pour effectuer les classificateurs ou non. Cette question est très importante pour un grand nombre de chercheurs²⁸ qui trouvent que le regard est une partie nécessaire dans les structures des classificateurs.

2.2.7. Niederberger (2004)

Pour le TASL (Test of American Sign Language), Prinz, Strong & Kuntze (1995) ont créé une grille de huit groupes de classificateurs. Niederberger (2004) présente la grille adaptée pour la LSF, où les auteurs de TELSF (Test de la langue des signes française) suppriment un groupe de classificateurs (*body classifiers*) et en ajoutent deux. Ainsi la grille pour la LSF contient :

1. *Classificateurs génériques* (CG), où chaque classificateur présente un groupe d'objets ou d'animaux ou d'être humain : par exemple, la configuration *Index* pour un humain ;
2. *Classificateurs descriptifs* (CD) utilisent la description physique des référents : par exemple, *un objet rond* pour l'œuf ;

28 Entre autre Cuxac, 2000

3. *Spécificateurs* (S) sont utilisés après l'introduction du vocabulaire, pour la référence suivante, ils montrent aussi les aspects caractéristiques des référents ;
4. *Classificateurs pluriels* (CP) indiquent le nombre de référents : par exemple, la configuration *V* pour référer à deux personnes ;
5. *Classificateurs de localisation* (CL) localisent des agents et des objets dans l'espace;
6. *Classificateurs de déplacement vers une localisation* (CDL) permettent de suivre les déplacements des personnes ou des objets l'un vers l'autre ;
7. *Classificateurs de préhension* (CPR) sont exposés par la configuration de la main dans un signe d'un verbe. Par exemple, *manger une pomme* - la main change la configuration de *bec de canard* à *griffe* pour référer à la forme de la pomme ;
8. *Classificateurs d'actions avec la main, d'un objet qui peut se déplacer seul* (CAMI) sont aussi incorporés dans un verbe, la destination d'une personne ou d'un objet n'est pas connu. Par exemple, pour *le chat court* la configuration change pour ressembler plus à la forme des pattes. *Classificateurs d'action avec une partie du corps* (CAPC) utilisent le bras ou l'avant-bras dans la présentation de l'objet.

2.2.8. Millet (2006) et Bras (2002)

Dans sa typologie Millet (2006) distingue les notions des classificateurs, des proformes, des descripteurs/spécificateurs de taille et/ou de forme. Cette typologie reprend partialement la classification de Gilles Bras (2002). Nous allons aussi présenter les points principaux de cette classification dans cette partie.

Dans l'article *Descripteurs, classificateurs et morphosyntaxe en Langue des Signes Française (LSF)* Bras (2002) explique la différence entre les notions de *classificateur* et de *spécificateur*. Il reprend la définition de Cuxac (2002) et décrit les spécificateurs comme

« des éléments minimaux, composés d'une forme manuelle indiquant une forme de base, une limite de forme ou une taille de base, d'un mouvement et d'une orientation de la (des) main(s) signifiant le déploiement de cette forme ou la variation de taille, d'un emplacement qui peut être un endroit du corps du signeur, de l'espace situé devant lui, un signe du lexique standard précédemment émis, ou enfin, la main dominée figurant elle-même un spécificateur de forme²⁹ »

La fonction principale des spécificateurs se manifeste dans la possibilité de créer des formes

29 Bras, 2002, p.64-65

complexes - des *descripteurs*, appelés par Cuxac (2002) *transfert de taille et de forme*. Dans les descripteurs le mouvement est une partie de la description de la forme et pas une action faite par un référent.

Les classificateurs sont définis par Bras comme

« des configurations manuelles représentant des super catégories d'objets hétérogènes regroupés selon leur forme référentielle³⁰ »

Ainsi pour Bras les notions de classificateur et de spécificateur sont opposées, où « un classificateur [est] comme la réduction « figée » et synecdotique d'un descripteur » (Bras, 2002, p.64-65). A cause de sa fonction pronominale, un classificateur peut aussi avoir une valeur de *proforme* - le terme introduit par Engberg-Pedersen en 1989 (Bras, 2002) et repris par Millet dans sa typologie (2006).

Bras met en relief 5 fonctions principales de classificateur :

1. Fonction de la localisation référentielle où il crée un nouveau descripteur ;
2. Fonction de la réduplication où il crée un descripteur à l'intérieur d'un autre descripteur ;
3. Fonction pronominale où il présente une proforme ;
4. Fonction de la base verbale si accompagné d'un mouvement ;
5. Fonction de la base constitutive où il présente une partie d'un signe standard.

Dans sa typologie Millet (2006) distingue les classificateurs et les proformes par leurs fonctions. Par exemple, les fonctions syntaxiques des classificateurs sont nombreuses : les fonctions anaphoriques et cataphoriques, la valeur adjectivale de prédicat verbal, etc. La fonction des proformes est pronominale, quand les fonctions des descripteurs sont adjectivales ou prédicatives. Pour Millet (2006) c'est la distinction la plus significative entre les notions proposées par les différents chercheurs.

Ce que nous allons appeler *proforme corporelle* dans notre corpus est défini par Millet (2002) sur le plan formel comme « le rapport du corps du signeur au signe qu'il produit en terme d'engagement ou de distanciation corporelle », et sur le plan psychologique comme « l'adoption

30 Bras, 2002, p.64-65

d'un point de vue interne ou externe sur le discours » (Millet, 2002, p.38).

2.2.9. Conclusion

Pour conclure nous voulons faire un bilan de toutes les typologies que nous avons présentées dans ce chapitre. Ici nous présentons le tableau *Classification of Classifiers in Signed Languages* proposé par Schembri (2003).

Schembri	Entity Handshape Units	Handle Handshape Units	SASS (Size and Shape specifiers) Handshape Units
supalla	Static SASSes, semantic, bodypart, some instrument classifiers	Some instrument classifiers	Non-static SASSes
McDonald	Some x-type of object classifiers	Handle x-type of object	Some x-type of object
Shepard-Kegl	Shape/object classifiers	Handling classifiers	-
Johnston	Substitutors/proforms	Some manipulators	Some manipulators
Corazza	Surface, some grab, perimeter, and some quantity classifiers	Some grab classifiers	Descriptive, some perimeter and some quantity classifiers
Brennan	Semantic classifiers, some SASSes	Handling, instrumental and touch classifiers	Tracing classifiers, and some SASSes
Schick	Class classifiers, some SASSes	Handle classifiers	Some SASSes
Engberg-Pedersen	Whole entity stems and some limb stems	Handle stems and some limb stems	Extension stems
Liddell & Johnson	Whole entity, surface, on-surface classifiers, and some extent classifiers	Instrumental classifiers	Depth and width, perimeter-shape, and some extent classifiers
Zwitserlood	Object	Handle	-

Tableau 3: *Classification des classificateurs des langues des signes proposée par Schembri (2003)*

Ce tableau est intéressant du point de vue de la terminologie : cela nous permet de voir les différences dans la dénomination parmi les différents chercheurs. Pourtant ce tableau n'inclue pas les structures de classificateurs contemporaines et ainsi n'est pas complet. A cause de la grande différence dans les notions des termes, nous pensons que le tableau n'est pas le meilleur moyen de comparaison parce que la correspondance entre les termes n'est pas absolue comme nous avons pu voir dans notre présentation.

Donc nous avons pu voir que les différentes typologies ont quand même des traits similaires : ainsi déjà chez Supalla (2003) nous voyons les *handling classifiers* qui correspondent aux *proformes* de Millet, les *body classifiers* - aux *proformes corporelles* ; Slobin et al. (2003)

mettent en relief le mouvement dans les classificateurs qui décrit non seulement le mouvement du référent mais aussi sa direction ce qui précise la trajectoire. Ils attribuent aussi la valeur adverbiale aux éléments non-manuels, comme, par exemple, la mimique. Les *Entity handshapes* de Schembri (2003) correspondent aux *proformes* de Millet (2006), *Size and Shape Specifiers* aux *Specificateurs de taille et de forme*. *Handle handshapes* décrivent aussi la forme - comme le font les SASS - mais ils sont souvent intégrés dans les verbes comme un résultat des processus de l'économie de la langue. Par exemple, si je veux montrer que je mange une pomme, je changerais la configuration de la main pour qu'elle ressemble à la forme d'une pomme. Sur cet exemple, selon les travaux de Millet (2003), nous utiliserons ici plutôt le spécificateur de taille et de forme, quant au verbe, il serait séparé dans l'annotation : *STF-objet-rond, manger*. Le travail de Morgan (2002), quant à lui, se concentre plutôt sur l'espace et définit son rôle pour chaque type de classificateurs. Son étude est très importante pour le développement des recherches sur les langues gestuelles parce qu'avant l'approche formelle voyait l'espace comme absolument abstraire quand maintenant les chercheurs³¹ soutiennent plutôt l'idée de son statut non-arbitraire (Garcia & Sallandre, 2013). Quant à la classification de Haug (2011), nous voyons que la comparaison de ses *handling classifiers* aux proformes de Millet (2000) est loin d'être complète, ici : *handling classifiers* comprennent tout d'abord les verbes et seulement après la forme incrustée à ce signe, quand la proforme de Millet se concentre d'abord sur la configuration et seulement après sur le mouvement. Cuxac (2000) met en relief trois types de transferts : *transfert de taille et de forme, transfert situationnel et transfert personnel*. Il discute aussi la notion de proforme mais dans son modèle ce sont des structures de transferts qui occupent la place la plus importante ; elles constituent, pour Cuxac, le trait commun entre toutes les langues des signes et sont caractéristiques de leur nature. La classification de Niederberger (2004) est très détaillée : elle fait la distinction entre les classificateurs qui sont souvent unies chez les autres chercheurs. Par exemple, la différence entre les *classificateurs descriptifs* et les *spécificateurs* se trouve dans leur valeur : les *spécificateurs* ont une valeur anaphorique et ainsi ne peuvent pas être utilisés avant l'introduction du référent.

2.3. L'acquisition des classificateurs

L'acquisition des classificateurs commence avec l'acquisition de l'espace. Il s'agit de concepts spatiaux topologiques comme *à côté, sur, dans, entre*; et les concepts spatiaux projectifs comme *devant, derrière, à gauche, à droite*, etc. Les concepts projectifs sont liés au point de vue du

31 Les chercheurs qui suivent l'approche fonctionnelle

narrateur. Haug (2011) décrit une expérience : un enfant a dû placer trois montagnes du modèle 3D selon des points de vue qui diffèrent du sien. A l'étape préopérationnel - jusqu'à 6,6 ans - l'enfant ne peut utiliser que son propre point de vue ; lors de l'étape opérationnel - de 7 à 9 ans - l'enfant commence à comprendre les relations spatiales : les notions *devant* et *derrière* sont différenciées plus tôt que *droite* et *gauche*. Vers 9-10 ans l'enfant sait « entrer » dans un point de vue qui diffère totalement du sien.

Les verbes spatiaux commencent à apparaître vers 2 ans : à cet âge les enfants utilisent le pointage aux objets présents, ou la description générale de la forme de la figure avec l'index, etc. Le sujet de l'action est introduit par le signe, mais il est séparé de l'action. Cet âge - jusqu'à 3 ans - est caractérisé par l'utilisation fautive des configurations manuelles (*Index* pour l'avion). Le développement des verbes de localisation et du mouvement est lent, les enfants de 3 ans confondent toujours *gauche-droite*³² et ainsi même à 5 ans la compréhension de phrases spatiales n'est pas établie, principalement parce que ces structures impliquent la compréhension des rotations mentales.

Les proformes sont les premières à être acquises, elles commencent à apparaître chez des enfants de 2,5 ans. Les proformes sont suivies par les spécificateurs de taille et de forme, et enfin par les classificateurs situationnels qui posent plus de difficultés pour l'acquisition que les autres et ne sont pas maîtrisés qu'à 9 ans (Haug, 2011).

Donc nous pouvons faire un bilan bref à la base des données mentionnées par Haug (2011) :

- 2 ans - les premières proformes encore incomplètes ;
- 2,6 ans - les premiers classificateurs situationnels ;
- 4-5 ans - la maîtrise des proformes ;
- 6-8 ans - la maîtrise des STF ;
- 10-11 ans et plus - la maîtrise des classificateurs situationnels ;

Pourquoi est-ce que l'acquisition de certains classificateurs prend beaucoup de temps ? L'utilisation de la bonne configuration et du bon mouvement dans la description iconique des objets ou des situations ne présente pas beaucoup de difficultés aux signeurs débutants (Slobin et al.,

32 Les constructions *au-dessus* et *au-dessous* sont développées encore plus tôt, parce qu'elles ne demandent pas de rotation mentale

2003). Pourtant la maîtrise des configurations appelées « classificateurs » pose plus de problèmes, car elles sont simultanément accompagnées d'autres éléments importants : la posture du corps, le regard, l'utilisation des bras, le changement des rôles, etc. Nous pouvons proposer encore deux explications :

- utiliser les classificateurs demande de savoir coordonner l'usage de deux mains en même temps ;
- trouver les proformes qui conviennent pour la description de la situation : par exemple, la *main plate*, *paume en bas* comme la proforme « véhicule » ;

Avant l'émergence de ces capacités il y a certaines erreurs dans la performance enfantine : par exemple, une forme correcte du référent mais une taille non appropriée, la configuration 5 à la place de *main plate*, etc. Les enfants de 3 ans savent différencier les types de référents (véhicule, personne, animal, etc.), mais l'addition de la deuxième main, du corps, du regard prendra place bien plus tard (Slobin et al., 2003).

Ainsi la difficulté principale, déterminée par Slobin et al. (2003), qui se pose aux enfants est de savoir classer des éléments de discours en catégories : humain, animal, véhicule, etc³³. Quand l'enfant sait distinguer ces catégories, il peut associer plus facilement les proformes aux référents et ainsi choisir une configuration correcte.

Une autre question posée par Slobin et al. (2003) est le maintien par les enfants des référents dans l'espace. Cet aspect est très important parce qu'il faut le comprendre pour pouvoir bien utiliser les classificateurs. Le problème principal est que l'objet dont l'enfant parle n'est pas spécialement présent et ainsi ne peut pas être référencé par le pointage, mais il nécessite la nomination par le signe correspondant. L'absence du maintien de ces références mène aux difficultés de compréhension des classificateurs.

Morgan (2005) décrit trois étapes du développement du maintien des référents, en se basant sur le classement de Bamberg (1986, cité par Morgan, 2005, p. 321) :

1. La préférence de la répétition des phrases nominales (5 ans) ;
2. Le maintien d'un personnage principal et sa référence par le pronom tout au long des petites unités de discours ;

33 Cela rejoint la définition des classificateurs proposée par Aikhenvald (2003) dont nous avons parlé plus haut

3. L'utilisation des pronoms et des formes « zéro » (*il mange un sandwich, boit du thé froid, parle par téléphone*) dans la fonction anaphorique dans le discours long et cohérent.

L'introduction de nouveaux référents est premièrement faite par le signe standard, toutes les mentions suivantes peuvent être présentées par les proformes, la forme changée du verbe, la proforme corporelle, etc. En effet, la répétition du signe dans sa forme de citation est considérée comme indésirable, avec la préférence d'utilisation d'autres procédés comme le changement des points de vue ou le pointage (Niederberger, 2004). La répétition du signe standard est possible si après l'introduction du signe le sujet présente beaucoup d'autres informations ; ainsi ce signe est loin dans le discours et doit être réinitialisé.

L'utilisation des deux mains pour la dénomination de différents référents - par exemple, l'introduction d'un référent, la main dominée garde sa configuration quand la main dominante en prend une autre pour un autre référent - est assez difficile et ainsi elle est tardivement maîtrisée. Dans ces cas la main dominée a la fonction de l'ancre - elle maintient dans l'espace le référent déjà introduit.

La proforme corporelle est aussi maîtrisée assez tard : les enfants de 5 ans préfèrent garder le point de vue unique du narrateur (Slobin et al. 2003). En plus, l'utilisation de ces structures demande la maîtrise de l'espace qui joue le rôle déictique et anaphorique à l'aide des pointages, des verbes directionnels, etc. (Jacob, 2007).

2.4. Les classificateurs et la simultanéité

La simultanéité d'actions est une «expression de deux actions qui se déroulent en même temps. La main dominée exprime une première action, alors que la main dominante en effectue une seconde, ou les mains expriment une action et le corps une seconde (rôle)» (Niederberger, 2004, p.90). La maîtrise de la simultanéité prend du temps. Dans les langues vocales ce sont des conjonctions *et, quand, pendant, comme, en même temps*, etc. qui nous indiquent que plusieurs actions prennent place en même temps. La conjonction *et* est facilement apprise par les enfants, pourtant les autres sont plus difficiles. Les moyens d'exprimer la simultanéité dans les langues des signes sont bien plus nombreux (Morgan, 2002).

La maîtrise de la simultanéité se développe lentement parce qu'elle nécessite un changement des points de vue clair pour l'interlocuteur. La présence de plus d'un actant demande une organisation fine de la narration. En plus, l'enfant doit être à l'aise avec les marques de la cohésion

qui permettent de comprendre mieux le concept de la simultanéité et qui posent aussi des problèmes aux enfants entendants : « après », « ensuite », etc. La simultanéité peut être exprimée soit par l'élément lexique (EN-MEME-TEMPS), soit par l'utilisation d'espace, la combinaison de FRS (fixed referential space) et SRS (shifted referential space) inclue : *quand je mangeais, il lisait* (Morgan, 2002, p.13). Les marques comme *pendant* ne paraissent que vers 3 ans et ne sont proprement utilisées qu'après 7 ans (Morgan, 2002). Jusqu'à 6 ans l'enfant garde le point de vue d'un héros principal de la narration : après 8 ans il se sent à l'aise en changeant les points de vue de deux héros. La dernière étape est quand l'enfant maîtrise les changements des points de vue et ne perd pas en même temps le contexte de l'histoire et les actions qui se passent à un moment donné.

Ainsi nous pouvons présenter les conclusions proposées par Morgan (2002) :

- Les enfants de 4 à 6 ans ne donnent pas beaucoup d'information sur les référents - ce qui signifie que leurs capacités cognitives ne sont pas encore développées - et ils préfèrent utiliser les phrases nominales plutôt que les classificateurs en fonction anaphorique. Ils ne savent pas encore combiner FRS et SRS. Ils ne savent pas montrer la simultanéité des actions, ce qui est également caractéristique des enfants entendants du même âge ;
- Les enfants de 7 à 10 ans organisent mieux les structures de la narration, avec plus d'information et le contrôle du contact avec l'interlocuteur à l'aide du regard, mais toujours avec des problèmes du maintien de la simultanéité. Ils changent déjà les points de vue des personnages, mais sans atteindre le niveau des narrateurs adultes ;
- A 11-13 ans les enfants maîtrisent la simultanéité, le regard et le pointage. Ils combinent FRS et SRS, donnent l'information détaillée et vérifient la compréhension de l'interlocuteur. A cet âge les enfants commencent à beaucoup utiliser les classificateurs comme les références anaphoriques.

Ici nous présentons le tableau général du développement des compétences narratives chez l'enfant sourd que nous avons créé à la base des études que nous venons de présenter :

	1 an	2 ans	3 ans	4 ans	5 ans	6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	11 ans	12 ans
Locus			Difficultés	Ils confondent les loci > le même locus pour plusieurs référents								
Phonologie	Difficultés dans l'apprentissage de la configuration et du mouvement											

Accord des verbes		Premières tentatives	Références aux objets présents	Références aux objets absents	Maîtrise de l'accord des verbes	Développement des <i>Complex AB verb Constructions</i>			Maîtrise des <i>Complex AB verb Constructions</i>			
Proforme manuelle		Déjà présente	Développement rapide			maîtrise						
Classificateur situationnel				La difficulté dans la coordination de deux mains en même temps				La difficulté de maintenir la simultanéité des mains		Maîtrise des classificateurs situationnels		
Proforme corporelle				Ils se concentrent sur un seul point de vue (un seul personnage)						Changement facile des points de vue		
Simultanéité		Apparition de la marque « pendant »	Capacités cognitives ne sont pas encore développées, l'utilisation des phrases nominales			Contrôle du contact avec l'interlocuteur ; difficulté du maintien de la simultanéité			Maîtrise			

Tableau 4: *L'acquisition des classificateurs en langue des signes*

Nous venons de regarder les données des études internationales menées sur les différentes langues des signes (principalement sur l'ASL et la BSL). Comme nous avons déjà pu voir dans la partie théorique de notre étude, il n'y a pas encore assez de données sur la LSF pour que nous puissions parler des normes de développement. Ainsi dans la partie pratique de notre travail nous allons analyser les composantes d'une narration chez des enfants sourds et nous essayerons de voir comment ces enfants développent les structures des classificateurs, à quel âge, par quelles étapes du développement ils passent, etc. Cela permettra d'avoir plus de données afin de faciliter la standardisation et l'adaptation des tests d'évaluation des compétences narratives et la création éventuelle d'un test destiné à l'évaluation des compétences narratives chez l'enfant sourd. Nous allons aussi voir quelle part les constructions des classificateurs occupent dans la narration enfantine, quel rôle elles jouent et si elles deviennent plus nombreuses avec l'âge.

Partie 3 - L'analyse de corpus

Notre travail a pour objectif d'étudier l'acquisition par l'enfant sourd des stratégies utilisées pour l'introduction, le maintien et la réintroduction des référents.

L'épreuve de notre étude comprend la narration en LSF par l'enfant d'une séquence de dessin animé *Tom & Jerry* de 2 min 46 s. La procédure de l'expérience prévoit que l'enfant regarde le dessin animé et après le restitue à un adulte entendant maîtrisant la LSF. La deuxième vidéo comprend la narration à la base du même dessin animé 9 mois plus tard.

3.1. La présentation des sujets

Notre corpus comprend 4 vidéos enregistrées auprès de deux enfants : Inès et Mathias. Au moment de la première narration Mathias a 7 ans 11 mois, au moment de la deuxième narration - 8 ans 8 mois. Inès a 6 ans 11 mois au moment de la première narration, et 7 ans 8 mois au moment de la deuxième. Les deux sujets sont sourds profonds. Inès vient de la famille sourde, et Mathias vient de la famille entendants.

3.2. L'analyse des épisodes

La séquence du dessin animé montre une maman oiseau qui part et laisse un œuf dans le nid. L'œuf tombe du nid et arrive dans la maison de Jerry où il réveille la souris. L'œuf éclôt et le bébé oiseau attaque tous les meubles de la maison. Jerry essaie de lui donner à manger mais finalement il le ramène dans le nid.

Dans cette partie nous allons voir à quel point l'enfant restitue l'histoire et pour cela nous avons besoin du découpage en micro et macro-épisodes. Nous allons prendre le découpage réalisé par Colletta et al. (2011) sur le même dessin animé. Ce découpage est basé sur le dessin animé et non sur les productions des enfants. D'abord nous allons effectuer l'analyse quantitative afin de voir quels épisodes sont produits par l'enfant : est-ce que l'enfant sait exposer le problème posé aux personnages et les actions qu'ils font pour le résoudre ? Notre deuxième objectif est de voir si l'écart de 9 mois induit la différence dans les productions des narrateurs.

Dans le tableau ci-dessous nous représentons le découpage du dessin animé *Tom & Jerry* par épisodes et micro-épisodes. Nous allons utiliser I. pour Inès et M. pour Mathias. N1 est « Narration 1 », N2 – « Narration 2 ». Les signes « + » et « - » indiquent la présence ou l'absence du micro-épisode en question dans les narrations des sujets. Chez chaque sujet nous mettons en relief les

différences entre les productions 1 et 2 en les soulignant en rouge. Le signe « +- » signifie que les micro-épisodes ne sont pas complets mais que l'élément manquant ne nous semble pas influencer le contenu. Avec le signe « -+ » nous marquons les micro-épisodes qui ne sont pas complets et dont le détail manquant est important pour la compréhension de l'épisode.

Episodes	Micro-épisodes	Description	I. N1	I. N2	M. N1	M. N2
A : Dans le nid	A1	La maman tricotote	+	+	+	+
	A2	La maman regarde l'œuf	+	+	-	-
	A3	La maman tricotote	+	+	-	-
	A4	La maman regarde l'heure	+	+	+	+
	A5	La maman pose son tricot	-	-	-	-
	A6	La maman borde l'œuf	+	+	+	+
	A7	La maman contemple l'œuf	-	+	-	-
	A8	La maman s'en va	+	+	+	+
B : Du nid au lit	B1	L'œuf saute	+	+	-	+
	B2	L'œuf tombe dans la toile d'araignée	+	+	-+	+ (plus tard)
	B3	La toile se rompt	-	+	-	-
	B4	L'œuf tombe dans la fleur	+	+	+	+
	B5	La fleur dépose l'œuf sur la feuille	-	-	-	-
	B6	L'œuf roule sur la feuille jusqu'à la maison de la souris	+-	+-	+-	-
	B7	L'œuf pousse la porte	+	+	+	+
	B8	L'œuf roule jusqu'au lit	+	+	-	-
C : L'éclosion	C1	La souris se retourne sur l'œuf	+	+	-	+
	C2	L'œuf réveille la souris	+	+	+	+
	C3	La souris découvre l'œuf	+	+	+	+
	C4	L'œuf fait tomber la souris du lit	-	-	-	+
D : L'empreinte	D1	L'œuf éclôt	-	+	-	-
	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	+	(plus tard)	+	(plus tard)
	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 dé plante l'oiseau	-	-	-	-
	F10	La souris s'éplonge 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	-	+	+	+
N total de micro-épisodes	55		31	39	23	33
Temps	2 min 46 s		2m23s	2m23s	1m33s	1m41s

Tableau 5: Le découpage du dessin animé *Tom & Jerry* par épisodes et micro-épisodes. La présence des micro-épisodes dans les productions d'Inès et Mathias

3.2.1. Sujet 1 : Inès

Dans ce tableau nous voyons que la deuxième narration d'Inès contient plus de micro-épisodes et est plus détaillée : la première narration comporte 31 séquences, la deuxième - 39. Dans les deux narrations elle introduit les personnages de l'histoire, la problématique, les actions principales. Pourtant ce n'est que dans la deuxième narration qu'elle décrit le lieu des événements :

OISEAU NID, loc S-ASSOIR, dans-loc-nid

Effectivement, dans la deuxième narration elle ajoute des détails qu'elle ne mentionne pas dans la première : elle dit que la toile se rompt quand l'œuf y tombe (B3), elle décrit la scène où le bébé oiseau court avec sa coquille sur la tête (D2), etc. Cela montre que la narratrice commence à mieux comprendre les émotions des personnages (A7), elle reproduit la séquence des actions plus précisément (B3). Parfois les micro-épisodes manquants sont importants car ils expliquent la suite des actions, et dans ce cas là leur absence peut créer des incompréhensions. Inès rétablit quelques absences dans la deuxième narration : D1, F2, F7, G4. La narratrice ne finit pas la première narration : elle s'arrête quand la souris met le bébé oiseau dans le nid. La deuxième narration est plus finalisée : le souris dit au revoir au bébé et part.

Quelques épisodes sont absents dans la deuxième narration et sont présents dans la première : D6, E5, F11. Ils ne sont pas nombreux et peuvent être considérés comme un oubli ponctuel dans la narration.

Parfois la narratrice confond l'ordre des actions : dans les deux narration elle raconte l'épisode du bébé oiseau mangeant le lampadaire après l'épisode du mur. Cela peut être expliqué par le grand nombre d'actions répétitives : le bébé oiseau frappe la commode, le lampadaire, le mur, la chaise.

Nous pouvons conclure que la narratrice a développé certains aspects importants de la

narration en neuf mois : la compréhension des émotions des personnages, les principes de la séquence et des liaisons entre les épisodes, elle fait plus attention aux détails.

3.2.2. *Sujet 2 : Mathias*

La première narration comporte 23 séquences. Nous n'avons pas pris en compte la séquence B2 : bien que le narrateur montre que l'œuf tombe et rebondit, il ne mentionne pas qu'il tombe dans la toile d'araignée ce qui nous semble important non seulement pour comprendre la suite de l'histoire, mais aussi pour comprendre pourquoi l'œuf rebondit. Nous n'avons pas pris non plus en compte l'épisode E3 parce que le narrateur ne précise pas l'objet que le bébé oiseau frappe. Nous avons compté comme « + » les épisodes non complets comme par exemple G2 : ici Mathias prend la proforme corporelle de la souris qui porte quelque chose mais il ne précise pas ce que c'est. L'absence de la réintroduction des référents par le signe standard est très commune pour les productions de Mathias donc nous avons décidé d'accepter les épisodes où le détail manquant est l'introduction, le maintien ou la réintroduction du référent par le signe s'ils sont présentés par une proforme.

La deuxième narration comporte 33 épisodes et est plus complexe. Par exemple, le sujet reproduit bien l'ordre des objets que le bébé oiseau frappe : la commode, le lampadaire, le mur ; tout comme la façon dont il le fait : par exemple, tout au fond du mur (E3-E6). Le sujet ajoute également les épisodes pour détailler les actions (C1, C4, E4, E6, F1, F7). Pourtant dans la deuxième narration le sujet oublie certains épisodes (D2, D3) ou détails (par exemple, dans la première narration le bébé oiseau frappe juste le locus devant lui (E3) quand dans la deuxième narration le narrateur précise que c'est la commode qu'il frappe). Nous pouvons l'expliquer par le fait que le narrateur semble très passionné par l'histoire et veut la raconter très vite et ainsi il perd effectivement certains épisodes. Parfois il s'en souvient plus tard et ainsi il change l'ordre des épisodes et donc la logique : l'œuf tombe d'abord dans une fleur et après dans la toile d'araignée ; il signe d'abord que la souris tombe et seulement après il explique que c'est parce que le bébé oiseau a mangé le tabouret. Nous pouvons supposer que le sujet ne maîtrise pas encore les stratégies de la construction d'une narration cohésive au même niveau qu'un adulte : il oublie les micro-épisodes qui créent des liaisons et expliquent la suite des événements (B3, B5, D1, F2), il oublie d'introduire les personnages (A2, D1). Pourtant déjà en intervalle de 9 mois il montre l'évolution de l'acquisition de la narration : il décrit bien les émotions des personnages (F1, F7, F10, G1, G8), il

restaure des liaisons (C4, G3), il introduit/maintient mieux les référents (E3, E6).

