



HAL
open science

L' acquisition du lexique de la langue des signes chez le très jeune enfant sourd de parents sourds : à propos de 3 cas d'enfants : étude comparative avec l'apparition du lexique verbal chez une population d'enfants entendants

Nina Guerin

► **To cite this version:**

Nina Guerin. L' acquisition du lexique de la langue des signes chez le très jeune enfant sourd de parents sourds : à propos de 3 cas d'enfants : étude comparative avec l'apparition du lexique verbal chez une population d'enfants entendants. Médecine humaine et pathologie. 2010. dumas-01531913

HAL Id: dumas-01531913

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01531913>

Submitted on 2 Jun 2017

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

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

UNIVERSITE DE NICE-SOPHIA-ANTIPOLIS
FACULTE DE MEDECINE
ECOLE D'ORTHOPHONIE

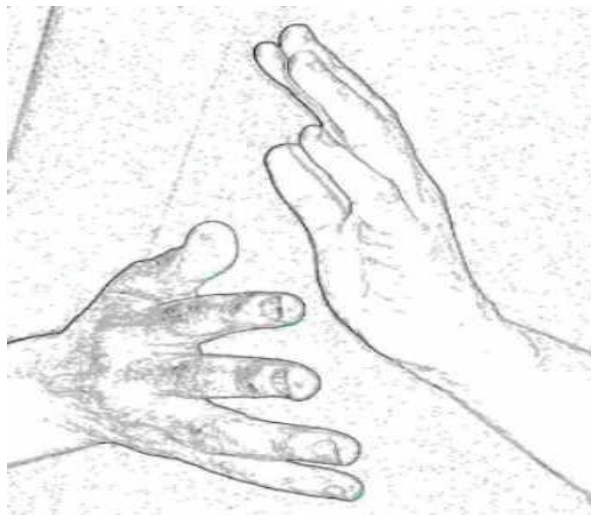
MÉMOIRE PRESENTE POUR L'OBTENTION DU CERTIFICAT DE CAPACITE
D'ORTHOPHONISTE

L'ACQUISITION DU LEXIQUE DE LA LANGUE DES SIGNES CHEZ LE TRES JEUNE ENFANT SOURD DE PARENTS SOURDS

- **A propos de 3 cas d'enfants: étude comparative avec l'apparition du lexique verbal chez une population d'enfants entendants**

GUERIN NINA

Née le 8 avril 1987 à Nice



Directrice: D. Demard
Co-directrice: C. Brosse

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier Mme Demard pour sa disponibilité, ses conseils et son œil critique et aiguisé durant toute l'évolution de ce mémoire.

Egalement, je tiens à remercier Coralie Brosse pour son écoute, ses nombreux conseils avisés et son soutien qui m'ont permis d'avancer, malgré le stress, avec sérénité.

Mais aussi j'aimerais remercier vivement Laurence Acloque pour son aide précieuse, sa disponibilité et ses conseils sans lesquels je n'aurais pu mener à bien ce mémoire.

Je ne saurais terminer ces remerciements sans citer les enfants et leurs parents qui ont participé à cette étude ainsi que les orthophonistes des Chanterelles qui m'ont apporté leur aide avec autant de gentillesse.

Merci à Bertrand pour sa patience dans mes moments de stress, sa tendresse dans mes moments d'angoisse et son amour pour tous les moments du quotidien.

Merci à ma mère, ma sœur et ma grand-mère pour leur soutien et leur confiance sans faille, leur réconfort et leur présence si importante à mes yeux.

Merci à Tam, Caro, Fanny, Jeremy qui ont été présents pour « me supporter » et me soutenir durant cette année décisive.

Merci à Hilde, Charlotte, Laura, Fanette et Anne-Laure d'avoir rendu ces quatre années merveilleuses et inoubliables remplies de joies et de larmes partagées.

Merci à mon père qui guide chacun de mes pas et qui m'accompagne dans mon cœur où que je sois.

Enfin merci à toutes ces petites pattes de l'ombre qui m'ont permis, de près ou de loin, de réaliser ce mémoire.

Et merci à toutes les personnes de mon entourage qui par une parole, un regard, un geste m'ont apporté ce dont j'avais besoin pour avancer.

TABLE DES MATIERES

Introduction	page1
PARTIE THEORIQUE	page3
Chapitre 1: L'audition	page4
I. Rappels anatomiques et physiologiques de l'audition	page4
II. Les surdités	page5
1. Les différents types de déficiences auditives	page5
2. Etiologies	page6
3. Les degrés de surdité	page8
4. Dépistage et diagnostic	page10
A) L'âge de dépistage	page10
B) Les moyens de dépistage	page10
III. Traitement de la surdité	page13
1. Les surdités de transmission	page13
A) Le traitement médical	page13
B) Le traitement chirurgical	page13
2. Les surdités de perception	page14
A) Les prothèses auditives	page14
B) L'implant cochléaire	page17
IV. La prise en charge de l'enfant sourd	page19
1. Le versant gestuel	page20
2. Le versant oraliste	page20
Chapitre 2: La langue des signes	page23
I. Historique	page23
II. Description et fonctionnement de la Langue des Signes Française	page27
1. Notion de langue	page27
2. Le lexique	page30
A) Les paramètres de formation des signes	page30
B) Notion d'iconicité	page34
C) Création de néologismes	page36
3. Grammaire et syntaxe	page37

A) Comparaison de la langue gestuelle et de la langue vocale	page37
B) Utilisation de l'espace	page38
C) L'ordre des signes dans une phrase	page43
D) Les données grammaticales en Langue des Signes Française	page44
E) Remarques	page45
4. La dactylologie	page46
III. Les bases neurales de la Langue des Signes Française	page49
IV. La culture sourde	page52
Chapitre 3: Le développement du langage chez l'enfant	page55
I. Le rôle de la mère dans le développement du langage	page55
1. Le rôle de la mère dans l'instauration de la communication	page55
A) Le caractère inné du langage	page55
B) Les prémices de la communication mère-enfant	page56
a. Importance de l'univers communicatif du nourrisson dans	
le développement du langage	page57
b. La notion d'attachement	page57
c. Les interactions précoces mère-enfant	page58
2. Le rôle de la mère dans l'acquisition du langage	page65
A) Un interprète	page65
B) Un modèle	page66
C) Un partenaire dans l'interaction	page67
D) Un registre de langue particulier	page72
a. Les caractéristiques au niveau phonologique	page73
b. Les caractéristiques au niveau sémantique	page74
c. Les caractéristiques au niveau syntaxique	page75
d. Les caractéristiques au niveau discursif	page76
e. Le « discours lâche »	page77
f. Les effets de ces deux modalités du discours sur	
le développement du langage	page78
g. Cultures et modes de parler au bébé	page79
3. Le rôle de la mère dans l'appropriation de la langue	
maternelle par l'enfant	page81
II. Le développement du langage chez l'enfant entendant	page85

1. La période pré-linguistique	page85
A) Le cri	page85
B) La lallation	page86
C) Le jasis	page87
D) Le babillage	page87
2. La période linguistique	page89
A) Le premier mot	page89
B) La période locutoire	page91
C) La période délocutive	page92
D) Le langage constitué	page93
3. Le développement particulier du système lexical	page94
A) La reconnaissance et la compréhension de mots	page95
B) Nature des premiers mots et facteurs de variabilité	page99
C) Acquisition et organisation du lexique	page103
D) Evolution quantitative des mots du lexique	page107
III. Le développement du langage chez l'enfant sourd de parents sourds	page108
1. Les acquisitions relevant de la psychomotricité	page108
2. Les acquisitions langagières	page111
A) Le babillage gestuel	page111
B) Les premiers signes	page112
C) Les premières combinaisons de signes	page115
D) Les premières acquisitions linguistiques	page116
E) Les acquisitions linguistiques tardives	page118

PARTIE PRATIQUE

	page119
I. Les objectifs de la recherche	page120
II. Présentation de l'outil d'évaluation	page121
III. Présentation du protocole	page127
IV. Présentation de la population	page127
V. Présentation et analyse des résultats	page131
1. Le versant gestuel	page131
A) Comparaison des résultats entre les enfants sourds	page131
B) Comparaison des résultats avec les enfants entendants	page135
2. Le versant oral	page139

CONCLUSION

page140

BIBLIOGRAPHIE

page144

ANNEXES

page148

INTRODUCTION

« Dans l'histoire on a souvent supposé que les personnes atteintes de surdité n'avaient pas accès au langage et donc à la pensée. L'utilisation de signes et de codes gestuels entre personnes sourdes écarte totalement cette idée reçue et au contraire fascine par la révélation immédiate des possibilités créatives des êtres humains à faire  clorre la communication et le langage quelle que soit la nature des entraves à leur émergence. »

A. Dumont

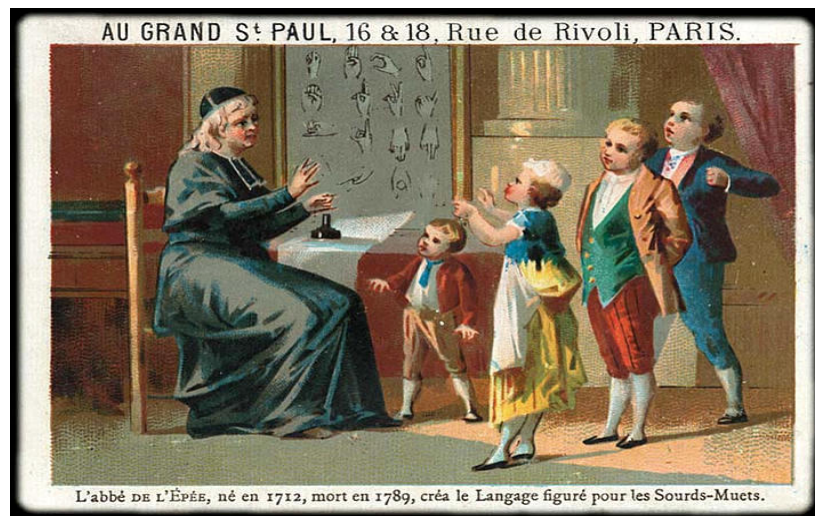
L'acquisition de la langue chez les jeunes enfants a longtemps passionné -et passionne encore aujourd'hui- de nombreux auteurs qui par leurs apports personnels ont tissé une image relativement claire du développement langagier de l'enfant tout venant. Mais qu'en est-il dans le cadre des surdités, des enfants qui acquièrent non pas une langue orale mais une langue maternelle gestuelle? De ces familles où le mode de communication dominant est la langue des signes? Autant de questions qui constituent la trame d'un domaine de recherche relativement neuf : l'acquisition et la transmission de la langue des signes en tant que langue maternelle chez l'enfant sourd profond congénital né de parents sourds.

L'inspiration de ce mémoire découle de ces questionnements et tend très modestement   élargir les pistes de réponses exploitt es jusqu'à présent.

Ainsi, nous nous sommes penchés sur l'acquisition précoce de la Langue des Signes Française chez le très jeune enfant sourd issu de parents sourds. Il nous a paru intéressant d'évaluer le premier lexique gestuel apparaissant chez de jeunes enfants sourds et de le comparer au lexique verbal émergeant chez de jeunes enfants entendants du même âge. L'hypothèse qui nous a guidé tout au long de cette recherche est que l'acquisition précoce de la langue des signes pourrait être à l'image de l'acquisition de la langue orale malgré leur différence de nature, visuo-gestuelle d'une part et audio vocale d'autre part. Ainsi, notre recherche a pour but de comparer l'acquisition précoce du lexique de la langue des signes au lexique de la langue orale afin de mettre en lumière les similitudes et les différences les caractérisant.

Nous avons ainsi tenté, dans un premier temps, de développer les points théoriques importants en lien avec notre sujet de recherche, et dans un second temps, de présenter notre étude à propos de trois cas d'enfants sourds nés de parents sourds et d'une population d'enfants entendants afin d'étayer notre hypothèse dans la pratique, en reconnaissant, malgré tout, le caractère restreint de notre population d'enfants étudiés.

PARTIE THEORIQUE



CHAPITRE 1 : L'AUDITION

I. RAPPELS ANATOMIQUES ET PHYSIOLOGIQUES DE L'AUDITION

L'appareil auditif humain se compose de trois éléments :
l'oreille externe, l'oreille moyenne et l'oreille interne.

L'oreille externe comprend deux parties : le pavillon, véritable cornet acoustique naturel qui reçoit la vibration sonore, et le conduit auditif externe qui conduit et canalise cette dernière jusqu'à l'oreille moyenne.

L'oreille moyenne est une cavité remplie d'air et creusée dans l'os temporal qu'on appelle la caisse du tympan. Celle-ci contient la chaîne ossiculaire composée du marteau, de l'enclume et de l'étrier. Elle communique avec le rhinopharynx par le biais de la trompe d'Eustache et avec l'oreille interne par la fenêtre ronde et la fenêtre ovale.

Son rôle est de propager et d'amplifier la vibration sonore, le son, par l'intermédiaire des osselets, depuis l'extérieur via le tympan jusqu'à l'oreille interne. La trompe d'Eustache, quant à elle, permet l'aération de la caisse du tympan qui est le garant d'un bon fonctionnement de l'ensemble des structures.

L'oreille interne comprend deux organes sensoriels : d'une part la cochlée, qui sera dévolue à l'audition, d'autre part, le vestibule qui sera dévolu à l'équilibre.

L'oreille interne est constituée d'une série de cavités osseuses, le labyrinthe osseux, à l'intérieur desquelles est contenu le labyrinthe membraneux, siège des récepteurs sensoriels de l'audition et de l'équilibre dont l'organe de Corti contenu dans la cochlée. Il regroupe un ensemble de cellules dont les cellules sensorielles : les cellules ciliées internes et externes qui vont transformer l'information

mécanique en influx neurosensoriel.

L'influx nerveux sortant de l'oreille interne est véhiculé via le nerf auditif jusqu'au tronc cérébral où il effectue plusieurs relais nerveux avant d'atteindre le cortex auditif, situé dans le lobe temporal du cerveau qui permettra l'identification et le décodage du signal.

II. LES SURDITES

Dans le domaine médical, la surdité est définie comme une diminution uni- ou bilatérale de l'ouïe quels qu'en soient le degré et l'origine. L'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) définit l'enfant sourd comme « *celui dont l'acuité auditive est insuffisante pour lui permettre d'apprendre sa propre langue, de participer aux activités normales de son âge, de suivre avec profit l'enseignement scolaire général* ». Dans le domaine de l'adulte, on qualifie de sourd une personne atteinte d'une surdité dont l'atteinte auditive est supérieure à 70 dB de perte.

1. LES DIFFERENTS TYPES DE DEFICIENCE AUDITIVE

On distingue trois grands types de déficience auditive : les surdités de transmission, les surdités de perception et les surdités mixtes.

Les surdités de transmission sont une baisse de l'audition liée à une altération dans la conduction de l'onde sonore avant qu'elle n'atteigne l'oreille interne. Elles sont donc le fait de pathologies touchant l'oreille externe ou l'oreille moyenne. La perte auditive est modérée (inférieure à 60dB) et prédomine sur les fréquences graves. Le déficit est essentiellement quantitatif et les distorsions acoustiques sont rares. Ces surdités sont d'ordres mécaniques et souvent accessibles à des traitements médicaux ou chirurgicaux.

Les surdités de perception sont qualifiées de neurosensorielles et sont l'objet de notre étude. Elles se caractérisent par une atteinte de l'oreille interne ou des voies auditives. Elles sont moins fréquentes que les surdités de transmission puisqu'elles concernent 0,5% de la population infantile. Le déficit auditif consécutif est important et caractérisé par des déformations acoustiques. Elles peuvent être légères, moyennes, sévères ou profondes. Elles ne peuvent généralement être palliées que par traitement chirurgical (implant cochléaire) ou par le port de prothèses associé à une prise en charge orthophonique pour développer ou maintenir la communication et/ou le langage.

Les surdités mixtes ont des caractéristiques de surdité de transmission et de surdité de perception. Il n'existe pas de schéma type pour ces surdités qui sont très variées.

2. ETIOLOGIES

Les surdités de transmission peuvent être dues à des causes:

- génétiques : malformation ou agénésie du conduit auditif, de la chaîne ossiculaire, aplasie ;
- obstructives : bouchons de cérumen, corps étrangers ;
- inflammatoires : otite ;
- traumatiques : rupture de la chaîne ossiculaire, perforation du tympan ;
- séquellaires : tympanosclérose, perforation tympanique, cholestéatome ; tumorales.

Les surdités de perception peuvent être :

- **acquises** et sont soit :
 - prénatales : dues à des embryopathies ou fœtopathies dont les causes sont virales, toxiques, parasitaires ou endogènes.
 - néonatales : traumatisme obstétrical, anoxie, ictère nucléaire, prématurité...
 - postnatales : elles apparaissent généralement dans la première année de vie et relèvent de causes toxiques, iatrogènes, infectieuses, traumatiques ou autres.
- Dans les surdités acquises, on différencie les surdités pré-, péri- et post-

linguistique suivant la date d'apparition de la perte auditive par rapport à l'émergence du langage.

- **héréditaires :**

On répertorie actuellement plus de 90 gènes localisés sur les chromosomes humains responsables chacun d'une forme de surdité. A mesure que la recherche génétique progresse, on identifie que des surdités attribuées à des facteurs environnementaux, étaient en réalité liées à un problème génétique. On considère que 70% des surdités sont génétiques dont 66% sont isolées et 34% sont syndromiques (syndrome de Usher, Syndrome d'Halgreen...) [20].

Il est répertorié que 50 à 60% des surdités sont des **surdités héréditaires** qui sont dues à un gène récessif dans 90% des cas. Comme l'explique D. Bouvet [6] il s'agit alors d'une véritable loterie génétique car « *bien qu'une personne sur 10 soit porteuse d'un gène récessif, seulement 6 enfants sur 10 000 souffrent d'une surdité héréditaire* » E. Mindel et M. Vernon [6]. Les hasards de la génétique sont tels que beaucoup d'enfants entendants naissent dans des couples de sourds, qui n'ont qu'une chance sur quatre d'avoir un enfant sourd et comme le soulignent K. Brown, L. Hopkins et M. Hudgins [6], la plupart des surdités génétiques proviennent de la rencontre de deux parents entendants. En effet 90% des enfants sourds naissent dans des foyers entendants. De ce fait l'enfant sourd de parents sourds, qui est l'objet de notre étude, est donc une exception puisqu'on parle d'un pourcentage de 2 à 5% d'après Y. Delaporte [15].

Egalement on peut trouver des déficiences auditives familiales où sur plusieurs générations la quasi-totalité des membres sont atteints de surdité. Elles peuvent être soit dominantes autosomiques, soit récessives autosomiques, soit encore récessives liées au sexe. Il est à noter d'ailleurs « *l'existence d'une prévalence forte de surdités familiales dans les isolats géographiques ou dans les cultures à forte proportion de mariages consanguins* » d'après l'étude de Ben Arab S. et coll en 1994 [33].

L'existence de ces surdités familiales est, selon B. Virole [33], d'une importance capitale pour comprendre pourquoi la surdité est aussi un objet d'étude sociologique et est liée à un aspect communautaire qui a des répercussions importantes. Il explique que les enfants sourds de parents sourds ont un rôle particulier sur le plan sociologique et culturel car leur langue maternelle est la langue des signes et qu'ils sont ainsi les principaux vecteurs de la « *continuation transgénérationnelle de la langue des signes* ».

3. LES DEGRES DE SURDITE

Dans la classification de 1996 du BIAP (Bureau International d'Audiophonologie), la surdité est déterminée à partir d'un audiogramme qui permet de tester les possibilités d'audition du sujet sur les fréquences 500, 1000, 2000 et 4000 Hz. Les surdités sont ainsi classifiées en 4 groupes et sous-groupes : surdités légères, moyennes, sévères et profondes.

L'audition est dite normale lorsque la perte auditive moyenne pour les fréquences conversationnelles classiques est inférieure à 20 dB. Cette perte n'entraîne pas de problème de perception de la parole.

La déficience auditive est dite légère lorsque la perte auditive moyenne est comprise entre 20 à 40 dB. Etant donné que la parole, dans des conditions habituelles d'interlocution, est émise par un interlocuteur à une intensité moyenne de 60 dB, celle-ci est bien perçue et les enfants atteints de ce degré de déficience ne présentent généralement pas de difficulté d'apprentissage de la parole. Pourtant ce type de surdité a une répercussion sur l'intelligibilité phonétique et perturbe la reconnaissance de certains indices acoustiques. Mais le caractère extrêmement redondant de la parole permet une compensation inconsciente pour le sujet, alliée à l'aide inconsciente de l'apport en reconnaissance de la lecture labiale. Ainsi, le langage peut se développer, la parole sera parfois altérée par des difficultés articulatoires. L'appareillage est envisagé en fonction de la courbe audiométrique et des répercussions sur le langage. L'enfant peut être scolarisé avec un contrôle auditif annuel, un bilan orthophonique régulier et si besoin un soutien orthophonique.

La déficience auditive est dite moyenne lorsque la perte auditive moyenne est comprise entre 40 et 70 dB .Cette perte entrave la perception de la parole d'intensité normale : la parole est audible mais pas intelligible si elle n'est pas forte. Le langage se développe avec un retard, la voix et l'articulation sont plus ou moins altérées selon le contexte et la qualité des stimulations. Cependant, un appareillage adapté, complété par la lecture labiale permettent d'enrayer les difficultés de perception. En général, on maintient l'enfant dans un milieu scolaire avec un soutien orthophonique mais certains d'entre eux ne pourront pas suivre le rythme de la classe et seront suivis dans des instituts spécialisés.

La déficience auditive est dite sévère lorsque la perte auditive moyenne est de 70 à 90 dB. La parole et la voix ne sont audibles qu'à très forte intensité, mais elles ne sont pas intelligibles. L'appareillage et le traitement orthophonique sont indispensables : l'appareillage peut permettre de percevoir les intonations mélodiques de la parole ainsi que certains bruits, et de ce fait la rééducation orthophonique développant l'éducation auditive et la lecture labiale est une aide importante.

La déficience auditive est dite profonde si la perte auditive moyenne est supérieure ou égale à 90 dB. Seuls les bruits et la voix à fréquence grave et à forte intensité sont perçus. Ainsi l'appareillage et la prise en charge spécialisée sont primordiaux pour la démutisation et l'émergence du langage. Les surdités profondes sont divisées en trois sous-groupes : les surdités profondes du premier groupe ont des pertes auditives moyennes inférieures ou égales à 90 dB, celles du second groupe sont situées entre 90 et 100 dB, enfin celles du troisième groupe sont supérieures à 100 dB. Ainsi, le pronostic est différent suivant le sous-groupe de surdité profonde mais aussi en fonction de la famille, de l'enfant, de sa récupération prothétique, de l'éducation.....

4. DEPISTAGE ET DIAGNOSTIC

A) L'AGE DU DEPISTAGE

Dans le cas d'un **enfant sourd né de parents entendants**, l'âge du dépistage est variable selon le moment où la suspicion de surdité d'un enfant se dessine au sein de la famille et de l'entourage. En France, le diagnostic demeure tardif puisqu'il est réalisé en moyenne entre 18 et 24 mois [21]. Néanmoins, il semblerait actuellement que l'âge du diagnostic tend à diminuer.

Concernant le cas **d'un enfant sourd né de parents sourds**, le dépistage est généralement néonatal car l'arrivée de cet enfant est considérée comme « une naissance à risque » puisque que la surdité est déjà présente dans la famille. Cependant le diagnostic définitif n'est posé que quelques mois plus tard, entre 6 et 9 mois.

B) LES MOYENS DE DEPISTAGE

Il existe deux catégories de test pour diagnostiquer une surdité : les tests d'audiométrie subjective, qui demandent la participation active de la personne testée, et les tests d'audiométrie objective qui mesurent directement les réponses de l'organisme à des stimuli sonores.

► LES TEST D'AUDIOMETRIE SUBJECTIVE

L'audiométrie tonale détermine les seuils de perception des fréquences intéressantes pour la perception de la parole (de 160 à 8000 Hz). Les sons sont transmis par un casque qui permet de tester chaque oreille séparément ou par un haut-parleur qui teste l'audition binaurale. Le grand enfant (4 à 5 ans) signale le moment où il entend le son, en levant la main par exemple. Les plus jeunes peuvent montrer qu'ils entendent grâce à des jeux ou des réactions spontanées. A partir de 2 ans, l'enfant peut appuyer sur une touche lorsqu'il entend le son, ce qui déclenche la mise en route d'une vidéo ou d'un train électrique. Entre 9 mois et 2 ans, on utilise le Reflexe d'Orientation Conditionnée

(ROC) : l'enfant tourne la tête lorsqu'il entend un bruit et on le récompense en lui montrant un jouet ou autre. Pour les plus petits, l'observation des réactions à divers bruits calibrés permet d'évaluer approximativement les seuils auditifs.

La conduction osseuse est aussi testée: cela mesure la perception des sons transmis par un vibreur placé derrière l'oreille de l'enfant. Les vibrations sont transmises par les os du crâne jusqu'à l'oreille interne sans passer par l'oreille moyenne.

La comparaison des courbes obtenues par voies aériennes (casque, haut parleur) et par voies osseuse (vibreur) permet de savoir s'il s'agit d'une surdité de perception ou d'une surdité de transmission.

L'audiométrie vocale teste la perception de la parole par l'enfant, à différents niveaux d'intensité. Le testeur demande à l'enfant de reconnaître des objets ou des images parmi une série, ou il peut répéter le mot ou faire le signe correspondant au mot prononcé. On mesure ainsi le niveau d'intensité le plus faible auquel un mot peut être perçu sans lecture labiale.

► LES TESTS D'AUDIOMETRIE OBJECTIVE

Les tests d'audiométrie objective sont généralement utilisés chez les très jeunes enfants pour dépister une possible surdité car elle ne demande aucune participation du sujet testé. Ce sont généralement les tests utilisés lors des dépistages néonataux. Il s'agit de :

L'impédancemétrie qui étudie la résistance du tympan et de la chaîne des osselets .La courbe obtenue est le tympanogramme et permet de savoir si l'oreille moyenne fonctionne normalement ce qui n'est pas le cas en cas de rhume, d'otite séreuse etc....

Les oto-emissions acoustiques provoquées (OEAP) qui sont des vibrations émises par la cochlée lors d'une stimulation acoustique. On peut les recueillir grâce à une petite sonde placée dans le conduit auditif externe. Leur

présence témoigne du bon fonctionnement de l'oreille interne et donc d'une audition quasi-normale. Leur absence révèle une altération de plus de 20 dB pour l'ensemble des fréquences mais ne permet pas d'évaluer le type d'atteinte (surdité de transmission ou de perception), le degré de perte auditive, ni de tester chaque fréquence. Il est considéré comme un bon test de dépistage .Cet examen permet de contrôler l'audition dès les premiers jours de la vie : la présence d'oto-émissions permet presque à coup sûr d'éliminer la présence d'une surdité, néanmoins si les oto-émissions sont absentes, il est toujours nécessaire de compléter le bilan par d'autres examens avant de conclure.