3.2.3. Le nombre des séquences

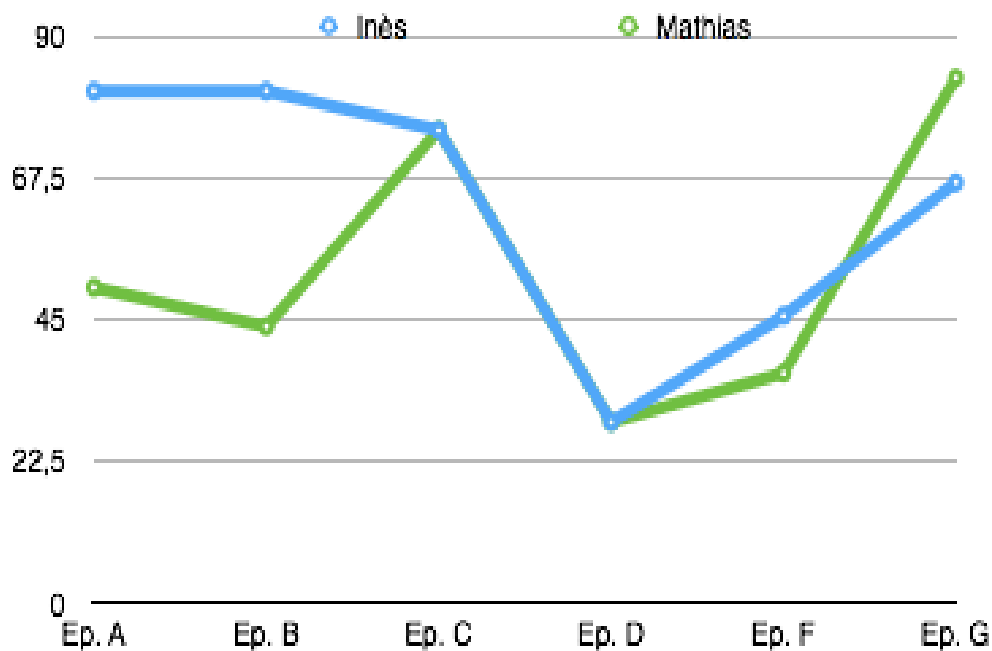
Le tableau suivant montre quelles séquences sont mentionnées le plus souvent par les sujets :

Episode A	65,60%
Episode B	62,50%
Episode C	75,00%
Episode D	28,60%
Episode E	59,40%
Episode F	40,90%
Episode G	75,00%

Tableau 6: Le taux d'emploi des épisodes dans la production d'Inès et Mathias

Ces données montrent quels épisodes les enfants choisissent comme les plus importants : épisodes C et G, les épisodes où l'œuf réveille la souris et où la souris ramène le bébé oiseau dans le nid. Les épisodes les moins détaillés sont D et F : quand l'œuf éclôt, le bébé oiseau voit la souris et la prend pour sa mère et quand la souris nourrit le bébé oiseau avec le gâteau. Ces épisodes sont transitifs, ils expliquent la suite de l'histoire : par exemple, nous ne pourrions pas comprendre pourquoi l'œuf disparaît et pourquoi il y a un bébé oiseau qui mange les meubles sans avoir su le moment où l'œuf devient le bébé. L'absence de ces épisodes montre que les sujets ne savent pas encore construire une narration cohésive avec des liaisons entre les événements.

Si nous comparons les productions de nos sujets, nous pouvons voir qu'elles sont très différentes au début, similaires au milieu et semblables à la fin.



Graphique 1: Le taux d'emploi des épisodes par sujet

Nous voyons, qu'Inès est plus attentive que Mathias aux détails et aux séquences d'actions au début, mais la quantité des séquences dans les épisodes C et D est la même pour les deux sujets, et à la fin c'est l'épisode G de Mathias qui est plus détaillée que celle d'Inès. Nous pouvons supposer qu'Inès est plus concentrée au début, elle veut raconter l'histoire en tous les détails, mais elle se fatigue rapidement et ainsi oublie quelques micro-épisodes, alors que pour Mathias c'est la fin qui est plus intéressante et lui, à son tour, il se concentre sur les détails qui l'intéressent, comme, par exemple, la rencontre de la souris et de l'œuf (épisode C) et leur séparation (épisode G).

3.2.4. Conclusion

Ces premiers résultats montrent comment les enfants développent une narration cohésive en 9 mois. Cela est montré par l'augmentation du nombre des séquences et l'ajout d'éléments pour lier les épisodes. Chez le sujet 1 nous pouvons constater le développement de la liaison entre les épisodes : il lui manque souvent les épisodes aidant à expliquer la suite des actions (B5, E1, E2, F1, F8, F9, G1) ou la fin de l'action décrite (A5, C4, D4, D5, D7), mais dans la deuxième narration elle ajoute quelques micro-épisodes qui sont absents dans la première narration ce qui montre qu'elle commence à mieux maîtriser la cohésion narrative (B3, D1, F2, G4, G5, G8, G9).

L'absence de liaison est généralement caractéristique du sujet 2 : il lui manque souvent les transitions entre les actions (A5, B3, B6, B8, D1, D5, F2). Pourtant il développe aussi sa deuxième narration, qui est plus détaillée que la première, il ajoute les transitions (C4, E4, F1, F10, G3), il commence à voir plus profondément les émotions des personnages (F10).

Nous concluons qu'en intervalle de 9 mois les enfants ont développé leurs compétences d'organisation d'une cohésion narrative, ils commencent à mieux comprendre et montrer les émotions des personnages, ils lient des actions entre elles ce qui aide à expliquer les séquences des actions.

3.3. La comparaison du développement des compétences narratives en LV et en LS

3.3.1. Le développement de la narration cohésive en LV et en LS

Au début de notre travail nous avons supposé qu'il y avait des traits communs entre le développement des compétences narratives en langue vocales et en langues gestuelles. Nous allons voir si les résultats récoltés auprès de nos sujets confirment cette hypothèse.

Dans le chapitre 1.1.1. nous avons mis en relief les étapes du développement narratif proposées par Applebee (1978), Fayol (1983) et Berman et Slobin (1994) pour les narrations en langue vocale. Nos données montrent que nos sujets suivent les étapes proposées pour les narrations des enfants entendants. Par exemple, ils savent distinguer les actions principales des actions secondaires : les épisodes où maman oiseau pose son tricot (A5 dans le tableau 5) ou quand elle contemple l'œuf (A7). Ces actions ne sont pas très importantes pour l'histoire et donc si les sujets le comprennent, ils peuvent trier l'information qu'ils veulent donner à l'interlocuteur. Nous voyons aussi que dans leurs narrations les sujets décrivent clairement les personnages principaux et la problématique, établissent des liens entre les actions. Par exemple, dans l'épisode B Inès montre bien la suite des actions : l'œuf saute, tombe dans la toile d'araignée, après la toile se rompt et l'œuf tombe dans la fleur. La même suite d'actions est un peu différente chez Mathias : il confond l'ordre des actions et signe que l'œuf tombe d'abord dans la fleur et après dans la toile d'araignée (narration 2). Les sujets désignent également le thème (l'œuf qui tombe et devient un bébé et mange tous les meubles de la souris) et la fin de l'histoire (la souris ramène le bébé dans le nid et l'emmailote). Pourtant nos sujets ne maîtrisent pas encore parfaitement l'organisation des liens

entre les micro-épisodes : par exemple, dans aucune narration les sujets ne parlent du moment où le bébé oiseau prend la souris pour sa mère, ce qui peut expliquer, par exemple, pourquoi le bébé lui fait un câlin juste après ; Mathias n'explique pas comment l'œuf est devenu un bébé oiseau et le moment quand l'œuf éclôt est absent. Pourtant nous voyons que nos sujets sont en train de développer ces compétences : dans la deuxième narration Inès raconte les micro-épisodes où l'œuf devient un bébé oiseau et la souris lui enlève la coquille et ainsi nous comprenons d'où vient le bébé oiseau, quand dans la première narration elle ne l'explique pas.

Dans le chapitre 1.1.1. nous avons parlé d'une autre étape du développement des compétences narratives, où, selon Berman et Slobin (1994), les formes présentes dans la production vont avoir de nouvelles fonctions qui vont faire apparaître de nouvelles formes. Nous pouvons l'observer dans la production de nos sujets : si, par exemple, dans la première narration, Mathias utilise les proformes corporelles, non seulement pour maintenir des personnages mais aussi pour les introduire, 9 mois plus tard, dans la deuxième narration, il utilise plus de signes standards pour les introduire et réintroduire, ainsi il développe de nouvelles formes pour les fonctions déjà existantes. Chez Inès nous l'observons quand elle change la configuration de la main pour maintenir le référent *œuf* : si dans la première narration et au début de la deuxième, elle utilise souvent la configuration N ou V pour référer à l'œuf, plus tard elle va utiliser la proforme manuelle qui va être intégrée dans un verbe. Cela signifie qu'elle a développé d'abord une nouvelle fonction référentielle pour la forme existante *configurations N/V* et ensuite la forme nouvelle *proforme manuelle* pour la fonction existante référentielle :

[00:30:390] *œuf BOUGER, loc-œuf*

[00:31:507] *rebondir(cf.N), loc-œuf*

[00:32:181] *rebondir(cf.V), loc-devant, loc-haut*

...

[00:38:662] *pr-œuf, tomber, de -loc-toile*

[00:39:982] *FLEUR pr-fleur, loc pr-œuf, tomber, dans-loc-fleur*

3.3.2. L'avant et l'arrière-plan

La distinction de l'avant et l'arrière-plan est une autre étape du développement de la narration cohésive décrite par Berman et Slobin (1994). Il y a un épisode dans la deuxième

narration de Mathias où nous pouvons voir une différence claire entre l'avant et l'arrière-plan :

(1) *pr-corp-souris, essayer-le-front, avec-soulagement*

(2) *CHAISE, loc*

(3) *pr-corp-souris, s-assoir, confortablement, sur-loc-chaise*

(4) *geste : il rebondit*

(5) *OISEAU pr-corp-bébé-oiseau, pr-bec-oiseau, frapper, loc-devant-haut, loc-devant-bas*

(6) *geste : mains en l'aire*

(7) *pr-souris, regarder, loc-gauche, avec-désapprobation*

Ici la souris est dans l'avant-plan : Mathias montre ses émotions, ses actions, et après, dans le (5), il passe à l'arrière-plan, où il explique les événements passés dans l'avant-plan (4) : c'est le bébé oiseau qui a mangé la chaise quand la souris voulait s'y assoir. Cet épisode du bébé oiseau est très court parce qu'il n'est important que pour expliquer ce qui se passe dans l'avant-plan. Ensuite Mathias conclut de nouveau avec la proforme corporelle de la souris. Nous voyons que les actions effectuées par la souris sont finales et sont de l'aspect perfectif, ce qui est caractéristique de l'avant-plan de la narration en LV selon Berman et Slobin (1994). L'arrière plan présente des actions progressives : le bébé oiseau qui frappe la chaise.

Le même épisode chez Inès n'a pas cette distinction avant/arrière-plan, toutes les actions sont égales :

CHAISE, loc mettre, loc-chaise, loc-gauche

SOURIS pr-chaise, loc S-ASSOIRE, sur-loc-chaise

APRES OISEAU pr-souris, pr-oiseau, frapper, loc-chaise

Inès ne distingue pas l'arrière et l'avant-plan mais elle y montre la maîtrise de la simultanéité, qui n'est pas caractéristique des narrations vocales, et dont nous allons parler un peu plus tard.

3.3.3. Les références spatiales

Dans le chapitre 1.1.4. nous parlons de l'ancrage spatiale. Sa bonne utilisation est une des étapes du développement des structures de références et c'est une étape primaire de l'acquisition des

classificateurs (voir le chapitre 2.3.)

Inès comprend et utilise bien les concepts spatiaux topologiques dans les constructions simples : par exemple, dans l'épisode suivant elle dénote d'abord que la souris porte le bébé vers *loc-gauche*, après elle utilise le signe *monter* avec la configuration V et ensuite elle place en haut le bébé oiseau :

pr-corp-souris, porter(cf.B), loc-gauche

monter(cf.V), loc-gauche, loc-gauche-haut

Pourtant Inès confond souvent les concepts spatiaux projectifs comme *devant* et *derrière* :

pr-corp-maman-oiseau, se-retourner, regarder, loc-derrière-pr-corp-maman-oiseau

Dans cet épisode Inès crée un locus derrière elle, quand dans le dessin animé la maman oiseau regarde l'œuf qui est au-dessous d'elle. Elle répète cette faute dans l'épisode où la souris découvre l'œuf au-dessous d'elle :

pr-corp-souris, tourner, regarder, loc-derrière-pr-corp-souris, avec-étonnement

Nous avons pu remarquer que la deuxième narration était plus complexe au niveau de la maîtrise de l'espace. Dans la deuxième narration Inès décrit le décor de façon plus détaillée. Dans la première narration elle commence directement par :

OISEAU pr-corp-maman-oiseau, COUDRE

Pour la seconde narration, elle commence par la description de l'entourage :

OISEAU NID, loc S-ASSOIR, dans-loc-nid

Ainsi elle place dans l'espace non seulement le personnage principal, mais aussi le lieu d'événement, ce qui nous permet de mieux comprendre la suite des actions, par exemple, pourquoi l'œuf tombe : dans la première narration nous ne savons pas que l'œuf est dans le nid sur un arbre parce que cela n'est pas précisé.

Un autre exemple de l'utilisation de l'ancrage spatiale chez Inès :

(1) *ARAIGNEE pr-toile, loc*

(2) ***pr-toile, loc tomber(cf.N), dans-loc-toile***

(3) ***pr-toile, loc rebondir(cf.N), loc-toile, loc-haut***

Dans cet épisode l'œuf tombe dans la toile d'araignée. Inès localise la toile par une proforme manuelle (1) , et après elle signe le trajet de l'œuf, qui tombe d'abord dans la toile (2) et ensuite rebondit (3). Inès crée un ancrage spatiale grâce à la proforme manuelle et ainsi elle peut montrer que l'œuf tombe et rebondit dans la toile et ne pas à côté, par exemple.

Mathias utilise moins de références spatiales. Souvent il s'agit de l'absence du maintien par la proforme manuelle :

(1) *TIROIR, loc pr-corp-bébé-oiseau, pr-bec-oiseau, frapper, **loc-tiroir**, duratif*

(2) *LAMPE, loc pr-corp-bébé-oiseau, pr-bec-oiseau, frapper, **loc-lampe***

Parfois Mathias utilise la proforme manuelle pour maintenir les locus :

(1) *PORTE **pr-porte, loc** entrer(cv.V), devant-loc-porte, derrière-loc-porte*

(2) *---**pr-porte-étant-ouverte, pté-derrière-loc-pr-porte, SOURIS, être-là***

Ici Mathias crée un locus *porte*, montre que l'œuf le passe et crée le deuxième locus *derrière la porte* où il localise la souris à l'aide du pointage.

Mathias n'a pas de difficulté avec les concepts *devant/derrière*, mais il confond souvent les concepts *gauche/droite* :

*pr-corp, STF-objet-plat, tendre, loc-devant, **loc-gauche***

Dans le dessin animé la souris tend le gâteau à droite de soi.

*pr-corp, porter(cf.B), **vers-loc-gauche***

Dans cet épisode la souris doit porter le bébé oiseau à droite.

La présence de ces fautes signifie que nos sujets se trouvent dans l'étape opérationnel, quand l'enfant commence à comprendre les relations spatiales, et apprend d'abord les notions *devant* et *derrière* (l'étape où Inès se trouve), puis *droite* et *gauche* (Mathias).

Selon Hickmann (2000), les enfants commencent à développer l'ancrage spatiale en LV vers 7 ans mais ne le maîtrise pas avant 10 ans. Nous voyons que nos sujets l'utilisent déjà, mais pas très souvent. Pourtant leur utilisation permet déjà de comprendre les localisations et déplacements des référents. Nous pouvons supposer que les enfants sourds développent l'ancrage spatiale plus

rapidement que les enfants entendants parce qu'il présente un outil nécessaire et primaire pour le développement des structures des classificateurs.

3.3.4. Les références anaphoriques

Une autre étape dans le développement narratif est la maîtrise d'une référence anaphorique. Si nous prenons le modèle de Karmiloff-Smith (1981, décrit dans 1.1.5.) pour les langues vocales, nous pouvons voir qu'il est possible de l'appliquer aux langues des signes. Par exemple, nos sujets utilisent des proformes corporelles, qui peuvent correspondre aux « pronoms » des langues vocales si nous parlons des moyens de référence, pour se référer aux personnages principaux : la souris, le bébé oiseau. En plus, ils commencent à utiliser les proformes manuelles pour les personnages secondaires, comme le nid, ce qui présente l'évaluation de la référence anaphorique.

3.3.5. La connaissance partagée

Nous avons déjà remarqué chez Mathias l'absence fréquente d'introductions des référents par un signe standard. Nous pouvons supposer qu'il ne comprend pas encore la perception conjointe, le partage des connaissances communes dont nous avons parlé dans 1.2.5. Comme Hickmann (2000) note, avant 9 ans les enfants entendants introduisent de nouveaux référents en langues vocales par des expressions définies. Ce n'est qu'à partir de 9 ans qu'ils commencent à distinguer les situations et utiliser les expressions définies seulement avec ceux qui connaissent l'histoire et les éléments indéfinies avec ceux qui ne la connaissent pas. Cela peut expliquer pourquoi Mathias ne nomme pas souvent les référents : peut être il suppose que son interlocuteur n'a pas besoin d'explications et d'introductions des référents.

La théorie de la connaissance partagée explique aussi pourquoi dans la deuxième narration Inès utilise plus de proformes corporelles que dans la première narration pour maintenir des référents : en LV les enfants utilisent les pronoms pour effectuer le maintien des référents seulement après 6 ans, et dans la première narration Inès préfère maintenir les référents à l'aide des signes standards, quand dans la deuxième elle se sent plus à l'aise avec des proformes corporelles. Pourtant elle n'utilise presque pas de proformes manuelles ce qui signifie que le transfert vers les stratégies de maintien n'est pas encore complet.

Ainsi nous voyons qu'en LS les capacités à manipuler des références se développent à peu près comme en langue vocale, même si les moyens linguistiques ne sont pas similaires dans les deux modalités différentes. Nous supposons que les enfants qui parlent en langue des signes

développent aussi la perception conjointe, ce qui signifie qu'ils changent de stratégies référentielles selon les connaissances de leurs interlocuteurs. Cela montre que les enfants sourds développent les compétences cognitives à peu près en même âge et suivent les mêmes étapes que les enfants entendants.

3.3.6. L'effet de l'âge sur la longueur de narration

Dans le chapitre 1.2.1. nous avons présenté l'hypothèse émise par Colletta, Pellenq et Guidetti (2010) : la longueur de la narration augmente avec l'âge. Maintenant nous allons voir si elle peut être appliquée aux narrations en langue des signes.

Nos résultats montrent qu'Inès, étant moins âgée, produit des narrations plus longues (2m23s à 5 ans 11 mois et à 6 ans 8 mois) que Mathias (1m33 à 7 ans 11 mois et 1m41s à 8 ans 8 mois). Cela ne correspond pas à l'hypothèse de Colletta, Pellenq et Guidetti. Les auteurs remarquent que la capacité de faire une synthèse se développe chez les enfants entendants à partir de 9-11 ans. Nous ne pensons pas que c'est la raison pourquoi la narration de Mathias est plus courte que celle d'Inès : il ne produit pas beaucoup d'épisodes-liaisons, comme, par exemple, celui où l'œuf éclôt et le bébé oiseau apparaît, où la souris va chercher quelque chose à manger pour calmer le bébé oiseau. Au contraire, parfois il passe beaucoup de temps sur un épisode assez court. Par exemple, à la fin de la deuxième narration, quand Mathias raconte que la souris ramène le bébé oiseau dans le nid, cet épisode prend plus que 6 secondes :

[01:41:863] *pr-corp-souris, pr-stf-objet-rond-petit, porter*

[01:42:408] --- *pr-corp-souris-portant-pr-stf-objet-rond-tetit, regarder, loc-haut-autour*

[01:44:463] --- *pr-corp-souris-portant-pr-stf-objet-rond-tetit, regarder, loc-gauche-haut, avec-contentement*

[01:45:217] --- *pr-corp-souris-portant-pr-stf-objet-rond-tetit, regarder, loc-direction-gauche*

[01:47:712] --- *pr-corp-souris-portant-pr-stf-objet-rond-tetit, marcher, vers-loc-gauche-haut*

[01:51:725] --- *pr-corp-souris-portant-pr-stf-objet-rond-tetit, placer, loc-devant*

Pour le même épisode Inès utilise le classificateur situationnel, et ainsi l'épisode dure 4 secondes et contient plus d'information (NID) :

[02:23:806] *pr-corp-souris, porter(cf.B)*

[02:24:561] --- *pr-corp-souris-portant, REGARDER, loc-gauche-haut*

[02:25:554] *APRES NID MARCHER, loc-devant, loc-gauche-haut*

[02:28:068] *pr-corp-souris, STF-objet-rond-petit, mettre, loc-gauche-haut*

Cela montre que la durée des productions de Mathias ne peut pas être expliquée par sa capacité à synthétiser l'histoire. Ainsi ces données n'affirment pas l'hypothèse de Colletta, Pellenq et Guidetti (2010) de l'effet de l'âge sur la longueur de la narration.

Pourtant nous avons fait une observation intéressante : si la durée des deux narrations chez le même sujet ne diffère pas considérablement (chacune des deux narrations d'Inès dure 2m23s, et les narrations de Mathias durent 1m33 à 7 ans 11 mois et 1m41s à 8 ans 8 mois), le nombre d'unités distingue beaucoup les productions d'Inès (60 et 80) et de Mathias (41 et 58), c'est-à-dire que chacun d'entre eux produit une narration plus longue 9 mois après la première narration. Nous pouvons conclure qu'avec l'âge l'enfant produit plus d'unités, mais pourtant nos résultats sont limités à deux sujets et deux tranches d'âge ce qui ne permet pas de faire une conclusion générale.

3.3.7. Le point de vue

Les études sur les langues vocales disent que les enfants de 6-7 ans ne savent pas encore changer des points de vue et que cette capacité n'est développée que vers 9-10 ans (voir le chapitre 1.1.6). Nous l'avons aussi remarqué chez nos sujets : par exemple, Mathias, ayant 7 ans 11 mois change souvent les proformes corporelles sans préciser qui est qui :

(1) *pr-corp, tourner-en-sautant, loc-devant, loc-gauche*

(2) *OISEAU pr-corp-bébé-oiseau, tourner-en-sautant, loc-gauche, loc-devant*

(3) *pr-corp, lever(cf.C), loc-devant, loc-haut*

(4) *pr-corp, se-frotter, contre-loc-droit, avec-étonnement*

(5) *pr-corp, regarder, loc-gauche, loc-devant*

Selon l'histoire c'est le bébé oiseau dans (1) mais Mathias ne l'introduit pas avec un signe standard avant, et seulement dans (2) nous apprenons que c'est le bébé oiseau. Dans le (3) c'est la souris qui enlève la coquille, et ainsi le bébé oiseau croit que la souris est sa mère et il fait le câlin (4), et après il regarde autour de lui (5). Nous voyons qu'il est vraiment difficile de rétablir

l'histoire parce que les personnages ne sont pas définis. Une des raisons, à notre avis, c'est la difficulté de bien distinguer les différents points de vue. Pourtant ce serait faux de dire que Mathias ne maîtrise pas du tout la proforme corporelle : par exemple, il a pris une proforme corporelle d'un œuf, ce qui n'est pas facile pour une narration enfantine parce que l'œuf n'est pas un personnage totalement animé. En plus, Mathias sait coordonner le regard et les structures des classificateurs. Par exemple, son regard est vague ou sur ses mains quand il reprend la proforme corporelle, ce qui montre le développement de cette stratégie.

Quant à Inès, elle utilise moins de proformes corporelles. Ses changements des proformes corporelles sont plus clairs parce qu'elle utilise des signes standards pour réintroduire des personnages. Elle ne sait pas encore coordonner son regard avec la production. Nous pouvons supposer qu'Inès se trouve dans une étape où elle n'a pas encore développé la coordination du regard, alors que Mathias sait le faire et maintenant il est en train de développer la maîtrise des changements des points de vue de plusieurs personnages.

3.3.8. Conclusion

Après avoir comparé les données des études sur les langues vocales avec nos résultats, nous pouvons conclure que les langues vocales et les langues des signes, n'ayant pas beaucoup de moyens linguistiques communs, peuvent néanmoins partager des étapes similaires dans la construction d'une narration : nos sujets distinguent les actions principales des actions complémentaires tout comme les enfants entendants de leur âge, ils savent mettre en relief des personnages principaux et la problématique, ils distinguent l'avant et l'arrière-plan, ils développent de nouvelles formes et fonctions. Les compétences cognitives évaluent à peu près de la même façon : la question du partage de connaissance entre le narrateur et son interlocuteur est également importante dans les productions en langues des signes.

Nos sujets montrent aussi un développement de certaines compétences plus rapide que chez les enfants entendants : par exemple, les références spatiales et anaphoriques.

Également, certaines compétences peuvent prendre plus de temps à développer en langue des signes qu'en langue vocale : par exemple, le changement des points de vue, qui présente une des compétences les plus difficiles à maîtriser en langue des signes.

Nos données peuvent également contredire certaines hypothèses proposées pour les langues vocales : par exemple, l'hypothèse de Colletta, Pellenq et Guidetti (2010) suppose qu'avec l'âge la

longueur de production augmente, quand ce n'est pas le cas chez nos sujets. Comme nous l'avons montré, ce désaccord ne peut pas être expliqué par le développement de la capacité à synthétiser la production. Nous ne pouvons pas faire des conclusions profondes sur cette question parce que nous n'avons pas assez de données.

Maintenant nous allons voir comment nos résultats obtenus correspondent aux données des chercheurs récoltées auprès des enfants sourds pour qui la langue des signes est la langue maternelle et qui l'apprennent dès la naissance.

3.4. Les stratégies utilisées pour introduire, maintenir et réintroduire les référents

Nous venons de voir qu'en 9 mois l'enfant peut développer les compétences de la cohésion narrative. Dans la partie suivante nous allons examiner les moyens linguistiques choisis par les enfants sourds afin d'introduire, de maintenir et de réintroduire les référents.

Nous avons transcrit les narrations produites sous le logiciel ELAN. Les participants produisent un minimum de paroles (souvent ce sont des mots qui répètent les signes produits en même temps ou les onomatopées. Parfois les sujets utilisent le mot *après* sans le signer mais nous ne le prenons pas en compte parce que le signe APRES est déjà assez fréquent dans les productions de nos sujets) et la narration principale est produite en LSF. Ainsi dans notre analyse nous ne parlons que de la production en LSF et du regard, même si nous avons transcrit les gestes et le français pour les études suivantes.

Dans le tableau ci-dessous nous présentons le temps de chaque narration et le nombre d'unités produites. Ici nous ne prenons en compte que des unités produites en LSF.

	Inès N1	Inès N2	Mathias N1	Mathias N2
Durée totale	2m23	2m23	1m33	1m41
Nombre d'unités	60	80	41	58

Tableau 7: La durée et le nombre d'unités dans les narrations d'Inès et Mathias

Pour un même sujet la durée de productions de ses deux narrations est très similaire, par contre, la durée des récits d'Inès est beaucoup plus longue (2m23s) que celle des récits de Mathias (1m33s et 1m41s). Inès produit également plus d'unités (60 et 80) que Mathias (41 et 58). Nous n'avons pas assez de sujets pour conclure que la durée du récit ou le nombre d'unités produites

dépendent de l'âge, mais pourtant nous pouvons supposer qu'avec un intervalle de 9 mois l'enfant produit plus d'unités (60>80 et 41>58) alors que le changement de la durée de la narration n'est pas significatif.

3.4.1. Sujet 1 : Inès

Après avoir transcrit la première narration d'Inès nous avons observé et transcrit les informations sur les stratégies utilisées pour l'introduction, le maintien et la réintroduction du référent. Celles-ci sont présentées dans les tableaux ci-dessous :

(SS - Signe standard, PC – proforme corporelle, PM – proforme manuelle, STF - spécificateur de taille et de forme, CS – classificateur situationnel)

Narration 1	Introduction	Maintien	Réintroduction	Verbes citation
SS	12 (92,3%)	3 (9,4%)	6 (85,7%)	
PC		15 (46,9%)	1 (14,3%)	2 (20%)
STF	1 (7,7%)	4 (12,5%)		
PM		4 (12,5%)		
CS		6 (18,7%)		9 (80%)

Tableau 8: L'emploi des stratégies linguistiques par Inès dans la narration 1

Narration 2	Introduction	Maintien	Réintroduction	Verbes citation
SS	9 (100 %)	1 (4%)	10 (83,3%)	
PC		15 (60%)	2 (16,7%)	11 (64,7%)
STF				
PM		5 (20%)		6 (35,3%)
CS		4 (16%)		

Tableau 9: L'emploi des stratégies linguistiques par Inès dans la narration 2

Ces données montrent que notre première narratrice procède à certains changements dans la façon de raconter l'histoire. Nous allons les analyser plus en détails.

A. L'introduction du référent

Dans les deux narrations Inès utilise principalement les signes standards pour introduire un référent. Le nombre d'introduction par un signe standard est plus grand dans la première narration (12) que dans la deuxième (9), c'est-à-dire que dans la deuxième narration Inès introduit les

référents par un signe standard (comme un adulte le fait), mais elle en introduit moins. Il s'agit, peut être, d'un « oublie » de certains épisodes et donc de l'absence de certains référents.

L'utilisation d'un STF pour introduire un référent dans la première narration peut être expliquée par la distinction, effectuée par le narrateur, entre les personnages principaux et les secondaires : les premiers, elle les introduit à l'aide des signes standards :

[00:31:601] pr-corp-maman-oiseau, prendre(cf.clef), loc-derrière-pr-corp-maman-oiseau, loc-1

[00:36:930] **ŒUF**, loc

[00:40:114] pr-corp-maman-oiseau, emmailloter, loc-œuf

Quant aux personnages secondaires, l'introduction à l'aide des signes standards est parfois remplacée par les STF, ce qui peut signifier que ces référents ne semblent pas être importants à la narratrice et ainsi elle ne les nomme pas :

[00:26:740] pr-corp-maman-oiseau, COUDRE

[00:27:736] *APRES pr-corp-maman-oiseau, STF-objet-rond-petit, loc-devant, regarder, avec-étonnement*

[00:30:202] -pr-corp-maman-oiseau-tenant-stf-objet-rond-petit, remettre, loc-1, loc-bas

Pour introduire le même référent dans la deuxième narration, Inès utilise déjà les signes standards, ce qui signifie qu'elle développe des stratégies d'introduction du référent. Pourtant elle n'utilise pas directement le signe REVEIL, mais le signe HEURE :

[00:17:702] pr-corp-maman-oiseau, tricoter

[00:18:560] *pr-corp-maman-oiseau, PRENDRE, loc-devant **HEURE***

Elle n'utilise pas encore le signe REVEIL mais la description est plus développée dans la deuxième narration : à la place de décrire la forme d'un objet, ce qui peut créer une ambiguïté et peut ne pas être compris par quelqu'un qui ne connaît pas l'histoire, elle introduit la fonction du réveil - montre l'heure - et ainsi les actions suivantes deviennent plus cohérentes : maman oiseau voit l'heure et se dépêche de partir.

En comparant les deux narrations, nous pouvons aussi voir le développement au niveau de l'intégrité du signe : dans la première narration Inès utilise le signe TOILE pour introduire la toile d'araignée :

[00:45:218] *œuf, loc*

[00:46:606] *BOUGER, loc-œuf*

[00:47:159] *TOURNER(cf.Index), autour-loc-œuf*

[00:48:956] *TOMBER, loc-œuf, loc-bas*

[00:49:742] *TOMBER*

[00:52:667] **TOILE**, *loc*

Dans la deuxième narration elle utilise le signe complexe - ARAIGNEE - et ajoute la *pr-toile* après. Cela montre le développement de l'utilisation des signes standards :

[00:30:390] *œuf BOUGER, loc-œuf*

[00:31:507] *rebondir(cf.N), loc-œuf*

[00:32:181] *rebondir(cf.V), loc-I, loc-haut*

[00:32:863] *TOMBER, STF-surface-plate, loc-bas*

[00:33:654] *TOMBER(cf.N), loc-haut, loc-bas*

[00:35:00] **ARAIGNEE** *pr-toile, oc*

B. Le regard pendant l'introduction du référent

Quand Inès introduit un référent à l'aide d'un signe standard, son regard est souvent adressé à l'interlocuteur, ce qui est caractéristique de la narration adulte [00:36:930] :

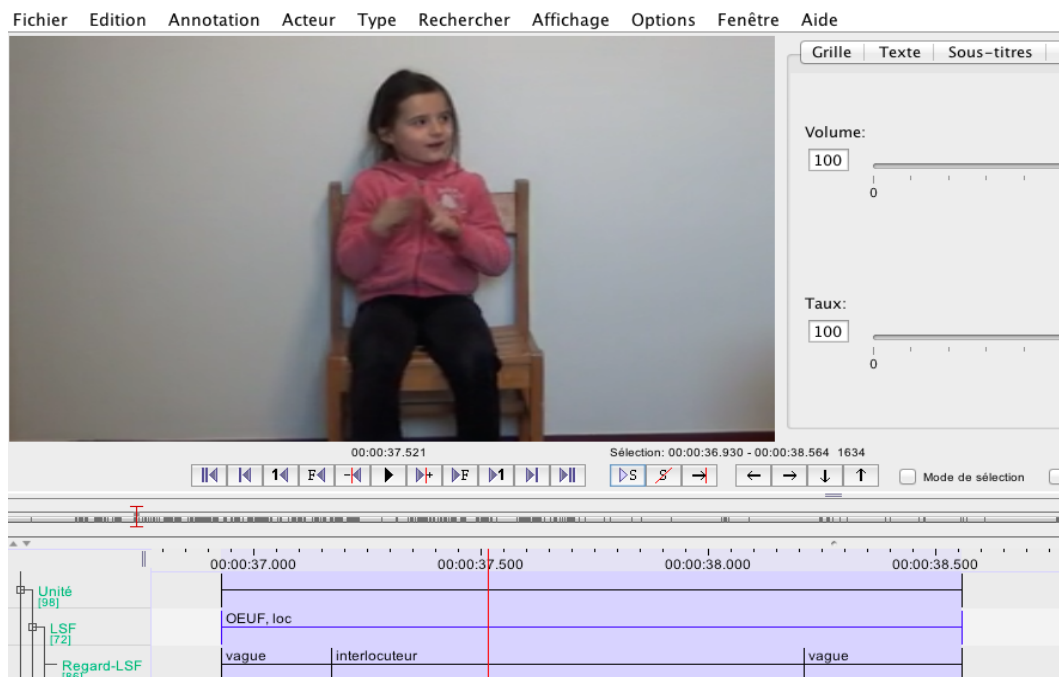


Image 1: Inès, le regard pendant l'introduction du référent

Parfois le regard d'Inès est vague pendant l'introduction des référents à l'aide des signes standards ce qui signifie qu'elle ne maîtrise pas encore totalement leur utilisation [00:57:367] :

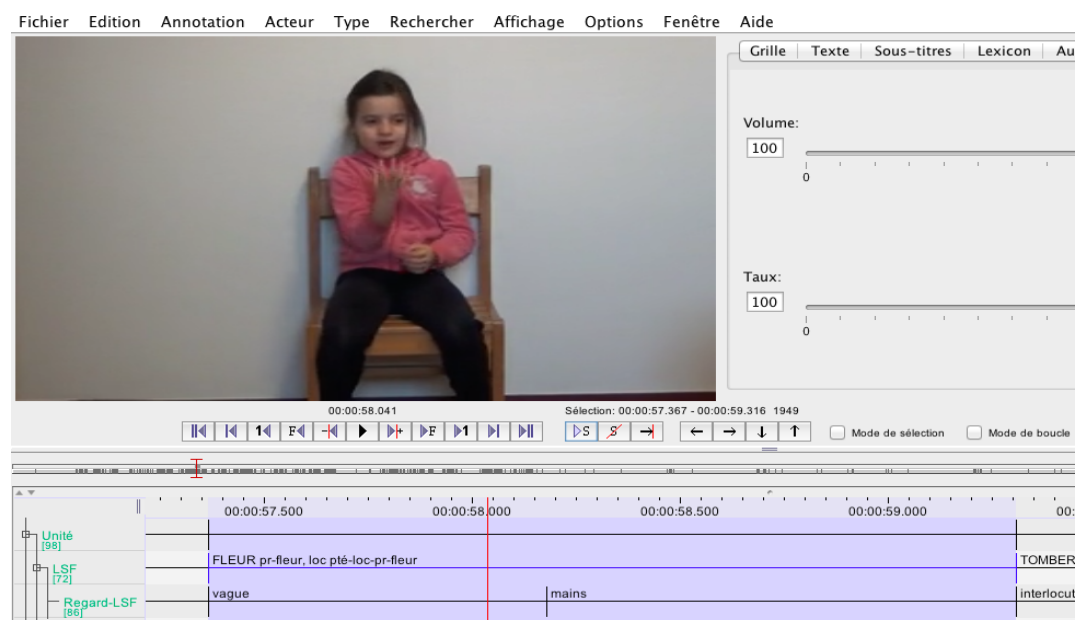


Image 2: Inès, le regard pendant l'introduction du référent

C. Le maintien du référent

La stratégie principale du maintien du référent est une proforme corporelle pour les référents animés :

[00:07:983] *OISEAU NID, loc S-ASSOIR, dans-loc-nid*

[00:12:009] ***pr-corp-maman-oiseau, COUDRE***

[00:13:788] *FINIR*

[00:14:212] *APRES VOIR œuf*

[00:16:814] ***pr-corp-mamn-oiseau, PRENDRE, loc-devant***

[00:17:702] ***pr-corp-maman-oiseau, tricoter***

Pour les référents non-animés Inès utilise des proformes manuelles :

[00:40:50] *FLEUR pr-fleur, loc pr-œuf, tomber, dans-loc-fleur*

Le troisième outil pour maintenir un référent le plus utilisé par Inès est un signe standard :

[00:44:259] *MAISON SOURIS*

[00:47:003] *pr-porte, OUVRIR*

[00:47:959] ***SOURIS pr-corp-souris, DORMIR***

En comparant deux narrations produites, nous pouvons remarquer le développement des stratégies utilisées pour maintenir les référents. Par exemple, dans la première narration, après avoir introduit *TOILE*, le sujet ne le maintient pas, le référent *œuf* est maintenu par le *STF-objet-rond-petit*. Le fait que le sujet ne maintient pas les référents à l'aide des proformes signifie qu'elle ne les maîtrise pas encore. En plus, elle ne réintroduit pas le référent *œuf* et ainsi il est difficile de le reconnaître à partir de *STF-objet-rond-petit* pour quelqu'un qui ne connaît pas l'histoire :

[00:49:742] *TOMBER*

[00:52:667] *TOILE, loc*

[00:54:102] *pté-bas, STF-objet-rond-petit, rebondir, loc-toile, loc-haut, tomber, loc-haut, loc-toile*

Dans la deuxième narration, Inès maintient la proforme de *toile d'araignée* ce qui montre le développement du maintien par la proforme. Par contre elle ne maintient pas le référent *œuf* en prenant la configuration N :

[00:34:310] *ARAIGNEE pr-toile, loc être-là*

[00:33:676] *pr-toile, tomber (cf.N), dans-loc-toile*

Un autre exemple qui montre le développement des compétences narratives peut être observé dans la description de la chute de l'œuf. Dans la première narration, Inès signe qu'il tombe dans la toile et de la toile dans une fleur, quand dans la deuxième narration elle précise que la toile casse et c'est comme ça que l'œuf tombe dans une fleur :

[00:34:310] *ARAIGNEE pr-toile, loc être-là*

[00:33:676] *pr-toile, tomber (cf.N), dans-loc-toile*

[00:37:307] *pr-toile, loc rebondir(cf.N), loc-toile, loc-haut*

[00:37:857] *CASSER, loc-toile*

[00:38:662] *pr-œuf, tomber, de-loc-toile*

Cela montre que la narratrice développe des aptitudes de la production des suites complexes des actions. Pourtant elle ne sait pas encore intégrer les proformes manuelles dans les verbes, une stratégie indispensable pour maîtriser le maintien des référents et ainsi elle continue d'utiliser les verbes sans modification morphologique.

D. Le regard pendant le maintien du référent

Dans la première narration au début de l'histoire Inès introduit le référent *oiseau* à l'aide d'un signe standard. Ensuite elle le maintient avec la proforme corporelle. Le regard joue un rôle important dans la proforme corporelle : quand le signeur « devient » un personnage, il reprend son regard et ainsi ne peut pas croiser celui de son interlocuteur. Inès, à son tour, regarde souvent l'interlocuteur en effectuant la proforme corporelle [00:26:740], [00:31:601] :

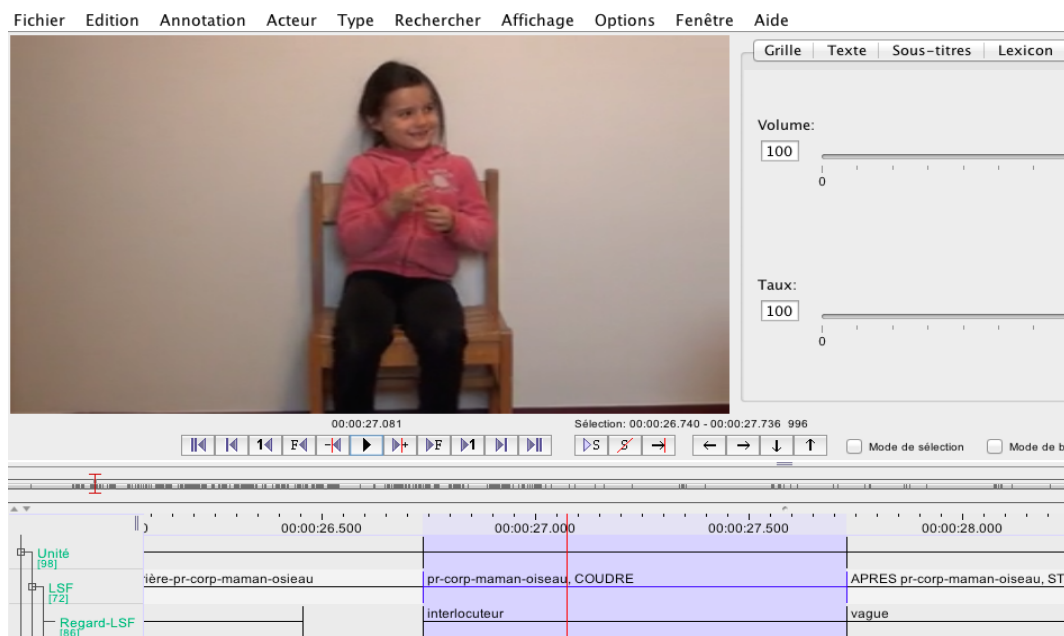


Image 3: Inès, le regard pendant le maintien du référent

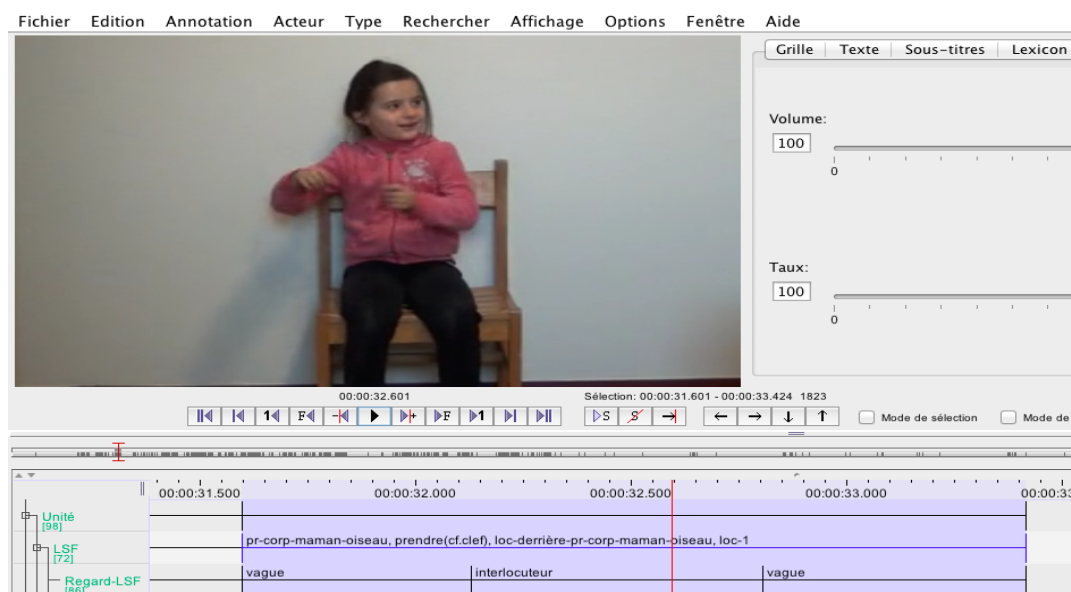


Image 4: Inès, le regard pendant le maintien du référent

Cela signifie que le sujet ne semble pas encore maîtriser la proforme corporelle : son acquisition est considérée comme la plus difficile parmi les classificateurs (voir le chapitre 2.2.4.)

E. La réintroduction du référent

Dans les deux narrations, le sujet utilise généralement des signes standard pour réintroduire un référent :

[00:41:798] ---**pr-œuf**-étant-dans-pr-fleur; tomber; loc-fleur; loc-bas

[00:43:062] *ROULER*

[00:44:259] *MAISON SOURIS*

[00:47:003] *pr-porte, OUVRIR*

[00:47:959] *SOURIS pr-corp-souris, DORMIR*

[00:51:000] **ŒUF** aller(cf.bec-de-canard), pr-corp-souris, loc-derrière-pr-corp-souris

Dans la première narration elle utilise la proforme corporelle une fois pour réintroduire le référent *Souris* [02:37:50]. Comme le moyen principal de la réintroduction du référent chez Inès est un signe standard, nous pouvons supposer que cette production est un résultat d'un « oublie » : elle réintroduit le référent *souris* à l'aide du signe standard, après elle parle du bébé oiseau et réintroduit la souris :

[02:28:959] *SOURIS pr-chaise, loc S-ASSOIRE, sur-loc-chaise*

[02:30:404] *APRES OISEAU pr-souris, pr-oiseau, frapper; loc- chaise*

[02:37:427] **pr-corp-souris**, porter (cf.B), loc-gauche

F. Le regard pendant la réintroduction du référent

Dans la première narration nous avons vu qu'Inès avait introduit le référent *œuf* avec le signe standard [00:36:930]. Quelques secondes plus tard elle le réintroduit de nouveau avec le signe standard. Ici son regard est vague [00:45:218] :

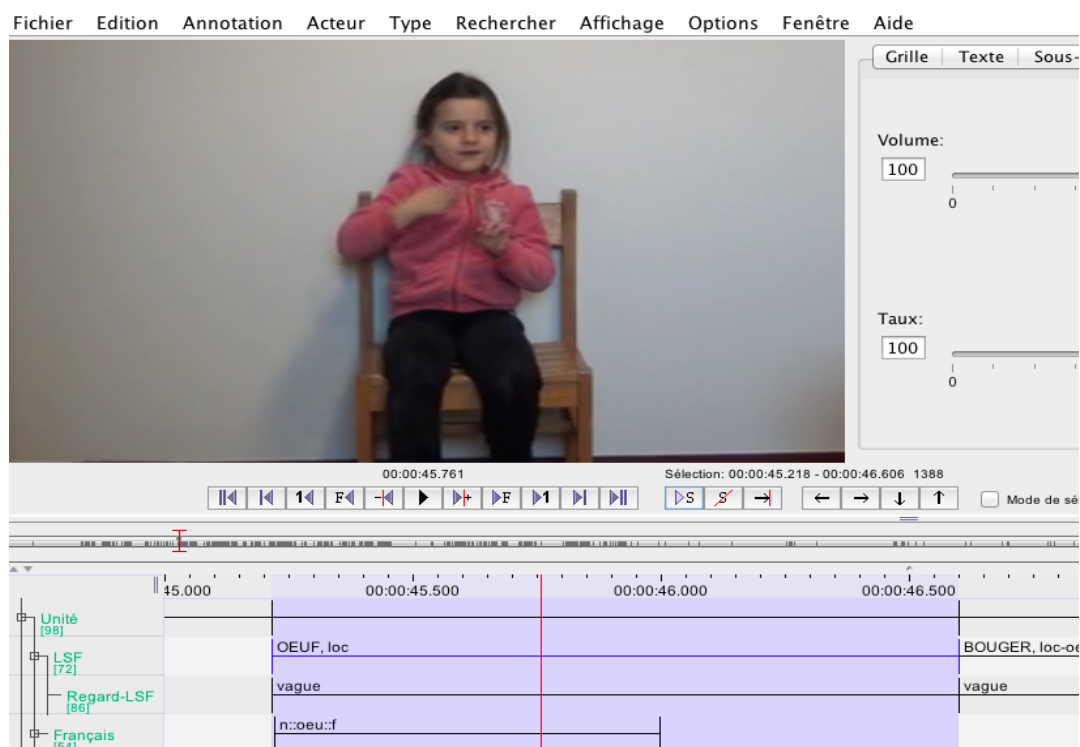


Image 5: Inès, le regard pendant la réintroduction du référent

Quelques secondes plus tard elle le réintroduit de nouveau et croise son regard avec celui de son interlocuteur, ce qui peut être observé dans les productions adultes [00:56:411] :

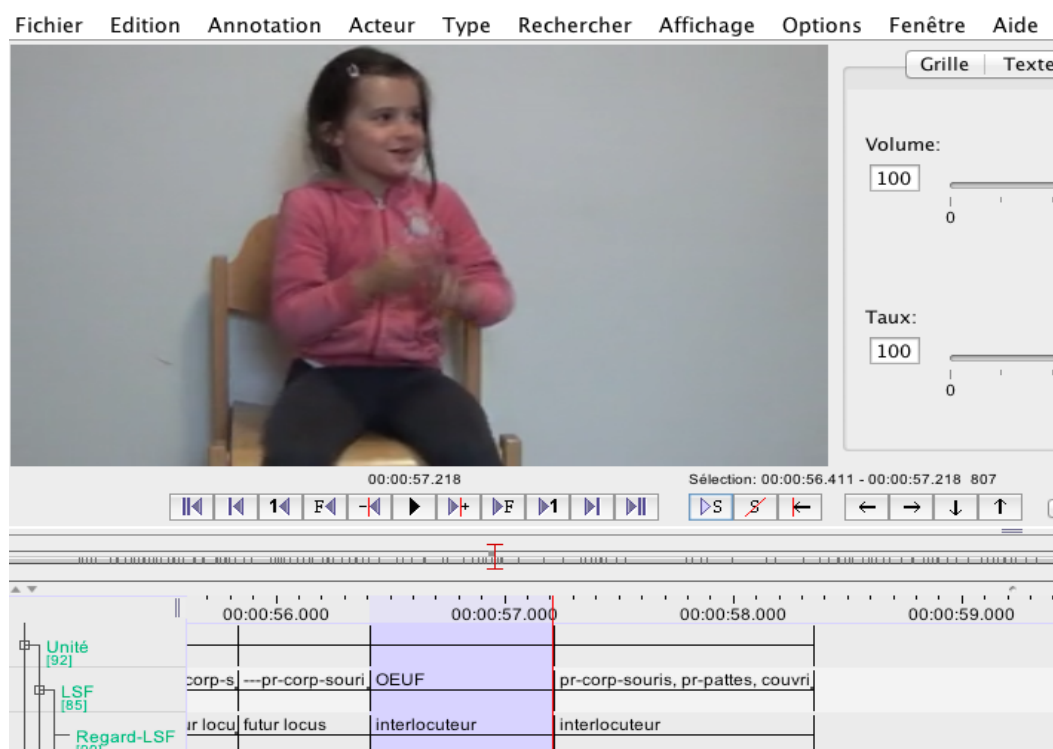


Image 6: Inès, le regard pendant la réintroduction du référent

Cette instabilité, également remarquée dans l'utilisation des signes standards pour introduire des référents, indique que le sujet ne contrôle pas le regard, car, peut être, ne comprend pas encore son rôle dans la narration.

G. Conclusion d'Inès

Nous pouvons déjà voir qu'Inès maîtrise l'introduction des référents : dans presque tous les cas elle introduit un nouveau référent à l'aide d'un signe standard, mais pourtant elle « oublie » de garder le regard sur son locuteur.

Il nous semble qu'elle ne se sent pas encore à l'aise avec les stratégies du maintien des référents : même si dans la plupart de temps elle utilise une proforme corporelle ou une proforme manuelle, elle utilise néanmoins beaucoup de signes standards. La réintroduction est souvent faite avec les signes standards ce qui est caractéristique d'une production adulte.

Nous pouvons aussi conclure que le sujet développe les concepts spatiaux dans les constructions simples mais elle doit encore développer les constructions avec la syntaxe plus complexe. Inès a encore des difficultés avec l'intégration des proformes manuelles dans les verbes : elle utilise plutôt les verbes dans la forme de citation ou les configurations neutres comme B, N, V. Ainsi nous pouvons aussi conclure que le sujet n'a pas encore développé les proformes manuelles : il y en a que 4 dans chaque narration. Les classificateurs situationnels ne sont pas encore bien développés non plus : il y en a deux dans la première narration et zéro dans la deuxième.

Nos données ne soutiennent pas les étapes d'évolution proposées par Haug (2011) et décrites par nous dans 2.2.4. L'utilisation fréquente des verbes dans leur forme de citation, sans modification morphologique (11 dans la première narration et 17 dans la deuxième narration) est considérée par Niederberger (2004) comme caractéristique d'une narration enfantine ce qui prouve encore une fois que notre sujet ne maîtrise pas encore les proformes manuelles. Par contre la proforme corporelle, qui est considérée comme la plus difficile et tardive à maîtriser est très caractéristique des narrations d'Inès : elle l'utilise 15 fois dans la première narration et 10 dans la deuxième. Par contre, elle ne la maîtrise pas parfaitement : elle croise souvent le regard de l'interlocuteur quand l'utilisation de la proforme corporelle l'interdit.

3.4.2. Sujet 2 : Mathias

Nous avons transcrit les deux narrations de Mathias, compté les stratégies utilisées pour l'introduction, le maintien et la réintroduction des référents et fait ces deux tableaux :

Narration 1	Introduction	Maintien	Réintroduction	Verbes citation (à la place de...)
SS	6 (54,5%)	3 (14,3%)	1 (33,3%)	2 (40%)
PC	2 (18,2%)	11 (52,4%)	2 (66,7%)	2 (40%)
STF	2 (18,2%)	1 (4,7%)		
PM	1 (9,1%)	3 (14,3%)		1 (20%)
CS		3 (14,3%)		

Tableau 10: L'emploi des stratégies linguistiques par Mathias dans la narration 1

Narration 2	Introduction	Maintien	Réintroduction	Verbes citation (à la place de...)
SS	10 (71,4%)	2 (8%)	4 (80%)	
PC	1 (7,2%)	10 (40%)	1 (20%)	2 (100%)
STF	3 (21,4%)	1 (4%)		
PM		8 (32%)		
CS		4 (16%)		

Tableau 11: L'emploi des stratégies linguistiques par Mathias dans la narration 2

Dans ces tableaux nous pouvons remarquer les changements qui se passent en intervalle de 9 mois. Nous allons analyser ces données plus en détails dans les parties suivantes.

A. L'introduction du référent

Dans les deux narrations Mathias utilise presque toutes les stratégies d'introduire un référent : des signes standards, des proformes corporelles, des proformes manuelles et des spécificateurs de taille et de forme.

Les signes standards sont des moyens linguistiques principaux pour l'introduction des référents parce qu'ils permettent de nommer le référent sans aucune ambiguïté. Les autres moyens causent des difficultés dans la compréhension. Comme, par exemple, dans cet exemple Mathias introduit la maman oiseau tout au début de l'histoire à l'aide de la proforme corporelle :

[00:16:650] *ARBRE*

[00:23:845] *pr-corp, COUDRE*

Si l'interlocuteur ne connaît pas l'histoire, il lui serait très difficile de comprendre la suite des actions : pourquoi le personnage introduit coud et vole?

Quelques secondes plus tard Mathias maintient ces deux référents à l'aide des signes standards, ce qui va clarifier le sens :

[00:30:327] *HEURE pr-corp, STF-objet-rond-petit, regarder, avec-étonnement*

[00:35:221] *pr-corp, emmailloter, loc-devant*

[00:37:189] *OISEAU pr-corp-maman-oiseau, VOLER, loc-devant, loc-gauche-haut*

[00:39:959] *PARTIR, loc-gauche-haut*

[00:40:873] *APRES ŒUF STF-objet-rond-cave, loc TOMBER, dehors*

Sans introduction par le signe standard il est également difficile de comprendre ce que c'est *STF-objet-rond-cave*.

Dans la deuxième narration Mathias utilise plus de signes standards (71,4%) que dans la première narration (54,5%) :

[00:11:006] *OISEAU pr-corp-maman-oiseau, COUDRE*

Il utilise également moins de proformes corporelles (7,2% dans N2 contre 18,2% dans N1), mais pourtant il emploie plus de STF (21,4%) que dans la première narration (9,1%). Généralement ce sont des personnages secondaires :

[00:15:068] *pr-corp-maman-oiseau, STF-objet-rond-petit, prendre, loc-devant*

...

[00:24:582] *BEBE STF-objet-rond-petit-cave, loc bouger(cf.V-plié), dedans*

Dans le premier exemple il l'introduit le réveil par un STF, ce qu'il fait aussi dans la première narration. Dans le deuxième exemple c'est un nid qui est introduit par un STF. Dans la première narration il ne l'introduit pas du tout, donc nous pouvons supposer, que l'apparition de ce STF c'est une étape transitive de l'absence d'un référent dans l'histoire à sa bonne introduction par un signe standard (ce qui peut être observé également dans les productions d'Inès : dans la première

narration elle n'introduit pas le locus nid, quand dans la deuxième elle l'introduit par le signe standard).

B. Le regard pendant l'introduction du référent

Généralement Mathias regarde son interlocuteur quand il introduit un référent par un signe standard [00:47:437] :

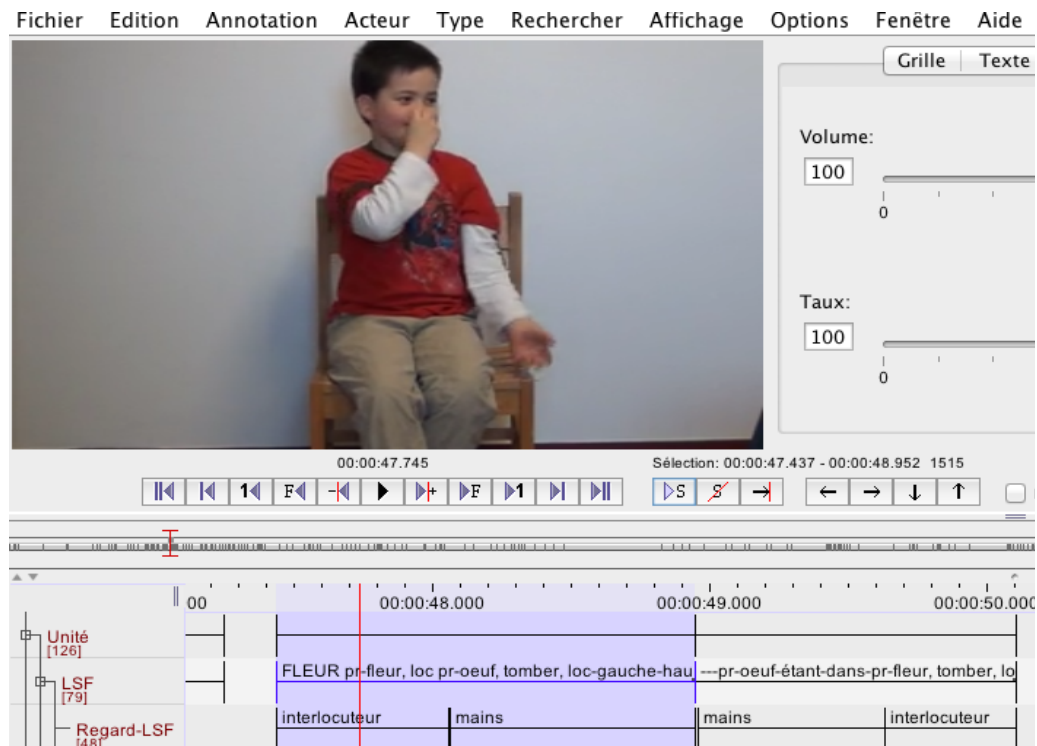


Image 7: Mathias , le regard pendant l'introduction du référent

Quand il le fait par la proforme corporelle, son regard est souvent vague [00:23:845] :

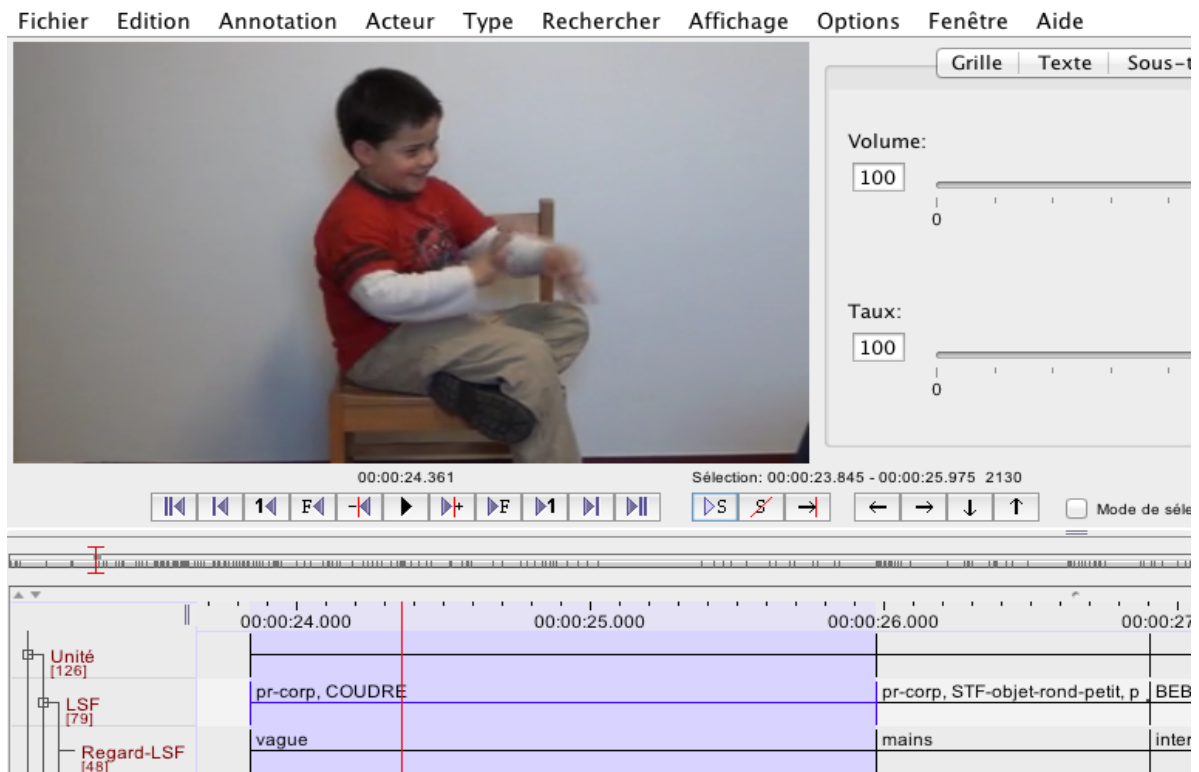


Image 8: Mathias , le regard pendant l'introduction du référent

Nous pouvons conclure que Mathias comprend la fonction du regard dans l'utilisation des signes standard et des proformes corporelles mais pourtant il ne maîtrise pas encore les stratégies de l'introduction des référents.