Les potentiels évoqués auditifs (PEA) du tronc cérébral qui enregistrent les réponses de la cochlée et des centres nerveux grâce à des électrodes collées sur le front et derrière les oreilles. L'étude des PEA permet de déterminer le seuil d'audition de chaque oreille sur les seules fréquences aiguës (autour de 3000 Hz) et la localisation de la lésion responsable de la surdité (la cochlée, le nerf auditif ou les centres nerveux).

Cet examen dure environ une demi-heure. Il n'est fiable que si l'enfant est calme, ce qui peut nécessiter la prise d'un sédatif, voire une anesthésie générale.

Les PEA sont indispensables pour confirmer une surdité, mais le diagnostic ne sera précis qu'après un bilan complet incluant les autres tests objectifs et subjectifs.

L'electrocochl ogramme qui est de pratique peu courante, n'est utile que si l'on suspecte une surdité qui touche le système nerveux central. Il nécessite toujours une anesthésie générale chez l'enfant.

III. TRAITEMENT DE LA SURDITE

La déficience auditive peut être prise en charge par traitement médical, chirurgical ou prothétique selon le type de surdité.

1. LES SURDITES DE TRANSMISSION

A) LE TRAITEMENT MEDICAL

Seules les otites séreuses et les otites chroniques bénignes peuvent être soignées par un traitement médical. Les otites séreuses sont traitées par désinfection nasale, fluidifiants et éventuellement corticothérapie associés à une couverture antibiotique.

Quant aux otites bénignes, leur guérison peut être spontanée.

B) LE TRAITEMENT CHIRURGICAL

Les otites importantes sont traitées par chirurgie : les otites aiguës (antrotomie), les otites chroniques, les otospongioses (chirurgie spéciale) et les otites séreuses pour lesquelles le traitement médical n'a pas été suffisant (drain transtympanique).

La chirurgie permet également de fermer une perforation tympanique (myringoplastie), de reconstruire une chaîne ossiculaire bloquée ou interrompue ou encore, d'agir sur un étrier bloqué en le remplaçant par une prothèse. Ces interventions sont plus ou moins efficaces en fonction de la qualité de la trompe d'Eustache ainsi que de la muqueuse de l'oreille moyenne. De plus les risques d'aggravation de la surdité ne sont pas négligeables.

2. LES SURDITES DE PERCEPTION

A) LES PROTHESES AUDITIVES

On définit l'appareillage comme « *un ensemble électronique, électroacoustique et mécanique personnalisé qui capte, adapte et amplifie les signaux acoustiques de telle manière que le déficient auditif puisse dans les limites de ses capacités de perception et de tolérance, recevoir l'information qu'ils transportent.* »A. Dumont, [17].

► LES COMPOSANTS DE LA PROTHESE AUDITIVE

La prothèse auditive comprend un microphone, un module électronique, un écouteur et une pile.

• Le microphone

C'est un composant électronique, qui capte le signal sonore et le transforme en signal électrique. C'est donc un transducteur. Il peut être omnidirectionnel c'est-à-dire qu'il capte les sons provenant de toutes les directions ou directionnel c'est-à-dire qui permet de capter les sons venants d'une direction précise, de ce fait ce dernier permet d'améliorer le rapport signal sur bruit et assure ainsi une meilleur émergence du signal utile dans un environnement bruyant (repas de famille, fête...).

• Le module électronique

Le ou les microprocesseurs, véritable cerveau de l'appareil, permet l'analyse et la transformation du son en signal numérisé ainsi que son amplification. Les modules mémoires stockent les informations, les programmes, les caractéristiques, les pilotes des interfaces avec les systèmes de réglages ou de communication.

• L'écouteur

Il correspond au mini haut parleur de l'aide auditive. Ce composant électronique transforme le signal électrique provenant de l'amplificateur en signal acoustique. Sa taille est fonction des fréquences à

restituer.

- **La pile**

Elle permet de fournir l'énergie nécessaire au fonctionnement de la prothèse.

► **LES DIFFERENTS MODELES**

Il existe différents types de prothèse auditive qui seront choisis pour un sujet en fonction de sa surdité et de ses possibilités d'adaptation.

Le contour d'oreille est l'aide auditive la plus classique qui se place derrière le pavillon de l'oreille et est relié à l'embout logé dans le conduit auditif externe (CAE) par un tube. Il est indiqué pour la plupart des types de surdité, de la plus légère à la plus profonde. Il permet en particulier un gain important adapté aux surdités profondes du fait de la plus grande capacité d'amplification et d'autonomie de la pile.

L'intra auriculaire est un appareil logé en partie ou complètement dans le conduit auditif externe. Il permet de garder la fonction du pavillon qui joue son rôle d'amplificateur naturel. Cet appareil est surtout indiqué dans les cas de surdités légères et moyennes et dans certains cas de surdités de transmission (perforation du tympan, otospongiose).

Le vibreur placé en appui derrière le pavillon de l'oreille, sur l'os de la mastoïde, qui permet une conduction du son par voie osseuse. Il est utilisé dans les surdités de transmission pour lesquelles le conduit auditif externe ne peut pas être utilisé pour placer un écouteur.

L'amplificateur à sons de compensation de J.C Lafon concerne les surdités profondes et permet la transposition des sons aigus en sons graves en dessous de 1000 Hz. Néanmoins, ce modèle n'est plus utilisé actuellement.

► **APPORTS ET LIMITES**

L'appareillage peut être adapté dès l'âge de 6 mois. Il y a des répercussions importantes sur le développement du langage si la surdité profonde n'est pas appareillée à 18 mois ; la surdité sévère avant 24 mois ; et la surdité moyenne, avant 36 mois. Il faut noter par ailleurs que l'enfant ne va pas parler dès qu'il aura des appareils. Un temps d'adaptation et une éducation spécialisée sont nécessaires. L'appareillage même si il ne restitue pas les sons exacts, est important. En effet les parents remarquent en général que l'enfant babille plus lorsqu'il porte ses prothèses. Elles lui permettent effectivement d'avoir un feedback de ses productions verbales et donc elle les encourage. Par ailleurs « *il n'y a pas d'enfant qui ne s'habitue pas à la prothèse* » A. Morgon, [4]. Dans le cas contraire, le refus conscient ou inconscient des parents influence certainement le refus de l'enfant. Il peut aussi y avoir un problème interne à la prothèse : des embouts mal ajustés, un potentiomètre mal réglé ou encore un mauvais fonctionnement de la prothèse.

Il faut souligner aussi que les prothèses ne restituent jamais une audition normale à l'enfant ; elles ne peuvent faire autre chose que tirer le meilleur parti possible des capacités d'audition résiduelle, et la transposition des signaux sonores inaccessibles en signaux utilisables ne s'opère jamais sans distorsions. Les parents doivent le comprendre car le terme de prothèse maintient une idée de correction possible de la surdité. La prothèse « *améliorera certes l'audition et la compréhension sans prétendre faire d'un sourd un entendant à part entière. L'amélioration de la compréhension du langage et de l'expression verbale, si elles tirent le meilleur profit d'une prothèse bien adaptée, sont essentiellement le fruit de la rééducation.* » A. Dumont, [17].

B) L'IMPLANT COCHLEAIRE

L'implant cochléaire permet de créer une sensation auditive en stimulant directement les terminaisons des fibres du nerf auditif.

► INDICATIONS D'IMPLANTATION

Chez l'enfant, l'implant cochléaire est préconisé dans les cas de surdité profonde bilatérale qui répond à un certain nombre de critères selon un consensus international :

- seuils prothétiques supérieurs ou égaux à 60 dB ;
- intelligibilité avec prothèse en liste ouverte de mots inférieure à 50% ;
- aucune contre-indication médicale ou radiologique ;
- âge inférieur à 10 ans en cas de surdité pré-linguale. Néanmoins actuellement, au-delà de 5 ans, en cas de surdité congénitale profonde ou totale non évolutive, il n'y a d'indication (sauf cas particuliers) que si l'enfant a développé une appétence à la communication orale.
- mode d'éducation à dominance orale et motivation des parents et de l'enfant suffisante.
- Egalement progressivement le champ d'indication d'implantation s'est élargi, et actuellement l'implantation est acceptée dans le cas d'une surdité sévère appareillée qui ne permettrait pas une identification correcte de la parole.

Actuellement, on observe des implantations de plus en plus précoces mais l'indication ne se fait jamais d'emblée, il est toujours indiqué un appareillage conventionnel et un démarrage de la prise en charge orthophonique avant de s'orienter vers un programme d'implantation pédiatrique.

Néanmoins le choix d'implantation revient toujours aux parents, une fois informés par l'équipe pluridisciplinaire prenant en charge l'enfant et parfois il arrive que les parents refusent cette intervention pour diverses raisons (peur de l'intervention chirurgicale, handicap visible, mode de communication dominant LSF...).

► DESCRIPTION

La pose de l'implant nécessite une intervention chirurgicale permettant l'introduction d'électrodes dans l'oreille interne, et demande le port constant d'un microprocesseur externe qui traite les signaux acoustiques puis les transforme et les transmet, par l'intermédiaire d'une antenne, aux électrodes implantées dans la cochlée. Il existe donc une partie fixe de taille réduite qui est implantée dans l'os sous la peau. Cette partie se prolonge par un porte-électrodes que le chirurgien a enroulé dans la cochlée, en regard des terminaisons nerveuses restantes. En résumé : la partie mobile externe comporte le micro fixé à un support de type contour d'oreille. Ce micro capte les sons et les transmet au processeur vocal, où ils sont traités et transformés. Puis le message sonore est véhiculé jusqu'à l'antenne qui le transmet à la partie implantée. Enfin le signal sonore est analysé par les électrodes implantées et véhiculé jusqu'aux zones centrales d'intégration auditive par le nerf auditif.

L'appareillage électronique supplée donc au mécanisme de codage des cellules ciliées, même si l'information reçue est différente de l'audition naturelle.

► RESULTATS

Le monde sonore rendu accessible par la mise en place d'un implant cochléaire (et de prothèses auditives conventionnelles) ne permet pas un traitement perceptif spontanée de la voix, de la parole par une simple immersion dans le monde sonore, une prise en charge orthophonique est primordiale pour y accéder en mettant en place notamment une éducation auditive adaptée ainsi qu'un ajustement du réglage de l'implant dans les premiers mois.

Néanmoins, les résultats sont actuellement de plus en plus satisfaisants grâce à la précocité des implantations chez les jeunes enfants et à l'évolution de la technologie des implants cochléaires.

IV. LA PRISE EN CHARGE DE L'ENFANT SOURD

Depuis la loi française 91-73 du 18 janvier 1991 dite loi Fabius, on reconnaît aux jeunes sourds et à leur famille la liberté de choix entre une éducation bilingue, langue des signes et oral, et une éducation uniquement basée sur l'oral. Ce choix langagier revient donc aux parents après avoir été informés par l'orthophoniste et l'équipe prenant en charge l'enfant.

Le bilinguisme est généralement choisi en première intention par les parents sourds car ils veulent conserver la langue des signes, qu'ils exercent eux-mêmes, comme mode de communication dominant. Il peut être également préconisé chez les tout jeunes enfants sourds: dans ce cas, la langue des signes, ou plutôt l'utilisation de signes gestuels, sert de solution transitoire permettant l'établissement d'une communication rapide avec l'enfant en attendant que le développement du langage oral puisse se réaliser au travers de l'apprentissage du langage oral. Néanmoins, dans la pratique, une attention particulière sera accordée à la transmission des deux modèles (LSF et oral) de manière distincte afin qu'il n'y ait pas d'amalgame entre les deux et que l'accès à l'oral se réalise efficacement en se lestant des signes gestuels. Enfin, le bilinguisme est recommandé chez des enfants présentant des surdités extrêmement profondes qui ne peuvent bénéficier ni d'apports prothétiques, ni pour une raison ou une autre d'un implant cochléaire.

Ainsi dans le cadre du bilinguisme, on propose le versant gestuel avec la langue des signes et le versant oraliste avec les diverses aides à la communication mises en place par l'orthophoniste pour l'acquisition du langage oral par l'enfant.

1. LE VERSANT GESTUEL

La Langue des Signes Française (ou L.S.F) est une langue visuo-spatiale dont les signes gestuels combinés les uns aux autres permettent de communiquer et d'exprimer une pensée concrète et abstraite. Comme toute langue naturelle, elle possède une double articulation, un lexique, une syntaxe et une grammaire. Dans la pratique, il faut respecter un bilinguisme réel avec alternance des moments d'échanges en langue des signes et des moments de langue orale avec renforcement de la mimique et accès à la lecture labiale. Ce qui impose la présence autour de l'enfant de locuteurs sourds signeurs, de locuteurs entendants signeurs et de locuteurs entendants parlants qui utilisent ces diverses modalités dans des situations de communication et/ou d'apprentissage.

D. Bouvet [24] est en faveur du bilinguisme en exposant l'importance du langage signé : « *Respecter l'enfant sourd c'est lui permettre de s'approprier la langue des signes, langue où il ne connaît aucun handicap pour parler et qui lui donne, sans aucune entrave, accès à une véritable communication linguistique, porteuse des processus si fondamentaux d'expression personnelle et d'identification .De plain-pied avec la langue des signes, l'enfant sourd sait ce que l'on fait quand on parle et cette connaissance ne peut que lui faciliter son appropriation de la langue vocale* ».

2. LE VERSANT ORALISTE

Le versant oraliste suppose le développement d'aides telles que :

- Des **aides à la réception** du langage oral comme:

La lecture labiale qui est la perception visuelle du langage oral à l'aide de la reconnaissance des mouvements articulatoires du locuteur (mouvements labiaux, activité de l'apex lingual...) En général, l'enfant sourd développe plus ou moins spontanément cette faculté. Dans tous les cas, cette aide à la compréhension verbale n'est pas efficace à 100% ni à tous les instants, du fait de nombreux sosies labiaux, de phonèmes non visibles ([r], [k]..), de la rapidité de

la parole, mais aussi d'autres facteurs extérieurs : éclairage, distance... Donc en rééducation, on devra tenir compte de tous ces paramètres afin que la lecture labiale soit la plus claire possible.

Le Langage Parlé Complété (L.P.C ou Cued Speech) qui est une aide à la lecture labiale qui permet de lever les ambiguïtés de cette dernière. Il est constitué d'une série de configurations manuelles, les clés, combinées aux mouvements des lèvres. La main adopte huit configurations pour les consonnes et cinq positions au niveau du visage pour les voyelles. L'identification des syllabes est ainsi facilitée.

- Des **aides à l'émission** du langage oral comme :

La Dynamique Naturelle de la Parole (D.N.P), élaborée par M. Dunoyer de Segonzac qui s'inspire de la méthode Verbo-Tonale. Elle consiste à faire ressentir à l'enfant par tout son corps, les mouvements de la parole. Il y a également un travail de rythme, de pré-écriture (par des traces faites avec les deux mains, à la peinture) et un travail de pré-lecture (en revivant les traces). Les mouvements et les couleurs, reprenant chaque caractéristique phonatoire des phonèmes, aident l'enfant sourd au niveau de son articulation.

Les gestes de S. Borel Maissonny qui font référence au point d'articulation ou à la graphie d'un son ou encore à l'écoulement de l'air. Ils renforcent l'information acoustique et éveillent la conscience phonétique de l'enfant.

La méthode Verbo-Tonale qui a été mise au point par P. Guberina. Elle est basée sur l'élaboration de macro mouvements qui servent de stimuli et correspondent aux micro-mouvements de l'articulation.

- Enfin, ces méthodes d'aide à l'acquisition du langage oral peuvent être « complétées » par:

Le Français Signé qui est un compromis entre la langue française orale et la langue des signes française. Le français signé utilise les signes de la langue des signes dans l'ordre syntaxique de la langue parlée, ce qui permet de signer et d'oraliser en même temps (communication bimodale) mais pas de respecter la syntaxe du français. Parallèlement, son utilisation induit une mauvaise mise en place du français par carence syntaxique puisque tous les mots outils ne sont pas retranscrits. De ce fait il pourra être utilisé ponctuellement mais ne doit pas constituer une modalité de communication à part entière du fait des aberrations de sa structure face à la Langue des Signes Française et la langue française elle-même.

Le Français Complété Signé Codé (F.C.S.C) utilise le français signé associé au langage parlé complété (L.P.C) pour coder les mots outils inexistants dans le Français Signé (articles, conjonctions...) ce qui permet de donner un modèle le plus proche et précis possible de la langue française.

CHAPITRE II :

LA LANGUE DES SIGNES

I. HISTORIQUE

L'émergence de la langue des signes semble être difficile à dater du fait que c'est une langue qui ne possède pas d'écrit. Cette absence de traces écrites oblige les historiens et chercheurs à recourir à des témoignages indirects d'entendants ayant observé des sourds pour tenter d'en retracer l'historique.

Ainsi, Platon [5], dans le *Cratyle* atteste la présence de sourds signants dans la Grèce antique : « *Si nous n'avions point de voix ni de langue et que nous voulussions nous montrer les choses les uns aux autres, n'essayerons-nous pas, comme le font en effet les muets, de les indiquer avec les mains, la tête et le reste du corps ?* ».

Plus tard, à la fin du IV^e siècle, des descriptions brèves des gestes des sourds ont été décrites : Saint Jérôme [30] constatait que les sourds pouvaient apprendre l'Évangile par les signes et utilisaient « *dans la conversation journalière des mouvements expressifs de tout leur corps* ». Saint Augustin a même déclaré dans sa correspondance avec Saint Jérôme que « *leurs gestes formaient les mots d'une langue* ».

Bien plus tard, au XVI^e siècle, Montaigne [5] écrit dans ses *Essais* : « *Pourquoi non, tout aussi bien que nos muets disputent, argumentent et content des histoires par signes ? J'en ai vu de si souples et formés à cela, qu'à la vérité il ne leur manque rien à la perfection de ce savoir faire entendre...* ».

Un temps fort de l'histoire des sourds et de la langue des signes qui est relaté dans de nombreux ouvrages est incontestablement le travail de **l'Abbé de**

l'Epée. Cet entendant est à l'origine de l'enseignement spécialisé dispensé aux jeunes sourds, ainsi que l'accès à des méthodes gestuelles pour mener à bien cette éducation. La découverte de la langue des signes par l'abbé de l'Epée constitue un épisode qui est raconté de différentes manières par les sourds et entre dans le « *mythe d'origine de la langue des signes* » où « *l'abbé de l'Epée endosse les habits du héros civilisateur* » Y. Delaporte [15]. On y conte sa rencontre avec deux jumelles sourdes-muettes qui emploient un système de gestes pour se comprendre entre elles et sa décision de prendre en charge leur instruction. Ainsi il créa à Paris, vers 1760, une école qui rassemble plusieurs sourds venus de toute la France, chacun avec sa langue particulière, dans le but de les instruire et ainsi de « *sauver ces petites âmes* », l'abbé de l'Epée, [30]. Alors, avec certains « *gestes naturels* » de ces enfants et des signes artificiels de sa propre invention, il commença à monter tout un système de signes spécifiquement adapté pour l'enseignement du français. Les « *signes méthodiques* », comme il les appelait, prenaient au langage naturel des enfants les signes exprimant des choses ou des idées, auxquels il ajoutait des « *signes grammaticaux* » qu'il inventait lui-même pour indiquer les temps, les personnes, les genres, et les fonctions grammaticales du français. Ce système qu'il retrace dans son ouvrage « *Institution des sourds-muets* » en 1776 provoqua une véritable polémique avec les enseignants en faveur de la politique oraliste qui tente d'éduquer les sourds par la parole. En effet, jusqu'au XVIIIe siècle, de nombreux enseignants se sont penchés sur la question de l'éducation des sourds-muets tels que Jacob Rodrigue Pereire en France. Néanmoins, l'éducation dispensée est celle de la langue orale exclusivement car à cette époque, l'homme « *éduqué* » est celui qui parle bien, avec, en arrière plan, l'idée de Platon et d'Aristote, que sans parole il n'y a pas de raison et donc pas de pensée. C'est seulement dans la deuxième moitié du XVIIIe siècle, lorsque les « *philosophes* » ébranlent les certitudes passées dans tous les domaines et notamment dans celui de la relation de la parole et de la pensée, que les choses commencent à évoluer et que l'abbé de l'Epée fait son entrée sur la scène sourde, puis ces successeurs tels l'abbé de Sicard (1742-1822) et Bebian (1749-1834).

La langue des signes se développe ainsi en France tout au long du XIXème siècle jusqu'en 1880. Cette date marque également un tournant majeur dans l'histoire des sourds et de leur langue et tous les ouvrages traitant de ce sujet

pointe cet événement : **le congrès de Milan**. Ainsi à cette date est organisé à Milan un « *congrès international sur l'amélioration du sort des sourds-muets* » où sont votées des résolutions affirmant la supériorité de la méthode orale seule (le français articulé et la lecture labiale) sur la méthode utilisant la langue des signes pour l'éducation des sourds, et incitant fortement tous les établissements pour sourds-muets à l'utiliser exclusivement. Il y est rapporté que seul un sourd y participe, contre 252 entendants, tous favorables à la méthode orale. Ce qu'il en ressort est la première résolution du congrès qui déclare : « *Le congrès, considérant l'incontestable supériorité de la parole sur les signes, pour rendre le sourd-muet à la société et lui donner une plus parfaite connaissance de la langue, déclare que la méthode orale doit être préférée à celle de la mimique pour l'éducation et l'instruction des sourds-muets.* »[5].

Ainsi à l'issue de ce congrès, la langue des signes est officiellement interdite dans l'ensemble des pays participants, à l'exception des Etats-Unis et de l'Angleterre. Des témoignages évoquent cette douloureuse période où la langue des signes est pratiquée « sous le manteau » ou sanctionnée dans le cas contraire.

Les résolutions votées à Milan sont appliquées grâce aux dirigeants des établissements pour sourds qui réussissent à convaincre le ministère de l'Intérieur des bienfaits de l'application de la méthode orale à toutes les écoles nationales. Pour les écoles privées réfractaires à la méthode orale et qui veulent résister à ces changements, les subventions publiques nécessaires à leur fonctionnement diminuent progressivement puis elles sont supprimées.

Même si les professeurs des institutions tolèrent graduellement dès 1900 l'usage de la langue des signes par les élèves, entre eux uniquement, et malgré les trois congrès internationaux organisés par les sourds en 1889, 1893 et 1900 dans le but de revenir sur les résolutions votées à Milan, la transmission et le contrôle se font toujours à l'oral. Cette méthode perdure officiellement jusqu'en 1991, date de **l'amendement dit « Fabius »** qui autorise les parents d'un enfant sourd et leur enfant à choisir un enseignement soit exclusivement oraliste, soit dit « bilingue », c'est-à-dire qui utilise le français et la Langue des Signes Française.

Avant cela, ce n'est que dans le courant des années 1970 que les sourds français prennent à nouveau conscience que leur moyen d'expression, qu'on leur avait toujours présenté depuis 1880 comme inférieur, est une véritable langue au sens linguistique du terme. Ils décident de militer en France en faveur de la reconnaissance de la langue et des droits des sourds. L'appellation « langue des signes » commence à s'imposer à la fin des années 1970. Puis, afin de lever l'ambiguïté de cette appellation générale qui peut faire croire à l'universalité de la langue des signes, est ajoutée peu après la spécification « française ».

En 1999, la France signe la Charte Européenne des langues régionales et minoritaires ; le rapport Cerquiglini recense officiellement 75 langues de France, dont la Langue des Signes Française. Cependant, la charte n'a pas pu être ratifiée par la France, le conseil institutionnel ayant jugé qu'elle entre en contradiction avec la constitution française qui déclare depuis 1992, dans son 1^{er} alinéa : « la langue de la République est le français. ».

Sous l'impulsion de sociologues comme Bernard Mottez et de linguistes comme Christian Cuxac, le statut de langue n'est désormais plus dénié à la LSF. La loi du 11 février 2005 déclare à l'article 75 : « *La langue des signes française est reconnue comme une langue à part entière. Tout élève concerné doit pouvoir recevoir un enseignement de la langue des signes française. Le conseil supérieur de l'éducation veille à favoriser son enseignement* » [5]. Cent vingt-cinq années après le congrès de Milan, cette reconnaissance officielle marque la fin d'une époque.

Cet historique n'est en aucun cas exhaustif et ne saurait mettre en valeur la complexité de l'histoire de la langue des signes depuis son apparition jusqu'à sa reconnaissance en tant que langue à part entière. Cependant, il est intéressant de connaître cette histoire, elle explique nombres de comportements et réactions de la population sourde dont la langue naturelle a si longtemps été réprimée et dont la lutte a été incessante pour la recouvrir. Elle fait partie intégrante de ce qui constitue la culture sourde. Elle est souvent ancrée dans les esprits et comme le dit Y. Delaporte, [15]: « *Les sourds sortent à peine d'un long cauchemar. Tous les aspects collectifs de la surdimutité ont été détruits de*

manière consciente et organisée, pendant plus d'un siècle. Il n'y a rien de ce qui s'observe aujourd'hui qui n'en porte les stigmates ».

II. DESCRIPTION ET FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE DES SIGNES FRANÇAISE

1. NOTION DE « LANGUE »

Selon le dictionnaire d'orthophonie [7], la langue est définie comme *« un système de signes et de règles qui permet aux individus d'une même communauté de se comprendre malgré les variations qui existent dans les divers énoncés. ».*

Cependant à l'origine, de la même façon que la philosophie classique liait la pensée et la parole vocale, la linguistique, cette science apparue au XXème siècle, a fortement mis en valeur le caractère vocal du langage, en en faisant un des critères de la définition des langues : *« Nous réservons le terme de langue pour désigner un instrument de communication doublement articulé et de manifestation vocale »*, A. Martinet, [31]. Ainsi toute autre communication entre les hommes établie par d'autres moyens que la parole vocale ne pouvait donc constituer une langue.

De ce fait le statut de langue était refusé à la communication gestuelle des sourds. On assistait à de nombreux préjugés concernant la langue gestuelle, il s'agissait d'un code gestuel grossier qui *« ne peut traduire la très grande richesse d'une langue »* Savary ; qui n'est qu'une *« énumération de substantifs »* et que *« la prodigieuse richesse de la langue n'est pas transmissible par cette voie »* Labregere ; qui possède un vocabulaire *« ambigu »*, une syntaxe *« instable »*, *« une absence de termes grammaticaux précis et des limitations imposées à l'apparition d'une pensée logique »* Colin ; et qui ne permet *« qu'une piètre communication, qu'une piètre socialisation »* Mandin, 1950 [15]. Le ministre de l'éducation nationale et de la recherche lui a même refusé, en 1998, le droit d'être étudiée pour son seul objet. Ainsi la langue des signes était considérée comme un *« ramassis de gesticulations »*, impropres à exprimer des abstractions

qui ne possédait aucune grammaire et que l'on pensait à l'époque universelle - contrairement aux langues vocales qui diffèrent selon les pays- du fait de son iconicité, c'est-à-dire basée sur des images et non sur des signes arbitraires. Or, la communication gestuelle ainsi décrite n'avait fait l'objet d'aucune approche linguistique : cette science nouvelle ne s'étant consacrée à ses débuts qu'aux langues vocales.