C. Le maintien du référent

Comme pour l'introduction des référents, Mathias utilise une grande variété des moyens linguistiques pour les maintenir : signes standards, proformes corporelles et manuelles, STF, classificateurs situationnels.

Dans les deux narrations la stratégie la plus populaire est la proforme corporelle :

[01:01:900] *pr-corp, tourner-en-sautant, loc-devant, loc-gauche*

[01:03:176] **OISEAU** *pr-corp-bébé-oiseau, tourner-en-sautant, loc-gauche, loc-devant*

Pourtant comme Mathias n'introduit que rarement des référents à l'aide des signes standards, presque toutes les proformes corporelles ne sont pas définies et ainsi difficiles à identifier

sans connaissance de l'histoire :

[00:35:721] *pté-loc-droit PORTE pr-porte, loc OUVRIR*

[00:37:504] --- *pr-porte-étant-ouverte, entrer(cf.V), dans*

[00:39:108] **pr-corp**, *se-tourner*

[00:40:305] **pr-corp**, *bouger*

...

[01:01:900] **pr-corp**, *tourner-en-sautant, loc-devant, loc-gauche*

[01:03:176] *OISEAU pr-corp-bébé-oiseau, tourner-en-sautant, loc-gauche, loc-devant*

[01:04:659] **pr-corp**, *lever(cf.C), loc-devant, loc-haut*

[01:06:513] **pr-corp**, *se-frotter, contre-loc-droit, avec-étonnement*

[01:07:248] **pr-corp**, *regarder, loc-gauche, loc-devant*

Dans ces trois dernières unités les *pr-corp* appartiennent aux personnages différents mais il est vraiment difficile à le deviner parce que Mathias ne fait pas de distinction entre eux.

Les référents non-animés sont généralement maintenus par des proformes manuelles :

[00:47:437] *FLEUR pr-fleur, loc pr-œuf, tomber, dedans*

Dans la deuxième narration Mathias maintient un référent non-animé - l'œuf - à l'aide de la proforme corporelle, ce que nous n'avons pas vu chez Inès :

[00:26:286] *pr-corp-œuf, bouger*

Cette proforme corporelle est plus compliquée que celle d'un personnage animé et son utilisation dans la narration signifie que le narrateur développe l'emploi des proformes corporelles.

Dans les deux narrations Mathias utilise aussi des classificateurs situationnels pour maintenir des référents :

[00:50:805] *PORTE pr-porte, loc entrer(cf.V), derrière-loc-pr-porte*

Plusieurs fois Mathias utilise des signes standards pour maintenir des référents :

[00:35:221] *pr-corp, emmailloter, loc-devant*

[00:37:189] *OISEAU pr-corp-maman-oiseau, VOLER, loc-devant, loc-gauche-haut*

Nous pouvons supposer que comme Mathias introduit souvent des référents à l'aide des proformes corporelles, pendant la narration il se souvient qu'il n'a pas nommé le référent, et ainsi il utilise le signe standard.

D. Le regard pendant le maintien du référent

Généralement Mathias respecte les « règles » du regard : s'il utilise le signe standard il regarde son interlocuteur [00:37:189], s'il utilise la proforme corporelle, son regard est vague/correspond au regard du référent [01:03:176] :

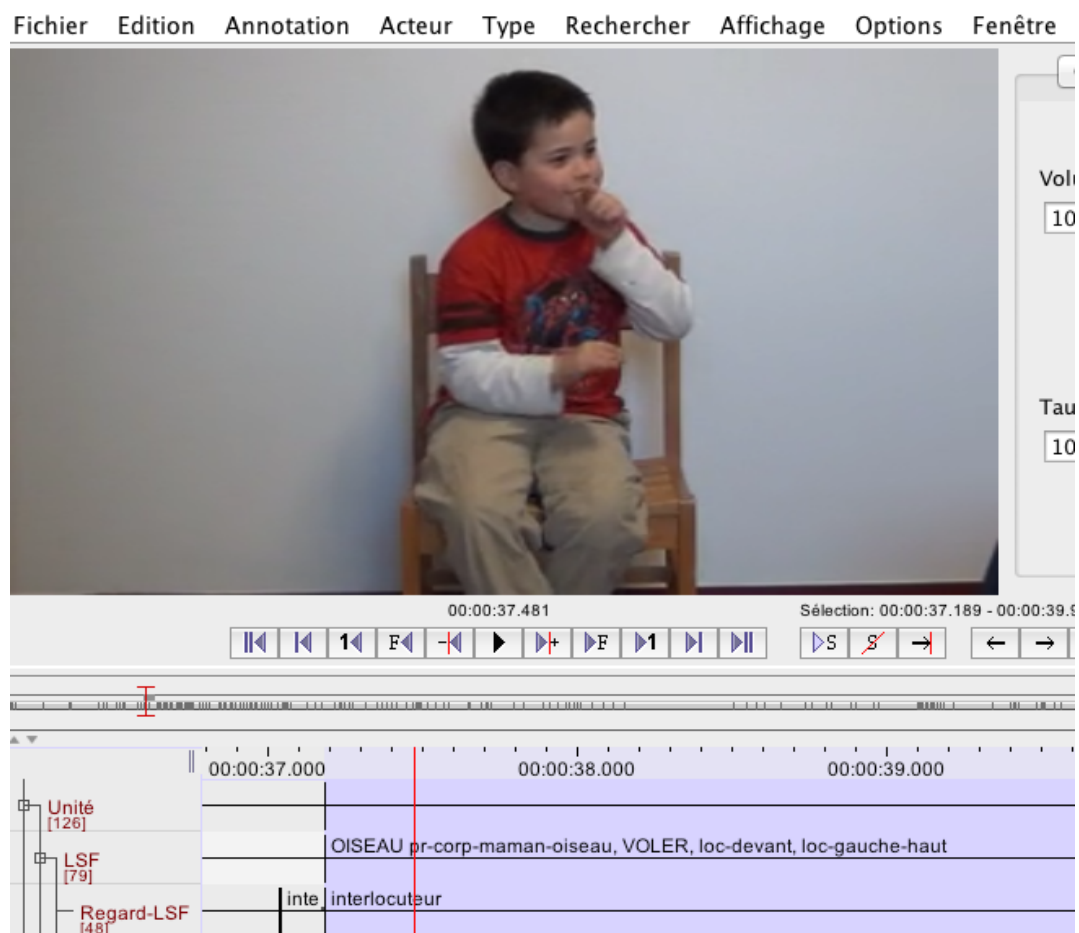


Image 9: Mathias , le regard pendant le maintien du référent

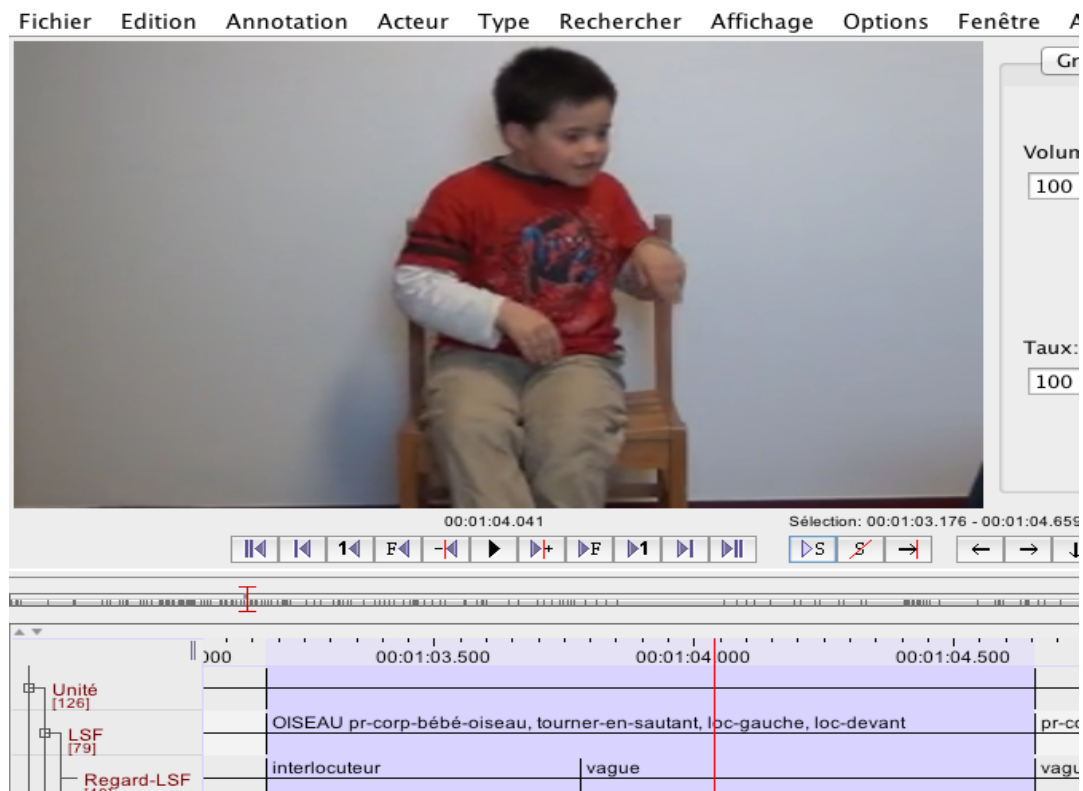


Image 10: Mathias , le regard pendant le maintien du référent

Ainsi nous avons vu que pour le maintien des référents Mathias utilise toutes les stratégies possibles dans les deux narrations, pourtant avec le temps il diminue le nombre des maintiens à l'aide des signes standards et augmente les proformes manuelles, en gardant presque le même nombre des proformes corporelles.

Comme dans le cas de l'introduction, nous pouvons conclure que Mathias ne comprend pas encore la fonction des stratégies, mais il sait utiliser le regard selon chaque stratégie.

E. La réintroduction du référent

Dans notre tableau 10 nous voyons que dans la première narration Mathias utilise plutôt les proformes corporelles pour réintroduire des référents :

[01:01:900] *pr-corp, tourner-en-sautant, loc-devant, loc-gauche*

[01:03:176] *OISEAU pr-corp-bébé-oiseau, tourner-en-sautant, loc-gauche, loc-devant*

[01:04:659] *pr-corp, lever(cf.C), loc-devant, loc-haut*

[01:06:513] *se-frotter, contre-loc-droit, avec-contentement*

[01:07:248] *regarder, loc-gauche, loc-devant*

C'est la scène où la souris enlève la coquille et le bébé oiseau la voit et croit que c'est sa mère. Il est très difficile de comprendre qui est qui dans cette production parce qu'il n'y a qu'un seul signe standard pour maintenir le référent *bébé oiseau*. Cela montre encore une fois que les stratégies choisies par Mathias ne sont pas optimales dans la narration parce qu'elles créent une ambiguïté et complique la compréhension de l'histoire.

Dans la deuxième narration Mathias utilise 4 fois plus de signes standards que des proformes corporelles :

[01:05:909] *LAMPE, loc pr-corp-bébé-oiseau, pr-bec-oiseau, frapper, loc-lampe*

[01:09:701] *MUR pr-mur, loc pr-corp-bébé-oiseau, pr-bec-oiseau, frapper, loc-mur, loc-mur-profond*

[01:14:992] **SOURIS** *pr-corp-souris, se-refroger*

...

[01:34:603] *pr-corp-souris, s-assoir, confortablement, sur-loc-chaise*

[01:37:596] **OISEAU** *pr-corp-bébé-oiseau, pr-bec-oiseau, frapper, loc-devant-haut, loc-devant-bas*

Dans ces épisodes nous voyons clairement qui est qui grâce à la réintroduction à l'aide du signe standard. Il est important de faire cette distinction, surtout dans ces scènes où il y a deux personnages principaux : la souris et le bébé oiseau. La distinction nous permet de ne pas les confondre et comprendre rapidement la suite des actions.

F. Le regard pendant la réintroduction des référents

Le regard, comme dans les cas précédents, correspond aux moyens linguistiques utilisés pour la réintroduction des référents : signe standard [01:14:992] ou proforme corporelle

[01:04:659]:

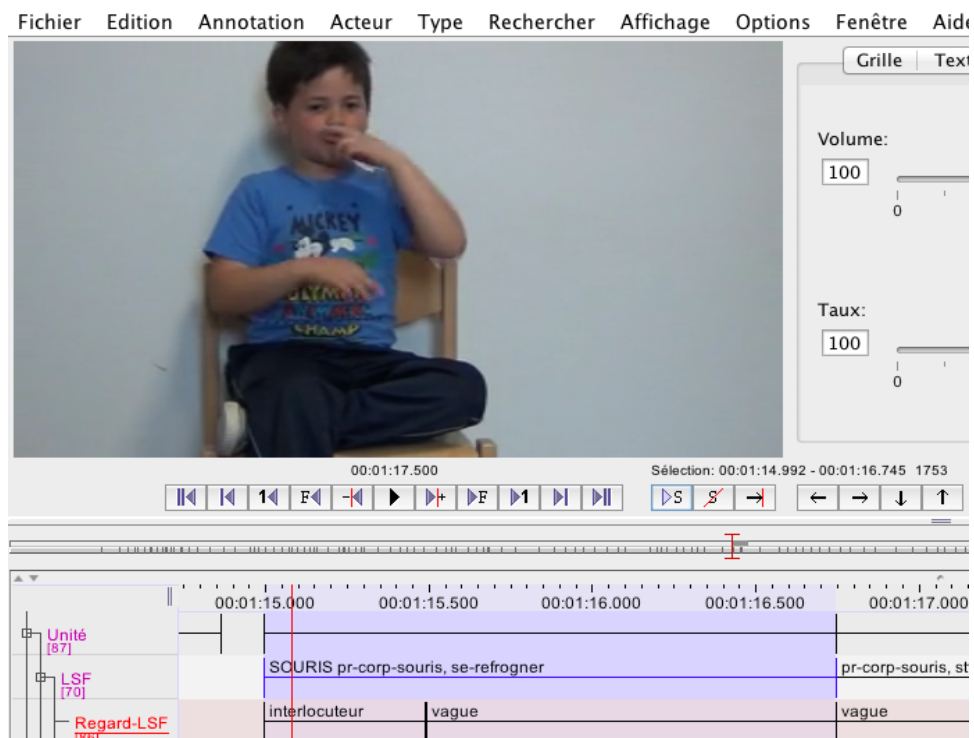


Image 11: Mathias , le regard pendant la réintroduction du référent

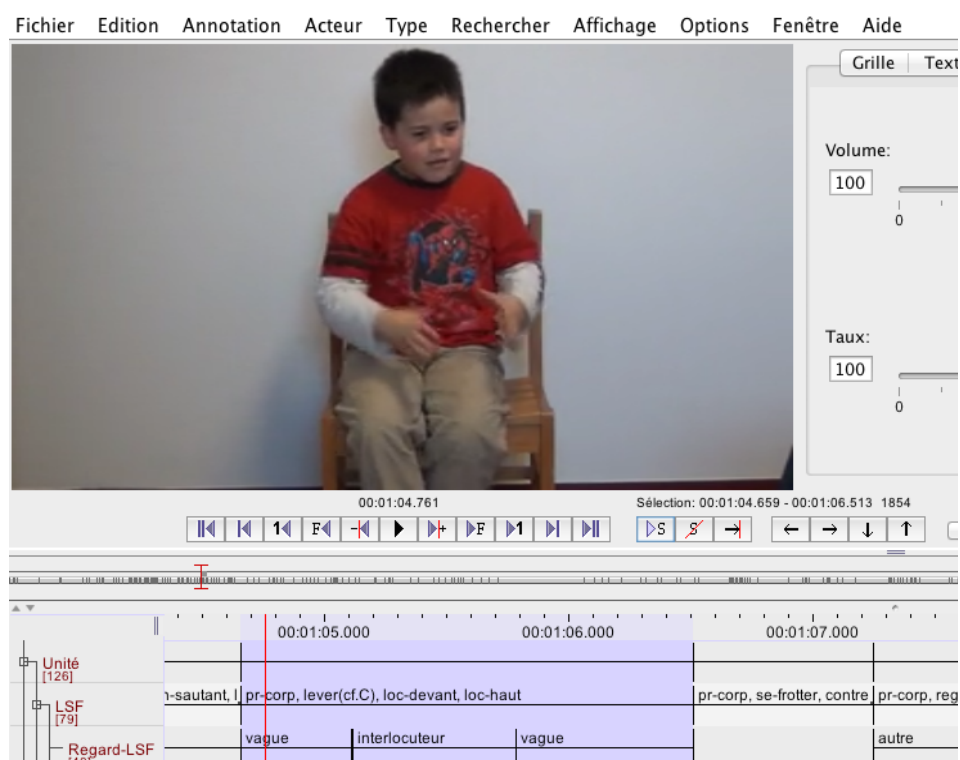


Image 12: Mathias , le regard pendant la réintroduction du référent

G. Conclusion de Mathias

Nos résultats montrent que le sujet ne maîtrise pas encore parfaitement les stratégies de l'introduction, du maintien et de la réintroduction : il les confond souvent, en utilisant une proforme corporelle à la place d'un signe standard pour introduire un référent, un signe standard pour le maintenir.

Sa stratégie linguistique préférée est la proforme corporelle et non seulement pour maintenir des référents, mais aussi pour les introduire et réintroduire. Parfois il utilise des signes standards, mais cela porte une valeur ponctuelle, ce qui complique l'identification des référents.

Nous pouvons souligner les changements entre les deux productions : dans la deuxième narration Mathias utilise plus de signes standards (71,4%) pour introduire des référents que dans la première (54,5%). Pour maintenir des référents il utilise plus de proformes manuelles dans la

deuxième narration (14,3%>32%). Quant à la réintroduction, il commence à utiliser plus de signes standards (33,3%>80%), pourtant les chiffres ne sont pas assez significatifs pour pouvoir faire une conclusion à propos du changement des stratégies.

Nous avons également remarqué que le regard de Mathias correspond aux stratégies qu'il utilise : il le croise avec celui de son interlocuteur quand il emploie des signes standards, quand pendant les proformes corporelles et manuelles son regard est généralement vague ou fixé sur ses mains ou locus.

3.5. Comparaison entre les sujets

Dans ce chapitre nous allons comparer les outils utilisés pour introduire, maintenir et réintroduire des personnages principaux de l'histoire. Nous ne prenons que ces personnages parce qu'ils sont les plus fréquents dans l'histoire ce qui nous permet de récupérer plus de données.

3.5.1. L'introduction du référent Maman Oiseau

Le personnage *Maman oiseau* est introduit par Inès à l'aide du signe OISEAU dans les deux narrations. Dans la première narration Mathias l'introduit en reprenant la proforme corporelle de ce personnage [00:23:845] et seulement plus tard [00:37:189] il utilise le signe OISEAU pour se référer à la maman oiseau. Dans la deuxième narration il l'introduit par le signe standard tout au début de l'histoire. Donc ici Inès introduit bien le référent *Maman Oiseau* dans les deux narration, quand Mathias ne le fait que dans la deuxième narration, en utilisant une mauvaise stratégie dans le premier récit.

3.5.2. L'introduction du référent Œuf

Dans la première narration Inès introduit le référent *œuf* assez tardivement [00:36:930], même si elle commence à créer son locus bien avant [00:25:290]. Dans la deuxième narration elle l'introduit dès son apparition dans l'histoire, les deux fois à l'aide du signe standard.

Mathias, dans sa première narration, l'introduit par le signe BEBE au début de l'histoire. Un peu plus tard dans l'histoire il la réintroduit par le signe ŒUF pour reprendre la proforme manuelle. Dans la deuxième narration, il l'introduit de nouveau avec le signe BEBE mais plus tardivement dans l'histoire et n'utilise jamais le signe ŒUF.

Ces données montrent qu'Inès utilise la bonne stratégie en introduisant le référent *œuf* à l'aide du signe standard ŒUF, et que Mathias préfère le signe BEBE au signe ŒUF.

3.5.3. L'introduction du référent *Souris*

Inès introduit le personnage *Souris* par le signe standard SOURIS dès son apparition dans les deux récits. Dans la deuxième narration elle précise aussi que c'est la maison de la souris, et seulement après elle met la souris sur la scène :

[00:44:259] *MAISON SOURIS*

[00:47:003] *pr-porte, OUVRIR*

[00:47:959] *SOURIS pr-corp-souris, DORMIR*

Dans le premier récit, Mathias introduit la souris à l'aide du signe standard, par contre dans le deuxième, il reprend la proforme corporelle [00:39:108]. Il n'utilise le signe SOURIS que beaucoup plus loin [01:14:992].

3.5.4. L'introduction du référent *Bébé oiseau*

Dans la première narration Inès introduit le bébé oiseau par le pointage et après elle utilise le signe standard :

[01:22:003] *pté-loc-droit pté-loc-en-haut OISEAU*

Dans la deuxième narration elle utilise le signe standard.

Dans la première narration de Mathias, il introduit le bébé oiseau par la proforme corporelle et le maintient après avec le signe standard. Dans la deuxième narration il l'introduit à l'aide du signe standard.

3.5.5. Conclusion sur l'introduction des référents

Ces résultats montrent qu'Inès utilise presque toujours la bonne stratégie de l'introduction du référent : des signes standards qui correspondent aux référents de l'histoire. Parfois l'introduction peut être tardive, ce qui signifie qu'elle ne maîtrise pas parfaitement ce moyen linguistique, mais elle le développe mieux que Mathias, qui préfère utiliser des proformes corporelles.

3.5.6. Le maintien du référent *Maman oiseau*

	Inès N1	Inès N2	Mathias N1	Mathias N2
SS			1	
PM				
PC	5	4	4	2
CS				
ST				

Tableau 12: L'emploi des stratégies linguistiques pour maintenir le référent *Maman Oiseau*

Inès introduit le référent *maman oiseau* par le signe standard et le maintient toujours par la proforme corporelle dans les deux récits. Mathias utilise généralement la proforme corporelle pour maintenir le référent *maman oiseau*. Nous supposons qu'il s'agit de la distance temporaire courte entre les actions effectuées par la *maman oiseau* : au début elle est le seul personnage, nous ne pouvons pas le confondre avec quelqu'un, il est assez facile pour les jeunes sujets de le maintenir toujours avec la proforme corporelle.

Une fois Mathias utilise le signe standard pour maintenir le référent :

[00:23:845] **pr-corp**, COUDRE

[00:25:975] **pr-corp**, STF-objet-rond-petit, porter, vers-le-haut

...

[00:35:221] **pr-corp**, emmailloter, loc-devant

[00:37:189] **OISEAU** pr-corp-maman-oiseau, VOLER, loc-devant, loc-gauche-haut

En effet, ici Mathias utilise la proforme corporelle pour introduire la *maman oiseau* et ensuite il emploie le signe standard pour maintenir le référent. Cela montre que Mathias ne comprend pas encore les rôles différents des signes standards et proformes corporelles dans l'introduction et le maintien des référents.

3.5.7. Le maintien du référent Œuf

	Inès N1	Inès N2	Mathias N1	Mathias N2
SS	1			
PM		1	2	1
PC				1
CS				
ST				

Tableau 13: L'emploi des stratégies linguistiques pour maintenir le référent œuf

Dans la première narration Inès maintient le référent *œuf* par le signe standard une fois, et après elle utilise un *STF-objet-rond-petit* plusieurs fois. Dans la deuxième narration Inès utilise la proforme manuelle une fois. Cela nous semble important : l'œuf est un des personnages principaux de l'histoire, il effectue beaucoup d'actions et notre sujet n'utilise presque pas de proforme manuelle pour le maintenir. Nous pouvons l'expliquer par la difficulté d'intégrer une proforme manuelle dans les verbes - c'est pour cela que dans la narration d'Inès il y a beaucoup de verbes sans modification morphologique.

Pourtant dans les productions de Mathias, nous pouvons rencontrer l'utilisation de la proforme manuelle et même de la proforme corporelle afin de maintenir le référent ce qui est caractéristique d'une narration adulte.

3.5.8. Le maintien du référent Souris

	Inès N1	Inès N2	Mathias N1	Mathias N2
SS		1		1
PM				
PC	8	11	5	5
CS	4	2		
ST				

Tableau 14: L'emploi des stratégies linguistiques pour maintenir le référent Souris

Généralement Inès maintient le référent *souris* par la proforme corporelle. Parfois elle utilise le classificateur situationnel, quand, par exemple, il y a plusieurs personnages dans la scène ou la souris est patient de l'action, c'est-à-dire qu'elle est passivement engagée dans l'action :

[01:58:245] *APRES SOURIS pr-corp-souris, STF-objet-grand-rond, tomber, sur-pr-corp-souris*

...

[02:30:404] *APRES OISEAU pr-souris, pr-oiseau, frapper, loc-chaise*

Mathias utilise presque toujours la proforme corporelle, et une fois - le signe standard.

3.5.9. *Le maintien du référent Bébé oiseau*

	Inès N1	Inès N2	Mathias N1	Mathias N2
SS	2		1	
PM				
PC	2		2	2
CS	2	2		5
ST				

Tableau 15: *L'emploi des stratégies linguistiques pour maintenir le référent Bébé Oiseau*

Dans la première narration Inès le maintient à l'aide de la proforme corporelle, classificateur situationnel et signe standard. L'utilisation du dernier moyen linguistique montre qu'Inès ne maîtrise pas encore le maintien du référent : un narrateur adulte préfère utiliser une proforme corporelle ou un classificateur situationnel. Dans la deuxième narration, elle n'utilise que les classificateurs situationnels pour maintenir le référent *bébé oiseau*. Nous supposons, qu'il est toujours difficile pour Inès de changer les proformes corporelle quand il y a plusieurs personnages, ce qui signifie que le développement de l'échange des proformes corporelles est en train d'évoluer.

Quant à Mathias, il utilise principalement la proforme corporelle et le classificateur situationnel. Une fois il utilise le signe standard.

3.5.10. *Conclusion sur le maintien des référents*

Nous avons remarqué des différentes stratégies du maintien des référents chez nos sujets. Par exemple, Inès n'a pas de difficultés de maintenir les référents *Maman oiseau* et *Souris* à l'aide des proformes corporelles, quand elle utilise peu de proformes manuelles pour maintenir le référent *œuf*. Le référent *Bébé oiseau* est souvent maintenu à l'aide du classificateur situationnel. Nous l'expliquons par le fait que la proforme corporelle est plus facile pour Inès que la proforme

manuelle, ainsi la première est plus fréquente que la deuxième, mais s'il y a plusieurs référents, elle préfère utiliser le classificateur situationnel.

Mathias maîtrise la proforme manuelle un peu mieux qu'Inès, mais pas suffisamment pour l'employer facilement dans la narration ce qui explique le petit nombre de proformes manuelles utilisées dans le récit. Pour les référents animés Mathias utilise des proformes corporelles mais il peut également utiliser des signes standards ce qui signifie qu'il ne comprend pas encore les rôles des stratégies référentielles.

3.5.11. La réintroduction des référents

	Inès N1	Inès N2	Mathias N1	Mathias N2
œuf	SS 2	SS 6		
souris	SS 4, PC 1	SS 2, PC 1	SS 1, PC 1	SS 1, PC 1
bébé oiseau		SS 1, PC 1	PC 1	SS 1

Tableau 16: L'emploi des stratégies linguistiques pour réintroduire les référents

Nous voyons qu'Inès préfère utiliser les signes standards, mais parfois elle peut employer des proformes corporelles comme, par exemple, dans la deuxième narration :

[01:44:121] *pr-corp-souris, STF-objet-rond, poser, loc-gauche*

[01:44:948] *ALLER-CHERCHER GATEAU*

[01:47:554] *MANGER*

[01:48:097] *pr-corp-souris, DONNER*

[01:49:466] *MANGER*

[01:50:561] *pr-bébé-oiseau, frapper, loc-devant*

Chez Mathias l'utilisation des proformes corporelles est plus prononcée, surtout dans la première narration. Nous pouvons supposer qu'il ne voit pas de rôle des signes standards dans la réintroduction des référents.

3.5.12. Conclusion sur la réintroduction des référents

Inès utilise généralement des signes standards pour réintroduire des référents, quand

Mathias utilise plutôt des proformes corporelles. Nous pouvons conclure qu'Inès maîtrise mieux les moyens linguistiques de la réintroduction des référents que Mathias.

3.5.13. L'acquisition des classificateurs

Selon Haug (2011), les proformes manuelles, étant beaucoup plus faciles que les proformes corporelles, sont les premiers à apprendre parmi les classificateurs et sont déjà maîtrisées vers 5-7 ans. Pourtant nos deux sujets, ayant de 5 ans 11 mois à 8 ans 8 mois, ne les utilisent presque pas, quand la proforme corporelle occupe une place importante dans leurs productions. La « facilité » de l'acquisition de proforme manuelle est expliquée par Slobin et al. (2003) par le fait que les enfants trouvent facilement une bonne configuration pour décrire un objet, quand nos résultats montrent le contraire : un des personnages principaux de l'histoire est un œuf qui effectue la suite des actions (il rebondit dans le nid, il bouge autour, il tombe, il roule dans la maison de la souris, etc.), pourtant nos sujets préfèrent employer directement les verbes dans la forme de citation ou les configurations fausses comme *Index*, *N* ou *V*.

Quant aux classificateurs situationnels, ils commencent à apparaître, selon Haug (2011), vers 2-3 ans et sont maîtrisés vers 10 ans, quand nos sujets les emploient peu : chez Inès nous en avons trouvé 6 et 4, et chez Mathias - 4 et 3. Cela signifie qu'Inès semble les maîtriser mieux que Mathias, qui est deux ans plus âgé qu'elle.