Il fallu attendre les études du linguiste américain W. Stockoe pour découvrir, à partir des années 1960, que la communication gestuelle, établie entre les sourds, répondait à tous les critères définissant une langue, à part celui du caractère vocal. W. Stockoe, considéré comme le père de la linguistique consacrée à la communication gestuelle, fut suivi dans ses recherches par beaucoup d'autres linguistes qui découvrirent alors qu'une activité verbale n'était pas ipso facto une activité vocale. Les sourds privés de feedback établi entre la phonation et l'audition, ont su recourir à des échanges basés sur un circuit instauré entre l'expression gestuelle et la vision (voir illustrations ci-dessous), ce qui permet un fonctionnement normal du processus de feedback, processus que F. Hockete [26] considère comme un des traits fondamentaux du langage humain.

Dans son « cours de linguistique générale », F. De Saussure [6] écrit : « *l'essentiel de la langue, nous le verrons est étranger au caractère phonique du signe linguistique.* » Se référant aux travaux du linguiste américain Whitney déclarant que : « *c'est par hasard, pour de simples raisons de commodité, que nous nous servons de l'appareil vocal comme instrument de langue : les hommes auraient pu aussi bien choisir le geste et employer des images visuelles au lieu d'images acoustiques.* », Saussure poursuit en nuancant cette affirmation : « *Sans doute cette thèse est trop absolue [...], Whitney va trop loin quand il dit que notre choix est tombé par hasard sur les organes vocaux ; ils nous étaient bien en quelque sorte imposés par la nature. Mais, sur le point essentiel, le linguiste américain nous semble avoir raison : la langue est une convention, et la nature du signe dont on est convenu est indifférente. La question de l'appareil vocal est donc secondaire dans le problème du langage.* » Par conséquent, selon ce dernier, la conceptualisation de la pensée, qui se produit au niveau cérébral, est ensuite retranscrite par le biais de la parole ou de signes : le

C.Cuxac, [15], figure incontournable de la recherche sur la langue des signes déclare ainsi: « *cinquante ans après l'expérience inaugurale de l'abbé de L'Epée, la langue des signes française a une histoire suffisamment longue pour permettre à des adultes sourds d'avoir des échanges aussi riches que des entendants* ».

2. LE LEXIQUE

La question du lexique en langue des signes est complexe, que ce soit au niveau de sa formation, de son arbitrarité ou de son évolution. Concernant le recensement des signes, Moody [30] en a rassemblé environ deux mille cinq cents, auxquels il faudrait ajouter ceux apparus ultérieurement, ceux appartenant aux dialectes régionaux et aux différents lexiques spécialisés, et ceux définissant tous les noms propres.

A) LES PARAMETRES DE FORMATION DES SIGNES

De nombreux linguistes ont longtemps soutenu que le langage gestuel des sourds était calqué sur le langage auditif par l'intermédiaire d'une simple transcription dactylogique : « *Le langage gestuel des sourds est calqué sur le langage auditif. Par le geste on fait connaître à ces infirmes les procédés du langage de tout le monde, on les met en état de converser entre eux et de lire ce qu'écrivent les hommes qui parlent et qui entendent. On opère une substitution de sens pour les mettre en état d'échanger des signes.* » Vendryes, [33]. Si la dactylogie est bien constitutive de certains signes gestuels, elle n'en est pas le matériel signifiant principal.

Il fallut attendre les travaux de W. Stokoe au début des années 1960 pour lever cette idée. Dans son approche linguistique de la communication gestuelle des sourds, W. Stokoe découvrit que les gestes étaient organisés, selon le processus d'une double articulation, à l'instar des signes vocaux des langues vocales. Ainsi, la communication gestuelle est analysée en unités significatives douées d'un contenu sémantique et d'une expression gestuelle, celles-ci s'analysant à son tour en unités gestuelles non plus significatives mais distinctives. Il appela kinèmes les unités de la première articulation et chérèmes

les unités de la deuxième articulation. Stokoe [6] a donc déployé une méthodologie directement emprunté à la phonologie et a découvert trois classes différentes de « paramètres de formation » du signe gestuel :

- la première classe comporte l'ensemble des **configurations que prend la main** pour réaliser le signe. Certaines sont des configurations dactylogiques et donc des images des lettres de l'alphabet, mais pour leur grande majorité leur forme n'est déterminée par aucune référence à d'autres systèmes symboliques.
- la seconde classe comporte l'ensemble des zones corporelles sur lesquelles les configurations manuelles vont venir au contact pour la réalisation du signe, c'est-à-dire **l'emplacement de la main**. Ces zones, appelées *tabulations* sont en nombre limité et fixe, et se disposent dans l'espace compris entre le corps à partir de la hauteur de la ceinture et le front du signeur.
- la troisième classe est constituée par l'ensemble des mouvements spatiaux que réalise la main dans la réalisation du signe. Ces **mouvements de la main** se déroulent dans l'espace des signes dont les coordonnées sont celles de la portée des gestes.
- Plus tard, ce dernier paramètre s'affina, on ajouta alors une quatrième classe de paramètre regroupant les différentes **orientations de la paume** d'après les recherches du linguiste R. Battison.
- la dernière classe fût découverte bien plus tard et concerne les **expressions du visage** qui peuvent avoir dans certains cas une fonction distinctive, au niveau des unités lexicales mais possèdent toujours un rôle fondamental dans la syntaxe ; Baker et Moody [33].

A ce propos R. Valade [30] dit : « *En effet, indépendamment du geste, le parlant a pour animer le discours deux moyens qu'il emploie simultanément, le jeu de la physionomie et l'intonation. Le muet, lui, n'en a qu'un et supplée à celui qui manque par l'exagération de l'autre. Cette exagération, du reste, n'existe que par rapport à nous ; elle est, chez le sourd-muet, nécessaire à la complète expression*

du sentiment et de la pensée. »

- D'autres variables corporelles sont venues s'ajouter, par la suite, comme **l'orientation du regard ou l'engagement du buste** ; Courtin et Tzourio-mazoyer, 2005 [23].

Ainsi selon Stokoe et les linguistes américains qui le suivirent dans cette voie, le signe gestuel, décomposé de cette manière en unités minimales distinctives (paramètres), partage avec le signifiant phonique la caractéristique fondatrice d'être doublement articulé. En effet, le signifiant gestuel, à l'instar du morphème, est d'abord articulé avec un signifié, et est composé en éléments minimaux ne possédant pas de sens mais assurant une fonction purement distinctive. « *Le monème lexical ou grammatical correspond au signe gestuel et les phonèmes avec leurs trois classes, voyelles et consonnes et tons, correspondent aux quatre classes des paramètres de formation.* » B.Virole, [33].

Par ailleurs, les unités de deuxième articulation, comme celles des langues vocales, obéissent à des *contraintes linguistiques* : certaines de leurs combinaisons ne sont pas possibles et ceci entraîne des règles précises quant à la formation des signes.

En effet, R.Battison [6] a mis en lumière une série de contraintes affectant les signes réalisés avec les deux mains :

- lorsque les deux mains bougent, il faut que leur configuration soient identiques et que leur orientation et leur mouvement soient identiques ou symétriques, c'est *une loi de symétrie*.
- lorsqu'une seule main bouge (la main dominante), le choix de la configuration de l'autre main se réduit à seulement 6 possibilités (qui correspondent respectivement aux configurations du S, du B, du 5, du G, du C, du O.).

En contrepartie, lorsque les signes sont réalisés avec une seule main, cette dernière peut utiliser n'importe laquelle des configurations mais il semble que les signes exécutés loin du visage, parce qu'ils sont perçus par la vision périphérique,

ont tendance à adopter les configurations les moins complexes.

Ce type de contraintes détermine des règles de formation des kinèmes. Certaines combinaisons de chérèmes étant impossibles.

Au niveau de leur enchaînement dans les mots et les phrases, les unités de deuxième articulation sont sujettes à des interférences entraînant des modifications, selon des phénomènes d'assimilation, de dissimilation ou de méthathèse. Ces mêmes phénomènes ont pu être observés dans les langues des signes.

Ainsi la langue des signes obéit à toute une organisation précise et partage, avec toute autre langue, le trait fondamental de la double articulation.

Cependant d'autres auteurs comme Y. Delaporte [15] montrent les limites de la comparaison entre les paramètres d'un signe et les phonèmes. Selon lui « *une caractéristique unique de la langue des signes est que les paramètres sont fréquemment porteurs de sens avant même que d'être combinés à d'autres pour produire un signe, alors que les phonèmes sont des unités purement distinctives, sans signification par elles-mêmes* ». Cette idée est soutenue par C. Cuxac [33] qui a qualifié les paramètres « *d'atome de sens* » et a donné l'exemple du paramètre de la localisation du signe : la poitrine est l'emplacement des signes ayant un rapport avec les sentiments (aimer, être vexé, avoir pitié...), le front est l'emplacement des signes ayant un rapport avec l'intellect (réfléchir, comprendre, penser...) tandis que le nez (maniaque, prétentieux, idiot...) et dans une moindre mesure le cou (laid, piège, échec...) sont les emplacements de nombreux signes à connotation péjorative.

B) NOTION D'ICONICITE

La notion d'iconicité dans la langue des signes a longtemps fait débat. En effet, l'essentiel du discours visant à rejeter la langue des signes dans la pantomime s'était manifesté à partir de son caractère hautement iconique, c'est-à-dire du fait du caractère imagé des signes. A titre d'exemple, le signe « chat » qui suggère clairement les moustaches du chat alors que dans la langue vocale le signe correspondant n'évoque aucun rapport avec l'animal. Ce genre d'observation a

conduit à parler de « langage mimique » ou de « langage mimo-gestuel » à propos de la communication gestuelle des sourds. Le terme même de « langage » au lieu de parler de langue, a contribué à faire croire aussi à un caractère d'universalité qui serait lié à cette communication. Le terme « langage » comporte une idée de généralité qui s'oppose à l'idée de particulier rendu par le terme de « langue » qui détermine « *les différentes modalités du langage* » A. Martinet [31]. Certains auteurs soutiennent que la langue des signes n'est pas universelle tel D. Bouvet alors que d'autres comme B. Virole [33] affirme que « *c'est un fait incontournable que des sourds de pays différents peuvent très aisément communiquer entre eux en retrouvant, sous les variantes dialectales de surface, les soubassements universelles de la désignation.* »

Des recherches menées par U. Bellugi et E. Klima [33] en 1979 sur la nature iconique des signes utilisés dans la langue des signes américaine révèlent « *qu'on ne devine jamais le sens d'un signe de cette langue, alors qu'on devine toujours le sens d'une pantomime* ». Cette recherche consistait à présenter 90 signes à 10 personnes entendant n'ayant aucune connaissance de la langue des signes américaine, en leur demandant d'en deviner le sens. Il s'avéra que, pour 81 signes sur les 90, aucune bonne réponse ne fut donnée par aucun sujet. Cette conclusion est en faveur que la croyance du concept de « transparence » des signes est erronée.

Cependant si les signes ne sont pas transparents, ils présentent néanmoins un certain caractère de « translucidité » qui permet de relier certaines caractéristiques de leur forme à leur signification : « *Certains aspects des signes peuvent rappeler certains aspects de leur signification. Mais leur caractère imagé n'est jamais assez dépourvu d'ambiguïté pour que quelqu'un ne parlant pas l'ASL [American Sign Language] puisse en deviner la signification.* » E. Klima et U. Bellugi [33].

Il semblerait également que si certains signes peuvent suggérer leur sens d'après leur forme, lorsqu'ils sont produit isolément, en citation, ils perdent le plus souvent cette particularité, lorsqu'ils sont émis à l'intérieur de la chaîne parlée et qu'ils entrent en interaction avec les autres signes : ainsi, à titre

d'exemple, le signe « maison » qui, produit isolément, suggère la forme d'une maison peut plutôt suggérer la forme d'un pont ouvert, lorsqu'il est émis au cours d'une chaîne parlée d'après Bouvet [6].

Bouvet [6] souligne également que les signes sont constitués à partir d'unités régulières qui sont à la base du processus de formation des signes. En reprenant l'exemple du signe « chat », il est constitué par une configuration de la main, un emplacement, un mouvement et une orientation, propres aux unités de deuxième articulation de la langue des signes française. Or, selon lui, cette deuxième articulation assure l'arbitrarité des signes, selon l'affirmation de A. Martinet [31] à propos des langues vocales : « *Les phonèmes, produits de la seconde articulation linguistique, se révèlent ainsi comme les garants de l'arbitraire du signe* ». Ce caractère arbitraire du signe gestuel ne s'oppose pas, cependant, au caractère imagé ou iconique des signes. Bouvet conclue en déclarant que : « *Iconicité et arbitraire du signe sémantique ne sont pas des caractères contradictoires : si les langues des signes exploitent abondamment les procédés iconiques, elles n'en sont pas moins des langues arbitraires qui varient selon les pays et qui ne peuvent être comprises si on ne les connaît pas* ». Néanmoins il ajoute et admet que : « *Si, à l'instar des langues vocales, les langues des signes diffèrent entre elles, il n'en demeure pas moins que certaines puissent être apparentées, pour des raisons de contact, au cours de leurs histoires respectives.* »

Y. Delaporte [15], quant à lui, reconnaît le caractère iconique de la langue des signes mais explique la nécessité d'un apprentissage de ce lien sensible entre le référent et le signifiant : « *Cette langue échappe à l'arbitraire sémiotique, caractéristique scandaleuse qui l'a fait occulter par des générations de linguistes. Mais la ressemblance entre le référent et le signifiant n'apparaît qu'après que leur relation a été apprise* ».

C) CREATION DE NEOLOGISMES

D'après A. Bernard [5], interprète en LSF, la langue des signes est soumise aux mêmes phénomènes de création lexicale que toute autre langue. Elle fait des emprunts à des langues des signes étrangères ou à la langue dominante, le français (par l'intermédiaire, plus ou moins marqué, de la dactylologie ou de la traduction littérale), ou alors elle crée de toutes pièces un néologisme. Selon lui, l'idée selon laquelle on ne peut conceptualiser que si l'on possède le signifiant exact qui correspond au mot est récurrente mais fautive et que c'est en réalité le contraire qui se passe dans la morphogénèse d'un signe. Il explique que : « *Quand les sourds ont acquis un nouveau concept, ils ne tardent pas à créer un signe. Si, par contre, on a créé artificiellement le signifiant (le signe) en premier, en « forçant la main » des sourds, ce signe ne survit pas, ou très rarement, à la naissance d'un doublon créé par les sourds eux-mêmes et qui respecte, quant à lui, le génie de la LSF.* »

Par ailleurs, Y. Delaporte [15] met en lumière l'évolution des signes au cours du temps. Il a dégagé un certain nombre de tendances dans l'évolution d'un signe qui découlent toutes d'une économie gestuelle. Ainsi il a pu noter que des signes composés se transforment en signes uniques par disparition de l'un de ses composants ; que des signes qui impliquent le contact successif de deux endroits du corps tendent à se raccourcir ; que des signes tendent à s'abaisser ou à occuper une position centrale...etc. Selon lui, la langue des signes « *est actuellement en pleine explosion lexicale. Il s'agit de rattraper le retard lexical dû à son interdiction pendant un siècle, et en même temps de nommer tous les nouveaux produits de l'activité humaine. Ainsi du domaine de l'informatique (disque dur, souris...) ou de la nouvelle économie (start-up...), des signes apparaissent spontanément partout, nés des mains des usagers sourds. Ils entrent en concurrence, font éventuellement l'objet de discussions formelles ou informelles et un accord tacite se fait généralement au bout de quelques mois.* »

Y. Delaporte [15] explique également le processus concernant le système nominal des sourds, c'est-à-dire pour nommer les personnes : 90% des noms sont créés en faisant référence à une caractéristique personnelle de

l'individu nommé. Ce sont généralement des noms métonymes : la partie est prise pour le tout. Ainsi les traits retenus de la personne peuvent faire référence à son aspect physique (nez en trompette, joues rouges...), à un trait de caractère ou une habitude (bouge les sourcils en parlant...), à son origine géographique (le breton), à la profession (le cordonnier) ou l'origine sociale (un de la haute). Tous ces noms, quelle que soit la longueur de leur traduction en français, sont composés d'un signe unique mais cependant on ne peut y lire l'identité sexuelle de leur porteur.

Ce ne sont néanmoins pas véritablement des néologismes puisque le signe utilisé existe déjà dans le répertoire de la LSF mais c'est un processus de création d'un signe pour nommer ce qui n'a pas d'équivalent préexistant en LSF.

3. GRAMMAIRE ET SYNTAXE

A) COMPARAISON DE LA LANGUE GESTUELLE ET DE LA LANGUE VOCALE

La syntaxe est l'ensemble des règles de construction des phrases dans un discours ou « *les règles de combinaison des unités linguistiques dans un énoncé* » d'après le dictionnaire d'orthophonie, [7].

Les signes, construits avec les différents paramètres vus précédemment, vont s'enchaîner pour faire les phrases gestuelles. Les paramètres vont se modifier dans une phrase selon les règles de la syntaxe.

Dans la formation d'un signe en langue gestuelle, la combinaison des paramètres est simultanée, alors que dans la langue orale, l'enchaînement des sons est linéaire puisqu'on ne peut faire qu'un son à la fois comme l'explique Saussure [31]: « *Le signifiant, étant de nature auditive, se déroule dans le temps seul et a les caractéristiques qu'il emprunte au temps, il représente une étendue et cette étendue est mesurable dans une seule dimension, c'est une ligne* ». Néanmoins les paramètres de formation se combinent d'une manière précise selon des contraintes d'ordre musculaire et visuel : un signe ne peut être trop exigeant ni pour le corps de l'émetteur ni pour les yeux du récepteur.

Egalement les mouvements dans l'espace produits par « les grands muscles » des mains et des bras prennent plus de temps que l'émission des sons avec les vibrations des « petits muscles » des organes vocaux.

De ce fait la voix a donc le désavantage de ne pouvoir émettre plusieurs sons en même temps, mais l'avantage de le faire très vite l'un après l'autre. De son côté, la langue gestuelle, dont les mouvements sont plus longs à faire que les sons à émettre, a l'avantage d'offrir une très grande variété d'expressions simultanées. Pour ces raisons, qui s'équilibrent, une proposition entière en LSF ne prend, en moyenne, ni plus ni moins de temps à signer qu'une proposition en français à dire. Une étude de Bellugi et Fisher [33] a montré que le débit des mots est plus rapide en langue orale que le débit des signes en ALS (langue des signes américaine) mais que la transmission des informations (débit informationnel) serait en fait identique selon les deux modalités.

Par ailleurs, la langue des signes est faite pour être vue, le français pour être entendu comme le souligne C. Cuxac [30]: *« l'oreille est spécialisée dans la reconstitution synthétique d'une succession d'éléments discrets. L'œil au contraire a un fonctionnement naturel analytique où la compréhension d'un message va d'une globalisation à une reconstitution analytique des éléments qui le composent...La LSF est une langue dont les structures sont fondamentalement adaptées à un décodage visuel »*. Ainsi la langue des signes, par la simultanéité et la modulation des paramètres, peut se permettre de concentrer plus d'informations dans un seul signe que ne peuvent les organes vocaux dans un seul mot.

B) UTILISATION DE L'ESPACE

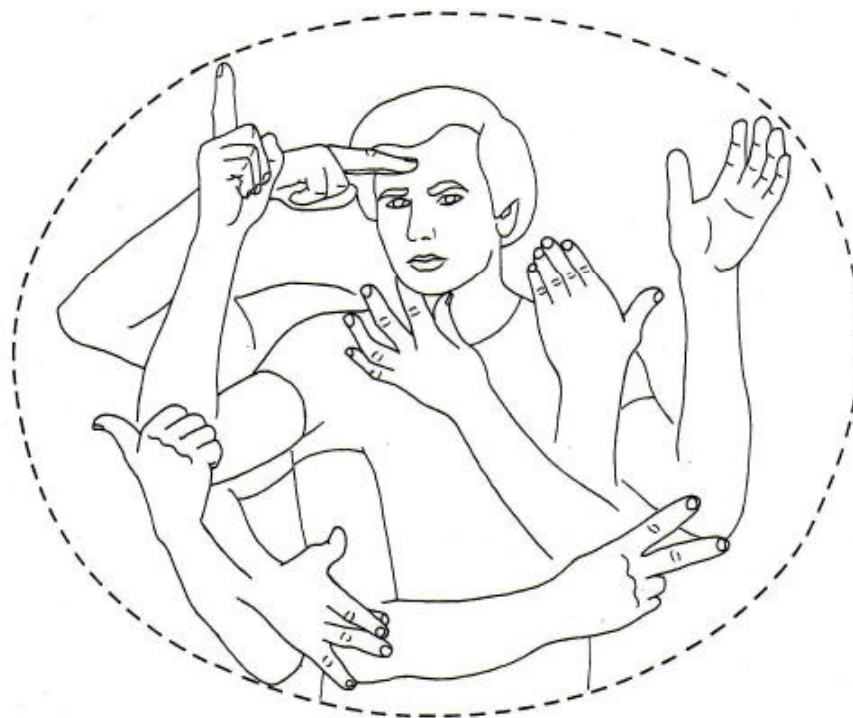
L'espace a un rôle essentiel dans la syntaxe de la LSF et nécessite de la part du signeur des capacités d'imagerie mentale, de coordination de perspectives c'est-à-dire, de manière générale, d'aptitudes visuo-spatiales.

En tant que langue entièrement visuelle et corporelle, la LSF a des techniques très précises pour utiliser l'espace : l'espace devant celui qui signe (le signeur) et l'espace entre le signeur et ses interlocuteurs. L'espace du discours

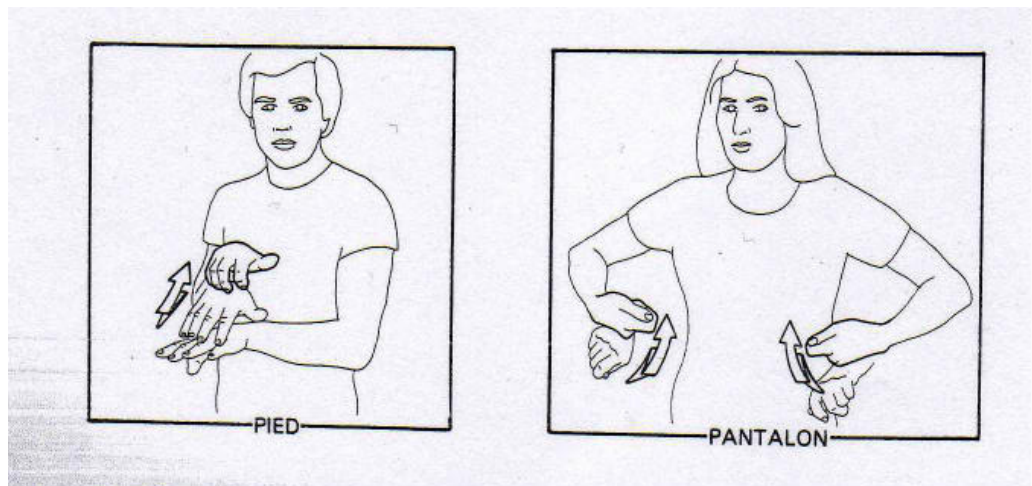
signé est donc découpé de quatre façons : l'espace du signeur, la ligne « signeur-interlocuteur », la ligne du temps, la localisation des personnes, choses et événements dans l'espace.

► L'ESPACE DU SIGNEUR

Sauf de rares exceptions, les signes se font dans un espace défini devant le signeur : verticalement entre la tête et la ceinture, et latéralement entre les bras étendus jusqu'au coude.



Par exemple tandis qu'un mime peut montrer « ramasser une fleur » en pliant son corps vers la terre, un signeur va « ramasser » sa fleur au-dessus de sa ceinture. De même pour les signes pied, pantalon ou chaussure :



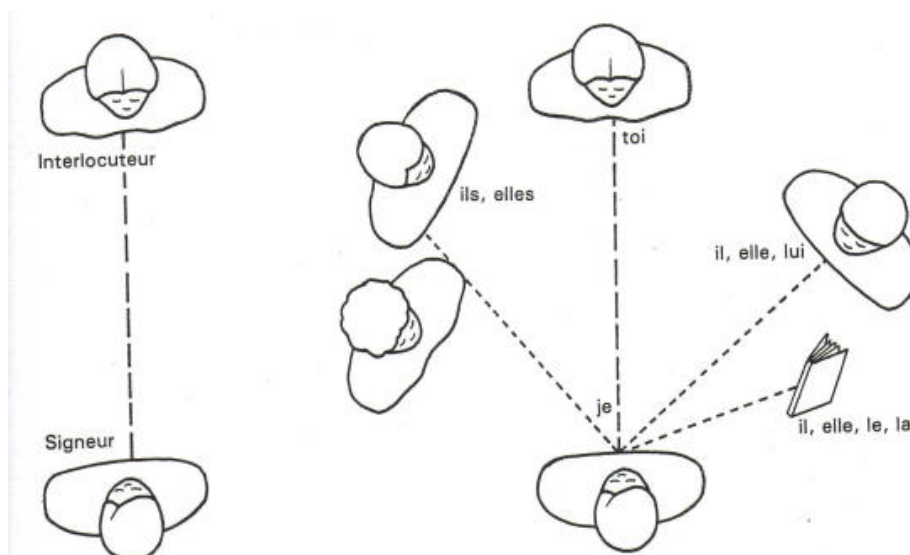
Des différences de personnalité et de situation peuvent influencer cette espace : si le signeur est timide ou s'il veut « chuchoter », l'espace se réduit ; s'il se trouve devant une grande assemblée par exemple l'espace s'élargit.

Par ailleurs, il faut noter la façon dont les signes sont lus dans l'espace. L'interlocuteur ne peut pas centrer son regard sur toutes les parties de cet espace à la fois. Il centre son regard sur le visage du signeur, et les signes éloignés du visage sont aperçus par sa vision périphérique. Ainsi c'est sur le visage qu'il y a la plus grande précision visuelle, et c'est dans cette région qu'apparaissent les configurations et les mouvements les plus complexes. En contrepartie, les signes exécutés loin du visage et aperçus par la vision périphérique ont tendance à être symétriques, avec les deux mains, avec des configurations plus simples et des mouvements plus grands, comme on a pu le voir précédemment.