Selon Morgan (2002), le développement de la proforme corporelle se déroule en plusieurs étapes (voir chapitre 2.4.). Jusqu'à 6 ans l'enfant ne l'emploie que pour le personnage principal de l'histoire, quand après 8 ans il l'utilise facilement pour plusieurs personnages. Nos données ne correspondent pas à cette théorie. Par exemple, Mathias, ayant 7 ans 11 mois au moment de la première narration, utilise les proformes corporelles pour maintenir plusieurs personnages mais il ne fait pas de distinction claire entre eux. Par exemple, dans cet épisode Mathias alterne les points de vue de la souris et du bébé oiseau :

OISEAU pr-corp-bébé-oiseau, tourner-en-sautant, loc-gauche, loc-devant

pr-corp, lever(cf.C), loc-devant, loc-haut

pr-corp, se-frotter, contre-loc-droit, avec-contentement

Inès, ayant 5 ans 11 mois au moment de la première narration, utilise des signes standards pour réintroduire les référents et ensuite les maintient par la proforme corporelle :

OISEAU pr-corp-bébé-oiseau, pr-bec-oiseau, frapper, loc-mur

APRES SOURIS pr-corp-souris, tenir, loc-devant

Cela signifie qu'elle ne sait pas encore changer facilement les points de vue de plusieurs personnages, mais elle sait les distinguer à l'aide des signes standards ce qui rend la narration plus facile à comprendre. Nous supposons qu'une bonne coordination du regard pourrait aider Inès à faciliter le changement des points de vue. Pourtant elle a une difficulté à coordonner le regard. Nous pensons qu'il s'agit du fait qu'elle est en train de développer l'expression de la simultanéité des actions. Par exemple, dans l'épisode suivant elle ne maintient pas la proforme manuelle de la toile d'araignée :

TOILE, loc

*pté-bas, STF-objet-rond-petit, rebondir, **loc-toile**, loc-haut, tomber, loc-haut, loc-toile*

Dans la deuxième narration elle le maintient :

ARAIGNEE pr-toile, loc

***pr-toile, loc** tomber(cf.N), dans-loc-toile*

Ces exemples montrent qu'Inès développe déjà la simultanéité, mais pourtant elle a besoin de maîtriser l'emploi du regard avant de pouvoir changer facilement des proformes corporelles de différents référents.

3.5.14. Discussion sur les outils linguistiques employés pour l'introduction, le maintien et la réintroduction des référents

Les moyens utilisés pour introduire, maintenir ou réintroduire des référents ne doivent pas créer d'ambiguïté du sens : l'interlocuteur doit facilement comprendre ce dont le narrateur parle. Les stratégies linguistiques employées par le narrateur déterminent l'identification des référents par l'interlocuteur. Dans notre travail nous avons remarqué les différentes stratégies choisies par les sujets pour introduire des référents : Inès préfère introduire les référents par des formes lexicalement explicites, Mathias le fait souvent avec des proformes corporelles. Ce dernier moyen d'introduire un personnage complique la compréhension surtout pour les interlocuteurs qui ne connaissent pas l'histoire :

[01:29:470] *pr-corp*, *STF-objet-plat*, *tendre*, *loc-devant*, *loc-gauche*

Cela montre que Mathias ne comprend pas encore la valeur nominative du signe standard et ne prend pas en compte les connaissances des interlocuteurs.

Pour le maintien du référent, Inès utilise généralement les proformes corporelles, surtout dans la deuxième narration, ou aussi les classificateurs situationnels. Elle emploie rarement des signes standards. La difficulté qu'elle a, c'est l'intégration de la proforme manuelle dans le verbe. Cela peut être observé dans son utilisation fréquente des verbes dans la forme de citation, et ainsi elle utilise rarement la proforme manuelle pour maintenir un référent :

[00:30:390] *ŒUF BOUGER*, *loc-œuf*

[00:31:507] *rebondir(cf.N)*, *loc-œuf*

[00:32:181] *rebondir(cf.V)*, *loc-l*, *loc-haut*

[00:32:863] *TOMBER*, *STF-surface-plate*, *loc-bas*

[00:33:654] *TOMBER(cf.N)*, *loc-haut*, *loc-bas*

Nous avons trouvé plusieurs maintiens du référent *œuf* sous forme de proforme manuelle [00:38:662]:

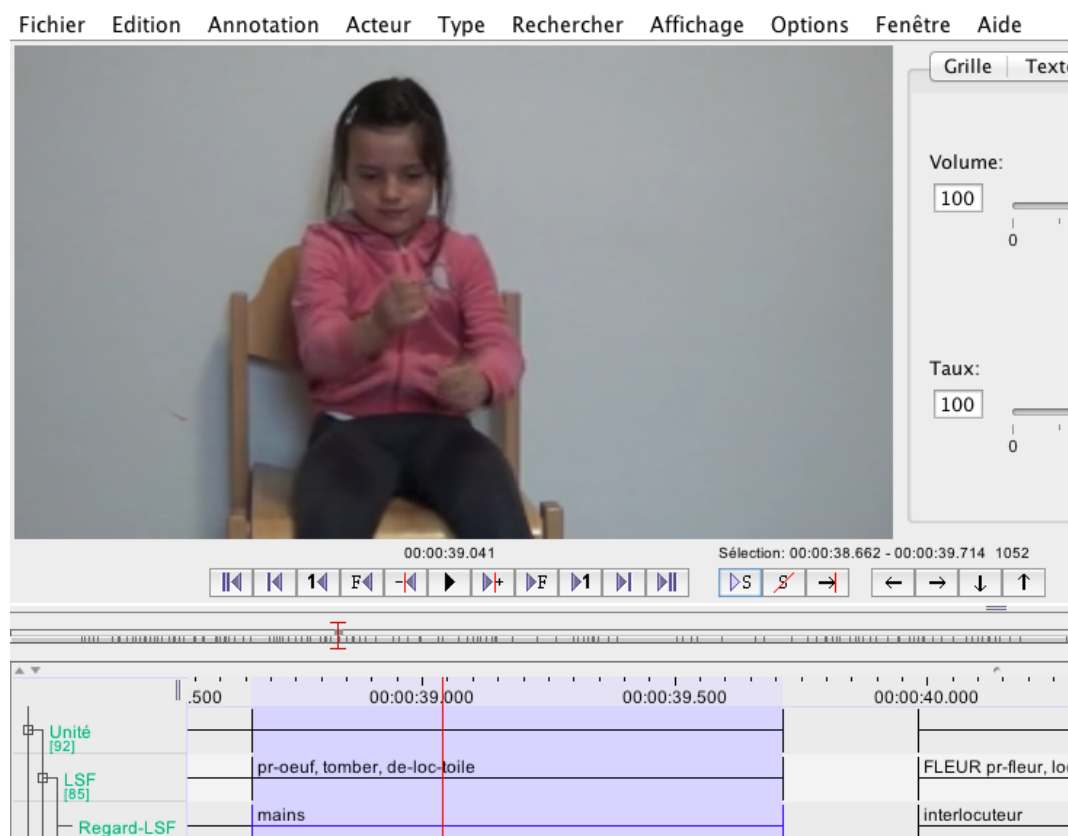


Image 13: Inès, proforme manuelle pendant le maintien du référent

Ici Inès intègre la proforme manuelle dans le verbe *tomber*, comme dans la suite :

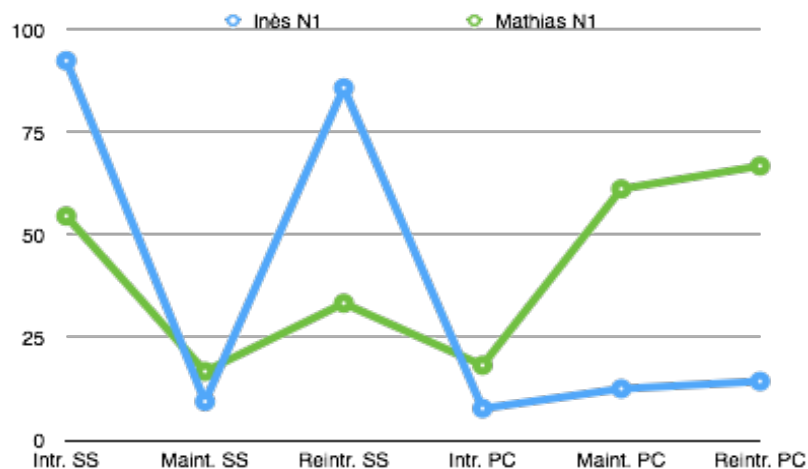
[00:39:982] FLEUR pr-fleur, loc **pr-œuf, tomber**, dans-loc-fleur

Nous pouvons supposer, qu’Inès est en train de développer l’intégration des proformes manuelles dans les verbes, et dans nos vidéo elle le fait surtout avec le verbe *tomber*, qui peut être le plus facile pour le sujet.

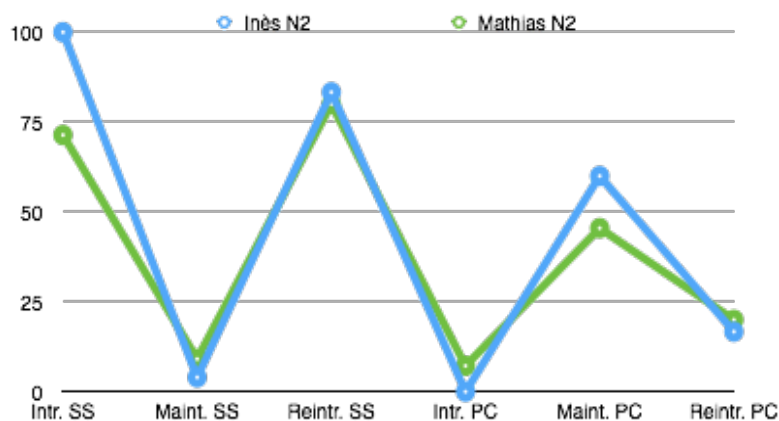
L’utilisation de la proforme corporelle est généralement caractéristique à Mathias : il l’utilise pour l’introduction, le maintien et pour la réintroduction des référents. Dans la deuxième narration il change un peu ses stratégies et utilise, par exemple, les classificateurs situationnels quand il maintient le référent *bébé oiseau*. Le changement des moyens linguistiques afin de réintroduire les référents des proformes corporelles aux signes standards peuvent signifier qu’il commence à mieux comprendre les rôles des différentes stratégies.

Les graphiques suivants montrent l’utilisation des signes standards et des proformes

corporelles, les stratégies les plus employées parmi nos sujets, selon l'introduction, le maintien ou la réintroduction du référent.



Graphique 2: Pourcentages des signes standards et des proformes corporelles employés par les sujets, pour introduire, maintenir et réintroduire des référents dans la première narration



Graphique 3: Pourcentages des signes standards et des proformes corporelles employés par les sujets, pour introduire, maintenir et réintroduire des référents dans la deuxième narration

Ces graphiques montrent que dans la première narration Inès utilise beaucoup plus de signes standards et beaucoup moins de proformes corporelles que Mathias. Dans la deuxième narration la différence n'est pas tellement significative. En plus, nous pouvons voir qu'Inès utilise beaucoup plus de proformes corporelles pour maintenir des référents dans la seconde narration que dans la première : elle développe les formes anaphoriques plus complexes que les signes standards qu'elle

utilise beaucoup déjà dans la première narration. Cela lui permet d'utiliser des stratégies plus représentatives, ce qui nécessite une certaine évolution.

Dans la deuxième narration Mathias utilise plus de signes standards pour introduire et réintroduire des personnages que dans son premier récit. Cela signifie qu'il développe des stratégies anaphoriques. L'introduction par un signe standard enlève toute ambiguïté référentielle.

L'objectif de notre étude est de voir comment les jeunes narrateurs choisissent des formes appropriées pour introduire, maintenir et réintroduire les référents. Après avoir récolté les données, nous avons remarqué le développement de la compétence narrative en LSF. Lors de la première session, nous avons récupéré un grand éventail des formes choisies par les sujets, chacun ayant ses propres formes préférées : Inès utilise plus de signes standards, même pour le maintien des référents, et Mathias préfère les proformes corporelles, même pour introduire et réintroduire des personnages de l'histoire. Dans la deuxième session nous avons remarqué chez les deux sujets la tendance à utiliser les signes standards pour introduire et réintroduire des référents, quand pour le maintien ils utilisent plutôt les proformes corporelles ou les classificateurs situationnels.

3.5.15. Discussion sur l'acquisition des classificateurs

Comme nous l'avons vu dans le chapitre 1.3.1., la langue des signes possède plusieurs moyens de se référer à un objet. L'introduction des référents est généralement effectuée à l'aide des signes standards. Nos résultats montrent que ce n'est pas encore toujours le cas chez nos sujets : Mathias utilise beaucoup de proformes corporelles, ce qui est caractéristique des jeunes enfants (voir chapitre 2.1.), pourtant déjà dans la deuxième narration, 9 mois après la première, il commence à utiliser plus de signes standards (54,5 % > 71,4 %) et moins de proformes corporelles (18,2% > 7,2%).

La maîtrise du maintien des référents dépend beaucoup des capacités à changer de points de vue et ainsi prend plus de temps à apprendre. Nos données montrent que Mathias se sent à l'aise en utilisant les proformes corporelles, et son regard l'aide à les effectuer, quand Inès, étant plus jeune, a encore du mal non seulement à utiliser les proformes corporelles, mais à coordonner son regard avec ses productions. Pourtant Inès utilise de moins en moins de signes standards pour maintenir les référents (3 dans la première narration et 1 dans la deuxième). Ces données correspondent aux deux premières étapes du développement du maintien des référents proposées par Morgan (2005) et

décrites dans la partie 2.3. Inès sort de la première étape - la préférence de la répétition des phrases nominales, par contre elle n'est pas encore entièrement entrée dans la deuxième - le maintien du référent par le pronom. Effectivement, elle utilise souvent des proformes corporelles pour les référents animés, mais elle ne maîtrise pas encore la proforme manuelle, ce qui mène à son utilisation fréquente des verbes dans la forme de citation ou de configurations fausses. Cela signifie qu'elle ne maîtrise pas encore les stratégies de maintien des référents.

Nos données n'affirment que partialement les données obtenues par Morgan (2002), Loew (1984) et Bellugi et al. (1988, 1990) (voir chapitre 1.3.1. et 1.3.2) : selon leurs études, les enfants de 4 à 6 ans utilisent des signes standards pour maintenir et réintroduire les personnages. Cela correspond aux productions d'Inès dans la première narration, quand elle a 5 ans 11 mois. Et après, dans la deuxième narration quand elle a 6 ans 8 mois, elle utilise plus de proformes corporelles, ce qui correspond aux productions des enfants de 7-10 ans. Elle a encore du mal à transmettre les émotions des personnages, et elle ne sait pas encore coordonner son regard ce qui est caractéristique des enfants de moins de 6 ans. Quant à Mathias, il suit les hypothèses de Morgan (2002), Loew (1984) et Bellugi et al. (1988, 1990) : il utilise plus de proformes corporelles qu'Inès, ce qui est caractéristique des enfants plus âgés, pourtant il utilise peu de signes standards pour l'introduction et la réintroduction des référents.

Ces résultats montrent que les enfants sourds de profils différents développent les compétences narratives différemment et ainsi les données obtenues généralement auprès des enfants sourds dits natifs, ne prennent pas en compte ces différences et ainsi ne peuvent pas être considérées comme des normes pour toute la population sourde.

3.6. Grille d'évaluation

La finalité de notre étude est de proposer une grille d'évaluation qui pourrait être utilisée dans l'évaluation des compétences narratives en langue des signes chez l'enfant sourd.

La grille la plus connue d'évaluation des compétences langagières est celle du *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage/enseignement des langues*. Cette grille ne pourrait pas servir de base pour notre grille parce qu'elle a été créée pour les langues vocales. Par exemple, elle est divisée en compétences en lecture, écriture, compréhension orale et production orale. Certaines de ces capacités n'existent pas en langues des signes car ce sont des langues sans écriture. Ainsi les chercheurs qui veulent créer un test d'évaluation pour les langues des signes sont

obligés de créer une grille qui se distingue de celle des langues vocales.

Notre grille est basée sur les études que nous avons présenté dans la partie théorique de notre travail. Nous avons pris en compte l'analyse de notre propre étude présentée plus haut dans cette partie. Ces nouvelles données nous ont permis de regarder les études existantes d'un autre point de vue. Ainsi nous avons décidé de ne pas associer l'âge chronologique aux compétences narratives. Nous souhaitons proposer une grille qui peut être utilisée pour tous les profils existants parmi les enfants sourds, sans dépendance de leur âge, parcours ou situation auditive dans la famille (Tableau 17).

Type de compétences	Compétences	Niveau d'exigence	Capacités demandées
Maîtrise de l'espace	Concepts spatiaux topologiques	Excellent	Bonne utilisation des concepts <i>à côté, sur, dans, entre</i>
	Concepts spatiaux projectifs (sont importants pour l'acquisition de la proforme corporelle)	Excellent	Bonne utilisation des concepts <i>devant, derrière, à gauche, à droite</i>
	Verbes spatiaux (de localisation et de mouvement)	Insuffisant	- Le sujet de l'action est séparé de l'action ; - Le narrateur confond souvent la direction du mouvement du verbe
		Excellent	La configuration de la main change en fonction de la forme du référent
	Ancrage spatiale (savoir localiser et déplacer les référents/actions dans l'espace)	Insuffisant	Pointage à un objet présent
		Excellent	- Introduction d'un référent à l'aide d'un signe standard et la référence suivante par le pointage ; - Utilisation des verbes de déplacements, des classificateurs situationnels, etc.
Maîtrise des classificateurs	Proforme corporelle	Insuffisant	- La concentration sur un point de vue d'un seul personnage ; - Les difficultés avec les changements de regard et de posture, difficulté de transmettre les émotions des personnages ; - Utilisation de la même mimique faciale pour plusieurs personnages ; - Les emplacements des référents sont souvent confondus
		Excellent	- Le changement facile des points de vue des personnages différents ; - La transmission des émotions complexes ; - L'utilisation du regard dans la proforme corporelle et pendant le transfert d'une proforme corporelle à l'autre
	Proforme manuelle	Insuffisant	Forme correcte mais la taille non appropriée
		Excellent	Configuration appropriée à la description du référent
	Classificateurs situationnels	Insuffisant	- Mauvais choix de la configuration ; - Absence d'une des mains dans la production ; - Mauvaise coordination du regard
		Excellent	- Utilisation simultanée de deux mains ; - Bon choix de la configuration de la main - Bon choix d'un classificateur (humain,

			véhicule, etc.)
Compétences référentielles	Introduction du référent	Insuffisant	- Pointage d'un objet présent ; - Proformes corporelles ou manuelles
		Satisfaisant	Signes standards
		Excellent	SS+maîtrise du regard, des expressions faciales, des mouvements du corps
	Maintien du référent	Insuffisant	- Signes standards - Verbes sans modification morphologique
		Satisfaisant	- Proformes corporelles ou manuelles ; - La forme changée du verbe ; - Pointage
		Excellent	- Proformes corporelles ou manuelles + maîtrise du regard, des expressions faciales, des mouvements du corps ; - Maîtrise de la simultanéité
	Réintroduction du référent	Insuffisant	Proformes corporelles ou manuelles
		Satisfaisant	Signes standards
		Excellent	SS+maîtrise du regard, des expressions faciales, des mouvements du corps
Compétences pragmatiques	La connaissance partagée/perception conjointe	Insuffisant	Utiliser toujours des moyens définis pour l'introduction des référents : proformes corporelles et manuelles
		Satisfaisant	Utiliser les moyens définis si l'interlocuteur connaît l'histoire et les moyens indéfinis s'il ne la connaît pas
		Excellent	Utiliser toujours des moyens indéfinis, même si l'interlocuteur connaît l'histoire
Narration cohésive	Liaison cohésive entre des épisodes	Insuffisant	- Chaque épisode est séparé ; - Le début de la distinction des actions principales des actions secondaires
		Satisfaisant	La production qui a un sujet, un objectif, une problématique, et des actions sont liées
		Excellent	Synthèse des actions les plus importantes, l'expression des émotions des personnages, la capacité de faire des commentaires

Tableau 17: Grille d'évaluation des compétences narratives en langue des signes

Bibliographie

- Aikhenvald, A. (2003). Classifiers in Spoken and in Signed Languages : How to Know More. In K. Emmorey (Ed.), *Perspectives on classifier constructions in sign languages*, 87-90. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Ahlgren, I. (1990). Deictic pronouns in Swedish and Swedish Sign Language. In S. Fischer & P. Siple (Eds.), *Theoretical issues in sign language research I : Linguistics*. Chicago : University of Chicago Press.
- Allan, K. (1977) Classifiers. *Language* 53, 285-311.
- Applebee, A. (1978). *The child's concept of a story: Ages 2 to 17*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Aronoff, M., Meir, I., Padden, C. & Sandler, W. (2003). Classifier Constructions and Morphology in Two Sign Languages. In K. Emmorey (Ed.), *Perspectives on classifier constructions in sign languages*, 54-84. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Barthes, R. (1985). *L'aventure sémiologique*. Paris : Editions du Seuil.
- Bellugi, U. (1988). The acquisition of a spatial language. In F.S. Kessel (Ed.), *The development of language and language researchers : Essays in honor of Roger Brown*, 153-185. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Bellugi, U., Lillo-Martin, D., O'Grady, L. & vanHoek, K. (1990). The development of spatialized syntactic mechanisms in American Sign Language. In W.H. Edmondson & F. Karlsson (Eds.), *SLR '87 : Papers from the Fourth International Symposium on Sign Language Research*, 183-189. Hamburg : Signum-Verlag.
- Bellugi, U., vanHoek, K., Lillo-Martin, D., & O'Grady, L. (1988). The acquisition of syntax and space in young deaf signers. In D. Bishop & K. Mogford (Eds.), *Language development in exceptional circumstances*, 132-149. Edinburgh : Churchill Livingstone.
- Berenz, N. & Brito, L. (1987). Pronouns in BCSL and ASL. In Edmondson, W.H., and F. Karlsson, (Eds.), *SLR '87: Papers from the Fourth International Symposium on Sign Language Research*, 26-

36. Hamburg: Signum-Press.

Berman, R. & Slobin, D.I. (1994). *Relating events in narrative : a crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ : Erlbaum

Bras, G. (2002). Descripteurs, classificateurs et morphosyntaxe en Langue des Signes Française (LSF). *Lidil*, 26, 63-80.

Bouvet, D. (1996). *Approche polyphonique d'un récit produit en Langue des Signes Française*. Presses Universitaires de Lyon.

Calbris, G. (1997). Multicanalité de la communication et multifonctionnalité du geste. In J.Perrot (Ed.), *Polyphonie pour Ivan Fonagy*, 61-70. Paris : L'Harmattan.

Colletta, J.-M. (2009). Comparative analysis of children's narratives at different ages : A multimodal approach. *Gesture*, 9(1), 61–96.

Colletta, J.-M. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans : corps, langage et cognition*. Sprimont : Editions Mardaga.

Colletta, J.-M., Capirci, O., Cristill, 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. Récupéré le 26 août 2014 à <http://lidilem.u-grenoble3.fr/IMG/pdf/anrmultimodalite-manueldecodage.pdf>

Colletta, J.-M., Pellenq, C. & Guidetti, M. (2010). Age-related changes in co-speech gesture and narrative : Evidence from French children and adults. *Speech Communication*, 52(6), 565–576.

Colletta, J. - M., Pellenq, C., Guidetti, M., Reig Alamillo, A., & Rousset, I. (2009). *Age related changes in French children and adult's multimodal narratives and their underlying factors*. Colloque international présenté à Colloque international : Multimodalité de la communication chez l'enfant : gestes, émotions, langage et cognition (MULTIMOD), Toulouse, France.

Collins, A.W. (1978). Age related aspects of comprehension and inference from a televised dramatic narrative. *Child Development*, 49, 389-399.

Courtin, C., Limousin, F. & Morgenstern, A. (2010). Évaluer les compétences linguistiques des

enfants en langue des signes française. *Language, Interaction and Acquisition 1 :1*, 129-158.
Récupéré le 31 aout 2013 à http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/53/16/59/PDF/LIA_Courtin_et_al.pdf

Cuxac, C. (2004). Phonétique de la LSF : une formalisation problématique. In *Actes du Colloque Linguistique de la LSF : recherches actuelles*. Université de Lille 3, 23-24 septembre 2003.

Cuxac, C. (2000). La langue des signes française - les voies de l'iconicité. *Faits de Langues*, 15-16. Paris, Ophrys.

Cuxac, C. (1996). *Fonctions et structure de l'iconicité des langues des signes*. Thèse de Doctorat d'Etat. Université Paris V

Emmorey, K. (2002). *Language, cognition, and the brain: Insights from sign language research*. Lawrence Erlbaum and Associates: Mahwah, NJ.

Estève, I. (2011). *Approche bilingue et multimodale de l'oralité chez l'enfant sourd : outils d'analyses, socialisation, développement* (Thèse de doctorat). Université de Grenoble, Grenoble.

Estève, I. & Batista, A. (2010). Utilisation et construction de l'espace dans les conduites narratives d'enfants sourds oralisants et d'enfants sourds entendants. In A. Barbara, N.-B. Faïza, & T. Marie (Eds.), *Repères et Espace(s). De la pluralité à la polysémie*, Grenoble. Presses Universitaires de Grenoble.

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.

Galea, M. (2006). *Classifier construction in maltese sign language (LSM) : an analysis*. (Mémoire de master). University of Malta Institute of Linguistics.

Greimas, A.J. (1966). *Sémantique structural*. Paris : Larousse.

Haug, T. (2011). Adapting and Evaluation of a German Sign Language Test. Humburg University Press. Récupéré le 31 aout 2013 à <http://hup.sub.uni->

- Hickmann, M. (2000). Le développement de l'organisation discursive. In M. Kail & M. Fayol (Éds.), *L'acquisition du langage : Le langage en développement : Au delà de 3 ans*, 83–115. Presses Universitaires de France.
- Hickmann, M. (1991). The development of discourse cohesion: some functional and crosslinguistic issues. In G. Piéaut-Le Bonniec & M. Dolitsky (eds.), *Language bases... discourse bases*, 157–185. Amsterdam: John Benjamins.
- Hickmann, M. (1987). Ontogenèse de la cohésion dans le discours. In G. Piéaut-Le Bonniec (Éd.), *Connaître et le dire*, 239–262. Sprimont : Editions Mardaga.
- Jacob, S. (2007). *Description des procédés linguistiques référentiels dans les narrations enfantines en Langue des Signes Française : Maintien et réintroduction des actants*. (Thèse de doctorat) Université Paris
- Jacob, J.N. (1969). *L'enfant devant le film*. Paris : Didier.
- Jisa, H. (2004). *Growing into academic French*, In Ruth Berman (ed.), *Later Language Development: Typological and psycholinguistic Perspectives*, TILAR3 (Trends in Language Acquisition Research). Amsterdam: John Benjamins.
- Kail, M., & Hickmann, M. (1992). French children's ability to introduce referents in narratives as a function of mutual knowledge. *First Language*, 12, 73-94.
- Karmiloff-Smith, A. (1981). *A functional approach to child language : A study of determiners and reference*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Klima, E. S., & Bellugi, U. (1979). *The signs of language*. Cambridge, MA / London, UK: Harvard University Press.
- Iverson, J.M. & Goldin-Meadow, S. (1998). The nature and functions of gesture in children's communication. *New Directions for Child Development*, 79. San Francisco: Jossey Bass.
- Labov, W. & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis. In J. Helm (Ed.), *Essays on the Verbal and Visual Arts*, 12-44. Seattle: U. of Washington Press.

- Lambert, M. & Lenart, E. (2004). Incidence des langues sur le développement de la cohésion en L1 et en L2 : étude de la gestion du statut des entités dans une tâche de récit. *Langages*, 155, 14-32.
- Loew, R. (1984). *Roles and reference in American Sign Language : A developmental perspective*. (Thèse de doctorat non publiée), University of Minnesota. Rochester.
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* New York: Dial Press.
- McNeill, D. (2000). *Language and Gesture: Window into Thought and Action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McNeill, D. (1992). *Hand and mind : What gestures reveal about thought*. Chicago : University of Chicago Press.
- Millet, A. (2006). Le jeu syntaxique des proformes et des espaces dans la cohésion narrative en LSF. *Glottopol*, 7, 96–111.
- Millet, A. (2002). Les dynamiques iconiques et corporelles en Langue des Signes Française (LSF). *Lidil*, 26, 27-44.
- Morgan, G. (2005). The development of narrative in British Sign Language. In , B. Schick; M. Marschark & P. Spencer (eds). *Advances in Sign Language Development in Deaf Children*. Oxford University Press
- Morgan, G. (2002). The encoding of simultaneity in children's BSL narratives. *Journal of Sign Language and Linguistics* 5(2), 127-161.
- Morgan, G. (1999). *The development of discourse cohesion in BSL*. (Thèse de doctorat non publiée). University of Bristol
- Niederberger, N. (2004). *Capacités langagières en langue des signes française et en français écrit chez l'enfant sourd bilingue : quelles relations ?* (Thèse de doctorat non publiée). Université de Genève, spécialité Psychologie, Genève.
- Orsolini, M. & Di Giacinto, P. (1996). Use of referential expression in 4-year-old children's narratives : Invented versus recalled stories. In *Children's early text construction*, C. Pontecorvo, M.Orsolini, B.Burge & L.Resnick (Eds.), 67-81. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum/

- Prinz, P., Strong, M. & Kuntze, M. (1995). *The Test of ASL. Unpublished test*. California Research Institute. San Francisco State University.
- Propp, V. (1928). *Morphologiya skazki*. Leningrad : Akademia.
- Rathmann, C., Mann, W. & Morgan, G. (2007). Narrative structure and narrative development in deaf children. *Deafness & Education International*, 9(4), 187–196.
- Repina, A. (1971). Development of imagination. In A.V. Zaporozhets and D.B. Elkonin, *The psychology of preschool children* 255-277. Cambridge : MIT Press.
- Sallande, M.-A. (2003). *Analyse linguistique de la LSF selon une grammaire de l'iconicité*. (Thèse de doctorat), Université Paris 8
- Sutton-Spence, R. & Woll, B. (1999). *The linguistics of British Sign Language: an introduction*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Schembri, A. (2003). Rethinking « Classifiers » in Signed Languages. In K. Emmorey (Ed.), *Perspectives on classifier constructions in sign languages*, 3-34. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Slobin, D. et al. (2003). Cognitive/Functional Perspective on the Acquisition of « Classifiers ». In K. Emmorey (Ed.), *Perspectives on classifier constructions in sign languages*, 271-296. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Supalla, T. (2003). Revisiting Visual Analogy in ASL Classifier Predicates. In K. Emmorey (Ed.), *Perspectives on classifier constructions in sign languages*, 249-258. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Vercaingne-Ménard, A. et D. Pinsonneault (1996) L'établissement de la référence en LSQ : les loci spatiaux et digitaux, in C. Dubuisson et D. Bouchard (dir.), *Spécificités de la recherche linguistique sur les langues signées*, Montréal : Les cahiers scientifiques de l'Acfas, 89, 61-74.
- Williford, L.L. (2008) *Frequency of Classifier Constructions in American Sign Language*. Master's Thesis, University of Pittsburgh.