► LA LIGNE SIGNEUR-INTERLOCUTEUR : LES PRONOMS PERSONNELS

L'espace sert aussi à définir les personnes qui se parlent ainsi que les personnes et les choses dont on parle : c'est l'utilisation des pronoms personnels. Ils sont localisés dans l'espace par rapport à une ligne imaginaire entre le signeur (« je ») et son interlocuteur (« tu »). Y .Delaporte [15] parle également de l'importance du regard dans cette relation : « *Le regard joue un rôle essentiel dans la construction du sens .C'est à partir du moment où mon regard croise le regard d'un interlocuteur qu'il y aura un « je » et un « tu », et donc, hors de ce fil tendu entre deux visages, un « il ».* »

Si les personnes et les choses dont le signeur parle sont présentes, il les montre du doigt ; si elles ne sont pas présentes, il va choisir des endroits qui représentent ces personnages ou ces choses à droite ou à gauche de la ligne signeur-interlocuteur.



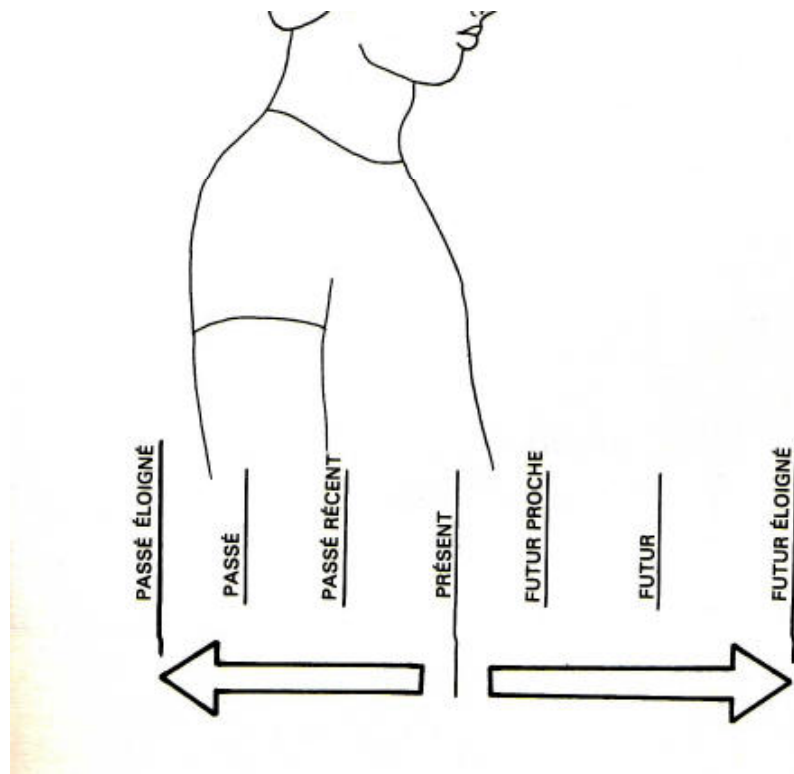
► LA LOCALISATION DES PERSONNES, CHOSES ET EVENEMENTS DANS L'ESPACE

La localisation des personnes, choses, et événements dans cet espace, la « mise-en-scène » des personnages et du décor est un élément fondamental de la structure de la langue des signes. Une personne, une chose, un qualificatif, un événement peuvent être localisé à un endroit précis en montrant du doigt la localisation choisie juste après avoir fait le signe. Par la suite, le signeur peut reparler de la personne, chose ou événement simplement en montrant du doigt sa localisation (le pronom). Cette mise en scène est indispensable pour la clarté du discours, mais elle sert aussi à montrer les positions relatives entre les personnages, le décor, et les événements (traduites en français par les mots du genre : à côté, au-dessus, là-haut...) comme l'explique R. Valade [30]: « *Ne mettre à la fois en scène que les personnes et les choses rigoureusement nécessaires à l'action ; assigner à chacune une place convenable et distincte ;*

agir sur elles ou les faire agir comme si elles étaient, non des fictions, mais des réalités; les suivre exactement dans toutes leurs évolutions : tels sont, en ce qui concerne la clarté du discours mimique, les préceptes les plus généraux. »

► LA LIGNE DE TEMPS

L'espace sert aussi à exprimer le temps. En effet, la langue des signes a déterminé une « ligne de temps » à hauteur de l'épaule sur laquelle se situent les signes qui indiquent le temps : le présent se situe juste devant le corps, le passé vers l'arrière par-dessus l'épaule et le futur vers l'avant, devant l'épaule.



C) L'ORDRE DES SIGNES DANS UNE PHRASE

La nature spatiale de la syntaxe de la LSF a pour effet que l'ordre des signes dans l'espace, est moins important que l'ordre des mots dans le temps. Egalement, on observe dans la langue des signes une absence de lexèmes grammaticaux : la juxtaposition sert de lien syntaxique.

- En général, les verbes se suivent dans l'ordre chronologique des événements : par exemple une phrase comme : « On partira après avoir mangé » sera exprimée dans l'ordre inverse en LSF : mange, fini, on part.
 - Les signes de temps qui établissent un temps défini (hier, aujourd'hui...) se font en général au début de la phrase ; les signes de durée (pendant-un-an, court..) se font après le verbe.
 - Les signes négatifs se font après le verbe et souvent en fin de phrase.
 - Pour les questions, le signe interrogatif se fait (ou se répète) en fin de phrase (« elle fait quoi ? »).
- A noter que pour les questions et la négation, l'expression du visage est très importante et joue un rôle majeur dans la compréhension de ces notions par l'interlocuteur.
-
- Les verbes dits « modaux » (il faut, pouvoir..) sont toujours accompagnés d'un deuxième verbe et ont tendance à apparaître (ou se répéter) en fin de phrase (« que tu manges, il le faut »)
 - Il y a une tendance très marquée à signer les propositions « cause » avant les propositions « effet » : « Quand il pleut, je suis triste ».
 - Le signe établit également le « thème » (de quel sujet parle-t-on) avant son commentaire (l'explication ou la qualification) : « Marcher à la campagne, j'adore ça ! ».

- Pour rendre plus clair les relations spatiales entre les personnes et les choses dont on parle, le signeur a tendance à signer les objets plus grands ou statiques avant les plus petits ou les personnes ou choses mobiles. Autrement dit, il plante le « décor » avant de peupler la scène avec les personnages ou d'ajouter les « accessoires ».

Egalement les procédés de localisation et de direction de mouvement sont importants au niveau du lien syntaxique : l'ordre des mots peut ainsi être relativement libre puisque pour dire par exemple « Pierre donne à Marie » c'est la direction du mouvement de « donner » qui détermine l'agent et le patient. On peut donc signer indifféremment « Pierre » puis « Marie » ou vice-versa.

D) LES DONNEES GRAMMATICALES EN LANGUE DES SIGNES FRANÇAISE

► LES NOMS

Les noms en LSF ne sont pas modifiés pour les genres masculin, féminin, ou neutre. Pour certaines paires nom/verbe, les signes subissent des modifications du mouvement pour différencier la forme du nom de celle du verbe (boisson/boire..).Le mouvement du verbe est plus ample, plus tonique, avec plus d'engagement du corps (on dit qu'on « sent » l'action de verbe) que le mouvement du nom. Dans d'autres cas la forme du nom et celle du verbe sont identiques.

► LES ARTICLES

Il n'y a pas d'articles en tant que tels en LSF. Cependant le fait de montrer du doigt une localisation après avoir fait le signe pour une personne, chose, ou événement peut être traduit en français par un article défini (il s'agit de *la* chose à droite ou à gauche dont on parle, et non, pas *une* chose indéfinie).

► LES ADJECTIFS

Les adjectifs n'ont ni genre ni modification par le nombre. A noter que le signe négatif vient le plus souvent après l'adjectif : « beau non »= « pas beau ».

► LES PLURIELS

Pour la plupart des noms, le signeur ajoutera un signe de quantité (plusieurs, beaucoup...) avant ou après le nom. Pour certains noms (lumière, personne, images...), le pluriel peut se faire en répétant le signe (deux fois pour deux choses, etc..).D'autres stratégies sont également disponibles.

► LES VERBES

- du 1^{er} groupe : ces verbes (donner, regarder etc.) incorporent les 1^e, 2^e et 3^e personnes à l'intérieur même du verbe : c'est la direction du mouvement qui indique qui fait l'action et à qui l'action est destinée.
- du 2^{ème} groupe ne changent pas de direction pour incorporer les pronoms personnels, et leurs sujets et objets doivent être signés séparément.
- Le temps n'est pas incorporé au verbe, il est indiqué par un signe de temps (hier, avant...) qui fixe le temps.
- La négation est signalée par le signe négatif qui vient généralement après le verbe : « travaille moi non »= « je ne travaille pas ».
- Le verbe *avoir* en français quand il est vidé de son sens (« avoir » vu, « avoir » faim) et la copule *être* n'existent pas en LSF.

E) REMARQUES

Oleron [33] avait repéré à propos de la syntaxe que « *l'ordre des gestes est déterminé par celui des événements* ». Cette caractéristique est venue nourrir son appréciation sur la non-appartenance du langage gestuel au champ de définition des langues. Selon cet auteur, entre autres, l'agencement des signes dans le discours gestuel n'est qu'une imitation passive d'une réalité concrète. Et la plupart des psychologues n'y virent ainsi qu'une forme de concrétisation de la pensée des sourds : « *Si le langage gestuel peut d'une manière limitée d'ailleurs,*

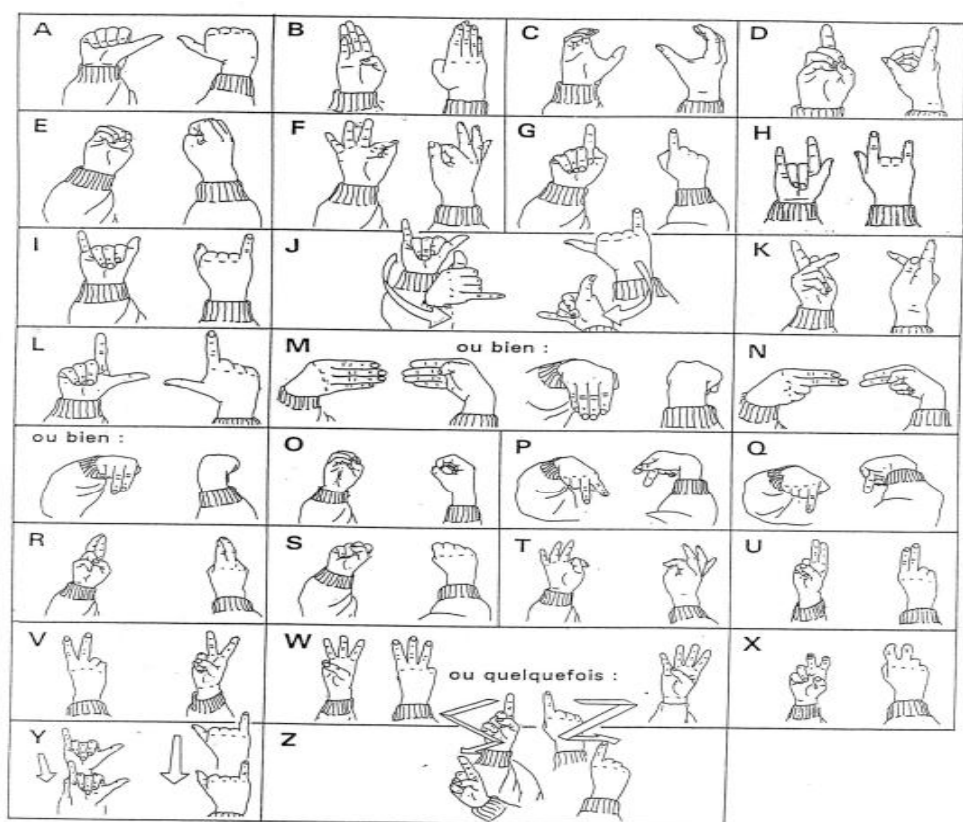
déborder le plan des communications concrètes et des manifestations émotives, c'est parce que l'intelligence qui l'emploie l'y contraint. Elle ne peut le faire que parce qu'elle s'est elle-même formée par l'apprentissage et l'exercice de la langue écrite ou orale. ». D'après cette conception « *proprement auditivo-centriste du langage* » Virole, [33] le sourd ne peut accéder qu'à une forme imparfaite de connaissance.

D'autres auteurs, en revanche, virent dans l'élaboration et l'utilisation particulière de la syntaxe et de la grammaire une marque d'intelligence comme R. Valade [30] : « *Les signes ne sont que les matériaux du discours, et celui à qui la syntaxe n'en aurait pas enseigné la mise en œuvre non seulement ne pourrait pas converser par signes, mais n'aurait du génie de cette langue qu'une notion vague et bien imparfaite. »*

D. Bouvet [6] nuance le propos et tranche concernant les affirmations précédentes : « *Ces débuts de recherches syntaxiques sur les langues des signes montrent qu'on y découvre toute une organisation grammaticale complexe, si on ne les aborde plus en termes de manques, par rapport aux langues vocales, mais si on les observe dans leur spécificité propre »*.

4. LA DACTYLOLOGIE

La dactylogogie est un code gestuel désignant chaque lettre de l'alphabet par une posture de la main, utilisé par les personnes sourdes pour épeler surtout les noms propres et les mots qui n'ont pas de correspondance signée. Chaque langue des signes comporte un alphabet dactylogologique qui lui est propre. La dactylogologie française (ci-dessous [30]) se compose de 26 formes de mains qui correspondent chacune à l'une des lettres de l'alphabet.



Ces lettres gestuelles sont utilisées :

- ▶ pour épeler certains mots pour lesquels il n'existe pas d'équivalent gestuel adéquat,
- ▶ pour certains noms propres de personnes,
- ▶ pour réaliser ce qu'on appelle des « signes initialisés » où une partie de la structure du signe, la configuration de la main, utilise la lettre dactylogique initiale du mot écrit.

Pour construire un mot, les gestes de la main sont utilisés de façon séquentielle. Les lettres se font à la hauteur de l'épaule et avec la paume vers l'interlocuteur (excepté pour les lettres dont les doigts s'orientent vers le bas). La main ne se déplace pas pour chaque lettre à l'intérieur d'un mot, elle reste fixe sauf pour signaler le redoublement de consonnes où dans ce cas elle se déplace légèrement.

Concernant son origine, Virole [33] explique que cet alphabet est « issu des alphabets dactylogiques inventés par des moines espagnols au XVe

siècle (Pedro de Leonce) pour confesser les mourants ayant perdu la parole» ou encore « utilisé dans les enceintes des monastères pour permettre des échanges face à face qui respectent le vœu de silence » C.A. Padden et D. Clark [23]. Au niveau de l'éducation, l'alphabet manuel a été utilisé au service de l'enseignement du langage aux sourds. Dans les mains d'éducateurs tels J. Bonet en Espagne et J.R. Perreire en France, il a été utilisé dans un contexte oraliste d'entraînement de la parole, les gestes alphabétiques remplaçant les sons. Pour les éducateurs qui ont privilégié la langue des signes comme moyen d'enseignement et de communication, comme l'abbé de l'Epée, la place de l'alphabet manuel était l'enseignement de l'orthographe et de la langue écrite. Y. Delaporte [15] précise à ce sujet que « Depuis l'abbé de l'Epée, les éducateurs entendants ont injecté dans la langue des sourds des graphèmes français, tels qu'ils sont codés dans le vieil alphabet manuel des sourds-muets. Il s'agissait de civiliser une langue perçue comme sauvage, en la rapprochant du français écrit. »

Saussure et Benveniste [33] ont d'ailleurs longtemps cru que le langage gestuel des sourds n'était qu'une transposition manuelle d'une écriture alphabétique que les pédagogues et rééducateurs leur auraient apprise. Cette assimilation est courante et encore souvent en vigueur aujourd'hui comme en témoignent les dictionnaires et encyclopédies qui à l'article « sourd » montrent un abécédaire dactylogique, et qui participent de ce fait à cette méconnaissance généralisée. Cependant comme l'explique Virole [33] : « *L'ambiguïté semble cependant suffisante pour que la question de l'indépendance du langage gestuel des autres systèmes symboliques comme l'écriture et la parole puisse être posée et que la linguistique contemporaine ait pu penser que le langage gestuel des sourds n'était qu'un code doublement substitutif de la parole et reliée à elle par un double rapport d'engendrement (Benveniste, 1960) ».*

D'autres auteurs tels Padden et Clark [23], s'interrogent, quant à eux, sur le lien entre la dactylogie et la langue des signes ainsi que la parole: « *Est-il un complément ou une alternative à la langue des signes ? Les propriétés structurales de l'alphabet manuel se prêtent à cette controverse : comme les langues des signes, l'alphabet manuel rend visible la langue et, comme la parole, il est composé d'une série finie de symboles arbitraires utilisés de façon*

III. LES BASES NEURALES DE LA LANGUE DES SIGNES FRANÇAISE

L'étude des bases neurales de la langue des signes est un domaine de recherche relativement nouveau, pour des raisons théoriques plus que pratiques car de nombreux auteurs n'accordaient pas le statut de langue à cette communication. Ce n'est que depuis les années 1960 et les études de Stokoe que la langue des signes est devenue un objet linguistique, comme nous avons pu le voir précédemment, et que l'étude des bases neurales de cette langue est alors devenue un objet de recherche. Kimura [33] a même déclaré que les sourds constituent une population expérimentale d'intérêt scientifique dans les recherches entre le langage et une pensée réduite à son substrat biologique encéphalique.

Ces études sont généralement basées sur des méthodes de visualisation du fonctionnement de l'encéphale durant l'exposition à une langue orale ou signée que ce soit au niveau de la production ou la réception. La plupart des études réalisées concerne le problème de la dominance hémisphérique et de la localisation des zones du langage.

D'après les travaux d'un certain nombre de psychologues, il existerait une spécialisation hémisphérique particulière chez les sourds usant du langage gestuel. Chez les sourds dits « endogènes », dont la surdité est congénitale et qui n'ont aucun contact avec le langage verbal, l'hémisphère droit est dominant en ce qui concerne le langage chez des sujets droitiers manuellement. Il existe ainsi une inversion de dominance hémisphérique par rapport aux sujets entendants chez qui l'hémisphère dominant pour le langage est controlatéral à celui dominant pour les activités manuelles. L'explication avancée par les chercheurs est que l'hémisphère droit est spécialisé dans le traitement des données visuo-spatiales qui sont justement constitutives de la langue des signes.

Une seconde conclusion est avancée par les neurolinguistes : la réception de signaux auditifs n'est pas une condition nécessaire au développement des spécialisations cérébrales, contrairement à l'idée répandue que la spécialisation hémisphérique n'est fixée qu'après l'acquisition du langage phonétique ; Poizner, [33].

De nombreux travaux s'accordent pour affirmer que chez les sourds en général, la spécialisation hémisphérique est moins affirmée que chez les entendants ; Boyd, [33].

D'après Poizner [33], les langues des signes seraient représentées, au sens des projections corticales, de façon plus bilatérale que les langues orales. Il a particulièrement étudié les spécialisations hémisphériques chez les sourds cérébrolésés et a montré que malgré une lésion importante du cortex droit et une désorganisation visuo-spatiale très importante, le signeur est capable d'utiliser l'ensemble de l'espace des signes pour signer, les fonctions syntaxiques et kinématiques étant ainsi assurées par l'hémisphère gauche.

Actuellement les travaux de neuropsychologie consacrés aux sourds connaissent un fort développement et ont abouti à certain nombre de résultats que nous énumérerons ci-dessous :

- Neville en 1987, a étudié les effets de transferts hémisphériques chez les sourds. Partant de l'hypothèse que la spécialisation cérébrale est différente chez les sourds, elle a conclu avec Bellugi que l'hémisphère gauche des sourds signeurs possède bien une capacité spécifique à traiter la morphosyntaxe du langage.
- En 1989, une étude de Corina sur la spécialisation hémisphérique des activités mimiques a essayé de montrer que les entendants traitaient préférentiellement les mimiques affectives avec leur hémisphère droit alors que chez les sourds l'hémisphère gauche aurait un rôle prépondérant dans ce décodage attestant ainsi de la valeur syntaxique des expressions mimiques.

- Damasio a présenté en 1986 les similitudes entre un cas d'aphasie verbale et un cas d'aphasie des signes suite au test de Wada qui a pour but de bloquer momentanément le fonctionnement d'un hémisphère.
- La perception des signes présentés statiquement implique une priorité de l'hémisphère droit (propriétés spatiales complexes). Cependant, la perception des signes présentés de façon dynamique implique l'hémisphère gauche spécialisé dans l'analyse des automatismes moteurs.

Ainsi les chercheurs ont conclu que les aspects proprement kinématiques, c'est-à-dire de l'articulation interne des signes et leur propriétés cinétiques, sont traités dans l'hémisphère gauche à l'instar du traitement phonologique pour la parole. Les indices mimiques qui ont un rôle kinématique dans la langue des signes (inflexion des sourcils, gonflement des joues..) sont également traités par les zones classiques du langage. Par contre, les aspects figuratifs et spatiaux des signes isolés sont traités dans l'hémisphère droit.

Par ailleurs, d'autres recherches retracées par Courtin et Tzourio-mazoyer [23], ont exposé l'implication des deux aires traditionnelles du langage : l'aire de Broca et l'aire de Wernicke. Il s'avère que tant l'expression spontanée en langue des signes que la compréhension de discours signé active l'aire de Broca (gyrus frontal inférieur gauche). Il en est de même pour l'aire de Wernicke (au niveau postérieur du sillon temporal supérieur gauche) qui est active lors de la production et de la compréhension langagière. Ces aires sont actives en langue des signes aussi bien chez les sourds que chez les entendants, ce qui prouve que la capacité des aires de Broca et Wernicke à traiter le langage de façon amodale est innée et ne résulte pas d'une plasticité suite à la surdité.

IV. LA CULTURE SOURDE

B. Virole [33] définit la culture sourde comme « *l'ensemble des références à l'histoire des sourds, en tant que communauté linguistique, l'ensemble des significations symboliques véhiculées par l'usage d'une langue commune, l'ensemble des stratégies sociales et des codes sociaux utilisés de façon commune par les personnes sourdes pour vivre dans une société faite par et pour les entendants* ». Elle s'incarne ainsi, selon lui, comme une culture de l'adaptation et qui est productrice de lien social. Il explique que la conception socioculturelle de la surdité est bâtie sur le jeu différentiel de deux notions, en s'appuyant sur les travaux du sociologue B. Mottez : le handicap, valeur coordonnée par le système global des valeurs culturelles, et la notion de déficience, coordonnée au concept de normalité physiologique. Les sourds souffrent bien d'une déficience organique mais la répercussion de cette déficience sur la vie des sujets qui en sont atteints est fonction de la répercussion sociale et culturelle de cette déficience. Déficience et handicap constituent les deux termes d'un rapport où la valeur de l'un détermine la valeur de l'autre. Selon B. Mottez [33] : « *Etre sourd n'est pas pour eux une blessure ou quelque chose qui relèverait d'un soudain moins être. Il n'y a pas les « entendants » et les « entendants moins » au bas de l'échelle de laquelle ils seraient situés. Il n'y a pas de continuum, mais une différence de nature : les différences sont d'ordre du style de vie et non affaire de hiérarchie en décibels* ».

Cette vision du « handicap » rejoint celle d'Y. Delaporte [15] : « *Pour les entendants, la norme c'est d'entendre. Les sourds sont donc définis par un écart à la norme. Les sourds ont une tout autre manière de se représenter. Il y a pas une norme mais deux : être sourd et être entendant* ». Ainsi les sourds se considèrent comme normaux. Il met en lumière que les sourds et les entendants n'ont pas les mêmes critères pour juger de la normalité. Les entendants définissent les sourds par rapport à un manque d'audition selon une définition physiologique. Les sourds se placent d'un tout autre point de vue : ils partagent le monde en deux catégories en fonction du mode de communication et selon, quant à eux, une définition culturelle. Il y a les gens qui communiquent avec leurs lèvres, et il y a les gens qui communiquent avec leurs mains : autrement dit, les entendants et les

sourds. Deux manières d'être et de faire qui ont, selon eux, la même dignité et les mêmes potentialités.

Les sourds font quotidiennement la dure expérience de l'altérité culturelle, expérience historique qui se répète dans chaque vie individuelle. Parmi les étapes qui jalonnent leur vie figure le moment crucial de la découverte qu'ils ne sont pas seuls au monde, mais qu'existe une collectivité d'êtres semblables à eux, avec sa langue propre. Ils en restent profondément marqués, et regardent le monde dans lequel ils sont immergés comme un monde inapte à comprendre ce qu'ils sont comme en témoignent les nombreux témoignages extraits d'ouvrages tels « Le réveil sourd en France » d' A. Minguy [29] ou « Les sourds c'est comme ça » de Y. Delaporte [15].

Et c'est ainsi que, sur ce sentiment partagé par tous, se construit une culture, c'est-à-dire un ensemble collectif de représentations, de savoirs, de pratiques, de règles sociales, de comportements, de rituels de politesse, de valeurs, de manières de se catégoriser et de se nommer qui, avec les signes, se transmettent de génération en génération. Tous les traits définitoires d'une culture au sens le plus traditionnel du terme s'y rencontrent. Sauf un, essentiel : si l'on veut bien admettre qu'une culture est «ce que l'on trouve en naissant», cette définition ne vaut plus dans le cas des sourds, dont l'immense majorité (97 %) est issue de parents entendants. Seule une infime minorité est issue de parents sourds, voire de familles où les sourds se comptent par dizaines. Là encore, on observe une radicale opposition entre la pensée des entendants et celle des sourds : si, pour les entendants, il y a un malheur plus grand que de naître sourd-muet, c'est bien d'avoir en outre des parents sourds-muets. Or, pour les principaux intéressés, c'est très exactement le contraire : cette minorité constitue une sorte d'aristocratie, qui jouit d'un grand prestige.

Comme l'explique Y. Delaporte [15], dans les familles où la surdité est héréditaire, reproduction biologique et transmission culturelle vont de pair. L'enfant est semblable à ses parents. Sa langue naturelle, la langue des signes, est aussi sa langue maternelle. Il n'aura pas à faire « *le dur et incertain cheminement* » qui est le lot des sourds isolés dans des familles entendants. Ces

familles achèvent donc de réintégrer les sourds dans la définition de ce qu'est une culture humaine. Ce qui peut expliquer que certains parents sourds refusent l'implantation de leur enfant, du fait de cette notion d'identité familiale liée à la surdité.

De nombreux sourds vont jusqu'à avoir une conception ethnique de la surdité basée sur cette notion d'appartenance à un groupe social particulier. Dans les textes produits par les associations, l'expression « peuple sourd » est récurrente. L'implantation cochléaire de jeunes enfants sourds est explicitement assimilée à une épuration ethnique comme en témoignent les affiches et tracts de l'association Sourd en colère [14]. Au XIXe siècle, F. Berthier [29] avait déjà fait référence dans ses écrits à l'expression « *nation sourde-muette* ».

Tout cela se fonde en partie sur la possession d'une langue commune « *immensément plus différente de toutes les langues orales que toutes celles-ci ne le sont entre elles* » Neve [15], appuyé par les propos de M. Maget [15] qui définit que « *le critère déterminant de l'ethnie est la communauté linguistique* ».

D'autre part, autour de la question du développement culturel, depuis plus de vingt ans, la culture sourde fait l'objet d'une construction consciente qui s'épanouit et se révèle à travers des spectacles et créations théâtrales, publications, associations culturelles, émissions télévisées, cours de langue des signes destinés aux entendants, animation en LSF dans les musées. La figure emblématique de ce mouvement est souvent attribuée à Emmanuelle Laborit.

Au niveau plus local, de nombreux banquets et fêtes commémoratives sont organisés et sont autant de rituels dont la fonction est de « *réassurer l'identité de chacun comme membre du groupe* » A. Dumont [20].

CHAPITRE III :

LE DEVELOPPEMENT DU LANGAGE CHEZ L'ENFANT

I) LE ROLE DE LA MERE DANS LE DEVELOPPEMENT DU LANGAGE

La dyade mère-enfant entendants se rapproche de la dyade mère-enfant sourds du fait qu'au sein de ces deux couples, il n'y a pas d'entrave à la communication. La langue maternelle est transmise selon les mêmes modalités à l'exception du canal de réception et de transmission, audio-vocal d'une part et visuo-gestuel d'autre part. De ce fait, cela implique néanmoins certaines spécificités au sein du couple mère-enfant dans le développement de la communication et du langage.

1. LE ROLE DE LA MERE DANS L'INSTAURATION DE LA COMMUNICATION

A) LE CARACTERE INNE DU LANGAGE

Beaucoup d'auteurs qui se sont penchés sur l'acquisition du langage chez l'enfant se sont accordés sur l'existence d'une possible innéité du langage. En effet, il semblerait que l'aptitude que possèdent les enfants à acquérir les structures de la langue soit due, en partie, à un dispositif inné du langage inscrit dans le potentiel génétique humain. Cette théorie est notamment le fruit de N. Chomsky [1] qui affirme que les nouveau-nés possèdent « *un équipement génétique puissant incluant une connaissance implicite des principes universels qui structurent les langues* ». Cette conclusion s'est imposée à lui en vue de

l'extraordinaire rapidité des acquisitions de langage au cours des premières années de vie qui ne pouvait être expliquée selon lui par l'apprentissage mais par l'émergence de structures fonctionnellement prêtes à l'usage, préprogrammées.

B. De Boysson Bardies [13] soutient cette idée en expliquant que les hommes ont toujours eu l'intuition que cette aptitude de l'enfant ne pouvait provenir que « *d'un don* ». Darwin [13] parle même d'une « *tendance instinctive* » de l'homme à parler même s'il reconnaît néanmoins que « *le langage n'est certainement pas un véritable instinct car tout langage doit être appris* ». En effet, B. De Boysson Bardies accepte l'idée d'un programme génétique d'acquisition mais néanmoins souligne qu'il est indispensable pour que ce programme se déroule que l'enfant entende parler et que sans informations linguistiques, les aptitudes initiales de l'enfant resteraient non accomplies. De là l'importance du rôle de la mère et de l'entourage de l'enfant qui vont donner deux modèles à l'enfant : un modèle de comportement où « *l'enfant voit que parler fait partie des procédés de communication* » et un modèle de la langue « *où le langage reçu lui fournit les éléments qui caractérisent la structure de la langue à apprendre ainsi que son vocabulaire* ».

La question de l'émergence du langage a fait –et fait encore- débat chez de nombreux auteurs qui opposent modèle linguistique, cognitif et interactionniste néanmoins tous se rejoignent sur l'importance de l'entourage social de l'enfant par ses apports affectifs, communicatifs et langagiers dans l'acquisition et la structuration du langage chez l'enfant.

B) LES PREMICES DE LA COMMUNICATION MERE ENFANT

Les moyens de communication chez l'homme sont divers et variés (mimiques, mouvements du corps...) et c'est à travers certains d'entre eux que, bien avant de savoir parler ou signer, le nourrisson reçoit des informations de son entourage et lui en transmet. Dès la naissance, les regards, les odeurs, les sons - dans le cas d'un enfant entendant-, les caresses forment un univers plein de significations auquel le nourrisson est particulièrement sensible. Et pour se développer normalement, il doit non seulement recevoir des informations, mais

aussi désirer en communiquer. Il le fait d'abord grâce à son corps, son regard et son sourire.

a- IMPORTANCE DE L'UNIVERS COMMUNICATIF DU NOURRISSON DANS LE DEVELOPPEMENT DU LANGAGE

B. De Boysson Bardies [13] explique que certains modes de communication du nourrisson tels que les conduites de réciprocité, les interprétations des émotions et des comportements d'autrui -dont l'évolution structure le système de communication de l'enfant au cours de la première année- fondent « *le milieu naturel où s'ancrera le langage* ». En effet, il y aurait des équivalences fonctionnelles entre les formes de communication non linguistiques et certaines des premières expressions linguistiques qui manifestent le lien qui existe entre ces aspects de la communication. Ainsi certains modes de relations ou d'expressions non linguistiques possèdent un impact « *pour établir l'enfant en tant qu'interlocuteur* ».

D. Bouvet [6] confirme en expliquant « *que la mise en relation entre l'enfant et son entourage s'établit bien avant que l'enfant parle* » car dès sa naissance l'enfant est un « *être social* » et que dans les processus de cette première communication se trouvent certainement « *les racines de la communication verbale* ».

b- LA NOTION D'ATTACHEMENT

R.Spitz [10] a mis en lumière les conséquences de carences précoces chez les nourrissons qu'il a baptisé « hospitalisme ». Il a ainsi montré que des nourrissons privés de soins maternels impliquant une carence de soin, d'affection, de stimulations de la part de la mère provoque des déficits relatifs et troubles affectifs chez l'enfant. B. De Boysson Bardies [13] explique que ces enfants privés d'affections, de relations et de stimulations sont ainsi privés de communication et qu'ils ne « *structurent pas de relations stables avec l'adulte et ne reçoivent pas ou pas assez de langage pendant tout le début de leur vie* ».

Ainsi cette carence affective a des conséquences primordiales sur l'instauration des relations sociales et du développement du langage de l'enfant comme le souligne B. De Boysson Bardies : « *l'enfant ne peut s'attacher à un adulte de référence stable, établir des contacts, élaborer un répertoire commun de signes de communication et à plus forte raison les débuts d'un langage commun* ». A. Cartron [10] corrobore cette affirmation: « *la présence de la mère ou d'un substitut est nécessaire pour que ne s'établissent pas les symptômes liés à la carence affective partielle ou totale* ».

Par ailleurs, Bowlby [10] a développé la thèse selon laquelle les besoins sociaux sont primaires chez l'enfant et doivent être satisfaits indépendamment des besoins alimentaires et de toutes les formes de gratification orale. Selon lui, le comportement d'attachement a une fonction de socialisation dans la mesure où l'enfant apprend à communiquer avec sa mère de telle façon qu'elle identifie ses besoins et y réponde.

Ainsi ce premier système de communication sert de base au développement des autres systèmes de communication qui évolueront avec l'âge et se diversifieront en fonction des différents partenaires des interactions sociales.

c- LES INTERACTIONS PRECOCES MERE-ENFANT

B. De Boysson-Bardies [13] affirme que chez le nouveau-né humain, il existe « *des réponses génétiquement programmées pour recevoir les signaux de communication de l'espèce* » appuyant sur le caractère précoce voire inné de ces comportements de communication. Ceux-ci seraient également affectés par les premières interactions avec l'environnement, notamment avec la mère. Elle cite notamment, dans le cas de la dyade mère-enfant entendants, que le nouveau né connaît la voix de sa mère, qu'il a entendu dans l'utérus, qu'il a une préférence pour celle-ci plutôt qu'une autre voix de femme. Ainsi que, tout comme un enfant sourd, le nourrisson réagit à l'odeur maternelle, est sensible aux visages humains et reconnaît très tôt le visage et certaines expressions de sa mère. Egalement, il a été prouvé que le nourrisson interagit avec le comportement de sa mère, l'influençant dans sa manière de l'allaiter par des micro-mouvements

auxquels la mère répond inconsciemment. Ainsi comme en conclut B. De Boysson-Bardies : « *receveurs d'informations, les nouveau-nés en livrent aussi, permettant ainsi une adaptation réciproque des conduites de la mère et du nourrisson* ».

D. Bouvet [6] met en lumière néanmoins l'immatunité du nourrisson à sa naissance dont K. Kaye donne un sens : elle garantirait une certaine possibilité de prédire sa conduite, possibilité qui permettrait à la mère d'apprendre à se comporter avec lui, si elle se met à son écoute. Ainsi il explique que « *la mère n'est plus considérée comme celle qui mettrait de l'ordre dans un chaos mais comme celle qui s'adapte à toute une organisation de la conduite de son tout petit* ».

D'autre part, dès les premiers mois, il s'établit tout un tissage de liens qui sera le résultat de la façon dont la mère répondra aux sollicitations de son enfant, selon sa propre histoire à elle, qui l'a déterminé à construire « *certaines modes privilégiés de répondre aux autres, et donc à son enfant* ». De même, l'enfant peut aussi avoir une influence sur ces parents de par sa compétence à la communication. De ce fait, D. Bouvet [6] parle « *d'interactions profondes* », « *d'une coaction entre la mère et l'enfant* ».

Par ailleurs, A. Bizot [8] ajoute que pour communiquer avec leur nourrisson les mères doivent pouvoir « *se laisser entraîner dans une sorte d'état régressif passager* » que D.W. Winnicot nomme « *préoccupation maternelle primaire* » qui se caractérise par une forte capacité d'identification à son enfant et permet ainsi d'être très sensible aux signaux émis par lui.

► Le contact peau à peau

La peau et le toucher est le lieu de la première communication mère-enfant qui se fait au début dans un état de fusion. En effet, il y a un besoin de contact intime entre la mère et l'enfant, ce dernier « *a besoin d'être touché, pris dans les bras, caressé, cajolé : il a besoin qu'on lui parle* » A. Montagu [7]. Il insiste sur l'importance du toucher, des caresses, des étreintes car « *même si*

bien d'autres choses lui manquent, il semble que ce soient là des sensations sécurisantes dont il a un besoin fondamentalement pour survivre et avoir un minimum de santé ».

D.W. Winnicott [10] a même pu dire que « *cette chose qu'on appelle nourrisson n'existe pas* » tant selon lui le nourrisson et les soins maternels forment une unité. Parmi ces soins maternels, il donne un grand rôle au holding. En effet, il en explique le rôle : « *Dans le holding (le maintien), il y a surtout le fait qu'on tienne physiquement l'enfant, ce qui est une forme d'amour. C'est peut être la seule façon par laquelle une mère peut montrer à son enfant qu'elle l'aime* ».

Egalement, dans le cas de la dyade mère et enfant sourds, de nombreux auteurs ont constaté que les mères sourdes maintiennent un contact physique avec leur enfant durant la plus grande partie des interactions et qu'elles déploient des comportements tactiles variés tels que caresser, tapoter, chatouiller, imprimer des mouvements aux membres de l'enfant.

► Le regard

Le regard est un composant essentiel de la communication non-verbale. Selon B. De Boysson-Bardies [13], la recherche du contact avec les yeux engage et maintient un lien de communication fort, qui non seulement suscite des relations affectives mais organise la temporalité des échanges.

M.H. Herzog [26] soutient cette idée en insistant sur son rôle de moyen émotionnel de communication dont les racines renvoient aux premiers échanges mère-nourrisson, aux contacts œil à œil pendant la tétée qui « *rend perceptible l'attachement de l'enfant dans un moment d'attention réciproque irremplaçable* » P.Aimard [3]. Elle explique que le précurseur du miroir, c'est le visage maternel : l'enfant se voit lui-même en regardant sa mère. La propre fascination en retour de la mère pour le visage de l'enfant est primordiale dans les interactions précoces : « *Le regard joue un rôle unificateur, intégrateur des autres modalités corporelles et sensorielles* ». Le regard de ce fait scelle la réalité mère-

enfant. C'est en rapport avec ses besoins élémentaires (être nourri, bercé, changé) et affectifs (caresses, baisers, parole) que le bébé établit des relations. Le dialogue corporel situe le regard comme valeur de communication dans l'intégration de la présence d'autrui et le regard de la mère, le visage qu'elle offre, favorisent l'élaboration de l'image de soi.

P. Aimard [3] ajoute que par la suite les regards évoluent et qu'ils dépasseront l'espace immédiat : visuellement l'enfant va explorer de plus en plus loin notamment les objets qui s'offrent à lui. L'adulte est complice de cette évolution qu'il favorise et encourage. Etablir un contact avec le regard, qu'il soit dirigé vers la mère ou un objet permet de capter et de retenir l'attention du bébé qui permettront par la suite l'étayage verbal de la mère.

Concernant les bébés sourds, on leur a souvent reconnu un regard d'une intensité forte : « *le sourd a un regard expressif, il semble nous scruter, comprendre d'un coup d'œil* » M.H. Herzog [26]. De par la privation auditive, il semble plus emprunt à favoriser la voie visuelle et de ce fait d'absorber l'environnement par cette voie et à en jouer pour se faire comprendre. Un adulte sourd [26] a ainsi déclaré : « *Le regard peut avoir dans certaines situations valeur de parole de corps* ».

► Le sourire

Le sourire, qui est souvent réflexe dans les premières semaines, est ressenti comme l'un des signes les plus accrocheurs que puisse émettre le bébé. Le sourire est une réponse à une présence, un comportement d'un adulte familier. B. De Boysson-Bardies [13] parle d'un « *sourire social de réponse* » qui permet « *d'apaiser l'autre et d'établir avec lui des liens affectifs* ». R. Zazzo [6] soutient cette idée en notant que « *par le sourire, le bébé, incapable de se déplacer et de prendre, est capable d'établir un contact, un lien à distance* ». P. Aimard [1] précise que l'apparition de ce sourire est rarement isolé et qu'il « *s'inscrit dans une séquence d'interactions et n'a de spécifique que sa forte incidence affective et stimulante* » comme l'ont souligné les auteurs précédents. La mère répond à ses sourires, auxquels elle attribue une signification, ce qui

perdre et renforce le lien communicationnel mère-enfant.

► Les mimiques

L'enfant est capable, relativement précocement, de produire des mimiques variées exprimant la joie, le dégoût, le plaisir qui seront interprétées facilement par la mère et l'entourage. Elle y réagira en conséquence. Par ailleurs, il a été prouvé également que dès les premiers jours de la vie, le nouveau né est sensible à l'expressivité des visages et qu'ils sont capables assez rapidement d'attribuer du sens aux diverses émotions traduites par les expressions du visage et d'y réagir de façon appropriée. Ainsi comme l'explique B. De Boysson-Bardies [13] « *les expressions du bébé exercent un effet de régulation sur le comportement de l'adulte et les expressions de l'adulte exercent un effet de régulation des comportements du bébé* ».

Par ailleurs, dans le cas de la dyade mère sourde-enfant sourd, Erting et coll. [9] ont prouvé que les mères sourdes présentent des visages à expressions affectives positives pendant la plus grande partie des interactions en face-à-face. Cette proportion serait moindre dans le cas d'interactions entre mère et enfant entendants. En outre, les mamans sourdes utilisent leurs expressions de visage aux fins d'engager avec leur bébé des épisodes de « duo co-actif » ; c'est-à-dire, des épisodes au cours desquels la mère et l'enfant réalisent simultanément la même expression faciale. Erting et coll. considèrent que ces « duo co-actifs » représentent l'équivalent des « vocalisations à l'unisson » (avec coïncidence de l'intensité et des contours prosodiques des vocalisations des deux partenaires) qu'on peut observer dans les interactions mères et bébés entendants. Ainsi, les chercheurs concluent que le recours fréquent aux expressions faciales positives observé chez les mères sourdes d'un enfant sourd pourrait représenter l'équivalent de la production, fréquente elle aussi, de vocalisations positives par les mères entendants d'un enfant entendant.

► La verbalisation

Dès le début de sa vie, l'enfant est pris dans la communication verbale. Sa mère interprète les signaux de son enfant et les met en mots. Ainsi elle instaure une conversation avec son enfant à partir de tous les indices extra-verbales qu'il produit lui-même. Elle y répond après les avoir compris et interprétés. Elle donne de ce fait une valeur communicationnelle à toutes les manifestations de son enfant. Et dans son souci premier de répondre aux besoins de communication de son enfant, elle sait lui adresser une parole tout à fait adaptée à ses possibilités, ce que nous verrons par la suite. La situation de communication joue un grand rôle dans cet échange. C'est à elle que la mère recourt pour faire passer son message que l'enfant peut alors comprendre, même si il n'a pas la capacité d'en élaborer le décodage. *« C'est dans la dimension pragmatique et discursive du langage que la mère adapte le plus sa parole, amenant en quelque sorte son enfant à l'entendre par les yeux »* comme l'explique D. Bouvet [6], ce qui est d'autant plus prégnant chez la dyade mère sourde-enfant sourd. En effet le canal visuel importe plus que le canal auditif puisque selon J. Macnamara [6] les enfants peuvent apprendre à parler dans la mesure où ils peuvent déduire le sens de ce qu'ils entendent -ou de ce qui est signé- à partir de ce qu'ils voient. Ceci est rendu possible par le contexte de la situation d'échange et toute la communication extra-verbale établie par la mimique, l'expression faciale, le contact visuel, les gestes expressifs et les postures corporelles. Ainsi l'apprentissage de la parole *« dépend surtout de la façon dont une personne plus âgée que l'enfant s'adresse à ce dernier, selon un processus de mise en relation réelle »* impliquant les verbalisations de la mère, l'imitation, les échanges ritualisés...

► Conséquences des interactions précoces mère-enfant

Ainsi, après la naissance la mère s'adapte aux conduites de son nourrisson, répondant à ses sourires, à ses regards, à ses cris, à son besoin de contact. La mère répond ainsi aux faits et gestes de son bébé comme s'ils avaient une intention de communication. Il ne s'agit pas encore là d'un dialogue mais d'un *« pseudo dialogue »*, dans la mesure où c'est à la mère que revient toujours

l'initiative de « répondre ». Mais cette anticipation des possibilités communicatives de son enfant opère, chez ce dernier « *une restructuration de ses activités qui vont alors se développer, selon les deux processus parallèles de la réciprocité et de l'intentionnalité* », D. Bouvet [6], qui apparaîtront dès la fin de la première année ainsi bien avant l'installation de la communication verbale.

Dans une étude de J. Newson [6] sur l'interaction mère-enfant, il a été mis en lumière que les mères agissent en synchronie parfaite avec les activités de leur bébé en établissant des séquences d'interactions « comme si » existait le processus de réciprocité. Elles suivent les rythmes d'activités de leur enfant, sachant utiliser leurs pauses pour y couler leur propre réaction, évitant le plus souvent des chevauchements.

Egalement, les mères font aussi preuve de beaucoup de sensibilité dans l'écoute de leur petit et développent un sens très fin de l'ajustement de leur conduite à celles de l'enfant. En effet, H. Papousek [6] a montré combien la mère était attentive aux mimiques, aux sourires, aux vocalisations et aux attitudes du corps de son tout-petit, ainsi qu'à des indices beaucoup plus subtils, tels les positions des mains et des doigts qui manifestent différents états : état d'éveil et d'attention, ou bien d'inconfort ou de désir de sommeil.

C'est seulement lorsque la mère sent son bébé disponible qu'elle initie un échange à partir de son activité spontanée à lui. Cette façon de faire donne progressivement à l'enfant la possibilité de découvrir que son activité concerne sa mère, qu'elle y est attentive et qu'elle y répond. L'enfant fait d'autant plus facilement ces découvertes que les réponses s'inscrivent dans des séquences routinières, répétitives et ritualisées, qui lui permettent une certaine prédiction du comportement de sa mère. Ceci est pour lui une grande source de plaisir : la réponse de sa mère lui fournit le résultat espéré et lui donne cette satisfaction de maîtriser des événements, dans la mesure où il peut les prédire. **C'est grâce à cette possibilité de prédiction que l'enfant va devenir l'initiateur de l'échange afin d'induire le dialogue** : « *Ayant découvert que sa conduite était suivie par sa mère et produisait certains effets, lui aussi, à son tour, prend l'initiative d'un*

dialogue, d'un vrai dialogue dans lequel il découvre les règles établissant l'alternance des rôles. Ainsi se fait jour la procédure fondamentale de toute communication linguistique »D. Bouvet [6].

2. LE ROLE DE LA MERE DANS L'ACQUISITION DU LANGAGE

A) UN INTERPRETE

Dès la naissance le langage qu'adresse la mère à son enfant est destiné à agir sur un contexte cognitif supposé : elle se comporte comme si le nouveau né avait des croyances, des intentions et des souhaits. Dans les premiers mois, lors des échanges souvent appelés protoconversations, la mère agit encore comme si le bébé dialoguait avec elle, répondant à ses regards, gestes et mimiques s'interrompant et reprenant, dans un véritable jeu de « *chacun son tour* » gratifiant pour l'enfant ; Martlew [11]. « *Le bébé est déjà traité comme un partenaire humain, parlant, un interlocuteur potentiel, bien avant de jouer un rôle actif sur le plan linguistique* »souligne P. Aimard [3].

Plus tard lorsque le langage se développe mais est encore très réduit, la mère fait attention aux productions de son enfant, les encourage et essaie de leur prêter un sens : elle devine, complète, explicite, exprime le non-dit. De ce fait, la mère parle beaucoup à la place de l'enfant ou dit en langage adulte ce que l'enfant essaie d'ébaucher.

A l'instar des mères entendants, à un âge très précoce, les mères sourdes ayant un enfant sourd interprètent certaines productions de leur enfant au niveau de leurs mouvements de mains et de leurs mouvements de bouche, comme une façon de « dire » quelque chose : « *Les mères découvrent des intentions sémantiques dans les configurations de mains de leur tout-petit, leur mouvement ou leur localisation, et ceci à un âge très précoce. Une mère interprète les signes « avion » et « dormir » chez son enfant de 2 mois à la façon qu'il a de bouger ses mains et de les localiser. Une autre infère le mot « lait » chez son nourrisson de trois mois à partir du mouvement de ses lèvres produit sans émission de voix ; de*

la même façon, à cinq mois, la mère croit reconnaître le mot « bonjour », Moores [6].

Ainsi c'est après avoir « compris » son enfant que la mère tente de se faire comprendre de lui, en lui donnant sa façon à elle de se dire dans la langue des signes, ainsi que parfois dans des émissions vocales comme nous le verrons par la suite.

B) UN MODELE

Comme le note P. Aimard [1] « *l'enfant n'invente pas le langage. Même si l'on admet qu'il possède des aptitudes innées, une sorte de préprogrammation des structures du langage, il ne construit rien s'il ne vit pas dans un bain de langage* ». En effet, c'est dans le langage qu'il entend autour de lui, dans celui qui s'adresse à lui, qu'il puise les modèles, les schémas à partir desquels il va construire son langage. De ce fait l'adulte, et la mère notamment, est en premier lieu un pourvoyeur de modèle. Ce faisant, il donne à l'enfant l'exemple de nombreuses formes linguistiques adaptées au contexte : « *ce que l'enfant pourrait dire de la situation, de ce qu'il voit* »P. Aimard [1]. En même temps que l'enfant émet de vagues syllabes -ou signes- des formes floues, il entend -ou voit- l'adulte « dire » ce qu'il a peut être vaguement l'intention de formuler. Ainsi l'adulte se comporte comme « *un miroir améliorant qui rend plus net, transforme en modèles précis des approximations, des ébauches* »P. Aimard.

Par ailleurs, l'enfant entendant déforme les mots vocaux à son entrée dans la parole, tout comme l'enfant sourd déforme les signes comme l'a montré Moores [6] en donnant l'exemple d'une petite fille qui pour le signe « chat » n'utilise pas la configuration correcte qui consiste à utiliser trois doigts de chaque main, mais qui tient tous ses doigts écartés ; son signe est cependant compréhensible car son emplacement et son mouvement sont corrects. La mère sourde, à l'instar des mères entendantes, donnera le bon modèle, un bain de langage dans lequel elle recourt à la parole visuelle, mais aussi à la parole vocale. Moores en donne un exemple : une mère sourde intercale entre chaque répétition de son signe « lait », la vocalisation de ce mot « lait ».

L'imitation joue un rôle majeur : le bébé imite l'adulte de manière simplifiée et approximative et en contrepartie l'adulte imite le bébé en améliorant en complétant. Il en est de même lors de la production des premiers mots : l'adulte renforce et précise ces derniers. Souvent leur réalisation approximative implique qu'il faut comprendre puis traduire ou redire -refaire- dans la bonne forme ce que l'enfant prononçait à sa façon. Ce bon modèle ou feed-back correctif a un rôle très structurant pour la construction du lexique. Cependant, il ne faut pas se méprendre comme le fait remarquer B. De boysson-bardies [13], l'adulte n'est pas un professeur qui enseignerait la langue maternelle, il « *fournit un modèle de langue et un modèle culturel* » : il parle à l'enfant d'une certaine façon et lui fournit en même temps un faisceau de messages qui s'adressent à toutes les voies perceptives. Comme le note P. Aimard [1] « *le langage ne s'apprend pas comme une connaissance isolée, il colle à la vie, entre dans la danse des habitudes, des jeux, des routines et des découvertes* ».

C) UN PARTENAIRE DANS L'INTERACTION

« *Le modèle linguistique doit être présenté à l'enfant dans un cadre de communication interactive entre l'enfant et ceux qui l'entourent* » B. De Boysson Bardies [13].

J.S Bruner [11] a étudié de nombreux scénarios d'interaction au cours desquels l'adulte et l'enfant communiquent dans la vie de tous les jours. Il a décrit quatre types de formats. Un « format » est un modèle de la réalité, dans lesquels les besoins de l'enfant sont satisfaits et qui permet donc son maintien.