Table des tableaux

Tableau 1: Compétences narratives en langue vocale chez l'enfant entendant.....	20
Tableau 2: Compétences narratives en langue des signes.....	30
Tableau 3: Classification des classificateurs des langues des signes proposée par Schembri (2003).....	44
Tableau 4: L'acquisition des classificateurs en langue des signes.....	50
Tableau 5: Le découpage du dessin animé Tom & Jerrt par épisodes et micro-épisodes. La présence des micro-épisodes dans les productions d'Inès et Mathias.....	55
Tableau 6: Le taux d'emploi des épisodes dans la production d'Inès et Mathias.....	57
Tableau 7: La durée et le nombre d'unités dans les narrations d'Inès et Mathias.....	68
Tableau 8: L'emploi des stratégies linguistiques par Inès dans la narration 1.....	69
Tableau 9: L'emploi des stratégies linguistiques par Inès dans la narration 2.....	69
Tableau 10: L'emploi des stratégies linguistiques par Mathias dans la narration 1.....	79
Tableau 11: L'emploi des stratégies linguistiques par Mathias dans la narration 2.....	79
Tableau 12: L'emploi des stratégies linguistiques pour maintenir le référent Maman Oiseau.....	91
Tableau 13: L'emploi des stratégies linguistiques pour maintenir le référent œuf.....	92
Tableau 14: L'emploi des stratégies linguistiques pour maintenir le référent Souris.....	92
Tableau 15: L'emploi des stratégies linguistiques pour maintenir le référent Bébé Oiseau.....	93
Tableau 16: L'emploi des stratégies linguistiques pour réintroduire les référents.....	94
Tableau 17: Grille d'évaluation des compétences narratives en langue des signes.....	104

Table des images

Image 1: Inès, le regard pendant l'introduction du référent.....	72
Image 2: Inès, le regard pendant l'introduction du référent.....	72
Image 3: Inès, le regard pendant le maintien du référent.....	75
Image 4: Inès, le regard pendant le maintien du référent.....	75
Image 5: Inès, le regard pendant la réintroduction du référent.....	77
Image 6: Inès, le regard pendant la réintroduction du référent.....	77
Image 7: Mathias , le regard pendant l'introduction du référent.....	81
Image 8: Mathias , le regard pendant l'introduction du référent.....	82
Image 9: Mathias , le regard pendant le maintien du référent.....	84
Image 10: Mathias , le regard pendant le maintien du référent.....	85
Image 11: Mathias , le regard pendant la réintroduction du référent.....	87
Image 12: Mathias , le regard pendant la réintroduction du référent.....	88
Image 13: Inès , proforme manuelle pendant le maintien du référent.....	98

Table des graphiques

Graphique 1: Le taux d'emploi des épisodes par sujet.....	58
Graphique 2: Pourcentages des signes standards et des proformes corporelles employés par les sujets, pour introduire, maintenir et réintroduire des référents dans la première narration	99
Graphique 3: Pourcentages des signes standards et des proformes corporelles employés par les sujets, pour introduire, maintenir et réintroduire des référents dans la deuxième narration.....	99

Sigles et abréviation utilisés

LSF : Langue des Signes Française

ASL : American Sign Language - langue des signes américain

BSL : British Sign Language – langue des signes britannique

DGS : Deutsche Gebärdensprache, langue des signes allemande

Auslan : Australian sign language, langue des signes australienne

LIS : Lingua dei Segni Italiana, langue des signes italienne

LS : langue(s) des signes

LV : langue(s) vocale(s)

FRS : fixed referential space

SRS : shifted referential space

SASS : size and shape specifiers

pr- : proforme

pr-corp : proforme corporelle

STF : spectificateur de taille et de forme

cf. : configuration

loc : locus

I. : Inès

M. : Mathias

N1 : narration 1

N2 : narration 2

Intr. : introduction

Maint. : maintien

Réintr. : réintroduction

SS : signe standard

PC : proforme corporelle

PM : proforme manuelle

CS : classificateur situationnel

BSL RST : British Sign Language Receptive Skills Test

TASL : Test of ASL

TELSF : Test en langue des signes française

ASLAI : American Sign Language Assessment Instrument

ASL-CDI : MacArthur Communicative Development Inventory for American Sign Language

BNT : Boston Naming Test

Etc. : et cætera

P. : page

MOTS-CLÉS : LSF, langue des signes française, compétences narratives, tests d'évaluation, grille d'évaluation

RÉSUMÉ

Ce travail présente une étude des compétences narratives en langue des signes chez l'enfant sourd. Après une courte introduction générale, nous explicitons certains travaux existants sur le développement des compétences narratives chez l'enfant en langues vocales et gestuelles. Dans une seconde partie, nous examinons les classificateurs, et leur terminologie, les principales classifications, les étapes du développement des classificateurs en langues des signes et les stratégies linguistiques pour introduire, maintenir et réintroduire des référents. Enfin, dans la partie analytique, nous analysons les narrations de 2 enfants sourds. Nous verrons s'il y a une ressemblance entre le développement des compétences narratives en LV et en LS, si nos sujets suivent les « normes » proposées par les chercheurs étudiant le développement des structures des classificateurs chez les enfants sourds dits « natifs ». Finalement, nous allons proposer notre propre grille d'évaluation qui pourrait être utilisée pour évaluer les compétences narratives chez l'enfant sourd sans dépendance de l'âge d'exposition à la langue des signes, de son parcours et de la situation auditive dans la famille.

KEYWORDS : LSF, french sign language, narrative skills, assessment tests, evaluation grid

ABSTRACT

This work represents a study on narrative skills in sign language of a deaf child. After a short general introduction we present several existing studies on child's narrative skills development in spoken and sign languages. In the second part of this work we examine the classifiers, their terminology, main classifications, principal classifier development stages in sign languages, as well as the linguistic strategies used to introduce, maintain and re-introduce the referents. And finally, in the practical part we proceed to the analysis of two deaf children's narratives. We will see if there is a similarity between the narrative skills development in spoken and sign languages, if our participants follow the « norms » proposed by the researchers of classifier structures development of « native » deaf children. Finally, we will propose our own evaluation grid which could be used to assess deaf children's narrative skills without dependency on the age of the exposure to the sign language, their education course or family hearing situation.

Annexe 1 - Tests d'évaluation

Dans notre travail nous avons parlé des compétences narratives en LS, un des objectifs étant de proposer plus de données afin de faciliter l'adaptation des tests d'évaluation. Dans cette annexe nous parlons de ce que c'est le test d'évaluation en LS, ses caractéristiques et enfin, nous présentons quelques tests existants.

1. Les tests d'évaluation : description

1.1. Les outils d'évaluation des capacités linguistiques en LS

Mann et Prinz (2006), des professeurs et des chercheurs sur la langue des signes américaine, dans leur article *An Investigation of the Need for Sign Language Assessment in Deaf Education* interrogent 100 personnes avec pour objectif de voir comment les outils d'évaluation sont présentés dans les établissements d'enseignement : 49% des participants n'ont pas pu trouver d'exemples de ces outils ; 24% parlent des stratégies diverses : l'utilisation du checklist d'observation, l'enregistrement de vidéo, etc. Le petit nombre d'outils d'évaluation accessibles contraint les professeurs à utiliser des outils descriptifs informels afin d'évaluer les capacités linguistiques des enfants sourds (Enns & Herman, 2011). Parmi les outils d'évaluation utilisés dans les établissements d'enseignement nous trouvons les suivants : l'adaptation de tests créés pour les langues orales, les tests pour des adultes apprenant la LS, l'analyse de la communication contextualisée chez des enfants sourds, etc. Herman, Holmes et Woll (1999), les auteurs du *British Sign Language : Receptive Skills Test* - le test déjà adapté en ASL³⁴ et DGS³⁵, trouvent que la plupart de ces méthodes ne sont pas normés, ne possèdent pas de validité.

Dans l'article *Language, reading and readability formulas : Implication for developing and adapting tests* (2004) Oakland et Lane, professeurs américaines travaillant sur l'apprentissage de la langue chez l'enfant, mettent en avant qu'un test d'évaluation doit contenir les épreuves sur 5 grandes parties de la langue : les phonèmes, la morphologie, la syntaxe, la sémantique et la pragmatique. Chacune d'elles doit être bien analysée dans le processus d'adaptation du test (voir partie 2 de l'Annexe 1).

Herman, Holmes et Woll (1999) notent que les niveaux principaux d'évaluation des

34 American Sign Language – (angl.) langue des signes américaine

35 Deutsche Gebärdensprache – (all.) langue des signes allemande

compétences en langue des signes sont les suivants :

- le développement lexical ;
- la syntaxe ;
- les processus morphologiques ;
- les classes des verbes ;
- les classificateurs ;
- les capacités de la narration ;
- la phonologie.

Les types de tâches sur la production sont suivants :

- les descriptions d'images ;
- la conversation spontanée ;
- la narration.

Nous verrons un peu plus tard que les tests visent évaluer différents aspects. Il y a ceux qui contiennent des épreuves seulement sur la compréhension (le test de Courtin, Limousin et Morgenstern, 2010), les autres - sur l'ensemble de la compréhension et de la production (*The American Sign Language Assessment Instrument* par Hoffmeister, 1994). Il y a ceux qui cherchent à évaluer un seul aspect, - par exemple, le vocabulaire, ou la grammaire (le *Grammatical Judgement Task for ASL* par Boudreault, 1999), - et ceux qui en évaluent plusieurs : le BSL RST contient les épreuves en morphologie, syntaxe, etc.

2. L'adaptation des tests

Aujourd'hui il n'existe pas beaucoup de tests d'évaluation des capacités linguistiques en langue des signes française chez des enfants sourds. Ce problème concerne non seulement la LSF mais aussi d'autres langues des signes. Dans ce cas les chercheurs, qui veulent créer un test pour la langue des signes sur laquelle ils travaillent, prennent un test déjà existant et valide et l'adaptent sur une autre langue des signes. Le plus souvent les modèles repris sont le *Test for American Sign Language* et le *British Sign Language Receptive Skills Test*³⁶. Le test optimal doit examiner les capacités linguistiques dans plusieurs domaines pour les enfants de tout âge chronologique et adapté à l'âge d'exposition à la langue, à savoir s'il s'agit d'une L1 ou d'une L2 (Haug & Mann, 2007). En plus, en adaptant un test déjà existant, il est nécessaire de prendre en compte les spécificités culturelles et linguistiques des différents pays. Ainsi, du fait des différences culturelles, certaines tâches peuvent contenir des notions ou des références qui ne sont pas connues des locuteurs de la langue cible : par exemple, en Angleterre le volant se trouve du côté droit de la voiture et pour adapter une tâche contenant cet objet aux enfants français, il faut que sur une image proposée, il se trouve du côté gauche.

Il nous paraît important d'expliquer maintenant la différence entre les notions *adaptation* et *traduction* de test. Quand nous parlons de la traduction, nous voulons dire que pendant le transfert d'information d'une langue à l'autre il n'y a pas de changements linguistiques. Par exemple, en anglais l'adjectif ne s'accorde pas au genre et au nombre avec le nom quand en français c'est nécessaire. La traduction du test ne tient pas compte de ces différences ce qui complique la compréhension et l'utilisation de cette traduction. Par contre l'adaptation prend en compte ces différences langagières et culturelles ce qui aide à avoir un test correspondant davantage aux objectifs. Haug dans son travail sur le test en DGS (2011) nous renvoie aux chercheurs Hambleton et Patsula (1998) qui décrivent l'adaptation comme un processus compliqué de la transition du test de la langue source à la langue cible quand la traduction n'est qu'un pas dans ce processus. L'adaptation s'occupe non seulement des différences langagières mais aussi des différences culturelles.

Oakland et Lane (2004) proposent la définition suivante de la notion *adaptation* :

« L'adaptation du test est le processus du changement du test, créé initialement pour

36 Nous allons décrire ces tests plus précisément dans la partie 3 de cette annexe

l'utilisation dans un pays, de manière qu'il soit utile dans un autre pays. L'objectif immédiat de l'adaptation du test est de développer un test parallèle (i.e. le test cible) qui prenne en compte les conditions linguistiques, culturelles, et sociales de ceux qui passeront le test adapté, les mesures de la construction du test cible étant les mêmes que celles du test source. L'objectif final est d'avoir deux tests qui mesurent les mêmes aspects à la manière juste, impartiale, et équivalente³⁷ ».

Les tests de différentes langues permettent de les comparer aux niveaux linguistique et culturel. La création d'un test coûte beaucoup plus cher que son adaptation en autre langue (Haug, 2011).

Haug (2011) propose de se poser plusieurs questions avant d'adapter un test :

- Quels items de la langue source ont des équivalents en langue cible ?
- Quels items sont spécifiques à la langue source et n'existent pas dans la langue cible et doivent être supprimés ?
- Quels items sont culturels et ne possèdent pas les mêmes références en langue cible ?
- Quels items qui ne sont pas pris en compte dans le test en langue source doivent être inclus dans le test en langue cible ?

Initialement ces questions sont utilisées dans la préparation de l'adaptation du test en langue vocale mais Haug affirme que nous pouvons les prendre également pour les tests en langue des signes, ce qu'il fait dans son travail de recherche (2011).

2.1. LS comme L1. Le choix du public-contrôle afin de créer un test d'évaluation

Les chercheurs qui travaillent sur l'adaptation des tests existants ou sur la création de nouveaux tests visent comme sujets-contrôles les enfants sourds qui suivent la formation dans les écoles bilingues (Enns & Herman, 2011). Dans l'article *Adapting the Assessing British Sign Language Development: Receptive Skills Test into American Sign Language* Enns et Herman (2011) expliquent ce choix : les programmes bilingues prennent la langue des signes comme L1 parce que cette langue est considérée comme plus naturelle et accessible que la langue vocale aux enfants

³⁷ Test adaptation refers to a process of altering a test originally designed for use in one country in ways that make the test useful in another country. The immediate goal in adapting the test is to develop a parallel test (i.e., target test) that acknowledges the linguistic, cultural, and social conditions of those who will be taking the adapted test while retaining the measurement of the constructs found in the original (i.e., source) test. The ultimate goal is to have two tests that measure the same trait in fair, equitable, and somewhat equivalent fashion (Haug & Mann, 2004, p.239)

sourds.

Herman, Holmes et Woll (1999) posent aussi la question de savoir s'il faut standardiser le test sur les réponses reçues par des signeurs natifs ou non natifs. Les signeurs non natifs sont plus nombreux mais leurs différents niveaux des connaissances en LS rendent la standardisation plus compliquée. Ainsi les auteurs proposent de faire le test pilot avec la participation des enfants signeurs natifs.

2.2. 4 critères principaux d'adaptation du test d'évaluation

Haug et Mann (2007) parlent des problèmes psychométriques des tests en question. Tous les tests d'évaluation peuvent contenir une écart d'erreur. Pour être sûr que cette erreur ne biaise pas les résultats, certaines conditions doivent être réunies : la fiabilité, la validité et la standardisation du test. Oakland et Lane (2004) parlent aussi de la lisibilité du test.

2.2.1. Fiabilité

Il y a trois types principaux de la fiabilité (Courtin, Limousin & Morgenstern, 2010) :

- *la fiabilité interne* vérifie que les items du test corrélerent entre eux ;
- *la fiabilité dans le temps* - par exemple, la méthode test-retest - montre que les résultats du test de la même personne reçus avec l'intervalle dans le temps ne se diffèrent pas beaucoup ;
- *la fiabilité du testeur* doit prouver que les résultats ne changent pas selon des évaluateurs.

2.2.2. Validité

Haug et Mann (2007) distinguent 4 types de validité :

- *la validité d'item* ou *la validité de contenu* : ce procès inclut la collaboration avec les adultes sourds signeurs natifs ;
- *la validité concurrentielle* : il faut comparer le nouveau test adapté à un autre test déjà valide qui a les mêmes aspects à évaluer. Pourtant à cause du petit nombre de tests en LS cette validité est difficile à contrôler ;
- *la validité préalable* est réussie quand le sujet avec les bons résultats en LS montre aussi une

bonne instruction élémentaire ;

- *la validité de construction* nous montre si le test évalue vraiment ce que nous voulons évaluer : est-ce que le test en question évalue la compréhension en LS ou, par exemple, la capacité à deviner ce qui est signé³⁸.

Il faut avoir conscience qu'il est plus facile de prouver la validité des tests sur les langues vocales que la validité des tests sur les langues des signes : du fait par exemple de l'absence de tests déjà valides (validité concurrentielle).

2.2.3. Standardisation

Pour la standardisation du test, deux aspects jouent un rôle important. Le premier concerne la taille de la population – le nombre d'enfants sourds pour les tests en LS. Le deuxième aspect porte sur l'homogénéité et l'hétérogénéité de la population – les différences et les ressemblances au niveau du statut auditif des parents, de l'âge d'exposition à la LS, etc. Nous avons alors deux questions qui se posent aux chercheurs : quel nombre de participants et quel type du groupe peut présenter toute la population ? Ces aspects définissent les capacités langagières et impliquent leur hétérogénéité dans la communauté sourde. Cela signifie qu'il est impossible de faire un test unique pour toute la population sans prendre en compte leurs situations et parcours différentes.

2.2.4. Lisibilité du test

Souvent les tests collectifs impliquent que les participants doivent lire les consignes données à l'écrit dans le test afin d'économiser le temps et égaliser les conditions des participants. Cela peut influencer les résultats parce que dans ce cas l'évaluation concerne non seulement les compétences au niveau de la langue des signes mais aussi au niveau de la lecture. Les chercheurs qui créent et adaptent les tests d'évaluation doivent le prendre en considération: si le test a pour objectif d'évaluer les compétences en lecture, ce moyen de la présentation peut être utile. Sinon il est possible d'enregistrer des vidéos avec les consignes en LS ; dans ce cas, les compétences des enfants en lecture ne biaiseront pas les résultats (Oakland & Lane, 2004).

La structure des items peut aussi changer les résultats : la difficulté de la langue utilisée, la longueur des mots, la quantité des mots, l'utilisation des négations, tout cela détermine la

38 voir 3.5.2. le test de Courtin, Limousin et Morgenstern (2010)

complexité des tâches (Oakland & Lane, 2004).

Ces aspects nous mènent à parler de la lisibilité du test. Dale et Chall (1949), les créateurs de *A Formula for Predicting Readability*, propose la définition suivante de la lisibilité : « La lisibilité est la somme totale (à savoir les interactions) de tous les éléments dans la partie choisie du matériel imprimé qui influence le succès que le groupe de lecteurs obtient. Le succès est le degré auquel ils le comprennent, lisent avec la vitesse optimale, et le trouvent intéressant³⁹ ». En dehors de la compréhension et de l'intérêt, il y a beaucoup d'éléments qui influencent la lisibilité du texte : le vocabulaire, l'utilisation des affixes et des idées abstraites, etc.

2.3. Les problèmes et difficultés liés à l'évaluation des capacités linguistiques en LS chez des enfants sourds

Pendant le processus d'adaptation du test d'une langue des signes à l'autre nous pouvons faire face à plusieurs problèmes.

Dans *Standards for Educational and Psychological Testing* (Oakland & Lane, 2004) nous trouvons trois sources des difficultés qui peuvent invalider les tests adaptés :

1. Les objectifs et méthodes techniques (par exemple, le choix et la préparation des interprètes, les buts de l'adaptation, l'analyse des données pour établir l'équivalence, etc.) ;
2. L'interprétation du test (la motivation du participant, les aspects sociaux et politiques, etc.) ;
3. Les différences linguistiques et culturelles (la comparaison des tâches entre la langue source et la langue cible, le type des tâches, etc.).

Herman, Holmes et Woll (1999) soulignent d'autres difficultés qui peuvent, pendant la passation du test, influencer les résultats :

- le vocabulaire doit être connu ;
- l'information donnée doit être limitée selon les capacités cognitives de l'enfant pour qu'il puisse la retenir ;
- la durée du test ne doit pas être trop longue, les enfants se fatiguent très rapidement ;

39 "Readability is the sum total (including the interactions) of all those elements within a given piece of printed material that affects the success a group of readers have with it. The success is the extent to which they understand it, read it at an optimum speed, and find it interesting" (cité par Oakland & Lane, 2004, p.9).

- les enfants doivent comprendre ce que ce test cherche à évaluer ;
- l'ensemble des tâches et des conditions du test doit être pareil pour tous les enfants.

Haug (2011) parle de problèmes liés aux traits caractéristiques des langues : par exemple, la distinction plus diverse des paires nom-verbe en Auslan qu'en BSL. Il note aussi qu'en LSF la négation n'a pas tant de formes qu'en BSL ce qui signifie que le nombre d'items du test source sera moins utile dans l'adaptation en LSF.

Un autre type des difficultés que nous pouvons voir dans l'adaptation des tests ce sont des différences culturelles. Les aspects propres à une culture ne sont pas toujours faciles à comprendre aux représentants d'une autre culture, ce qui nécessite l'adaptation de ces items. Par exemple, le mouvement du côté gauche en Angleterre et le mouvement du côté droit dans le reste de l'Europe (Haug, 2011).

Herman, Holmes et Woll (1999) soulignent que parfois l'évaluation est basée non sur le développement de la LS mais sur la traduction ou l'adaptation des tests des langues vocales sans prendre en compte les différences linguistiques entre les langues gestuelles et les langues vocales.

Dernière difficulté à souligner est que l'analyse des réponses de chaque enfant prend près d'une à 20 heures⁴⁰, 72 % des écoles n'ont pas assez de personnel sourd pour analyser ces données, le personnel existant n'a pas des connaissances suffisantes à évaluer ces données reçues.

Maintenant nous allons présenter les tests principaux d'évaluation des compétences langagières en langue des signes. Nous verrons que les tests peuvent viser les différents sujets d'évaluation, utiliser les épreuves diverses, cibler le public d'âge différent. Cela nous permettra de mieux comprendre la construction des tests d'évaluation pour les langues gestuelles et nous aidera dans les études suivantes sur la création d'un test d'évaluation.

40 Pour le BSL RST

3. Les principaux tests existants sur les LS

Dans cette partie nous parlerons des travaux sur les tests d'évaluation, décrivons des tests existants sur l'évaluation de différentes langues des signes. Certains de ces tests sont créés à partir de zéro (par exemple, *British Sign Language : Receptive Skills Test*), les autres sont des adaptations des tests déjà existants. Nous verrons qui sont les sujets-controls, quels aspects de l'évaluation sont les plus importants pour les auteurs de ces tests et quelles épreuves sont prises pour analyser ces aspects. Nous parlerons des problèmes qui se posent pendant la préparation et la réalisation du test et nous proposerons quelques éléments sur les résultats.

3.1. La langue des signes britannique

3.1.1. *British Sign Language : Receptive Skills Test (BSL RST)*

Problématique

Le *British Sign Language : Receptive Skills Test* est le premier test d'évaluation d'une langue des signes à avoir été standardisé grâce à des tests menés sur une population de sourds. Ce test remplit les standards du test d'évaluation, notamment la validité, et aujourd'hui il sert comme modèle de test d'évaluation des LS (Enns & Herman, 2011). Ce test a pu montrer l'expérience d'utilisation de certains instruments : par exemple s'il est préférable d'utiliser les images ou les jouets pour les tâches pour que les enfants gardent l'attention mais ne soient pas distraits, le besoin de s'assurer avant le test que les enfants connaissent tout le vocabulaire utilisé dans les tâches, la teneur informationnelle doit être limitée pour que les enfants puissent garder tout dans leur mémoire, etc. Ce test cherche à répondre à la question « quels enfants peuvent être inclus dans l'étude ? ». Comme nous l'avons vu, beaucoup d'aspects influencent le choix des chercheurs : le statut auditif des parents des enfants, le type de formation choisie – les programmes bilingue ou la communication totale, etc.

Le *British Sign Language : Receptive Skills Test*, créé par Herman, Holmes et Woll (1999), analyse comment les enfants sourds de 3 à 11 ans comprennent les aspects syntaxiques et morphologiques de la BSL. Le test contient deux grandes parties : l'évaluation du vocabulaire et la compréhension des tâches enregistrées en format vidéo.

Herman, Holmes et Woll (1999) soulignent que traditionnellement ce sont les enfants sourds de parents entendants qui ont le plus besoin d'évaluer leurs capacités linguistiques en LS parce qu'ils ont moins d'accès à l'utilisation naturelle de la LS. Par contre il est impossible de standardiser le test à partir des résultats reçus de réponses d'enfants sourds de parents entendants parce que leurs résultats sont tellement variés qu'il est difficile d'établir les normes. Les raisons de cette diversité sont nombreuses : l'âge de diagnostique de la surdité, l'âge d'exposition à la LS, l'utilisation de la LS dans la famille, la qualité et la quantité de l'apport de la LS. Cela signifie que pour le succès de la standardisation du test il faut utiliser les données reçues de la population plus homogène. Dans notre cas ce sont des enfants sourds de parents sourds, les signeurs natifs qui la représentent. Par contre cette approche a ses propres désavantages. Il n'y a que 5-10 % des enfants sourds nés dans les familles avec des parents sourds⁴¹, ce nombre est très faible. Cela mène à l'idée d'intégrer les enfants entendants de parents sourds dont certains sont aussi exposés à la LS dès la naissance (Herman, Holmes & Woll, 1999). Pourtant il est plus difficile de trouver les enfants entendants de parents sourds que les enfants sourds de parents sourds parce que les premiers suivent de différents programmes dans les écoles nombreuses pour les enfants entendants quand les dernières suivent normalement les programmes spécialisés. Pour cette raison Herman, Holmes et Woll (1999) décident d'inclure dans leur recherche des enfants sourds de parents entendants choisis par leurs enseignants. L'aspect le plus important est que leur L1 soit la BSL, langue à laquelle ils sont exposés précocement, et dont leur environnement, à savoir leurs professeurs, parents, ou sœurs et frères sourds, sont compétents en BSL.

Mise au point du test pilote

Le test pilote inclut 40 enfants. La deuxième version du test contient les résultats reçus de 138 enfants. L'âge des enfants varie de 3 à 13 ans. Les enfants avec les handicaps additionnels sont exclus. Tous les enfants sont divisés à trois groupes :

1. Les enfants sourds et entendants de parents sourds ;
2. Les enfants sourds de parents entendants inclus dans le programme bilingue ;
3. Les enfants sourds de parents entendants inclus dans le programme « la communication totale ».

L'information demandée pour chacun des sujets :

41 entre autres Baudreault & Mayberry (2006)

- l'âge ;
- l'âge et les conditions d'exposition à la BSL ;
- le sexe ;
- le statut auditif des enfants ;
- le statut auditif des parents ;
- le type du programme d'enseignement ;
- la location géographique.

Parmi les participants il y a :

- 76 filles, 62 garçons ;
- 20 enfants entendants, 118 enfants sourds ;
- 78 enfants des parents entendants (le groupe 1) ;
- 23 enfants en programmes bilingues (le groupe 2) ;
- 37 enfants en programme « la communication totale » (le groupe 3)

Deux chercheurs se trouvent avec les participants pendant le test : un sourd et un entendant, tous les deux maîtrisent la BSL. Les enfants doivent faire non seulement le test proposé par les auteurs mais aussi le *Non-verbal intelligence tests*⁴² qui, à son tour, montre que les résultats obtenus par les participants sont dans les limites des normes.

Les composantes évaluées

Receptive Skills Test contient deux types d'épreuves :

1. Un test en production pour l'évaluation du vocabulaire ;
2. Un test en réception avec pour support la vidéo.

L'évaluation du vocabulaire : les tâches correspondent aux connaissances du vocabulaire des enfants selon leur âge et la location géographique. Les résultats montrent que les participants ont de bonnes connaissances dans ce domaine.

⁴² Mosaics and Categories from the Snijders-Oomen test of non-verbal intelligence, 1989 (Herman, Holmes & Woll, 1999)

Le test perceptif est présenté en format vidéo et contient 40 items⁴³ dont la difficulté augmente avec leur ordre. Ces items évaluent les connaissances des enfants en morphologie, syntaxe, négation, nombre et distribution et distinction verbe/nom. Sur la vidéo un adulte sourd présente des consignes d'une épreuve pour laquelle l'enfant a assez de temps pour donner une réponse en choisissant une de trois ou quatre images qui lui semble la plus appropriée. La durée de cette partie du test varie de 12 minutes – si l'enfant n'a pas besoin des répétitions des tâches – jusqu'à 20 minutes.

Résultats

Pour voir s'il y a une différence dans la présentation des enfants sourds et des enfants entendants de parents sourds, les auteurs comparent les résultats de 10 paires de participants qui ont le même âge et dont le statut auditif diffère ; ils concluent que cette différence n'est pas essentielle, ce qui signifie que les résultats des enfants entendants de parents sourds peuvent aussi être inclus dans la standardisation du test.

La question de l'âge d'exposition à la BSL est très importante dans cette étude. Avant le test, les auteurs s'attendaient à ce que les enfants de parents sourds aient de meilleurs résultats que les enfants de parents entendants. Cette hypothèse se vérifie seulement pour les enfants les plus jeunes. Les participants plus âgés qui suivent le programme bilingue montrent les meilleurs résultats. Les participants du programme CT ont de moins bons résultats. Les auteurs l'expliquent à la manière suivante : les enfants de parents entendants ont des capacités moins développées au début de leur vie parce qu'ils ne sont pas exposés à la BSL et donc les enfants de parents sourds réussissent mieux à cet âge. En revanche, plus tard les enfants de parents sourds suivent les programmes Communication Totale ou Oraliste qui se concentrent sur l'apprentissage de la langue vocale. Cela diminue la nécessité de la présence des professeurs sourds dans la formation des enfants ce qui amène à la perte de compétences en LS. Les enfants qui suivent le programme bilingue se trouvent dans l'environnement où la langue des signes est la langue principale de l'enseignement ce qui permet d'améliorer les connaissances des enfants dans ce domaine.

Ainsi la conclusion principale et la plus importante pour les auteurs de ce test est que les enfants sourds de parents entendants montrent les meilleurs résultats que les enfants sourds de parents sourds quand les premiers suivent le programme bilingue. Cela infirme l'hypothèse de départ sur la meilleure compétence d'enfants sourds de parents sourds et indique que le statut

⁴³ Précédés par 3 items d'essai

auditif de parents ne représente pas le facteur définitif et indépendant dans l'évaluation des capacités linguistiques chez l'enfant sourd.