Tout d'abord **l'attention conjointe** définie comme l'intention de l'un ou de l'autre des partenaires de la dyade d'attirer l'attention de l'autre vers un objet ou une activité ou un état. Souvent, il s'agit d'un objet dans l'environnement matériel de l'enfant. Les formats de ce type correspondent aux jeux de repérage, au jeu de « lecture de livre ». J.S Bruner explique que c'est lors de cette première étape d'attention conjointe qu'émerge « *la fonction référentielle* » c'est-à-dire la capacité qu'à l'enfant de recourir à différents procédés pour signaler ce qui est le centre de son intérêt. Au départ il recourt à un ensemble de procédés gestuels,

posturaux, vocaux qui vont évoluer vers un geste de pointage net et enfin par le nom de la chose. En effet, l'enfant riche de cette procédure de signalisation, manifeste une activité référentielle à partir de laquelle il va élaborer la capacité de donner des noms aux choses. Bruner a montré par exemple que lors d'échanges autour d'un livre illustré, l'enfant fait des tentatives pour signaler les images qui sont au centre de l'attention du couple mère-enfant : il sourit, touche ou désigne l'image du doigt, babille (à l'oral ou en LSF) d'une façon particulière et la mère interprète cette conduite comme une façon de chercher à nommer ce qu'il regarde : « *les mères ont tendance à donner un sens à ces gestes et à les commenter, partageant ainsi avec l'enfant un cadre sémantique* » B. De Boysson Bardies, [13]. Le livre d'images est au départ de tout un dialogue ritualisé à base d'appels à l'attention de la mère, d'une réponse de l'enfant type vocalise ou sourire et d'une réponse feedback et dénomination de la mère en retour .C'est la mère qui induit l'activité de dénomination par l'apport d'une situation très structurée et répétitive : bien avant de proposer un modèle à imiter, la mère incite l'enfant à une expression spontanée, dans laquelle elle anticipe sa capacité à donner un nom aux choses ; puis elle apporte un feedback aux productions de l'enfant pour enfin lui donner le nom de la chose. Comme le souligne P. Aimard [1] « *l'adulte devient un médiateur entre le monde et l'enfant .Il favorise la découverte et la connaissance : il nomme, décrit, commente, raconte* » assurant à la fois la communication, par l'utilisation des mots que comprend l'enfant, et le progrès, par l'introduction du nouveau.

Le second format est **l'action conjointe ou interaction avec l'objet**, défini comme l'activité conjointe de la mère et de son enfant sur, et avec, un objet extérieur aux deux partenaires. Les jeux qui consistent à enlever et remettre, construire et démolir, donner et reprendre appartiennent à ce deuxième type. L'enfant découvre les procédures prédictives qui consistent à établir un lien entre un thème (l'objet manipulé) et un commentaire (les différentes actions exercées sur lui : sucer, serrer, taper...).

Le troisième type correspond aux **interactions sociales** (salut, au revoir etc.), rituels auxquels l'enfant participe très tôt.

Bruner ajoute un quatrième type de format, beaucoup plus avancé qu'il nomme « *pretend episodes* » correspondant aux « faire comme si », « faire semblant » et jeux de fiction dans lesquels un objet ou une action sont utilisés de manière non conventionnelle.

Concernant le cas du couple mère-enfant sourds, le recours à la communication signée impose des modalités particulières concernant le problème de « l'attention divisée », l'enfant devant utiliser le même canal -visuel- pour capter les informations tant linguistique qu'extra-linguistiques. Dans certains cas, l'enfant doit interrompre son activité ou abandonner son centre d'intérêt pour recevoir le message signé comme l'ont noté M. Harris et coll. [12]. Il semble cependant que les mères sourdes tiennent compte des difficultés du jeune enfant sourd, en recourant à des techniques appropriées à son âge. Moores [6] a décrit plusieurs de ces techniques telles que : attirer l'attention de l'enfant en le touchant gentiment ou en lui prenant le visage entre les mains, orienter le corps et/ou le visage de l'enfant de façon qu'il puisse capter aisément les messages visuo-spatiaux. D. Wood [12] rapporte également que les parents sourds semblent maîtriser comme par intuition la façon dont il convient de rythmer l'interaction, afin de tirer partie des stratégies d'attention de l'enfant. Par contraste, les parents entendants seraient nettement plus intrusif selon les auteurs. Erting et coll. [12] ont d'ailleurs relevé les adaptations qui affectent l'utilisation de l'espace de production des signes. Cet espace est en relation avec la direction du regard de l'enfant : si l'enfant regarde sa mère, celle-ci signe près de son visage, restreignant ainsi l'espace normalement utilisé dans la communication adulte ; si l'enfant fixe un objet, sa mère signera tout près de l'objet, s'il regarde au loin, elle se placera pour signer dans son champ visuel. Et, lorsque le bébé commence à marcher, les signeurs experts se montrent très habiles à s'adapter à la situation, et à signer dans la ligne de son regard.

A. Morgon [4] a d'ailleurs souligné combien les parents d'enfant sourd comprennent vite « *qu'il faut aménager l'espace de la communication* ». Les croquis suivants [4] montrent un exemple des ajustements réalisés par une mère sourde avec son enfant sourd pour améliorer le confort de la communication. Dans ce cas là, la poupée idéalement placée en face de l'enfant joue le rôle de l'interlocuteur. Et la mère lorsqu'elle va demander de nommer va pouvoir faire le geste sur la poupée, bien visible pour l'enfant, qui va alors à son tour imiter le geste que fait sa mère, sur la poupée puis sur lui-même, pour montrer à la poupée.



Egalement, Harris et coll. [12] ont noté que la grande majorité des signes produits par la mère font référence au contexte immédiat, à l'objet ou à l'activité qui représente pour l'enfant le centre d'intérêt du moment ou encore, à une activité imminente et prévisible dans le cadre de l'interaction mère-enfant. Pour que la relation entre le signe et le contexte puisse être perçue par l'enfant, les mères recourent à des stratégies diverses semblables à celles énoncées

précédemment par Erting et coll. comme notamment signer dans l'espace de l'enfant plutôt que dans son espace à elle. Un autre travail de M. Harris et coll. a montré l'émergence entre 16 et 20 mois chez les enfants de son étude, de la compétence à résoudre le problème de l'attention divisée : l'enfant regarde l'objet, puis fixe sa mère qui fournit un commentaire en signes, puis retourne à l'objet.

Par ailleurs, dans le mélange de verbalisations et de signes produits par les mères sourdes à l'intention de leur enfant sourd, les chercheurs ont identifié des patterns ajustés en fonction de l'âge. Ainsi lorsqu'à partir d'environ six mois l'intérêt du bébé pour les interactions en face-à-face se voit complété par l'intérêt pour les objets, la mère introduira des jeux dont le propos est d'établir la référence conjointe. Par exemple, après avoir agité les mains dans le champ de vision de l'enfant afin de capter son attention, la mère réalise un contact mutuel par le regard puis, en fixant alternativement et de façon répétée l'objet extérieur puis l'enfant, elle exerce ce dernier à identifier le thème de l'échange. Ainsi, les soins pris pour établir le cadre de référence de l'interaction permettent aux mères sourdes de fournir à leur bébé sourd des inputs langagiers appropriés même si par ailleurs « *elles signent moins qu'une mère entendante ne parle à son bébé entendant* » comme le souligne A. Morgon [4]. Gregory et Barlow [12] ont par ailleurs, souligné que les mères sourdes ayant un enfant sourd réussissent plus rapidement à capter l'attention de leur enfant et expliquent que ce n'est pas tant le recours aux signes qui permet aux mères sourdes d'être plus efficaces « *que les stratégies utilisées pour structurer l'interaction, pour établir la référence conjointe et aménager l'alternance des rôles.* »

Ainsi, que ce soit dans le cadre de la dyade mère-enfant sourds ou mère-enfant entendants, c'est à travers ces échanges ritualisés (échange d'objet, jeux institutionnalisés..) que l'enfant fait son entrée dans le dialogue. La mère fournit à l'enfant tout un cadre structuré et ritualisé lui permettant le développement de ses capacités de communication : dans l'anticipation de ces dernières, elle reçoit toute l'activité de son enfant comme si elle était chargée d'une attention de communication. La mère y répond dans la joie de cette « illusion anticipatrice » selon le terme de R. Diatkine [6] en créant alors les conditions d'un véritable dialogue qui ne tarde pas à s'installer, puisque très

rapidement, on voit l'enfant capable de l'instaurer, d'être à son tour l'initiateur de l'échange.

On peut donc parler, comme le font certains auteurs d'une « pédagogie implicite » de la mère dont la règle d'or serait : « *dans le plaisir de l'anticipation des possibilités communicatives de l'enfant, accueillir ce que celui-ci lui donne et tenter d'y répondre de la façon la plus adaptée qui soit* » D. Bouvet [6]. C'est en effet, toujours à partir de l'activité de l'enfant que la mère structure sa propre activité, lui fournissant ainsi de réelles situations « d'enseignements » adaptées et progressives. Néanmoins la dimension de plaisir et de jeu est également primordiale comme le souligne D. Bouvet : « *la réussite sera d'autant plus grande qu'il sera générateur de plaisir et de joie partagée* ». En effet, le langage doit se développer dans une atmosphère de jeu et de partage, D. Bouvet parle d'une « *véritable pédagogie du jeu* ».

D) UN REGISTRE DE LANGUE PARTICULIER

Lorsque la mère parle à son tout-petit, elle recourt à un registre de parole qui présente des variations phonologiques, syntaxiques, sémantiques et discursives par rapport à son registre de parole habituel. Ces particularités de langage sont reprises sous le terme de « baby-talk » qui équivaut à l'expression « parler bébé ». Ainsi, elle ne parle pas à son enfant comme elle parle à une autre personne, adulte ou enfant sachant déjà parler. Ce fait a été observé dans une vingtaine de langues et dialectes différents et également chez les mères sourdes d'enfants sourds utilisant la Langue des Signes Française. C.A. Ferguson [6] a d'ailleurs établi que « *dans toutes les communautés linguistiques, il y a probablement une façon spéciale de parler aux jeunes enfants, qui diffère plus ou moins systématiquement d'une forme plus « normale » du langage utilisé dans les conversations ordinaires entre adultes* ».

a- LES CARACTERISTIQUES AU NIVEAU PHONOLOGIQUE

La mère parle à son enfant avec une prosodie autre que celle qu'elle utilise avec des adultes. C.H. Bally [6] définit la prosodie comme concernant tous les « *éléments musicaux du langage* » qui sont donnés par l'accentuation, le rythme et l'intonation. Ces éléments correspondent à certains paramètres physiques de la parole : son intensité, sa durée et la fréquence du fondamental de la voix. Or, ces éléments subissent beaucoup de variations lorsque la mère s'adresse à son bébé : O.K. Garnica [13] a isolé six traits prosodiques qui semblent appartenir en propre à la parole maternelle :

- la mère parle avec une hauteur de voix plus élevée qu'à l'ordinaire, plus réactogène pour l'enfant;
- le schéma intonatif de ses phrases comporte souvent une montée de la voix en fin d'émission, alors même que celles-ci ne sont pas des phrases interrogatives ;
- la courbe mélodique présente plus de variations que dans le parler « normal », prenant parfois un aspect chantant ;
- on observe aussi des séquences chuchotées ;
- l'accentuation est souvent amplifiée ;
- le rythme de la parole est ralenti.

Ces observations montrent que les mères effectuent une exagération des éléments prosodiques de la parole. Elles semblent adopter cette conduite dans l'intention d'attirer l'attention de leur enfant pour lui indiquer quand le discours s'adresse à lui. En effet, les particularités prosodiques de ce discours sont telles qu'elles le font ressortir du fond sonore où se trouve l'enfant. Cette façon de faire a aussi comme fonction de rendre plus claires les productions de la mère en rendant plus perceptibles les unités de la séquence parlée : l'augmentation des marques intonatives et accentuelles permet une meilleure perception des frontières, entre les phrases ainsi qu'entre les groupes de mots à l'intérieur même d'une phrase. D. Bouvet [6] explique que ces caractéristiques prosodiques sont effectuées « *plus ou moins consciemment par les mères, dans leur tentative de garantir à tout prix la communication avec leur tout-petit* ».

Les mêmes caractéristiques phonologiques observées chez les mères entendant sont retrouvées chez les mères sourdes : elles ralentissent le débit de leur parole afin de donner à leur enfant une perception claire de ce qu'elles disent. Mais il a été observé aussi certaines variations propres à la langue des signes. Ainsi, les mères ont tendance à produire leurs signes sur le corps de leur enfant, afin de lui faire percevoir plus clairement le paramètre de l'emplacement en lui donnant une perception tactile. Ce procédé est très fréquent chez tous les parents sourds : « *Produire le signe sur le corps des tout-petits est une stratégie commune à tous les parents* » Moores, [6]. Une autre caractéristique phonologique très fréquente consiste à modeler la (ou les) main (s) de l'enfant dans la configuration d'un signe et de les lui faire bouger dans les mouvements propres à ce signe. Egalement d'autres variabilités existent d'un parent à l'autre comme combiner la production de gestes et l'épellation dactylogique dans le même message ou alterner les deux types de réalisations, répéter quelques signes un grand nombre de fois, répéter l'énoncé en entier plutôt que tel ou tel signe séparément. Au delà de cette variabilité, on note certaines adaptations caractéristiques comme produire à l'intention de l'enfant des signes « en miniature », l'utilisation d'une seule main au lieu de deux lorsque le parent porte l'enfant ou interagit avec lui. Tandis que au niveau des stratégies utilisées par la mère pour maximiser l'attention de l'enfant figurent la répétition multiple de signes ou l'exagération du mouvement ou encore la production de signes « géants ».

b- LES CARACTERISTIQUES AU NIVEAU SEMANTIQUE

La caractéristique sémantique la plus saillante de la parole de la mère à son enfant semble résider dans le fait que cette parole est implantée dans « l'ici et maintenant » de la situation d'échange. La mère parle à son tout-petit de ce qu'il connaît et de ce qui l'intéresse. Sa parole est alors très dépendante du contexte : celle-ci, à ses débuts, ne peut être comprise que dans le contexte de son énonciation et en tenant compte d'un savoir commun entre l'enfant et sa mère.

B. De Boysson Bardies [13] a dit à ce propos que les « sujets de conversation » des mères avec leur tout-petit évoluent avec le temps : au début, ils consistent en des commentaires sur les sensations que l'enfant pourrait ressentir et sur ses états internes tandis que, à partir de six mois, les mères parlent plus du monde extérieur et s'intéressent plus à l'activité de l'enfant. C.E.Snow [6] traduit cette caractéristique sémantique : « *Les mères font des commentaires très prévisibles à propos de thèmes très prévisibles ; c'est ce qui précisément doit se faire, si Macnamara a raison de suggérer que les enfants sont capables d'apprendre à parler parce qu'ils peuvent déduire les sens des phrases qu'ils entendent, en dehors des phrases elles-mêmes* ».

c- LES CARACTERISTIQUES AU NIVEAU SYNTAXIQUE

Il a été prouvé un certain nombre de points au niveau syntaxique :

- les énonciations produites à l'égard des tout-petits sont souvent beaucoup plus brèves qu'ordinairement dans le souci de capter l'attention de l'enfant qui pourrait se déliter si les phrases étaient trop longues ;
- les propositions agrammatiques sont quasiment inexistantes ou faibles dans le discours de la mère envers son enfant ;
- néanmoins, selon E. L. Newport [12], on ne peut assimiler la brièveté des énonciations de la mère à une simplicité syntaxique.

Dans un souci de se faire comprendre, la mère est plus préoccupée par la façon de simplifier son message au niveau de sa transmission (le rendant adapté aux possibilités cognitives de son tout petit par ses caractéristiques de brièveté, d'intelligibilité et de bonne formation), que par la façon d'élaborer sa syntaxe. Elle utilise, en effet une bien plus grande variété de constructions syntaxiques que normalement. Il s'agit d'une simplification facilitant l'enregistrement de la part de l'enfant et non pas d'une simplification syntaxique. D. Bouvet [6] souligne donc que « *ce que cherche avant tout la mère, c'est à communiquer avec son tout-petit en tenant compte de ses possibilités, et*

non pas à lui donner de leçons de syntaxe selon une progression définie ».

Les mêmes procédés au niveau syntaxique sont retrouvés en langue des signes dans le cas de la dyade mère-enfant sourds où la mère recourt à des énoncés bien formés sans éviter certaines structures de phrases complexes selon Bouvet [6]. Erting et coll.[12] quant à eux, soutiennent que les signes sont grammaticalement moins complexes que ceux adressés aux adultes tandis que les observations de Launer [12] montrent que les messages produits par les mères sont hautement redondants et presque toujours simples, les énoncés les plus fréquents ne comptant qu'un ou deux signes.

d- LES CARACTERISTIQUES AU NIVEAU DISCURSIF

Le discours de la mère possède aussi la caractéristique d'être très redondant par rapport à la situation dans laquelle il se déroule, caractéristique retrouvée chez les mères sourdes d'enfant sourd. La mère le découpe en « épisodes verbaux » selon l'expression de D.J. Messer [6]: c'est-à-dire qu'elle produit des suites d'ensembles d'énonciations, chacun se référant à un objet unique. En effet, la mère fait beaucoup de répétitions concernant la référence unique à laquelle elle se rapporte (par exemple un objet que la mère et l'enfant manipule) en utilisant des phrases tant interrogatives, déclaratives qu'impératives. Néanmoins Kyle et coll.[12] ont mis en lumière que les mères sourdes émettent des énoncés avec une forte proportion de nominations tandis que les mères entendants privilégient les énoncés sous forme de questions.

Les frontières entre les épisodes verbaux sont marquées par un intervalle de temps long afin que l'enfant puisse manipuler l'objet et que la mère puisse alors reprendre son discours. De ce fait cette conduite montre qu'elle tient toujours compte des réactions de son enfant. La mère fait aussi preuve d'un comportement très ritualisé à l'instar de ce qui avait été observé au niveau de la communication préverbale. Elle permet ainsi à son enfant de faire des tentatives de prédiction dans l'univers même de la parole. Bouvet [6] souligne que les mères sourdes produisent à leur tout-petit des discours également explicites, tout à fait liés au contexte de l'énonciation, selon la stratégie discursive propre à ce registre.

e- LE « DISCOURS LACHE »

Alors que la mère sait donner à son enfant des « temps forts » de communication verbale dans un registre de parole particulier, comme nous l'avons vu, il lui arrive aussi de tenir un discours à son bébé sans se soucier en quelque sorte de communiquer avec lui. En effet, dans cette situation la mère –que ce soit dans le cas d'une dyade mère-enfant entendants ou mère-enfant sourds- ne vit plus son enfant comme un sujet distinct d'elle et différent, mais comme un prolongement d'elle-même. De ce fait, elle ne lui parle donc pas pour lui dire quelque chose ou pour établir une conversation mais elle parle « *de tout et de rien* » en présence de son enfant, selon l'expression de D. Bouvet [6].

Or R. Diatkine [6] a observé que ces paroles dites « pour rien » sont loin d'être sans signification : « *Pris entre l'illusion d'une communication et la connaissance de l'incompréhension de l'interlocuteur, l'adulte se laisse aller d'autant plus facilement que cela « n'a pas d'importance » et que cet interlocuteur représente une partie importante de celui qui parle. Ainsi les fantasmes s'expriment-ils avec d'autant plus de liberté que l'adulte attache moins d'importance à ce qu'il dit et n'est généralement pas conscient que cela puisse avoir un sens* ». Ainsi, selon R. Diatkine, il s'agit d'un véritable « *état de grâce* » où la mère se permet de régresser avec son enfant et de ne pas vraiment se poser la question de savoir si elle et son enfant forment un tout ou deux entités séparées.

L'enfant reçoit donc un bain de langage tout à fait complexe, lié à la relation que la mère entretient avec lui : une relation à la fois d'altérité et d'état fusionnel. Et ceci entraîne les deux sortes de discours complémentaires que sont le registre particulier et le discours lâche, « *Et c'est dans ce bain de langage que l'enfant à son tour prendra la parole* » D. Bouvet [6].

f- LES EFFETS DE CES DEUX MODALITES DU DISCOURS SUR LE DEVELOPPEMENT DU LANGAGE

► Les effets du registre particulier de parole

Selon une étude d'O. K Garnica [6], les mères reconnaissent qu'elles changent de registre dans le but de rendre leur communication la meilleure possible. En effet, cette remarque est corroborée par de nombreux chercheurs qui expliquent que son intention première est de communiquer. De ce fait, elle devient ainsi sans le savoir une « *enseignante parfaite* » D. Bouvet [6], qui sait rendre ses énonciations « simples » à l'enfant, par sa façon de les relier au contexte, afin que celui-ci puisse les comprendre, quelle que soit leur structure syntaxique. C'est bien par la communication que la mère fait entrer son enfant dans la langue, lui fournissant ce que C.E.Snow appelle « *des leçons de langue* ». Nous retrouvons, dans ces « leçons », ce climat particulier de jeu et de plaisir dont nous avons parlé dans les dialogues préverbaux entre l'enfant et sa mère. Enseignement et plaisir sont ici encore liés pour faire entrer l'enfant dans la parole.

G.Wells [6] tend à résumer les effets du registre de parole adapté à l'enfant : « *De toutes les variables rendant compte de l'environnement linguistique de l'enfant, c'est l'étendue des fonctions pragmatiques utilisées dans la parole adressée à l'enfant qui est la meilleur prédiction du développement du langage chez ce dernier-à la fois dans sa maîtrise du système et dans l'étendue des fonctions que celui-ci desservira* ».

► Les effets du discours lâche

Ce comportement semble avoir des effets importants dans l'accession de l'enfant à la parole puisque il a été prouvé que dans cette situation, où beaucoup d'affects passent entre la mère et l'enfant, l'enfant effectue de nombreuses répétitions écholaliques. T. Slama Cazacu [6] a observé que dans les « échos » de l'enfant à la parole de l'adulte, on voit apparaître « *des blocs syntaxiques* » évolués mais dont l'enfant ne sait pas utiliser les éléments

complexes hors de la production de ces expressions toutes faites. « *Le discours lâche aurait, entre autres fonctions, celle de faire entrer l'enfant dans la parole malgré la pénurie de son bagage linguistique* » selon D. Bouvet.

Cependant l'effet primordial du discours lâche se situe à un niveau plus profond de la réalité de l'échange : ce que représente « le discours lâche » par rapport au « registre particulier » est lié à différentes modalités de l'échange. Dans le discours lâche, l'aspect de mise en contact serait presque exclusif : la mère parle ainsi parce que son enfant est là et qu'il compte à ses propres yeux : c'est lui le catalyseur du discours. De plus, il s'agit d'un contact très particulier dans lequel nous avons vu que la mère n'a pas à trancher entre l'alternative de considérer son enfant comme un prolongement d'elle-même ou comme un autre, séparé d'elle. C'est dans la trame de ce discours lâche que l'enfant peut tirer profit de la parole qui lui est adaptée, cette parole qui, elle, « *pose les limites entre le subjectif et l'objectif* » D. Bouvet [6]. Et si l'enfant peut devenir un interlocuteur, dans le registre de parole particulier adapté à ses possibilités, c'est qu'il connaît parallèlement à ses échanges, des périodes de discours lâche, de la part de sa mère, où personne n'a à prendre position dans ces paroles « pour rien », dites « pour le plaisir ».

g- CULTURES ET MODES DE PARLER AU BEBE

L'utilisation d'un registre distinct pour parler aux enfants est attestée par de nombreux chercheurs dans de nombreuses cultures, néanmoins il existe des variations culturelles.

C. Ferguson [13] a relevé de nombreuses caractéristiques retrouvées dans différents groupes linguistique à travers le monde telles que la répétition du mot ou de la phrase, l'exagération des contours d'intonations, le ralentissement de la prononciation etc.

Cependant des variations culturelles existent à différents niveaux :

- la prosodie : chez certains indiens, il n'y a pas de registre prosodique spécial, d'autres cultures font dépendre l'élévation de la voix du sexe de l'enfant auquel il s'adresse, d'autres encore usent d'un ton monotone avec les enfants... ;
- la mise en relation : dans certaines cultures, la mère parle peu directement à son nourrisson ou le regarde peu en face, ou alors peut parler à sa place... ;
- l'apprentissage de nouveaux mots : dans certaines cultures les mères font répéter des mots ou des phrases à l'enfant, dans d'autres la mère adopte une stratégie intonative pour mettre de l'emphase sur le mot qu'elle veut faire apprendre, dans d'autres également la stratégie adoptée est syntaxique où le mot à faire apprendre est placé en fin de phrase... ;
- la correction de l'enfant : dans certaines cultures la mère répète le mot écorché, dans d'autres elles reformulent l'énoncé de l'enfant sous une forme différente, ou encore elles explicitent le propos de leur enfant en les commentant... ;
- le contenu syntaxique : dans certaines cultures les mères utilisent plus de phrases interrogatives, dans d'autres elles privilégient les phrases déclaratives ou dans d'autres encore elles adoptent le plus souvent des phrases impératives dont la fréquence peut varier selon le sexe de l'enfant auquel elles s'adressent.

Concernant la communauté sourde, dans le cadre de la dyade mère-enfant sourds, Kyle et coll. [12] ont relevé que, lorsque l'âge de leur enfant est compris entre 3 et 9 mois, les mères sourdes produisent beaucoup moins de langage (que ce soit en signes ou en mots) que les mères entendantes. Également, d'après leurs études, elles parlent à leur enfant tout autant et quelquefois davantage qu'elles ne signent et parmi les énoncés qu'elles émettent, il y a une forte proportion de nominations alors que les mères entendantes tendent à s'adresser à leur enfant sous forme de questions. Lorsque l'enfant a entre un an et un an et demi, ils notent que les mères signent moins que les mères entendantes ne parlent et elles produisent moins de messages, et de longueur plus réduite, ce qui est expliqué, selon eux, par le fait que les messages émis pour être reçus requièrent l'attention visuelle de l'enfant. Également, ils observent aussi des moments « d'enseignement » d'un signe où le « signe modèle » est exécuté de

façon répétée, à vitesse réduite, et selon un mouvement ample qui est parfois accompagnée d'une manipulation de la main de l'enfant.

Les variations culturelles ne doivent cependant pas masquer des comportements langagiers spécifiques que les adultes emploient en s'adressant aux bébés pour les faire entrer dans la communauté du langage. Ce qui est très général, sinon universel, est un mode spécial de communication verbale adulte-enfant. Les caractéristiques de celle-ci peuvent varier comme nous l'avons vu. Certains groupes sociaux ont ritualisé l'apprentissage de la parole avec pour objectif principal d'intégrer l'enfant à un groupe social très fortement organisé et structuré. L'enfant doit avant tout y connaître sa place et savoir y jouer un rôle. Dans d'autres cultures, les mères favorisent les relations affectives et les performances individuelles de l'enfant. Cependant dans toutes les cultures, la transmission du langage accompagne l'insertion de l'enfant dans une communauté sociale. Aussi est-elle assujettie aux attentes et aux règles de celle-ci. Néanmoins B.De Boysson Bardies [13] déclare « *qu'en dépit des variations culturelles touchant aux modes de présentation du langage, tous les bébés du monde apprennent à parler à peu près aux mêmes âges* ». Elle conclut en expliquant que les parents n'enseignent pas la langue à leurs enfants, ils leur fournissent des modèles : modèle de la langue et modèle culturel. De ce fait l'enfant s'attache, d'une part, à relever dans le modèle de leur langue les indices qui leur permettront de saisir la structure et le sens des énoncés et d'autre part, de relever dans le modèle de leur culture, les formes sociales de leur statut d'interlocuteur.

3. LE ROLE DE LA MERE DANS L'APPROPRIATION DE LA LANGUE MATERNELLE PAR L'ENFANT

Le Petit Robert, 1976, [6] définit la langue maternelle comme « *la première langue qu'a apprise l'enfant, la langue de sa mère* » et à l'époque du Moyen Age, dans les campagnes, l'expression que l'enfant « *buvait la langue au sein* » [16] était courante.

Ainsi ces définitions, de même que l'expression « langue maternelle » impliquent deux notions qui sont liées, celle de « langage » et celle

de « mère » et « *l'ont sent bien qu'une certaine réalité justifie ce lien* » Bouvet, [6]. En effet, selon cet auteur, c'est dans la première année de l'enfant -lorsqu'il ne peut survivre que par un contact intime avec sa mère au cours duquel celle-ci installe son enfant dans le dialogue préverbal tout en l'accompagnant d'une conversation verbale- que tout se joue. Il explique que cette période permet de constituer « *un noyau de compétences communicatives et linguistiques* » où la mère va agir d'une manière spécifique : elle cherche ce que son enfant « veut » lui « dire » et elle l'accompagne dans son « dit », que ce dit soit au niveau du regard, de la mimique, du sourire, d'une vocalise, d'un geste.

De ce fait, c'est à partir du langage de son enfant, de sa façon à lui de se dire, que la mère lui parle à son tour. Cette conduite fut d'ailleurs bien observée par M.A.K Halliday [6] qui a étudié la « première langue » ou protolangue et a ainsi déclaré : « *Cette façon qu'a la mère de suivre à la trace la langue de son enfant est un fait remarquable auquel on n'a donné que trop peu d'attention. C'est quelque chose qui se réalise à l'insu de la mère elle-même, ou de toute personne impliquée dans le processus d'échange. Si, par exemple, on demande à la mère ce que l'enfant vient de lui dire, il est très probable qu'elle se contentera de répondre qu'il ne disait rien puisqu'il ne peut pas encore parler. Bien sûr, il ne peut pas encore parler dans la langue maternelle. Mais manifestement, il parle dans sa langue d'enfant ; et la mère lui répond tout le temps d'une manière qui ne peut s'expliquer autrement que par celle d'être une réponse à une langue* ». C'est ainsi que selon M. A. K. Halliday « *Avant la langue maternelle surgit la langue de l'enfant* ». Bouvet en se basant sur ces propos en conclut que la mère offre sa langue en réponse à celle de son enfant, c'est-à-dire après avoir reçu et reconnu la langue de ce dernier, et après lui avoir procuré ce plaisir d'être compris. C'est ainsi qu'il propose sa définition de la langue maternelle : « *C'est cette échange de « langues » que nous appellerions « langue maternelle* » ».

En contrepartie, l'observation de M.A.K Halliday dans le domaine du langage rejoint celle de S. Pawlby [6] dans ses études sur l'imitation : ce sont d'abord les mères qui imitent leur enfant, préparant ainsi ce dernier à les imiter. Ceci se passe encore à l'insu des mères, qui ne savent pas à quel point elles

ont « conduit » activement leur enfant à les imiter. Il en est ainsi de même dans le domaine du langage. Ainsi la langue maternelle, selon Bouvet, serait ce « pont que la mère lancerait à son enfant », pour le faire passer de sa « langue » à lui qu'elle comprend à la langue des autres dont il pourra alors être compris. De ce fait, « la langue maternelle », par l'échange de langue qu'elle permet, fait éclater la relation duelle mère-enfant, conduisant ce dernier vers la langue commune à tous. La parole de l'enfant n'émerge pas ainsi d'un « *no man's land* », elle émerge de cette langue maternelle, de cet espace de relations partagées, échangées entre la mère et l'enfant : « *cette terre maternelle est nécessaire pour que soit reconnue la parole de l'enfant et que celui-ci aille vers d'autres terres, d'autres échanges* » Bouvet, [6]. Ce dernier illustre son propos par un schéma qui résume selon lui l'appropriation du langage par l'enfant à travers la langue maternelle :

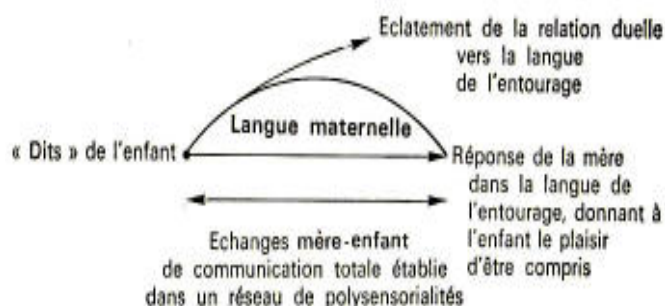
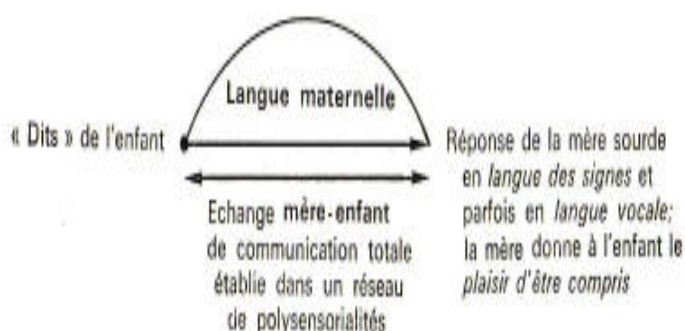


FIG. 2

Ainsi selon Bouvet ce pont n'a de sens que s'il a deux rives : la rive des « dits » de l'enfant et celle de la langue de la mère qui est aussi la langue de l'entourage. Le processus dans lequel s'instaure la langue maternelle est donc à l'opposé d'un processus d'enfermement au contraire « *il est fondamental pour permettre à l'enfant son envolée vers le langage de tous* » Bouvet, [6]

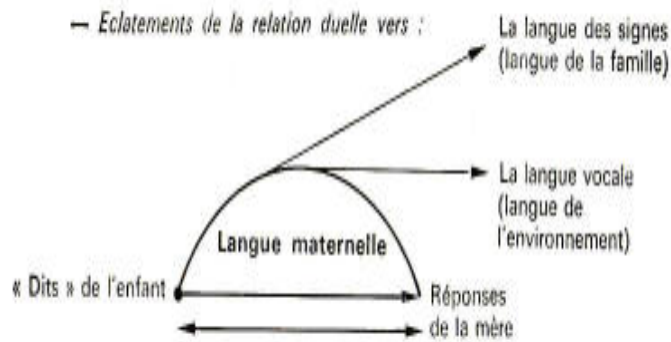
Dans le cas d'un enfant sourd naissant dans une famille sourde, les parents transmettent leur langue maternelle qui est la langue des signes. Avoir un enfant sourd ne représente pas une inconnue pour eux et il lui donne leur langue visuelle tout en ayant souvent le souci qu'il s'approprie la langue vocale afin de permettre une intégration dans les deux mondes dans lesquels ils vivent : le monde des sourds et le monde des entendants.

Comme nous l'avons vu précédemment, les mères sourdes à l'instar des mères entendantes, introduisent leur enfant dans un dialogue préverbal accompagné aussi de toute une communication verbale. Elles établissent une communication avec leur tout-petit en recourant à tous les canaux sensoriels possibles que sont le toucher, la vue et l'audition. Elles suivent elles aussi « à la trace la langue de leur enfant » selon la formulation de M. A. K. Halliday en utilisant les mêmes modalités d'interactions avec leur enfant que les mères entendantes. De ce fait l'enfant reçoit sa langue maternelle dans le climat d'une communication heureuse, établie dans tout un réseau de polysensorialité, comme cela a été observé chez l'enfant entendant de parents entendants. En paraphrasant M. A. K. Halliday, on peut dire qu'avant les signes de la mère apparaissent les signes de l'enfant auxquels celle-ci répond en lui donnant le plaisir d'être compris. Bouvet rend compte également de ce processus à travers ce schéma :



Les mères sourdes font donc preuve d'une « pédagogie » linguistique efficace à l'instar des mères entendantes, avec cependant une richesse encore plus grande dans leurs stratégies linguistiques comme l'ont montré les chercheurs, puisqu'elles fournissent à leur enfant deux modèles verbaux ; elles donnent une plus grande emphase à la langue visuelle, mais elles savent offrir à leur enfant des rudiments de langue vocale afin de lui faire sentir que quelque chose d'important se passe au niveau des lèvres et de la voix.

Ainsi les mères sourdes donnent à leur enfant une langue maternelle qui lui permettra d'accéder à deux langues : la langue des signes utilisée dans la famille et la langue vocale utilisée dans l'environnement plus large dont Bouvet en fournit un dernier schéma :



II) LE DEVELOPPEMENT DU LANGAGE CHEZ L'ENFANT ENTENDANT

1. LA PERIODE PRE-LINGUISTIQUE

La période pré-linguistique s'étale de la naissance à un an environ. Elle est elle-même composée de différents stades.

A) LE CRI

La période du cri s'étend jusque vers le 2^{ème} ou 3^{ème} mois.

Les premiers cris, selon C. Chevrier Muller [11], n'ont aucune valeur linguistique. Ce sont des vocalisations réflexes ou des sons végétatifs (bâillement, gémissement, soupirs, raclements) qui proviennent d'états, d'émotions de confort et d'inconfort, ressentis par le nourrisson. Le nouveau-né, de ce fait, apprend à coordonner sa respiration en fonction de l'intensité et de la durée des sons.

La mère, en contrepartie va tenter de donner une signification à ses cris lui attribuant des sensations d'inconfort, de faim, d'ennui, de tension. En effet, F. de Lanlay [8] explique que très rapidement, la mère, en fonction d'elle-même ou de circonstances extérieures, ou à partir de petits éléments prosodiques modulant la voix, va donner une signification aux cris et aux pleurs du bébé selon le motif qu'elle leur attribue à tort ou à raison. La répétition de situations

identiques dans lesquelles aux cris succède une intervention maternelle parlante, va permettre peu à peu au bébé de donner une intentionnalité à ses cris. Ils deviennent très vite des signes d'appel pour aboutir vers la troisième semaine à ce que P.H. Wolff [8] appelle des « *pleurs truqués* ».

Dès cette période apparaît donc en même temps que des échanges corporels très proches, une interaction vocale à valeur de communication, où les éléments prosodiques (intonation, intensité, rythme) jouent le rôle principal. C.P. Bouton [37] définit ainsi successivement, le cri de besoin ou de souffrance puis le cri émotif (colère, déception, revendication) et enfin le cri volontaire. Par conséquent, six cris peuvent être différenciés chez l'enfant exprimant : la faim, la gêne, la douleur, la demande de compagnie, la peur du noir et la recherche du sommeil.

Progressivement, la quantité de cris diminue alors qu'apparaissent des émissions sonores qui constituent le babil. Comme le souligne J.P. Vernet [37] « *A l'origine, le cri est la manifestation de l'excitation de la matière vivante à la fois dans la douleur et le plaisir, ce cri deviendra voix qui gardera ce sens symbolique de vie* ».

B) LA LALLATION

Cette période débute généralement à partir de la 2^{ème} semaine et s'ajoute au cri.

Ce sont des vocalises produites par hasard lorsque l'enfant est seul, tranquille, éveillé, sans sensation de faim ni d'inconfort. Ces vocalises sont accompagnées d'un affect de plaisir d'essence ludique et jubilatoire. En effet, c'est l'occasion pour le bébé de se procurer des « *sensations agréables cénesthésiques ou kinesthésiques au niveau du diaphragme, des poumons, du larynx, du pharynx, du palais, de la langue, des dents, des lèvres, par l'expulsion ou la rétention d'une colonne d'air* » comme l'explique M.F. Castarède [8]. L'enfant effectue des jeux musculaires et phonatoires : « *il suce, tête à vide, se suce le pouce ou les doigts, fait des bruits de bouche, gazouille* », activités

buccales qui prolongent ou remplacent le moment agréable passé précédemment avec sa mère et dont il a été coupé. Cette notion introduite par P. Aimard [1] fait écho à l'espace transitionnel défini par W. Winnicott où cette « *aire intermédiaire d'expériences* » prolonge l'illusion de la présence de la mère et où vont « *naître et s'épanouir le jeu et le langage* ».

C) LE JASIS

Le jasis apparaît généralement dans le 2^{ème} mois, il coïncide avec l'apparition du premier sourire face au visage maternel, mais il est aussi provoqué par la voix maternelle.

Ce sont des productions de séquences phoniques, constituées de syllabes primitives nettement perceptibles par l'entourage, formées de sons quasi vocaliques et de sons quasi consonantiques articulés à l'arrière de la gorge auxquels est souvent ajoutée une qualité nasale. F. De lanlay [8] explique que ce plaisir vocal est dans la lignée du plaisir de la succion, dans la succession des phonèmes qui excitent la gorge (g-r), la langue et les lèvres (be-de-te). Les sons produits par le bébé sont sous-tendus par les éléments supra-segmentaux du langage; ils sont rythmés et répétitifs. L'enfant ne se lasse pas de s'entendre comme son propre écho. Il repère les intonations et la courbe mélodique de la voix maternelle qu'il s'approprie en les reproduisant là aussi en écho. La mère va également imiter son enfant et ces vocalises à l'unisson ou « chacun son tour » vont être sources de plaisir pour les deux partenaires et vont structurer le dialogue dans les débuts de la communication.

D) LE BABILLAGE

Le babillage apparaît vers le 3^{ème} mois et marque une étape importante dans le développement de la parole : « *Aux balbutiements se substituent des productions qui constituent le début de ce développement. Certes, le babillage n'est pas le langage, mais il est un langage qui fournit un cadre pour le développement de la parole* » B. De Boysson Bardies [13]. On peut qualifier cette période de « *babil sauvage* » selon l'expression de P. Aimard [1], car le bébé produit tous les sons possibles, même ceux qui n'appartiennent pas à la langue

maternelle, même ceux qu'il n'a jamais entendu et qui n'appartiendront pas à son répertoire par la suite.

Ainsi dans les six premiers mois, le bébé développe un répertoire de vocalises très large utilisant tous les sons de la langue humaine. A partir du sixième mois, le bébé ne produit plus que des sons qui sont propres à la communauté linguistique dans laquelle il vit. Et pour se faire, selon Oller et Lynch [11], il passe par diverses étapes.

En premier lieu, l'enfant passe par un « babillage rudimentaire ». Cette étape est caractérisée par de nouvelles productions comprenant des sons pleinement résonnants qui ont la fréquence d'occurrence la plus importante. L'enfant joue avec sa voix en contrôlant les différents paramètres. On voit apparaître des sons très graves et très aigus. Ces effets de contrastes touchent également les niveaux d'intensité : des hurlements peuvent succéder à des murmures. Vers l'âge de 6 mois, les premières combinaisons de sons de type consonne et voyelle avec fermeture du tractus vocal apparaissent. La production qui inclut ces proto-syllabes appelées par S. Vinter [32] « babillage rudimentaire » se compose d'assemblages difficilement segmentables en raison d'une articulation assez lâche et de transitions très lentes entre le mouvement de fermeture et d'ouverture du tractus vocal.

Dans un second temps, apparaît le « babillage canonique » entre 5 et 10 mois. A ce stade, les enfants commencent à produire des syllabes bien formées de type consonne-voyelle. C'est une période de restriction phonétique. En effet, alors que le babillage précédent contenait tous les phonèmes, le babillage canonique, par adaptation au langage ambiant, restreint ses capacités phonétiques pour perfectionner celles de sa langue maternelle. Le redoublement syllabique apparaît dans ce but d'exercice : d'abord formé d'une chaîne de syllabes identiques, il se diversifierait ensuite, les syllabes successives différant les unes des autres soit par la consonne, soit par la voyelle, soit par les deux comme l'a démontré Oller et Eilers [11]. Egalement c'est à partir de cette période, que les caractéristiques prosodiques (mélodiques et rythmiques) de la langue maternelle se mettent en place et que l'émergence de l'espace vocalique propre à la

production d'une syllabe appartenant au répertoire phonétique de la langue de l'enfant apparaît. Pour reprendre une expression de A. Grégoire [13] c'est « *un langage dont le tissu phonétique ondoie avec fréquence mais qui obéit néanmoins aux principes de possibilités phonétiques* ». Ainsi le babillage de l'enfant commence à produire des syllabes qui respectent les contraintes des syllabes dans les langues naturelles.

Enfin, une étape de babillage mixte s'installe entre 9 et 18 mois. A ce stade, les enfants commencent à produire des mots à l'intérieur du babillage. Ce dernier contient des lexies identifiables comme étant des éléments significatifs et des syllabes non reconnaissables comme unités lexicales d'après les études de Konopczynski [11]. Cependant, en dépit des prédispositions de l'enfant au langage et de son plaisir à entendre les sons émis par l'entourage dans les conversations, ce n'est que vers 12, 15 mois que celui-ci va acquérir pour lui une valeur représentative au niveau des mots selon Locke [11].

Ainsi très tôt, les bébés subissent l'influence du langage parlé par leur entourage. Dans les limites que leur impose leur manque d'habileté articulatoire, ils sélectionnent un répertoire phonétique et accentuel approprié à leur langue. Ainsi au cours de la première année, l'intonation et la phonétique des productions des enfants tendent vers celle de leur langue. Et B. De Boysson Bardies [13] soutient que les productions pré-linguistiques ne seraient pas indépendantes des premiers mots.

2. LA PERIODE LINGUISTIQUE

A) LE PREMIER MOT

Généralement, les premiers mots des enfants sont « entendus » par les adultes entre le 11^{ème} et le 14^{ème} mois. Vers le 10^{ème} mois, les lèvres et la langue ont acquis une certaine maturité qui permet une commande musculaire plus précise et mieux coordonnée. Ainsi, l'enfant articulant mieux, il sera capable de reconnaître les sons qu'il émet comme identiques aux sons qu'il entend dans son environnement. De ce fait, il va pouvoir les sélectionner, les mettre en

mémoire et les évoquer d'abord de façon immédiate lorsque la chose à nommer est présente puis lorsque l'objet est absent. C'est par cette attribution d'une signification à certaines productions sonores que l'enfant va dire son premier mot.

Le premier mot émerge de ce que l'enfant reconnaît le plus facilement : une production sonore simple, fréquente ; qui se détache du fond de langage entendu et qui est relié de façon régulière à l'état où à l'objet désigné. P. Aimard [3] a déclaré qu'on ne peut prévoir le premier mot mais que ce sera néanmoins « *un mot simple, concret, parlant de la vie quotidienne* ». Ainsi ce mot est en général mono ou bissyllabique en référence au babillage. A ce propos, B. De Boysson-Bardies [13] soutient l'idée qu'il n'y a pas de discontinuité entre les formes du babillage et celles des premiers mots : l'enfant choisit ses premiers mots parmi les sons du babillage qu'il a aimé produire. De plus, la forme du premier mot est souvent simplifiée : certains phonèmes ou syllabes sont omis ou substitués en éléments d'articulation plus facile. Enfin, comme l'a souligné P. Aimard [1] les premiers mots permettent à l'enfant de parler, nommer des choses qui comptent dans sa vie, ils lui permettent de demander ce qu'il veut.

Par ailleurs, P. Aimard [2] insiste sur l'intervention active de l'adulte qui permet le passage de l'émission de syllabes répétées au premier mot. En effet, l'adulte répète et encourage les premières productions de l'enfant en prodiguant félicitations et souvent modèle correcteur. De ce fait, l'intervention de l'adulte porte sur le matériau sonore utilisé : il isole, souligne, insiste, ramenant à la limite et à la forme fixe du mot la chaîne ouverte de syllabes répétées. Elle porte aussi sur le contenu émotionnel du premier mot : la production des premiers mots est l'objet d'un hyperinvestissement que l'adulte communique à l'enfant notamment lorsque « papa » et « maman » inaugure le répertoire lexical de l'enfant.

Ainsi P. Aimard donne une définition du premier mot : « *c'est lorsque l'enfant établit un lien fixe entre une forme sonore, plus ou moins conforme à celle qu'emploie l'adulte, et un signifié stable, ou plus ou moins stable au début* ». Par conséquent, c'est lorsqu'il emploie un signe linguistique avec toutes les caractéristiques ou l'essentiel des caractéristiques qui lui sont attribuées.

Par la suite, selon B.De Boysson-Bardies l'accroissement du premier vocabulaire va être très lent : les enfants mettent en moyenne 5 à 6 mois pour arriver à un répertoire de cinquante mots. Cette période entre la production du premier mot et un vocabulaire d'une cinquantaine de mots est particulière selon elle non seulement par la lenteur du développement mais aussi par sa fluctuation. L'enfant peut ne plus employer certains mots précédemment utilisés, et sa prononciation d'un même mot peut varier. En outre, les mots sont utilisés dans un contexte réduit et ne se généralisent pas à d'autres situations. P. Aimard pense, quant à lui, que l'accroissement du lexique devient rapide une fois que l'enfant a commencé à mettre au point un système de production.

B) LA PERIODE LOCUTOIRE

Dans cette période qui s'étale jusqu'à 18 mois, le langage est coordonné à l'action. Le mot apparaît en fonction des besoins de l'enfant et de l'intérêt propre de ses expériences. Ainsi les premiers mots désignent en général les parents et des détails de la vie quotidienne : « *ils parlent de la réalité, accompagnant ce que fait et voit l'enfant* »P. Aimard, [1].

L'enfant utilise alors, des mots isolés ou énoncés d'un seul mot, appelés mot-phrase ou « holophrase » d'après l'expression de Laguna [2]. Ils assument la fonction d'une phrase entière. L'enfant n'est pas capable de produire un énoncé de la dimension d'une phrase, la forme est donc réduite au minimum expressif. Par l'intonation, la mimique, le geste l'enfant tente de rendre son énoncé plus explicite. Tous les moyens de communication non linguistiques viennent au secours du langage encore insuffisamment organisé pour véhiculer ce que l'enfant ne sait pas encore « mettre en langage ». C'est ainsi que suivant le contexte et ces informations non linguistiques un mot utilisé par l'enfant peut être apparenté à une phrase, un mot, peut qualifier un objet..etc. Il peut avoir un sens plus ou moins extensif, des fonctions variables. Ce langage est donc polysémique et donc dans un sens encore pauvre.

C) LA PERIODE DELOCUTIVE

Entre 18 mois et 2 ans, le langage se détache de l'action.

On assiste durant cette période à l'explosion du lexique. Cet accroissement soudain du vocabulaire implique une réorganisation des systèmes de codage et de reproduction des mots. B. De Boysson-Bardies [13] explique que le vocabulaire de l'enfant s'organise en lexique phonologique. Selon elle, au début de la première année, les premiers mots prononcés sont représentés dans le répertoire des enfants comme des unités dont la construction est relativement peu analysée. Ils sont enregistrés avec leur prosodie, leur structure syllabique et quelques traits articulatoires. Lorsque s'accroît le nombre de mots mémorisés, ce mode de présentation devient insuffisant. L'enfant doit donc ranger les mots d'une façon systématique qui lui garantisse un accès rapide et fiable aux différents mots du vocabulaire. Ce rangement implique une analyse plus précise des segments phonétiques des mots et de leur combinatoire, et des renseignements grammaticaux. L'enfant doit intégrer dans le lexique les règles phonologiques qui contrôlent la prononciation des mots et les règles morphologiques qui gouvernent leur construction.

Ainsi le vocabulaire se développe rapidement : entre 2 et 3 ans l'enfant passe de deux cents à mille mots appris. L'extension lexicale se fait d'abord par sur-extension, c'est-à-dire qu'un mot appris s'étend à tous les référents rencontrés dans le même contexte. Ainsi le mot chien pourra désigner toutes les peluches. L.S.Vygotsky [2] distingue plusieurs étapes dans l'acquisition du sens du mot. Tout d'abord le sens repose sur une généralisation affective, puis l'image visuelle est associée à l'image auditive et enfin, l'idée abstraite achève l'organisation de la représentation sémique. Il y a donc un changement profond des relations fonctionnelles entre énoncé et réalité.

Par ailleurs, le syncrétisme perceptif moteur, c'est-à-dire le geste et l'intonation accompagnant le message verbal, favorise l'acquisition du langage en sensibilisant l'enfant aux formes globales avant qu'il n'en perçoive analytiquement le sens. « *La langage colle au geste en même temps que le geste*

appelle le langage »A. Morgon [4]. Les mots ne sont pas appris sous la forme d'une liste mais par relation d'opposition et de similitude, ce que R. Jakobson appelle les relations paradigmatique [27].

Vers 19 mois, les énoncés à deux termes apparaissent. D. Slobin [11] a montré qu'il y a une stabilité dans l'ordre d'émergence des premières relations sémantiques dans soixante langues. Ainsi l'enfant évoque successivement la possession, la localisation, et la qualité. L'ordre des deux mots n'est pas conventionnel, il est affectif. M. Braine [2] distingue deux catégories de mots utilisés à ce stade : d'une part les mots pivots fréquents mais peu nombreux, ils apparaissent à une position fixe et toujours accompagnés ; et d'autre part les mots de la classe ouverte qui sont peu utilisés mais plus nombreux, leur position n'est pas fixe et ils peuvent exister isolément. Ainsi M. Braine distingue quatre types d'énoncés : un mot de la classe ouverte (ex : gâteau), des énoncés à deux termes comportant deux mots de la classe ouverte (ex : travail papa) ou un mot pivot et un mot ouvert (ex : donne maman) ou un mot ouvert et un mot pivot (ex :papa parti).

Puis, après cette juxtaposition de deux mots, l'enfant utilise une syntaxe proche de ce qu'on appelle le style télégraphique. Les premiers énoncés à plusieurs mots sont souvent figés, c'est-à-dire qu'ils sont prononcés comme des tous indissociables. Puis, petit à petit, les monèmes ou unités significatives sont différenciés. C'est à partir de 2 ans que le langage se précise et que les formes syntaxiques se développent.

D) LE LANGAGE CONSTITUE

Le langage constitué existe dès l'âge de deux ans et il comprend l'essentiel du langage de la vie courante.

A 2 ans, les pronoms « je » et « tu » sont maîtrisés, le langage est socialisé (l'enfant découvre que tout a un nom).A 2 ans et demi, l'ordre grammatical est respecté.

A 3 ans, l'enfant possède tous les types de phrases excepté la phrase passive. Les outils grammaticaux sont appris mais il subsiste quelques imperfections qui relèvent de ce qu'on appelle le langage enfantin. L'articulation est acquise. L'enfant s'intéresse au monde environnant, c'est la période des éternels « pourquoi ? ».

A 5 ans, le langage est un véritable moyen de communication. Cependant, quelques aspects langagiers ne sont acquis que bien plus tard, comme la subordination, la concordance des temps, la métaphore, l'humour, la rhétorique...

A 7 ans, la réversibilité des actions est comprise : ranger/déranger.

C'est durant cette période de langage constitué que se développe la théorie de l'esprit c'est-à-dire la capacité de reconnaître ses propres pensées et d'attribuer des états mentaux aux autres.