3.2. La langue des signes américaine

3.2.1. L'adaptation du BSL RST à l'ASL par Enns et Herman (2011)

Dans leur article (2011) Enns et Herman décrivent les phases de la méthode qu'ils ont utilisée pour adopter le BSL RST à l'ASL :

1. La consultation avec les chercheurs sur l'ASL et les adultes signeurs natifs de l'ASL pour examiner :

- la validité du vocabulaire, surtout des versions régionales ;
- l'utilité de la traduction directe des items de la BSL en ASL ;
- l'utilité des images-distracteurs du BSL RST pour les signeurs de l'ASL ;
- les changements des tâches sur les constructions linguistiques selon leur caractérisation en BSL et en ASL ;

2. Le développement des nouvelles tâches pour remplacer celles qui ne sont pas convenantes pour la langue cible ;

3. Le changement des images qui ne sont pas appropriées culturellement pour la langue cible (par exemple, la couleur et la forme des boîtes aux lettres britannique et américaine) ;

4. L'enregistrement de nouvelles vidéos en ASL pour ajouter les consignes qui facilitent la compréhension chez les enfants ;

5. La présentation du test pilot qui contient les parties traduites et les parties retravaillées avec la participation des enfants signeurs natifs âgés de 3 à 11 ans pour voir :

- l'efficacité des nouveaux items ;
- l'ordre de difficulté ;
- l'analyse de nouvelles tâches pour voir les tâches qui sont très faciles ou très difficiles ;
- la possibilité de la discrimination selon l'âge ;

6. La standardisation du test sur l'échantillon plus large pour développer les normes d'âge.

Le test adapté par Enns et Herman évalue ainsi la production et la compréhension en ASL. Les participants du test-pilote sont des signeurs natifs - 47 enfants âgés de 4 à 13 ans - ce choix a pour objectif de voir comment la langue se développe dans une situation d'exposition totale à l'ASL. Les résultats montrent que le test-pilot est assez facile à mener, il ne prend que 15 minutes à effectuer, aucune des épreuves ne présente de difficulté pour l'ensemble des sujets. Les auteurs corrigent ainsi les images-items et font des épreuves plus difficiles et concentrées autour des structures de l'ASL. Ainsi dans la version seconde du test les sujets - 34 enfants de 3 à 13 ans - ont besoin d'utiliser leurs compétences en LS, et non plus de simplement deviner les réponses. Le test final, corrigé après deux versions précédentes, contient 20 items sur l'évaluation du vocabulaire, 3 items d'essai qui sont suivis par 42 items principaux du test. Les catégories grammaticales examinées dans le test original et dans le test adapté sont les mêmes : le nombre/la distribution, la négation, la distinction le nom/le verbe, les verbes spatiaux (la location et l'action), les marque de taille et de forme.

Le test adapté correspond à l'objectif posé par les auteurs : évaluer les compétences linguistiques chez l'enfant sourd comme le fait le test d'origine.

3.2.2. The American Sign Language Assessment Instrument (ASLAI) par Hoffmeister, 1994

Dans l'article *Review of Sign Language Assessment Instruments* Tobias Haug (2005) décrit le test *American Sign Language Assessment Instrument (ASLAI)* développé par Hoffmeister en 1994 dans le Center of the Study of Communication and the Deaf, à l'Université de Boston.

Ce test évalue la production et la compréhension en ASL et cherche aussi les relations entre l'ASL comme L1 et l'enseignement primaire en anglais comme L2. Vers 2005, ASLAI a été testé avec la participation de 81 enfants sourds, âgés de 8 à 16 ans.

ASLAI contient plusieurs types de tests. Les tests en production sont les suivants :

- Real Object (RO) – dynamique : ce test analyse la forme des mains, leur emplacement dans l'espace, leur combinaison avec les verbes et les formes plurielles en ASL ;
- Verbs of Motion and Production (verbs of motion and location), test A (VMPA) – dynamique : ce test évalue l'utilisation expressive des formes des mains avec les verbes du

mouvement. Le but est de voir comment la forme des mains change selon la combinaison d'un verbe et d'un nom. Par exemple, parfois la forme de main ne change pas, c'est le cas des classificateurs sémantiques. Pourtant les marques de taille et de forme changent leurs formes selon le nom et le verbe avec lesquels ils s'accordent ;

- Same time/While (ST/W) complex sentences – dynamique : ce test contient deux ou trois événements qui se passent simultanément ; ce test montre si le sujet sait utiliser les systèmes syntaxiques et morphologiques compliqués ou non ;
- Narrative Production 1 (RTS) – dynamique & Narrative Production 2 (BN) – statique : le récit d'un dessin animé qui contient plusieurs caractères, le mouvement, les échanges des rôles, la narration de la part des caractères et du spectateur. La deuxième partie du test est la description des actions qui se passent sur 6 images données à un enfant;
- Complex Sentences – statique : The Relative Clause Task (RCT) demande à un enfant de décrire trois séries des images. Ce test doit montrer si l'enfant sait retenir l'information et construire des phrases.

Les tests en réception sont les suivants :

- Synonyms & Antonyms : une vidéo présente un item suivi par 4 réponses. Le but est de trouver un synonyme ou un antonyme pour la notion signée ;
- Plurals and Arrangement – statique : une vidéo présente une série des images et 4 réponses en LS entre lesquelles il faut choisir celle qui est montrée sur la vidéo.

Nous voyons alors que le test contient 8 types de tâches dont chacune se base sur un aspect particulier de la langue. Chaque partie du test prend environ 30 minutes. L'analyse des épreuves sur la réception est assez facile à effectuer, quand l'analyse des épreuves sur l'expression peut prendre jusqu'à 20 heures pour les données de chaque enfant.

Selon Haug, deux savoir-faires sont particulièrement importants pour les recherches sur la formation chez les enfants sourds : le développement des capacités conversationnelles et les connaissances métalinguistiques.

Haug (2011) souligne plusieurs points forts pour ce test :

- l'analyse psychométrique pour les tâches réceptives est bonne ;

- l'objectif principal de ce test est d'enrichir les études scientifiques dans ce domaine ;
- les experts sourds ont participé à l'élaboration de ce test ;

Les objectifs principaux de l'auteur pour les recherches futures sont les suivantes :

- déterminer les normes d'âge pour chaque épreuves du test ASLAI ;
- élaborer une grille de la mesure qui permet de voir si l'enfant a des difficulté dans l'apprentissage de l'ASL.

Haug parle aussi des points faibles du test : pour ce moment il ne peut pas être utilisé parce qu'il demande beaucoup de temps pour le passer et l'analyser ; l'analyse psychométrique des tâches expressives est absente ; l'âge touché n'est qu'à partir de 8 ans. Le test n'est pas commercialement accessible.

3.2.3. The test of ASL (TASL) par Prinz, Strong & Kunze, 1995

Dans l'article *Adapting tests of sign language assessment for other sign languages - a review of linguistic, cultural, and psychometric problems* (2007) Haug et Mann donnent une brève description du test créé par Prinz, Strong et Kunze en 1995. Ce test étudie les relations entre les compétences en ASL et l'enseignement élémentaire en langue vocale/écrite et abordent trois questions principales :

1. La relation entre les compétences en ASL et en anglais écrit chez les enfants sourds de 8 à 15 ans, existe-t-elle ?
2. Est-ce que les enfants sourds de parents sourds ont de meilleurs résultats en épreuves en ASL et en anglais écrit que les enfants sourds de parents entendants ?
3. Ayant les compétences égales en ASL, les résultats des épreuves en anglais écrit sont-ils meilleurs chez les enfants sourds de parents sourds ou chez les enfants sourds de parents entendants ?

Le *Test of ASL (TASL)* évalue les capacités linguistiques diverses en ASL.

Ce test contient deux épreuves pour évaluer la production :

- Classifier Production Test : l'enfant regarde un dessin animé en entier pour la première fois, et

en dix parties la deuxième fois. Après chaque segment l'enfant doit signer ce qui se passe sur la vidéo ;

- Sign Narrative : l'enfant doit raconter une histoire basée sur les images du livre *Good dog Carl* ;
et quatre épreuves pour la compréhension :
- Story Comprehension : l'enfant répond aux questions sur la narration en ASL présentée par un sourd natif et enregistrée en vidéo ;
- Classifier Comprehension Test : parmi plusieurs vidéos en ASL, l'enfant doit en choisir une qui décrit mieux un objet présenté sur une image devant lui ;
- Time Marker Test : l'enfant doit identifier la date dont le signeur parle dans la vidéo ;
- Map Marker Test : le signeur dans la vidéo explique comment les objets sont localisés dans l'espace. L'enfant est censé choisir dans le livre de réponses l'image correspondante à la description ;

155 enfants sourds âgés de 8 à 15 ans ont participé à cette étude : 40 enfants de parents sourds et 115 enfants de parents entendants. Le test est divisé en deux sessions et prend deux heures en total : une heure pour les épreuves du TASL et une heure pour *English literacy test*. Les consignes sont enregistrées sur la vidéo. Les résultats du test pilot montrent que le test est valide et fiable. Après une consultation avec les linguistes sourds américaines, le test a été corrigé.

TASL est adapté en langue des signes catalane, en langue des signes suisse et en langue des signes suédoise. A ce moment-là le test n'est pas commercialement accessible.

3.2.4. ASL Proficiency Assessment (ASL-PI) Test par Maller, Singleton, Supalla, & Wix, 1999

Enns et Herman dans l'article *Adapting the assessing British Sign Language Development : Receptive skills test into American Sign Language* (2011) décrivent brièvement du *ASL Proficiency Assessment Test*. Ce test est créé pour évaluer les capacités en LS chez les enfants sourds pour qui la langue des signes n'est pas la L1. Il examine le développement de huit structures morpho-syntactiques :

1. One- and two- sign utterances ;
2. Non-manual markers ;
3. Deictic pointing ;
4. Referential shirting ;
5. Verbs of motion ;
6. Aspects and number ,
7. Verb agreement ;
8. Noun-verb pairs.

Le test prévoit un dialogue avec un examinateur, l'interaction avec son pair, la narration d'une histoire. En fonction des résultats obtenus les enfants sont classés selon trois niveaux des connaissances. Le test initial inclut 80 enfants sourds âgés de 6 à 12 ans. Le test est en cours de développement et les éléments de résultats sont inaccessibles.

3.2.5. MacArthur Communicative Development Inventory for American Sign Language (ASL-CDI) par Anderson & Reilly, 2002

Ce test vise à évaluer le développement du vocabulaire chez les enfants sourds de parents sourds. L'âge des participants varie de 8 à 36 mois, les auteurs se concentrant sur le développement précoce du lexique de la langue des signes américaine. Ce test pour l'ASL est basé sur le test pour l'anglais créé par Fenson et al. en 1993. Dans le processus de l'adaptation du test, les auteurs décident d'éliminer les items qui ne conviennent pas au test en ASL (Anderson & Reilly, 2002). Par exemple, les sons des animaux ne sont pas bien connus des enfants sourds, ils ne voient pas de relation entre l'onomatopée et les objets du monde réel. Les auteurs décident aussi d'ajouter plusieurs tâches. Avant de commencer le test avec les enfants, les auteurs demandent à leurs parents de remplir un questionnaire spécial pour mieux comprendre quels mots sont connus des participants et quels mots ne sont jamais utilisés. Ainsi les auteurs enlèvent les items avec les signes qui sont rarement utilisés, ajoutent ceux qui sont utilisés au minimum par 10 % d'enfants. Par ailleurs ils enlèvent les tâches qui nécessitent l'utilisation des parties du corps parce que les signes de cette catégorie ne demandent que le pointage. Suite à cette correction le test contient 537 signes divisés à

20 catégories sémantiques⁴⁴. Le test est effectué à la base des vidéos enregistrées pendant les jeux libres durant d'une heure à 2,5 heures : les chercheurs comparent les transcriptions de ce test - la production des enfants - à la liste des signes marqués par les parents.

69 enfants sourds de parents sourds ont participé à ce test. 25 % d'entre eux ont refait le test 5-7 mois après, et la validité test-retest a prouvé que le test était valide, ce qui montre aussi que les parents ont bien analysé la production en LS de leurs enfants. Selon les résultats, lorsque le vocabulaire de l'enfant ne dépasse pas 200 signes, ce sont des noms qui dominent, tant qu'ayant 300-400 signes dans sa disposition, l'enfant commence à utiliser plus de verbes. Anderson et Reilly (2002) concluent ainsi qu'à cette période-là les enfants apprennent les verbes plus rapidement que les noms.

Les points forts de ce test sont sa facilité d'utilisation par les parents, la prise en compte de l'âge précoce des participants, la validité et la fiabilité prouvées, l'évaluation du développement lexical est visée. Le désavantage principal de ce test est qu'il n'évalue que la production, quand la compréhension n'est pas analysée (Haug, 2004).

Ce test est adapté en beaucoup de langues des signes, la liste de ces langues avec l'information sur les linguistes qui s'en occupent et le statut des recherches peuvent être trouver chez Dale & Penfold (2011). Le test est commercialement accessible.

3.2.6. Grammatical Judgement Task for ASL par Boudreault, 1999

Un autre test *Grammatical Judgement Task for ASL* est créé pour les adultes sourds. Les auteurs étudient 30 participants âgés de 18 à 84 ans, ayant l'ASL comme L1, en trois groupes :

1. Les locuteurs natifs, c'est-à-dire les sourds qui ont des parents sourds et ont commencé à apprendre l'ASL dès l'enfance précoce ;
2. Les sourds qui ont commencé à apprendre l'ASL à l'école à l'âge de 4 à 8 ans ;
3. Les sourds qui ont commencé à l'apprendre de 8 à 13 ans.

Ce test évalue les compétences en réception. Un des objectifs principaux est de voir l'effet de l'âge d'exposition à l'ASL sur son acquisition. Entre 168 phrases de différentes complexités les

⁴⁴ Animals, Vehicles, Toys, Food and Drink, Clothing, Small Household Items, Furniture and Rooms, Outside Things, Places to Go, People, Games and Routines, Action Words, Descriptive Signs, Signs about Time, Pronouns, Question Signs, Prepositions and Location, Quantifiers, Helping Verbs, Connecting Signs (Anderson & Reilly, 2002).

participants doivent choisir celles qui sont grammaticales et celles qui ne le sont pas. Il y a 14 phrases grammaticales et 14 phrases non-grammaticales pour chacune des 6 constructions syntaxiques. La consigne donnée au participants est la suivante : il faut se focaliser sur les structures syntaxiques de la phrase - l'expression du visage, l'ordre des signes, l'utilisation de l'espace. Le test contient six types des phrases :

1. Les phrases simples : les verbes sans accord, aucune expression, à savoir l'expression du visage, est utilisée. Les phrases non-grammaticales sont faites par le déplacement du verbe.
2. Les phrases négatives : les signes sans accord sauf négation dont il y a deux formes : le signe NOT⁴⁵ de l'ASL avant le verbe et l'expression du visage montrant la négation. La version non-grammaticale est aussi faite par le changement de place du signe NOT dans la phrase. Dans le cas où l'expression du visage joue le rôle de la négation, elle se trouve au début de la phrase et est gardé jusqu'au verbe.
3. Les phrases verbales directionnelles : les signes sans accord avec un verbe accordé à la personne et au nombre. Les verbes utilisent l'espace pour les indiquer. Deux types de verbes directionnels : les verbes fixés sur le corps – ils ne s'accordent pas en genre ou en nombre – et les verbes non-fixés qui s'accordent en genre ou en nombre.
4. Les phrases interrogatives : les signes sans accord et la marque interrogative dont il y a deux types : l'expression du visage sans utilisation du signe interrogatif, et les signes WHY⁴⁶ et WHO⁴⁷ à la fin de la phrase. Le déplacement des signes ou de l'expression du visage dans la phrase la rend non-grammaticale.
5. Les phrases relatives substantives : contiennent deux verbes qui peuvent être accordés ou non. Il y a deux marqueurs de ces propositions : l'expression du visage et les marque-signes THAT⁴⁸ et ITSELF⁴⁹. L'expression du visage est utilisée dans la première partie de la phrase, les marque-signes – dans la deuxième. Les phrases deviennent non-grammaticales si l'ordre de ces deux parties change.
6. Les phrases-classificateurs : la phrase contient deux propositions dont la seconde contient le verbe du mouvement. Il y a trois types de classificateurs : 1.CLASS-1 : des animés et des

45 (angl.) ne pas

46 (angl.) pourquoi

47 (angl.) qui

48 (angl.) que

49 (angl.) soi-même

véhicules ; 2.CLASS-2 : des inanimés et des objets ; 3.SASS. Le changement de l'ordre des classificateurs rend les phrases non-grammaticales.

Le test est élaboré à l'aide de signeurs natifs. Les participants sont testés individuellement, la durée du test varie de 14 à 60 minutes. Le test contient 4 parties qui sont séparées par les pauses de 3-5 minutes.

Les résultats montrent que l'âge d'exposition à la langue influence beaucoup les compétences en syntaxe et le succès de l'acquisition suivante (Boudreault & Mayberry, 2006).

Le test est facile à effectuer et analyser. Il a été adapté en BSL. L'objectif principal de l'auteur étant une étude sur l'effet de l'âge d'exposition à la LS sur son apprentissage, le test reste inaccessible au public.

3.2.7. Le Test Battery for ASL Morphology and Syntaxe, 1995 par Supalla et al.

Le Test Battery for ASL Morphology and Syntaxe évalue les compétences en compréhension et en production des structures morphologiques et syntaxiques de l'ASL des signeurs de 3 à 75 ans. Les épreuves sont les suivantes :

1. La production de la phonologie lexicale ;
2. La production narrative ;
3. La production de l'accord du verbe ;
4. La production non-verbale ;
5. La compréhension nom-verbe ;
6. La production des verbes du mouvement ;
7. Le questionnaire démographique ;
8. La production de l'accord à l'aspect et au nombre ;
9. La compréhension de l'ordre des signes ;
10. La production de l'intervention des verbes ;
11. La compréhension de l'accord du seul verbe ;
12. La compréhension de l'accord de la suite de deux verbes.

Le test dure deux heures et nécessite 15 heures au minimum pour l'analyser.

Nous n'avons pas eu accès aux études sur ce test - la plupart d'entre-elles n'ont pas été publiées - ce qui explique la description brève présentée dans notre travail.

3.3. La langue des signes allemande

3.3.1. L'adaptation du Test of BSL en DGS par Haug (2011)

Problématique

Pour Haug (2011) il est extrêmement important de déterminer l'objet principal d'évaluation : est-ce qu'il faut évaluer la production ou la compréhension, sur quels niveaux de la langue : syntaxe, morphologie, etc. L'auteur souligne qu'un seul test ne peut pas contenir tous les aspects qui nous intéressent. Le test adapté par Haug (2011) vise à évaluer la morphologie et la syntaxe de la DGS.

L'adaptation du *Test of BSL* concerne les enfants de 3 à 11 ans. Les participants sont les enfants sourds de parents sourds ou entendants et les enfants entendants de parents sourds. Le test évalue les compétences en syntaxe et en morphologie (à savoir la négation, la distinction nom-verbe et formes de la main, la production des formes et du volume, etc.), et contient une épreuve sur le vocabulaire.

Méthodologie

Après avoir adapté le test, Haug décide à faire un test pilot pour trouver les variations régionales du vocabulaire et pour contrôler le travail des distracteurs (les réponses alternatives) qui ont été ajoutés dans le test afin de diminuer la possibilité du choix correct par chance. Les adultes sourds et les enfants non-signeurs entendants ont participé à ce test pilot.

Dans l'étude principale 74 enfants ont participé dont seulement 54 ont complété le test ; sur ces 54, 34 d'entre-eux ont un ou deux parents sourds et 20 enfants viennent de familles où les parents sont entendants.

Pour vérifier la qualité du test seulement les résultats des enfants sourds signeurs natifs de parents sourds sont pris en compte. Dans ce cas l'auteur peut obtenir des résultats plus homogènes pour adapter dans la suite le test afin que le test montre le développement des connaissances en DGS.

Parmi d'autres aspects du test, Haug parle de sa facilité. Pour chaque item l'échelle de la facilité varie de $p = -1.0$ à 1.0 . Si nous avons beaucoup de réponses correctes, ce qui signifie que cet item est relativement facile, la valeur est plus haute : par exemple, $p = .90$. Si les réponses correctes ne sont pas nombreuses, la valeur est plus basse : $p = .20$, dans ce cas l'item est considéré plus difficile. Il n'est pas souhaitable d'avoir beaucoup d'items très faciles ou très difficiles parce que cela affecte les résultats et peut « cacher » les vraies capacités linguistiques des participants.

L'auteur parle aussi de la discrimination des items. Le coefficient est haut dans le cas où l'item a bien été résolu par des participants qui ont normalement de bonnes notes. Si le coefficient est moyen cela signifie que les participants avec de bonnes et de mauvaises notes ont réussi à répondre à cet item ; dans ce cas il doit être supprimé parce qu'il n'évalue pas les compétences linguistiques. Si un item a un coefficient trop bas cela signifie que la plupart des bonnes réponses est donnée par les participants ayant de mauvaises notes dans les autres parties du test ; cela conduit à réviser ou éliminer cette tâche.

Un autre problème qui se pose à l'auteur est la confirmation de la validité du test. Généralement, les résultats obtenus par le test adapté doivent être comparés à ceux reçus par le test déjà validé. Dans le cas du test en DGS il est impossible de procéder à cela parce que ce test est le premier et seul dans son genre. L'auteur demande alors aux professeurs des enfants testés d'évaluer leurs compétences. La corrélation entre l'évaluation des professeurs et les résultats au test est positive ce qui prouve la validité du test. Pourtant il faut prendre en considération le fait que les compétences en DGS des professeurs sont aussi différentes. L'auteur propose donc aux professeurs d'évaluer leurs propres capacités en DGS. En moyenne, les professeurs entendants évaluent leurs connaissances à 3.09/5 pour la compréhension et 3.39/5 pour la production quand les professeurs sourds se donnent 4.75/5 pour la compréhension et 5/5 pour la production. Cet écart laisse une possibilité de l'évaluation non fine de la part des enseignants.

Résultats

Le but de ce test est de voir l'influence sur le développement de la langue des signes de certains facteurs comme le genre, l'âge d'exposition à la LS, le statut auditif des parents et l'âge chronologique. Les résultats montrent que seule la variable du genre n'a aucune influence sur la performance des participants. En revanche, l'influence de l'âge d'exposition à la LS est très forte. Nous souhaitons revenir sur cet aspect ici car pour les enfants sourds l'accès à la LS dès la naissance est plus difficile que l'accès à la langue vocale pour des enfants entendants. Donc dans

cette étude nous voyons que les enfants soumis de façon précoce à la LS montrent de meilleurs résultats que les enfants d'un âge plus tardif. En plus, la corrélation entre l'âge d'exposition à la LS et le statut auditif des parents est très visible : le groupe d'enfants qui a commencé à apprendre la LS tôt est issu, dans sa majorité, de familles sourdes (21/27), le groupe avec l'exposition plus tardive a des parents entendants (6/6).

L'âge chronologique influence aussi les résultats mais à un degré moindre que l'âge d'exposition à la LS. Les enfants plus âgés ont des connaissances plus solides que les enfants plus jeunes dans tous les domaines linguistiques. Haug (2011) souligne que la corrélation forte entre l'âge chronologique et la performance des connaissances reste forte jusqu'à 8 ans, elle disparaît après. L'auteur explique ce phénomène par la complexité des tâches qui peuvent ne plus contenir les items qui évaluent le développement de la DGS ce qui nécessite la création des items plus difficiles pour les enfants âgés de plus que 8 ans.

Il est important pour Haug de nous montrer que les enfants sourds de parents entendants peuvent atteindre un niveau élevé en LS comme celui des enfants sourds de parents sourds s'ils commencent à l'apprendre assez tôt : entre 0 et 3 ans. Alors Haug fait la conclusion suivante : le statut auditif des parents est le facteur dominant parce que l'âge d'exposition et l'âge chronologique en dépendent beaucoup.

3.4. La langue des signes italienne

3.4.1. Adaptation du Boston Naming Test par Tomasuolo, Fellini, Renzo et Volterra (2010)

En 2010, Tomasuolo, Fellini, Renzo et Volterra publient l'article *Assessing lexical production in deaf signing children with the Boston Naming Test*.

30 enfants sourds – 14 filles et 16 garçons – ont participé dans cette étude. L'âge des sujets varie de 6 ans 1 mois à 14 ans 6 mois. 15 enfants suivent le programme bilingue, les autres 15 vont aux écoles pour les entendants qui prévoient l'interprétation en LIS⁵⁰ pendant les cours.

L'information générale sur les participants est collectée à partir des questionnaires remplis par les parents.

50 Lingua dei Segni Italiana – (it.) la langue des signes italienne

Les auteurs déterminent les variables contrôlées suivantes :

- surdité sévère ou profonde ;
- absence d'autres déficits ;
- utilisation hebdomadaire de la LIS.

Les auteurs ont aussi pris 30 enfants entendants de l'âge similaire pour le groupe contrôle.

Dans cette étude les auteurs utilisent le *Boston Naming Test* créé par Kaplan et al. en 1983 pour les enfants avec des problèmes langagiers. Le test contient 60 dessins des objets et d'animaux. Pour vérifier si tous les items du test d'origine peuvent être repris en LIS, les auteurs ont demandé à un sourd adulte natif d'enregistrer les signes correspondant aux dessins du test qui étaient ainsi établis comme les signes corrects. Dans un second temps, un autre sourd compétent en LIS et en italien a regardé cette vidéo et traduit les signes enregistrés en italien ; les mots correspondaient aux mots du test pour la langue vocale. Ils concluent que la version du test BNT pour la langue des signes correspond à celle pour la langue vocale. Du fait de l'existence des variantes régionales, les réponses, qui ne correspondaient pas aux signes choisis, ont été données à 4 sourds natifs de régions différentes qui devaient décider si les réponses pouvaient être acceptées, ou non.

Les participants sourds et entendants montrent le pourcentage similaire des réponses correctes (70% et 67%), incorrectes (24% et 28%) et de l'absence de réponse (6% et 5%). Apparemment le statut auditif des parents n'influence pas les résultats : la moyenne des enfants sourds de parents sourds est de 40,3/60, celle des enfants sourds de parents entendants est de 44,4/60 ; dans les classes entendants avec la présence d'un professionnel qui maîtrise la LS, ce qui permet aux élèves sourds de communiquer en LS dans l'espace classe, - 38/60 et 38,1/60 respectivement. Pourtant le facteur lié au type d'établissement montre une distinction dans les résultats : les enfants qui suivent le programme bilingue ont de meilleurs scores que ceux qui sont scolarisés dans les écoles avec une aide assistance à l'enseignement.

Les auteurs font une observation intéressante : les enfants sourds maîtrisent mieux les signes pour les mots qui sont difficiles pour les enfants entendants (*serrure* : 80% contre 7%), tandis que des mots qui sont plus faciles pour leurs pairs entendants représentent des difficultés (*asparagus* : 17% et 60%).

Quant aux réponses incorrectes, les enfants sourds produisent souvent des réponses incomplètes ou décrivent la forme des objets, ce qui est compris comme typique pour la production des sourds (Tomasuolo, Fellini, Renzo & Volterra, 2010). Les enfants entendants préfèrent se référer plutôt à l'utilisation des objets.

Les auteurs concluent que le même test peut être utilisé pour l'évaluation des compétences des enfants sourds et entendants. Pourtant la question de l'iconicité se pose, mais les auteurs cherchent à la résoudre à l'aide du groupe contrôle des enfants entendants non-exposés à la LS.

3.5. La langue des signes française

Aujourd'hui en France il n'existe pas beaucoup d'outils standardisés pour évaluer les aptitudes linguistiques des enfants sourds en langue des signes française. Nous présenterons les premières tentatives à créer – ou adapter – les tests d'évaluation de la langue des signes française.

3.5.1. Le TELSF par Niederberger et al. (2004)

En 2004, dans le cadre de l'étude des relations entre capacités linguistiques en langue des signes française et des capacités linguistiques en français écrit Niederberger et al. proposent le *TELSF*⁵¹ qui contient 6 sous-tests sur la compréhension et l'expression des classificateurs⁵², sur la compréhension de marques spatiales et temporelles, sur la compréhension et production d'une narration. Ces épreuves sont traduites et adaptées du test *TASL* élaboré par Prinz, Strong et Kunze (1995).

Deux groupes de sujets participent à cette étude. Le premier groupe nommé *expérimental* comporte 39 enfants sourds bilingues, le deuxième groupe – le groupe *contrôle* – contient 40 enfants entendants⁵³.

Cette étude, se basant sur le *TASL*, garde les mêmes critères de choix concernant les participants :

- Le niveau de surdité est sévère ou profond ;
- L'âge des participants varie de 8 à 17 ans ;

51 Test en LSF

52 Niederberger (2004) souligne que la maîtrise des classificateurs est un indice fort du niveau de compétences en langue des signes

53 Ce groupe vise à déterminer les atteints de performances aux épreuves en français écrit et oral

- Les participants suivent un programme bilingue ;
- L'utilisation précoce de la LSF et du français, les enfants maîtrisant ces deux langues avant l'âge de 4 ans ;
- L'absence d'handicap qui pourrait influencer les résultats de l'étude.

Les autres aspects comme le statut auditif des parents, les langues pratiquée à la maison, l'utilisation du LPC à la maison, etc. sont aussi pris en compte.

En production d'une narration en LSF, la moyenne du groupe est assez élevée mais les résultats des participants pris indépendamment sont très contrastés, le score moyen du groupe est de 17.1 sur 48 points, l'écart-type est de 7.69. La production des classificateurs n'est pas non plus développée de la même manière parmi les sujets, le score moyen du groupe est de 34.1 sur 48 points avec un écart-type de 12.26. Le score moyen du groupe pour l'épreuve de la compréhension de la narration est 6.8 sur 10 points avec un écart-type de 2.34. Ces résultats montrent que les enfants interrogés ont des capacités qui permettent de comprendre une narration et de répondre à certaines questions sur cette narration.

Les conclusions générales que Niederberger et al. font dans cette étude sont les suivantes :

- Tous les enfants interrogés ont développé des capacités en LS, en la pratiquant quotidiennement avec des adultes et des enfants sans dépendance à leur statut auditif. Les résultats montrent qu'ils réussissent à comprendre une narration en LS et à répondre à des questions sur ce texte, à raconter une histoire en LS, produire et comprendre les différents classificateurs, etc. ;
- Le développement des capacités linguistiques en LSF n'est pas achevé chez les enfants interrogés : les auteurs comparent leurs résultats à ceux des adultes sourds interrogés dans l'étape de l'adaptation du test et concluent que les résultats des adultes sont beaucoup plus élevés que ceux des enfants sourds. Par exemple, les adultes utilisent plus de structures complexes comme les prises de rôle, etc. ;
- Les résultats obtenus par les enfants entendants de parents sourds dans cette étude diffèrent considérablement de ceux obtenus par les enfants sourds de parents sourds. Par exemple, les enfants sourds de parents sourds pratiquant l'ASL utilisent plus les changements de perspectives et prises de rôles multiples ce qui est aussi noté chez les adultes sourds

pratiquant la LSF ; mais chez les participants de cette étude ces aspects sont peu présents. Les résultats sont plus proches de ceux décrits par les enfants sourds de parents entendants qui suivent un programme bilingue ;

- Les résultats des interrogés sont très variés pour chacune des épreuves ce qui signifie que leurs niveaux des capacités linguistiques sont très différents. Parfois cette diversité peut être expliquée par la différence d'âge des participants : les sujets âgés de 8 ans ont des résultats plus bas que les sujets âgés de 16 ou 17 ans, mais cela ne touche que les résultats en compréhension de narration. L'école suivie par les sujets joue le rôle distinctif : les participants suivent un programme bilingue dans 3 écoles différentes. Niederberger et al. (2004) ne peuvent pas expliquer ce facteur inattendu.

3.5.2. Le test de Courtin, Limousin et Morgenstern (2010)

Problématique

Dans l'article *Évaluer les compétences linguistiques des enfants en langue des signes française* Courtin, Limousin et Morgenstern (2010) présente leur test d'évaluation de la LSF. Ce test est une adaptation du *British Sign Language : Receptive Skill Test* créé en 1999 par Herman et al. Ce test a eu un certain succès en Angleterre et les auteurs décident de l'adapter à la LSF. L'objectif que les auteurs visent pour ce test est de voir les relations et l'influence des compétences linguistiques sur les compétences cognitives. Ces données sont nécessaires pour l'adaptation et l'amélioration de la qualité de l'enseignement auprès d'enfants sourds, pour trouver les difficultés qui se posent aux enfants. Par exemple, les auteurs soulignent l'importance de l'apprentissage de la langue dans les premières années de la vie : la privation du langage au jeune âge influence le développement ultérieur de l'enfant⁵⁴. Ainsi Courtin, Limousin et Morgenstern (2010) ont pour point de départ l'idée de l'existence d'une période critique pour l'apprentissage de la langue des signes chez des enfants sourds. Aujourd'hui les chercheurs ont assez de données pour déterminer l'influence de l'âge d'exposition à la langue des signes sur les apprentissages grâce au petit nombre d'enfants sourds nés de parents sourds signeurs. Les enfants sourds de parents entendants font leur connaissance avec le monde Sourd à des âges différents ce qui explique l'existence de la grande diversité de leur compétences en LS.

⁵⁴ Pour prouver l'hypothèse d'existence de l'âge critique (entre autres Krashen, 1973) ou « période sensible » (entre autres Seliger, 1978) pour l'acquisition d'un langage, Svirsky (2005) propose « l'expérience interdite » qui consiste à priver un enfant de tout apport langagier et voir après quel âge cette privation n'est plus récupérable.

Un des objectifs de Courtin, Limousin et Morgenstern (2010) est d'élaborer un test qui puisse être utilisé dans l'espace classe par les enseignants ou chercheurs qui ne sont pas spécialistes de linguistique.

Dans leur adaptation du *Test of BSL Receptive Skills* pour la LSF les auteurs n'analysent que des capacités en compréhension en laissant la production pour les recherches suivantes. Les auteurs trouvent que ce test en BSL contient trop d'items sur les classificateurs, mais ils décident de ne pas les exclure parce que dans ce cas il y a un risque de la perte de la validité du test. Alors dans cette adaptation ils cherchent une première expérience suite à laquelle ils souhaitent créer les outils qui les aideront à analyser les côtés de la LSF qui les intéressent le plus, à savoir de transferts personnels de Cuxac (2000).

Méthodologie

Dans ce test 129 enfants sourds (70 garçons et 59 filles) participent, l'âge varie de 3 à 14 ans, le niveau de LSF des enfants est différent.

Dans leur étude les auteurs mettent en relief trois variables :

1. L'âge et son influence sur le score ;
2. L'âge d'exposition à la LSF ;
3. Le type d'établissement : les signeurs natifs pratiquant la LSF tous les jours sont attendus d'avoir le score plus élevé que les signeurs tardifs ou oralistes.

Ce test contenant 40 items dont les 10 items pour évaluer la négation⁵⁵. Trois items du test de la BSL évaluent la distinction entre des verbes et des noms⁵⁶. Dans ce cas à cause des différences des langues, les auteurs doivent changer des unités utilisées dans ce test. D'autres changements portent sur le caractère culturel.

Une des conditions du contrôle de la validité du test consiste en comparaison des résultats avec les résultats d'un autre test déjà valide. Le problème ici repose sur la non-existence de ce type de test en LSF, les auteurs n'ont pas d'autres tests à utiliser. Alors ils s'adressent aux professeurs de/en LSF des participants pour qu'ils proposent une évaluation des connaissances de leurs élèves.

55 Les auteurs soulignent qu'en LSF la négation ne leur semble pas d'être un point problématique qui doit prendre aussi d'attention

56 L'exemple donné par les auteurs est CHAISE et S'ASSOIR, la différence se trouve dans le changement de pattern de mouvement.

Résultats

Les résultats obtenus montrent qu'avec âge le score augmente aussi. Par contre la variable de l'âge d'exposition à la LSF ne donne pas les résultats attendus par les auteurs: les enfants signeurs natifs ne montrent pas de meilleurs résultats que les enfants sourds signeurs tardif. Les auteurs l'expliquent par le nombre insuffisant des sujets signeurs natifs. Pourtant il est important de souligner que dans leur catégorisation des enfants en signeurs natifs et tardifs, ils ne prennent en compte que le statut auditif des parents, sans prendre en considération que des enfants sourds de parents entendants peuvent commencer à apprendre la LSF très tôt, ni que les parents sourds ne maîtrisent ou n'utilisent pas forcément la LSF eux-mêmes.

Quant au type d'établissement, les résultats ne montrent pas une grande différence. Les auteurs supposent que le score élevé des enfants oralistes peut venir du fait qu'ils devinent les signes sur les vidéos plutôt que de les connaître. Pour le vérifier les auteurs font un autre test d'un groupe d'enfants entendants jamais exposés à la LSF, dont l'âge varie de 6 à 8 ans. Les éléments difficiles pour eux sont le vocabulaire de base et les structures non iconiques. Si nous ne prenons pas en compte ces sous-tests les enfants entendants ont de 12 à 21 sur 31 ce qui prouve qu'il est possible de deviner la signification de certains signes même sans connaissance de la langue. Cela remet en cause la question de la validité du test.

Les auteurs proposent d'ajouter des épreuves sur la production, l'aspect phonétique et grammatical, des questions qui nécessitent des réponses ouvertes, une évaluation de compétence narrative, un dialogue, etc.

3.6. Les tests basés sur des tests d'évaluation des langues vocales

Généralement, pour l'adaptation du test en LS les chercheurs prennent les tests sur les autres langues des signes, mais les résultats ne sont pas toujours satisfaits, certains tests adaptés ne gardent pas la validité des tests d'origine et doivent ainsi chercher les autres moyens à créer les tests. Certains chercheurs les trouvent dans l'adaptation des tests créés pour les langues vocales : en 2008 Miller, un président de l'Association des sourds à Indiana, a présenté un test adapté à partir du *Peabody Picture Vocabulary Test Revised* développé initialement pour les entendants.

Dans cette partie nous allons analyser les tests créés par les chercheurs italiens pour les enfants entendants. Nous discuterons aussi la possibilité de leur adaptation en LS.

3.6.1. Le test de Pettenati, Stefanini et Volterra (2009)

Problématique

L'article *Motoric characteristics of representation gestures produced by young children in a naming task* écrit en 2009 par Pettenati, Stefanini et Volterra nous présente une étude sur la gestualité des enfants entendants âgés de 2 à 3,1 ans. Les auteurs visent à trouver le rôle des gestes dans le développement des enfants qui savent déjà parler et peuvent s'exprimer en langue vocale. Les gestes sont décrits à l'aide de la classification proposée par Stokoe dans les années 1960 pour les langues gestuelles ce qui n'avait jamais été fait avant pour la description de la gestualité des entendants. Ainsi les auteurs veulent comparer la production gestuelle des enfants entendants qui ne sont pas exposés à la LS et celle des enfants sourds communiquant en LS.

Autour des recherches sur la gestualité chez l'enfant entendant

Les enfants produisent des gestes représentationnels à la fin de la première année, même avant commencer à parler. Par exemple, pour dire *se coiffer* l'enfant imite cette action comme s'il a un peigne dans sa main, ou la main dans la forme du téléphone près de l'oreille pour *appeler*. Donc ces gestes nous renvoient aux objets ou aux actions associées. A partir de ces données Pettenati, Stefanini et Volterra posent la question de savoir si ces gestes peuvent être des références réelles aux objets et aux actions, ce qui est le cas avec les mots des langues vocales ou avec les signes dans les langues des signes.

En 2005, en collaborant avec d'autres chercheurs Volterra a déjà montré qu'il y avait une relation entre les sens des premières productions gestuelles et les mots que les enfants produiraient plus tard. Ainsi elle fait l'hypothèse que les gestes représentationnels correspondent aux mots et aux signes précoces. Pour développer cette pratique, les parents peuvent utiliser les gestes inventés par eux-mêmes ou prendre les signes de la langue des signes et les produire simultanément avec les mots qu'ils utilisent lors d'interactions avec leurs enfants. Si l'enfant est exposé à la langue des signes, il s'exprimera plus confortablement dans une modalité gestuelle et son développement en LS correspondra à celle en langue vocale. Ainsi d'abord il apprend les mots et les signes de base : les animaux, la nourriture, etc. Les mots/signes abstraits arrivent plus tard.

Autour des recherches sur la gestualité chez l'enfant sourd

Les objectifs principaux de cette étude sont de répertorier les gestes représentationnels et de

les comparer chez les enfants. Pour examiner la forme des gestes, les auteurs les décrivent à l'aide des paramètres phonétiques de Stokoe qui sont par ailleurs utilisés pour les signes chez les sourds.

Les questions que Pettenati, Stefanini et Volterra (2009) posent sont les suivantes :

- quels gestes représentationnels sont les plus produits par des enfants d'âge préscolaire pour dénommer les images ?
- est-ce que ces gestes sont similaires parmi les enfants?
- est-ce que les paramètres phonétiques utilisés dans la production de ces gestes ressemblent à ceux que l'on utilise pour signer?

Etant donné que ces questions sont bien liées à la gestualité des enfants sourds, les auteurs nous présentent ensuite les paramètres phonétiques de Stokoe : la configuration, l'emplacement, et le mouvement. Il y a plusieurs étapes à distinguer dans l'émergence et le développement des configurations : dans l'étape I les enfants produisent généralement les configurations 5, A, S, L, G, C et bec oiseau fermé. Dans l'étape II les enfants améliorent les configurations déjà acquises : ainsi ils savent produire les configurations B, F, O. Quant à l'emplacement des signes, les résultats d'autres études montrent que le visage, la tête et l'espace neutre sont les gestes préférés des enfants sourds. Le mouvement le plus utilisé par les enfants signeurs et non signeurs est la répétition. Ensuite les auteurs discutent la symétrie des gestes - s'ils sont produits par une ou deux mains - et la proximalisation - quand d'abord les enfants utilisent, pour gestualiser, les parties de leurs corps qui sont plus proches : ils commencent avec les épaules et les coudes, et continuent plus tard avec les poignets et les doigts.

Méthodologie

87 enfants - 44 garçons et 43 filles - âgés de 2 à 3,1 ans ont participé à cette étude. L'épreuve utilisée dans le test s'appelle *Lexical Production Task (LPT)*. Pour choisir les images de cette épreuve les auteurs ont utilisé les résultats du questionnaire *Primo Vocabolario del Bambino, PVB* qui est une version italienne de *MacArthur-Bates Communication Development Inventory*. Le LPT contient 24 images qui présentent les objets, les animaux, la nourriture, et le vêtement et 22 images qui présentent les actions et les caractéristiques.

Les variables contrôlées dans cette étude sont les suivantes :

- les enfants qui sont exposés aux autres langues, les jumeaux, les enfants avec des troubles

auditifs, avec l'épilepsie, ou les maladies psychopathologiques ne sont pas pris en compte dans l'étude ;

- les enfants sont testés individuellement ;
- pour que les enfants se sentent plus à l'aise, ils sont testés à l'école, un environnement connu ;
- les images sont présentées en deux sessions et dans l'ordre aléatoire (l'ordre des images dans chaque session est gardé).

Pour la série d'images d'objets l'examineur demande : « Qu'est-ce que c'est? », pour les images d'actions : « Qu'est-ce l'enfant fait? », pour les images qui présentent des caractéristiques : « Comment est-il? » ou « Où est-il? ».

Pendant le test les enfants ont produits les types de gestes suivants :

- déictiques ;
- représentationnels ;
- emblèmes ;
- battements ;
- butterworth (les gestes de réflexion, la recherche de la pensée)

Dans le cadre de cette étude seulement les gestes représentationnels sont analysés dont les auteurs distinguent deux types :

- les gestes qui décrivent les actions ;
- les gestes qui décrivent la taille et la forme de l'objet.

Pour l'analyse détaillée cinq images d'objets (*peigne, verre, gants, lion, parapluie*) et cinq images d'actions (*ouvrir, tourner, nager, laver, appeler*) ont été choisies : ce sont les images pour lesquelles les participants ont utilisé le plus de gestes pour les décrire.

La totalité des gestes produits par les participants constitue 269 gestes. 63 de 87 enfants - 33 garçons et 30 filles - ont produits des gestes représentationnels. 45 enfants ont produits 128 gestes représentationnels pour décrire les 10 images choisies. Ce groupe d'enfant contient toute la variété de l'âge testée.

Résultats

La plupart des gestes présentent des actions (126/128). Tous les gestes imitent soit les actions qui sont représentées sur les images - *nager* ou *laver les mains* - soit les actions que l'on peut faire en utilisant les objets que l'on y voit - *se coiffer* avec un *peigne* - soit des actions qui sont caractéristiques des animaux sur les images. Parmi les gestes produits par les sujets les auteurs ne trouvent que deux gestes qui réfèrent à la taille et à la forme de l'objet : montrer deux mains ouvertes pour expliquer *gants* et dessiner la forme demi-circulaire pour décrire *tourner* (carrousel).

Les gestes unimanuels sont plus utilisés que les gestes bimanuels. 85 % de ces gestes sont symétriques ainsi les auteurs font la conclusion que la coordination des mains se développent plus tard chez l'enfant. Quant aux gestes bimanuels, malgré leur minorité, ils sont utilisés non seulement pour des mots/actions qui peuvent nécessiter l'utilisation de deux mains (comme *gants* ou *laver les mains*) mais aussi dans les cas où ils pourraient le faire avec une seule main (*parapluie*). De nouveau les auteurs répètent ici que la plupart des gestes bimanuels sont symétriques (85%) ainsi elles concluent que le contrôle des mains se développent plus tard chez l'enfant, quel que soit leur façon de communiquer.

Quant à la configuration, ici les auteurs observent une grande diversité. Les configurations les plus répandues - 62% de toutes les configurations produites - sont les configurations 5 et 5 plié, elles sont utilisées pour la description des images de *parapluie* (conf. 5 plié : 63%, conf. 5 : 31%), *nager* (conf.5: 58%, conf.5 plié : 33%), *laver les mains* (conf.5 : 48%, conf.5 plié: 28%). Ensuite les participants utilisent souvent les configurations A (12%), G (6,5%), B (6%) et bec oiseau fermé (4,5%), le nombre d'autres gestes n'est pas significatif. Les auteurs soulignent que généralement les enfants signeurs produisent aussi ces types de configurations. Il n'y a que deux différences dans leurs productions et ce sont les deux configurations - B et O - qui se trouvent dans la deuxième étape du développement tant que tous les autres gestes correspondent au premier.

Un autre aspect qui intéresse les auteurs est l'emplacement des gestes produits. Il y a deux types d'articulation observée : l'espace neutre (57%) et le corps (43%). Les enfants signeurs utilisent aussi l'espace neutre, le visage et le corps. Pourtant ils utilisent rarement les épaules et le tronc. Souvent l'emplacement est commun pour la description de la même image chez les enfants : ainsi pour appeler tous les gestes sont produits près de l'oreille ou de la joue, pour *peigne* - sur la tête, etc. L'emplacement restant souvent pareil pour les mêmes mots, pourtant c'est une configuration de la main qui change.

Le type de mouvement le plus utilisé est le mouvement simple (64%) alors que le mouvement répété : 36%. Les enfants utilisent aussi la proforme corporelle, par exemple quand ils « deviennent » le lion. Pour les mouvements bimodaux la symétrie est très caractéristique (80% contre 20% des mouvements asymétriques).

Conclusions

Les conclusions que les auteurs font sur la gestualité chez l'enfant entendant de 2 à 3 ans sont les suivantes :

- l'action produite pour la description de l'image n'est pas toujours présente sur l'image (par exemple, se coiffer à la place de peigne) ;
- les gestes d'action sont plus nombreux que les gestes décrivant la taille et la forme;
- les enfants, qui peuvent déjà bien s'exprimer à l'oral utilisent toujours les gestes pour présenter l'objet ou l'action dont ils parlent, ce qui établit une ressemblance entre les gestes représentationnels et les signes lexicaux. L'utilisation de la gestualité ne diminue pas ce qui peut signifier qu'il existe une indépendance des modalités. L'utilisation de modalités différentes dépend des expériences linguistiques et des modalités auxquelles l'enfant est exposé ;
- à cet étape de développement du langage (2-3 ans) l'enfant peut mieux s'exprimer dans la communication par les gestes, parce que ses compétences en langue orale ne sont pas encore développées ;
- les enfants utilisent les mêmes locations de signation ;
- les gestes co-verbaux produits par les enfants pendant leur parole ont des traits communs – la forme et la fonction - avec des signes précoces produits par les enfants signeurs ;

Pour conclure les auteurs discutent la question de la différence entre le geste et le signe. Ils disent qu'il y a des formes d'expressions communes mais cela ne signifie pas que les gestes sont égaux aux signes. En plus les données obtenues dans les études sur la gestualité des signeurs aphasiques prouvent que les productions des signes et des gestes sont contrôlées par les différents systèmes de traitement.

Ce test peut être utilisé pour la création d'un test d'évaluation des compétences linguistiques chez l'enfant sourd vu qu'il se concentre sur la gestualité. Une des avantages de ce test est qu'il concerne les enfants âgés de 2 à 3 ans, ce qui est rare pour les test d'évaluation. Il permet ainsi de

déterminer le développement langagier chez l'enfant très tôt, ce qui peut aider à adapter et organiser les meilleures conditions pour son développement.

En 2012 Pettenati et Stefanini, avec d'autres chercheurs, ont publié l'article *Assessing lexicon : validation and developmental data of the Picture Naming Game (PiNG), a new picture naming task for toddlers* qui est devenu l'étape suivante dans la création du test pour enfant sourd.

3.6.2. Picture Naming Game (PiNG), 2012

Problématique

L'outil *PiNG* aide à évaluer les connaissances du lexique en compréhension et en production chez les enfants âgés de 2 à 3 ans, parce qu'à cet âge c'est essentiellement le lexique qui peut montrer le développement du langage. Ainsi si l'enfant a des difficultés dans l'évolution du vocabulaire cela peut être un signe du déclin linguistique. Aujourd'hui il n'y a pas beaucoup d'outils qui peuvent être utilisés auprès des petits enfants. La plupart d'entre elles prévoient l'observation de la production spontanée dans l'environnement naturel pour l'enfant. Ce type de teste est idéal pour l'évaluation de la production, pourtant il n'est pas convenant pour évaluer la compréhension. Certains tests représentent des questionnaires en lignes que les parents doivent compléter. Cela permet de récupérer les données les plus fiables - généralement ce sont les parents qui parlent le plus avec leurs enfants et ainsi capables de voir quels mots leur enfant comprend. Le problème principal est que ces méthodes d'évaluation demandent des analyses complexes qui prennent beaucoup de temps, ainsi les questionnaires et interviews présentent la possibilité d'évaluer les compétences linguistiques des enfants plus rapidement et facilement. *MacArthur-Bates Communicative Development Inventory* est censé évaluer la gestualité, la compréhension et la production de la parole, le développement de la grammaire chez les enfants, et il aide à révéler le retard du développement langagier causé, par exemple, par la surdité. Pourtant une partie importante de ce test – les observations effectuées par les parents – ne peut pas être utilisé pour les enfants plus âgés : elles peuvent laisser passer certains aspects du développement langagier, parce qu'à partir de la deuxième année, les capacités de l'enfant en compréhension sont très compliquées à observer dans la famille, ainsi ce test n'est pas utilisé que pour les enfants au-dessous de 18 mois.

Méthodologie

388 enfants âgés de 19 à 37 mois participent dans cette étude. La proportion des filles et des

garçons est très proche (51% des garçons contre 49% des filles).

Les variables contrôlées dans cette étude sont similaires à celles discutées dans l'étude présentée dans l'article *Motoric characteristics of representation gestures produced by young children in a naming task* (Pettenati, P. Stefanini, S. & Volterra, V., 2009) :

- les enfants bilingues, les jumeaux, les enfants avec les troubles auditifs, avec les maladies cognitives, neurosensoriel, psychiatriques ne sont pas pris dans l'étude;
- les participants suivent le développement langagier standard (déterminé par la version italienne courte de *MacArthur-Bates Communicative Development Inventories*) ;
- la formation des parents des sujets qui est représentatif pour calculer le statut socioéconomique des familles des participants ;
- la situation de garde des enfants ;
- les enfants sont testés individuellement ;
- les enfants passent le test à l'école, dans l'environnement connu ;
- la vérification de la flexibilité du test (l'influence possible de l'ordre des épreuves) : pour 60% des sujets les épreuves sur la compréhension des noms et des prédicats ont été combinées et suivies par les épreuves combinées sur la production des noms et prédicats. Le but de ce type de la passation est de créer une situation qui ressemble le plus à une communication naturelle : la production de l'enfant est suivie par les échanges entre l'enfant et l'examineur. 40% de sujets ont passé ces épreuves à l'ordre aléatoire et séparées ;

Ce test contient quatre épreuves : la compréhension des noms, la production des noms, la compréhension des prédicats, la production des prédicats. Chacune d'entre elles contient 20 tâches lexicales précédées par les tâches d'entraînement. Chaque épreuve en compréhension a trois mots-images : un mot-cible, un distracteur sémantique et un distracteur non-sémantique. Pour être sûr que les sujets connaissent les mots utilisés dans le test, les auteurs ont demandé aux parents des participants de répondre au questionnaire sur le développement du vocabulaire de leurs enfants.

Les exemples des questions posées pour les épreuves :

CN : *Où est le chat ?*

CP : *Qui boit?*

PN : *Qu'est-ce que c'est?*

PP : *Qu'est-ce qu'il fait?*

Pour les mots-descripteurs : *Comment est-il?*

Pour les mots de location : *Où est-il?*

Les auteurs ont choisi d'utiliser les photographies à la place des illustrations parce qu'à leur avis, elles facilitent la dénomination des mots. Chaque épreuve dure vers 10 minutes, les épreuves combinées ne durent que 15-20 minutes.

Pour les épreuves sur la compréhension, la réponse est comptée comme correcte si l'enfant indique une image-cible, sinon c'est une réponse incorrecte ou l'absence de réponse. Pour les épreuves sur la production la situation est plus compliquée. Les auteurs ont établi une liste de réponses correctes pour chaque tâche afin de prévoir toutes les réponses possibles, vu que la même image peut être nommée à la manière différente. Les données pour cette liste ont été collectées à partir des réponses les plus populaires (au moins 80% d'interrogés) de 20 adultes âgés de 19 à 33 ans et de 21 enfants âgés de 3,10 à 7,6 ans. Les réponses incorrectes sont divisées en deux groupes : les réponses qui sont liées sémantiquement au mot-cible et les réponses qui ne sont pas liées sémantiquement au mot cible. L'enfant a deux essais : s'il se trompe deux fois, la première réponse est compté comme définitive.

Pour vérifier la validité du test, les auteurs ont utilisé la version italienne de MacArthur-Bates Communicative Development Inventories, les données offertes par les parents des sujets.

Résultats

Tout d'abord il faut dire que les variables du genre et du niveau de formation des parents n'ont pas d'effet significatif sur les résultats, sauf pour l'épreuve sur la production des noms où les résultats des filles sont plus élevés que ceux des garçons, ainsi les auteurs ont décidé d'analyser ces résultats séparément.

Les résultats montrent que la compréhension des noms augmente entre 19 et 30 mois et jusqu'à 37 mois elle reste stable. La compréhension des prédicats augmente rapidement entre 19 et 33 mois, stable après. La production des noms chez les garçons augmente avec la production de deux nouveaux mots chaque trois mois, quand les filles montrent la croissance rapide avant 30 mois. La production des prédicats est apparemment une partie du test la plus difficile : les enfants

seulement à partir de 24 mois ont réussi à répondre à certaines de ces tâches et aucun d'entre eux n'a pas pu répondre à toutes les 20 épreuves.

Conclusions

Le test présenté est valide, sa validation est vérifiée par trois aspects : la fiabilité, la cohérence interne et la validité concurrentielle. Trois sous parties - CN, PN et PP - ont une bonne fiabilité, la sous-partie CP a montré une fiabilité presque satisfaite.

L'objectif principal du test, défini comme la possibilité de la description du développement des capacités linguistiques en compréhension et en production des petits enfants, est bien obtenu par les créateurs du test.

L'ordre des sous-parties, comme le montrent les résultats, n'influence pas ni les résultats ni la validité du test. Ainsi si certaines parties semblent difficiles à effectuer, les examinateurs peuvent toujours mener les plus faciles au début, en laissant les autres pour la fin : par exemple, les résultats de ce test ont montré que les épreuves sur la compréhension étaient plus faciles que celles sur la production, donc si l'objectif est d'examiner seulement la compréhension, il n'y a pas de nécessité de combiner les épreuves en compréhension et en production ou d'inclure les épreuves sur la production du tout.

Le grand avantage du test PiNG est qu'il peut être utilisé pour les enfants âgés de 19 à 36 mois - il n'y a pas beaucoup de tests d'évaluation qui se concentrent autour de cet écart d'âge.

Ce test est un premier test qui évalue la compréhension et la production des noms et des prédicats à la même tranche d'âge. Aujourd'hui les auteurs essayent de l'adapter pour la version numérique, en utilisant les touch-screens pour faciliter l'utilisation et attirer l'attention des enfants.

Ce test, originalement créé pour l'évaluation des compétences en lexique chez les enfants entendants, peut être aussi utilisé pour les enfants bilingues, les enfants avec le retard dans le développement linguistique, les enfants avec des maladies autistiques, etc. En 2002 Volterra et al. ont déjà commencé à travailler sur le développement langagier chez les enfants avec les syndromes de Williams et Down.

Bibliographie

Anderson, D., Reilly, J. (2002) The MacArthur Communicative Development Inventory: Normative Data for American Sign Language. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7, 83-106.

Bello, A., Giannantoni, P., Pettenati, P., Stefanini, S. & Caselli, M.C. (2012). Assessing lexicon : validation and developmental data of the Picture Naming Game (PiNG), a new picture naming task for toddlers. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 47 (5), 589-602.

Boudreault, P., Mayberry, R.I. (2006) Grammatical processing in American Sign Language: Age of first-language acquisition effects in relation to syntactic structure. *Language and Cognitive Processes*, 21, 608-635.

Courtin, C., Limousin, F. & Morgenstern, A. (2010). Évaluer les compétences linguistiques des enfants en langue des signes française. *Language, Interaction and Acquisition 1 :1*, 129-158. Récupéré le 31 aout 2013 à http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/53/16/59/PDF/LIA_Courtin_et_al.pdf

Cuxac, C. (2000). La langue des signes française - les voies de l'iconicité. *Faits de Langues*, 15-16. Paris, Ophrys.

Enns, C. J. & Herman, R. (2011). Adapting the Assessing British Sign Language Development : Receptive Skills Test Into American Sign Language. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16 (3), 362-374. Récupéré le 31 aout 2013 à <http://jdsde.oxfordjournals.org/content/16/3/362.full>

Haug, T. (2011). *Adapting and Evaluation of a German Sign Language Test*. Humburg University Press. Récupéré le 31 aout 2013 à http://hup.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2011/111/pdf/HamburgUP_Haug_Adaptation.pdf

Haug, T. (2005). American SignLanguage AssessmentInstrument. A Review of Sign Language Assessment Instrument. *Sign Language & Linguistics*, 8, 61-98. Récupéré le 31 aout 2013 à http://www.signlang-assessment.info/tl_files/signlanguage/ASLAI.pdf

Haug, T. (2004). *MacArthur Communicative Inventory for American Sign Language*. Récupéré le 31 aout 2013 à <http://www.signlang-assessment.info/index.php/macarthur-communicative->

inventory-for-american-sign-language.html

Haug, T. & Mann, W. (2007). 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*, 10, 138-147. Récupéré le 31 août 2013 à <http://intl-jdsde.oxfordjournals.org/content/13/1/138.full>

Herman, R. (1998, octobre). Issues in Designing an Assessment of British Sign Language Development. In: *Proceedings of the Conference of the Royal College of Speech & Language Therapists*, Liverpool, 332-7. Récupéré le 31 août 2013 à <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.129.1087&rep=rep1&type=pdf>

Herman, R., Holmes, S. & Woll, B. (1999). *Assessing Sign Language Development : Receptive Skills Test*. Coleford, UK: Forest Bookshop. Récupéré le 31 août 2013 à <http://www.acfos.org/publication/ourarticles/pdf/acfos3/woll.pdf>

Mann, W. & Prinz, P. M. (2006). An Investigation of the Need for Sign Language Assessment in Deaf Education. *American Annals of the Deaf*, 151 (3), 356-370. Récupéré le 31 août 2013 à

https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CDMQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.researchgate.net%2Fpublication%2F6710585_An_investigation_of_the_need_for_sign_language_assessment_in_deaf_education%2Ffile%2F50463519b9c149814f.pdf&ei=vEEjUpOxHeeQ0AWRtoGADA&usg=AFQjCNHNUSwu6jDLzHEgM8gSRutYcNUNgQ&sig2=XFyRQYpRa19Zi6JMenQOcw&bvm=bv.51495398.d.d2k

Niederberger, N. (2004). *Capacités langagières en langue des signes française et en français écrit chez l'enfant sourd bilingue : quelles relations ?* (thèse de doctorat non publiée). Université de Genève, spécialité Psychologie, Genève.

Oakland, T. & Lane, H. (2004). Language, reading and readability formulas: Implication for developing and adapting tests. *International Journal of Testing*, 4, 239-252. Récupéré le 31 août 2013 à <http://faculty.education.ufl.edu/toaklandold/readability.pdf>

Pettenati, P. Stefanini, S. & Volterra, V. (2009). Motoric characteristics of representational gestures produced by young children in a naming task. *Journal of Child language*, 36, 1-25.

Svirsky, M.A.& Holt, R.F. (2005, le 16 mai). *The "Forbidden Experiment" in Language Development*, Joint ASA/CAA Meeting, Vancouver, BC. Récupéré le 31 aout 2013 à <http://www.acoustics.org/press/149th/svirsky.html>

Tomasuolo, E., Fellini, L., Di Renzo, A., & Volterra, V. (2010). Assessing lexical production in deaf signing children with Boston Naming Test. *LIA : Acquiring sign language as a first language*, 1(1), 110-128

Vinson, D. P., Cormier, K., Denmark, T., Schembri A. & Vigliocco, G. (2008). The British Sign Language (BSL) norms for age of acquisition, familiarity, and iconicity. *Behavior Research Methods*, 40 (4), 1079-1087. Récupéré le 31 aout 2013 à <http://link.springer.com/article/10.3758%2FBRM.40.4.1079#page-1>

<http://www.signlang-assessment.info>