3. LE DEVELOPPEMENT PARTICULIER DU SYSTEME LEXICAL

Selon le dictionnaire d'orthophonie [7], le lexique désigne l'ensemble des unités de la langue (lexèmes, morphèmes) que possède un individu ou une communauté linguistique, que ces unités soient exprimées verbalement correspondant au lexique actif, ou qu'elles existent de façon potentielle étant comprises sans être exprimées, correspondant au lexique passif. L'acquisition du lexique est complexe car le lexique mental n'est pas une simple liste de mots mais est un vaste ensemble organisé d'informations et de connaissances sémantiques, phonologiques, morphologiques et syntaxiques : « *le mot est un arbre* »A. Dumont [20]. Dans le processus d'acquisition de l'étiquette verbale, l'enfant doit encoder toutes ces informations et les organiser quand il apprend ce mot. Il doit découvrir par exemple que le poisson est autant l'animal qui tournoie dans le bassin, que le « petit carré » qu'il doit manger etc. . Toutes ces représentations vont s'enrichir au fil des expériences et sont propres à chacun.

A) LA RECONNAISSANCE ET LA COMPREHENSION DES MOTS

La plupart des enfants commencent à comprendre des mots à partir de 9 mois environ selon l'affirmation de B. De Boysson Bardies [13]. Mais le cheminement de l'enfant au niveau de la compréhension est jalonné par différents étapes.

Dans un premier temps, elle explique que le ton de la voix de la mère et la situation restent des appoints nécessaires pour obtenir une réponse de l'enfant. En effet, une intonation particulière de la mère suffit parfois à l'enfant pour comprendre une intention ou une situation comme par exemple un « non » prononcé avec une « grosse voix » ou encore lorsque l'enfant se dirige vers la porte lorsqu'il entend « on va se promener ». Mais dans ce dernier exemple, l'enfant est aidé par des indices tels que la présence de l'anorak ou du bonnet qu'il met pour aller se promener. Ainsi à cet âge, il a identifié des formes sonores, les a liés à des contextes et a ainsi mémorisé une séquence sonore plus la situation qui y correspond.

De plus, elle met en exergue que l'enfant reconnaît et mémorise un schéma phonétique dans un premier temps puis va reconnaître et mémoriser une représentation linguistique dans un second temps. C'est à dire que l'enfant va d'abord reconnaître des mots puis il va leur adjoindre un sens. Ce sont ces deux aspects complémentaires de la mise en place des systèmes qui vont lui permettre d'organiser par la suite un lexique mental de type adulte car « *les mots ont une forme phonologique stable et ils ont un sens* » B. De Boysson Bardies, [13].

En effet, une expérience a montré que des enfants âgés de 7 à 8 mois auront une préférence pour les mots auxquels ils ont été familiarisés durant un laps de temps déterminé de façon répétée. Ainsi les enfants reconnaissent les formes phonétiques avec lesquelles ils ont été familiarisés mais cependant ils ne les relient pas encore à un sens, le concept de sens n'intervient pas dans cette expérience, des « non-mots » acceptables dans la langue auraient conduit aux mêmes résultats. De plus, P. Jusczyk [13] a prouvé que cette mémorisation est durable : les enfants conservent une nette préférence pour les mots auxquels ils ont été précédemment exposés même après plusieurs jours. Cependant, tous ces

résultats ne sont obtenus que si la forme phonétique de ces mots reste stable au cours de l'expérience, une modification d'une consonne dans le mot entraînant une « non reconnaissance » de ce mot. D'où l'idée que la reconnaissance des mots, avant que ne joue la compréhension, repose sur une adéquation stricte entre la forme phonétique mémorisée et la forme présentée à l'enfant au cours du test. Ainsi les enfants de 7, 8 mois montrent des capacités à généraliser puisqu'ils sont capables d'ignorer certaines dimensions acoustiques telles que la voix, le timbre du locuteur ou la prosodie, mais ils sont sensibles à la modification d'un segment : consonne ou voyelle. Autrement dit, les mots mémorisés sont codés en mémoire sous une forme détaillée et ils ne sont reconnus que s'ils correspondent exactement à cette forme.

Néanmoins B. De Boysson-Bardies nuance cette idée en expliquant que dans la vie quotidienne, même si plusieurs mots ou expressions sont redondants dans le discours des adultes, les enfants ne sont pas entraînés à écouter de façon répétitive les mots. Les bébés doivent extraire les mots des phrases et les coder en tant qu'exemplaires reçus à des moments variés de la journée sinon à des jours plus ou moins éloignés dans le temps, et selon des modalités de prononciations, de variation d'intonation et de contexte dans le discours différents selon les différents locuteurs de l'entourage de l'enfant. Tout ceci rend la reconnaissance du mot parfois difficile.

Le tournant est atteint lorsque l'enfant commence à attacher une signification linguistique à la parole. C'est ainsi qu'à partir de 9 mois, l'enfant prend conscience que les mots ont un sens et son but principal est alors de comprendre, de reconnaître des mots pour les relier à un sens. Un changement radical se produit alors dans le traitement des sons avec la constitution du premier répertoire de mots. L'enfant devient attentif au sens, il cherche à mémoriser et à représenter les formes auxquels il peut attribuer une signification. Le plaisir de l'enfant, à cette période est alors de reconnaître des mots familiers et de leur donner un sens. A ce propos, une seconde expérience menée par P. Hallé et B. De Boysson-Bardies [13], a consisté à présenter aux enfants, d'une part, une liste de mots dits « familiers » c'est-à-dire sélectionnés pour leur fréquence dans le répertoire des adultes s'adressant aux enfants (gâteau, chaussure..) et dont

l'hypothèse est qu'ils possèdent un « sens » pour les enfants car ils accompagnent des contextes stables du point de vue de la forme ou de la situation, et d'autre part une liste de mots de même complexité phonétique mais dont l'usage, rare dans la langue permet de penser que les bébés les ont rarement sinon jamais entendus (caduc, bigot...). Il a été démontré que les enfants de 10 mois et demi et 11 mois et demi possèdent une nette préférence pour la liste des mots « familiers ». De ce fait, la conclusion est que les enfants ont donc extrait et codé ces mots fréquemment dans l'environnement linguistique habituel et qu'une forme de représentation à long terme s'est forgée dont l'hypothèse serait qu'elle constituerait la base du premier répertoire de l'enfant.

Concernant la représentation mentale des mots, B. De Boysson Bardies explique que la représentation d'un mot émerge des traces laissées dans la mémoire par les différents exemplaires de ce mot entendus jusque là. L'enfant en acceptant l'équivalence des formes d'un mot dites selon les différentes caractéristiques vocales, accentuelles et acoustiques des différents locuteurs de son entourage suppose que les mots soient représentés d'une façon « idéalisée » ou « schématique » plutôt que décrits de façon exhaustive et détaillée. Ce choix conserve ce qui est pertinent pour l'utilisation visée : reconnaître et coder des mots dans cette période d'acquisition durant laquelle un lexique mental de type adulte n'est pas encore constitué ; *« Un codage sous spécifié est sans doute suffisant pour reconnaître des mots quand le répertoire est restreint et ne contient pas trop de formes proches. Ce qui est le cas du répertoire d'un enfant de un an »* B. De Boysson Bardies. C'est ainsi que l'expérience réalisée auprès d'enfant âgés de 7 mois dans le codage et la reconnaissance de mots familiers a été poursuivie chez des enfants âgés de 11 mois. On a vu précédemment que les enfants plus jeunes, entraînés avec des mots qu'ils ne comprennent pas, ne peuvent identifier les mots s'ils sont modifiés. Dans cette dernière expérience, les mots familiers ont été modifiés dans le sens d'une modification du trait de voisement de la première consonne, le mot « biberon » devenant alors « piberon » par exemple et les mots de l'autre liste ont conservé leur spécificité d'être des mots rares. Ainsi il a été prouvé que les enfants de 10, 11 mois ont continué à être plus intéressés par les mots familiers déformés que par les mots rares. De plus, lorsque la liste de mots familiers modifiés est proposée avec la liste des mots familiers non modifiés, les

enfants n'ont pas de préférence pour l'une ou l'autre des listes ce qui implique qu'il y a une « équivalence » entre les deux listes. Ainsi la représentation des mots à cet âge là n'est pas assez spécifiée dans la mémoire de l'enfant pour qu'un changement de trait sur la première consonne des mots empêche leur reconnaissance. Ces expériences ont montré que la représentation perceptive des mots dans le premier répertoire de l'enfant ne spécifie pas une séquence de phonèmes mais des unités plus globales, moins analysées. Ces unités dépendent de la structure de la langue selon B. De Boysson Bardies. En effet, en français, la syllabe joue un rôle fondamental dans la structuration des mots. D'autres expériences ont montré que si la première consonne du mot familier est supprimée, les enfants ne marquent plus de préférence pour les mots familiers. De ce fait, la représentation des premières syllabes des mots se fait sous une forme consonne-voyelle sans cependant en coder précisément la consonne.

Après ces premières étapes de reconnaissance strictement phonétique du mot, puis de reconnaissance plus globale du mot attaché au sens survient une autre étape entre 11 et 13 mois et qui marque un changement important. S. Oviatt [13] distingue à cet âge deux « types » de compréhension : la première, émerge vers 11-12 mois et implique la capacité de mémoriser les noms d'objets inconnus associés à ces objets qu'elle nomme « *compréhension de reconnaissance* » du fait qu'elle requiert la reconnaissance d'une forme linguistique, l'association de cette forme avec un événement de l'environnement, et la conscience d'un lien entre la forme linguistique et un référent. Plus tard, apparaît la « *compréhension symbolique* » qui requiert que le mot puisse se référer à un objet en l'absence de celui-ci.

Par ailleurs concernant le nombre de mots compris en fonction des âges de l'enfant, des études fondées sur les observations d'enfants et sur des enquêtes auprès des parents montrent que la compréhension précède toujours la production de mots. Une étude menée par E. Bates [13] auprès des parents d'enfants s'est fondée sur l'estimation par les parents des mots que l'enfant était censé comprendre. Les parents estiment que les enfants comprennent en moyenne cinquante-huit mots à 10 mois, cent vingt-six mots à 13 mois et deux cent dix mots à 16 mois même si ces résultats sont soumis à de fortes variations

individuelles.

Ainsi le développement du lexique passe d'abord par la compréhension. L'association conventionnelle entre la séquence des sons et la part de réalité qu'elle représente, doit être apprise par l'enfant qui développe son langage. L'enfant, rappelons le, ne naît pas avec le langage, il doit apprendre à repérer et segmenter dans un flux de sons de parole des invariants qu'il doit associer à des concepts.

B) NATURE DES PREMIERS MOTS ET FACTEURS DE VARIABILITE

Entre 11 et 18 mois l'enfant effectue ses « premiers pas lexicaux ». Ses premiers mots émergeront sous l'influence de l'environnement, de sa langue, de son univers culturel et du tempérament propre de l'enfant.

Tout d'abord, le mot est selon l'expression de S. Pinker [13] « *un pur symbole, entre plusieurs milliers, rapidement acquis grâce à l'harmonie entre l'esprit de l'enfant, l'esprit de l'adulte, et la texture de la réalité* ». En effet, selon B. De Boysson-Bardies l'acquisition du lexique touche un domaine spécial : celui d'un système de connaissance du monde. Le lexique que l'enfant doit apprendre met en jeu « la texture de la réalité » pour reprendre la citation précédente. Les mots que nous employons correspondent à des formes phonologiques et à des découpages du monde réel en catégories d'objets et d'actions. Des études ont montré à ce sujet que les jeunes enfants ont des connaissances naturelles et apprises sur le découpage du monde et ont formé des catégories à partir du réel, bien avant d'apprendre les signaux linguistiques qui vont y correspondre. Comme le dit S. Pinker, le bébé a un cerveau qui sculpte le monde « *en objets cohérents, bornés, discrets et en actions qui peuvent être faites dans ce monde* » et ils s'attendent aussi à ce que le langage comporte des mots pour les catégories d'objets et des mots pour les catégories d'action.

Cependant **l'interaction avec l'environnement** est nécessaire pour que l'enfant mette des noms sur les différentes catégories. Comme le souligne P. Aimard [3] c'est par l'adulte qui montre, nomme et commente les

choses autour de l'enfant que l'enfant découvre et construit une certaine vue du monde qui l'entoure. Il découvre le monde et il découvre les mots et ces mots lui servent à organiser la vue du monde qu'il construit. Il découvre que « *tout a un nom .Tout ce que l'on fait se raconte en mots .Ces mots permettent à l'enfant de mieux saisir ce qu'il découvre, et de le mettre en mémoire avec un certain agencement, d'en parler, de l'évoquer par la suite* ».L'adulte fournit ainsi des « *étiquettes lexicales* » au cours des diverses interactions qui sont appuyées par des informations visuelles (tu as vu les pommes ?), auditives (tu entends le train ?) ou encore parfois complétées par d'autres sens (manipulation de l'objet, goût..).Ainsi autour des mots converge un faisceau d'informations qui empruntent plusieurs voies sensorielles et tressent dans l'esprit de l'enfant un tissu d'associations.

Par ailleurs, C. Chevrier-Muller [11] a défini quatre pré-requis nécessaires permettant l'accès aux premiers mots. Elle explique que l'accès aux premiers mots suppose chez l'enfant la connaissance des objets et des événements de son milieu comme l'ont formulé également les auteurs précédents. Et avant de pouvoir associer une séquence sonore particulière à une classe particulière d'objets, il doit d'une part disposer du concept d'objet, c'est-à-dire faire la distinction entre objet et contexte, d'autre part d'avoir la notion qu'un item lexical désigne le même objet même si ce dernier apparaît à différents moments, en différents endroits, à différentes distances et dans différentes positions. Il doit comprendre que les attributs sont indépendants des contextes auxquels ils s'appliquent et réciproquement : la mère ou le père peut changer de vêtements ou de coiffure, mais reste la même personne. Egalement, il doit apprendre que les sons émis par l'adulte sont liés à la présentation d'un objet particulier : l'enfant doit réaliser que le son provient de l'adulte et que l'objet est toujours associé à ce son. Enfin, l'enfant doit organiser la coordination de l'espace et de l'objet, des choses touchées, vues, entendues, goûtées et senties comme l'avait souligné P. Aimard précédemment.

Ainsi se constitue la base lexicale du langage chez le jeune enfant qui est alors donc constitué par un système limité mais ouvert, qui encode les objets familiers concrets, les principales personnes de son entourage, de même

que les états et les changements d'état de ces objets et personnes, les actions que les personnes effectuent sur les objets et les sentiments immédiats de ces personnes.

Selon une étude de Nelson [11], généralement les premiers mots sont des substantifs. L'enfant nomme les personnes et les objets avec lesquels il est le plus souvent en contact, les objets et les personnes qui font partis de son univers, les membres de sa famille, les animaux, la nourriture, les boissons et les jouets. Son vocabulaire inclut aussi quelques mots désignant des actions passées et présentes, ou encore des requêtes en actions ou en informations. Cependant, l'enfant n'utilise que rarement des verbes mais recourt davantage à des mots adverbiaux, comme « encore », « ça », « là », « voilà », et à des onomatopées notamment d'animaux, qui régressent au début de la deuxième année.

B. De Boysson Bardies [13] corrobore ses études : les noms dominant dans le premier vocabulaire des enfants alors que les formes prédicatives (verbes ou adjectifs) sont relativement rares. Elle rajoute que les mots sociaux tels que « allô », « au revoir » sont assez fréquents également mais que la majorité des cinquante premiers mots sont des noms d'objets ou d'animaux. Elle explique la pauvreté en verbes dans ce premier vocabulaire par le fait que leur sens est moins facile à saisir que celui des noms, ceux-ci étant plus aisément identifiés dans le monde concret. Selon elle, l'apprentissage des verbes dépend, en partie, de la possibilité de comprendre des phrases : la structure syntaxique contraint alors le sens. Par exemple, une phrase comme « le bébé sourit » oriente l'interprétation vers une action sans objet contrairement aux phrases « le bébé prend un jouet » ou « le bébé donne une balle à sa maman ». Par la suite, lorsque le vocabulaire passe de cent à six cents mots, les formes non nominales augmentent régulièrement. Le langage passe alors graduellement de la référence simple à la prédication et à la grammaire.

Par ailleurs, B. De Boysson Bardies met en lumière les variations individuelles existant chez chaque enfant au niveau des stratégies de production et donc de la composition de leur premier vocabulaire. Elle définit deux styles chez

les enfants qui suggèrent que, au cours de la première année, les nourrissons n'ont pas relevé les mêmes aspects du langage. Tout d'abord, le style « référentiel » ou « analytique » de certains enfants implique que leur attention s'est consacrée tout particulièrement aux éléments phonétiques et à la structure des syllabes. Ces bébés tendent à découper la chaîne parlée en mots, et sélectionnent les structures syllabiques qu'ils savent produire. C'est sur la base de ces unités qu'ils constitueront leur premier vocabulaire. De ce fait, leurs productions consistent en mots isolés souvent monosyllabiques et leur vocabulaire est composé presque exclusivement de noms de personnes, d'animaux et d'objets. A l'opposé, on trouve des enfants dont le style est dit « holistique » ou « expressif ». Ils ont consacré, quant à eux, leur attention sur les contours d'intonation et sur le rythme syllabique des mots ou des phrases, plus que sur leur structure phonétique. Ils produisent ainsi de longues séquences qui ressemblent à des phrases avec des schémas d'intonation cohérents et des syllabes de remplissage. Ils ont moins de noms dans leur premier vocabulaire, de plus nombreux prédicats (verbes, adjectifs) et des expressions toutes faites. D'autres enfants, utilisent des stratégies mixtes.

B. De Boysson Bardies souligne que les différences entre les enfants référentiels et les enfants expressifs sont particulièrement nettes au tout début du langage mais qu'elles s'atténuent progressivement, avec un écart entre le nombre de noms et de prédicats quasiment nul, lorsque les enfants atteignent un vocabulaire de six cents mots.

Ainsi des facteurs inhérents au style cognitif en rapport avec **la personnalité de l'enfant** possèdent un impact sur la composition du premier vocabulaire de l'enfant.

Egalement, **le style des mères** jouent aussi un rôle dans le développement particulier des premiers items lexicaux, selon B. De Boysson Bardies. En effet, les mères qui cherchent à apprendre des mots, qui nomment des objets et attendent de l'enfant qu'il le fasse aussi, canaliseront le choix de l'enfant vers un style référentiel, alors que les modes plus personnels, plus affectifs orienteront vers un style expressif. Si le langage de la mère est pauvre,

l'enfant peut adopter un mode restreint, ou jargonner. Mais le tempérament de l'enfant et le style de la mère ne sont pas interdépendants : ils s'influencent mutuellement parfois sans que l'on puisse parler de détermination.

Par ailleurs, **l'univers culturel** en lien avec les comportements de la mère a également un impact. Les stratégies des parents pour éveiller l'attention du nourrisson à l'environnement physique et pour solliciter sa participation au monde social se différencient précocement. Dès 3 mois, le style d'interaction caractéristique d'une culture apparaît dans les relations de l'entourage avec les nourrissons d'après Fernald et Morikawa [13]. Ces styles se reflètent dans la façon dont les mères réagissent aux premières paroles de leurs enfants. Plusieurs études ont montré la tendance fortement didactique des mères américaines. Celles-ci s'attachent à attirer l'attention de l'enfant sur les objets de l'entourage et à les faire nommer par le bébé. L'apprentissage des noms d'objets et également de personnes occupe une grande place dans l'échange mère-enfant qui repose sur les questions typiques du « *naming game* » : « qu'est ce que c'est ? », « tu peux dire « jus de fruit » ? ». Au cours de tous ses essais, l'enfant américain est très fortement encouragé, félicité, quel que soit le résultat de leurs tentatives. Tandis que du côté des mères françaises, des études ont montré qu'elles ne recherchent pas la performance mais s'attachent plus à développer des histoires en commentant les images d'un livre par exemple et ceci même avec de très jeunes enfants. Elles utilisent avec l'enfant un langage plus adulte, sans forcing avec peu d'encouragement à répéter, et cherchent moins à s'adapter à lui qu'à le préparer à « parler joliment ». Par ailleurs, la plupart des mères françaises n'acceptent un mot que s'il est relativement bien prononcé tandis que des prononciations minimales sont beaucoup plus admises par les mères américaines. Ce sont deux exemples mais d'autres études portant sur d'autres cultures témoignent des variabilités qui existent à ce niveau là. On peut alors penser qu'il en est de même dans la « culture sourde » d'autant plus que nous avons vu précédemment que la mère sourde use d'un registre particulier pour s'adresser à son enfant sourd à l'instar des mères entendants mais qu'elle possède également des particularités propres à sa langue. Néanmoins peu voire aucune étude ne traite des particularités propres à cette culture dans le cadre de l'apprentissage du lexique par les mères.

Des attitudes aussi variées de la part des mères, de par sa culture, possède une influence sur la composition du premier vocabulaire de l'enfant. B. De Boysson Bardies définit des constantes dans de nombreuses cultures dans les catégories de vocabulaire employées : les noms de personnes qui entourent l'enfant et auxquels il peut faire appel : maman, papa, grand-mère ; les objets nécessaires à la « survie » : les aliments, les boissons et les ustensiles pour se nourrir (biberon, tasse), les vêtements. On trouve également le nom de certains objets de la maison, particulièrement ceux qui font du bruit et attirent l'attention (téléphone), et enfin ce qui se déplace et roule (auto, train). Dans tous les vocabulaires une grande importance est accordée aux animaux, « à ce que dit l'animal » : le son qu'il produit sert souvent à le désigner. Le chien est un « wouah wouah », le canard un « coin-coin ».Egalement, le jeu, se manifeste aussi dès les premiers mots. Le jeu de cache-cache par exemple est rendu par un terme dans probablement toutes les langues du monde d'après B. De Boysson-Bardies. Enfin, un autre aspect indiquant des préoccupations fondamentales identiques chez les bébés de différentes cultures est celui de la communication sociale : les termes pour dire bonjour ou au revoir se retrouvent dans la plupart des premiers vocabulaires. Cependant les variations individuelles, l'influence de la culture et la structure de la langue modulent le choix et la distribution des premiers mots de l'enfant. L'étude de B. De Boysson-Bardies retrace, dans le tableau ci-dessous [13], les résultats de son analyse sur la distribution des types de mots dans le premier vocabulaire d'enfants français, américains, suédois et japonais ayant un répertoire de moins de cinquante mots :

	Personnes	Animaux	Objets	Verbes et adjectifs	Onomatopées	Expressions sociales	Nombre de mots
Français	9 8.1 %	23 20.7 %	44 39.6 %	24 21.6 %	2 1.8 %	9 8.1 %	111
Américains	16 13.1 %	24 19.6 %	51 41.8 %	11 9.0 %	5 4.1 %	15 12.3 %	122
Suédois	12 11 %	18 16.5 %	44 40.3 %	25 22.9 %	1 0.9 %	9 8.2 %	109
Japonais	7 6.3 %	20 18.2 %	29 26.3 %	26 23.6 %	15 13.6 %	13 11.8 %	110

Cet exemple est donné pour montrer combien les pratiques culturelles orientent fortement le choix sémantique des premiers mots des enfants. Et d'après les conclusions de B. De Boysson-Bardies les préférences individuelles sont un moins

grand facteur de variabilité que l'appartenance à un groupe linguistique et culturel.

C) ACQUISITION ET ORGANISATION DU LEXIQUE

La constitution du lexique est un processus de fondement de l'acquisition du langage. Pour les enfants français, c'est au cours de la 3^{ème} année que s'opère la structuration du lexique en classe de mots selon Bassano [20]. Il existe une approche d'acquisition des mots du lexique par occurrence de rencontres avec les mots décrite par A. Dumont [20]. Dans cette théorie, il faudrait que le sujet rencontre sept à huit fois le mot pour qu'il soit fixé dans son lexique mental par le biais d'opération mnésique d'encodage, de stockage et de rappel. Le mot sera alors intégré dans le stock lexical de l'enfant. Néanmoins cette approche est insuffisante selon A. Dumont et même si raconter le monde avec les mots de la langue à l'enfant constitue un moteur important du développement verbal comme nous l'avons vu précédemment, la mise en place du lexique est plus complexe. L'enfant doit avant tout apprendre à mettre en correspondance la représentation phonologique-le signifiant- avec une représentation sémantique-le signifié- dans des pratiques langagières à visée communicative. Le contenu des mots fait donc l'objet d'une élaboration par accumulation de bribes de signification selon les expériences multiples et fréquentes de l'enfant et les réponses de l'entourage. Au terme de cette évolution, le sens des mots utilisés par l'enfant correspond à celui du vocabulaire de la langue adulte.

Ainsi, au départ, les mots de l'enfant ne recouvrent pas les mêmes références que celles de l'adulte. Ainsi Clark [20] a décrit des phénomènes de sur-extensions dans lesquels l'enfant appelle « chien » tous les animaux à quatre pattes et des usages de sous-extensions dans lesquels le mot ne se réfère qu'à un objet. Ainsi le mot « balle » par exemple ne s'applique qu'à la balle multicolore de la maison avec laquelle l'enfant peut jouer. Cela illustre, selon Chevrier-Muller [11], le processus par lequel le sens global des premiers mots s'affine à mesure que l'enfant acquiert d'autres mots et qu'il perçoit les différences entre les objets et les situations. Tout nouvel élément d'information sur son univers semble emmener l'enfant à restructurer le sens initial de ses

premiers mots. En effet, comme le soutient A. Dumont, l'enfant est une « *machine à faire des liens* » même si il ne connaît pas encore les mots précis qui recouvrent les concepts, il établit plusieurs types de liens à partir d'associations notamment fonctionnelles « niche-chien » souvent guidés par des relations spatio-temporelles « voiture-garage ». A cela P. Aimard [1] rajoute des processus d'acquisition jouant sur des symétries et des oppositions : « chaud-froid », « grand-petit » qu'il appelle « *paires oppositionnelles* ». Ces associations témoignent que l'enfant organise ses connaissances à l'intérieur de son système sémantique en même temps qu'il apprend des mots nouveaux. A ce niveau, les associations s'effectuent sur la base de schémas d'événements familiers et répétitifs. Ainsi les catégories développées seraient en lien avec l'histoire de l'enfant et il lui est plus aisé de fixer le mot « pyjama » dans ce que l'ont met après le bain le soir avant de dormir que d'arriver au concept de « vêtement ».

Le système sémantique structure les unités lexicales par des processus de catégorisation qui permettent de relier les mots dans une organisation non accumulative. Dès 2 ans, l'enfant organise de façon catégorielle sur la base de catégorie fonctionnelle « tout ce qui se mange », « tout ce qui roule » selon A. Dumont [20].

A partir de 3, 4 ans, il ne s'agit plus d'un procédé d'étiquetages successifs mais de regrouper les unités mots de façon structurée. Ces processus de traitement conduisent l'enfant à construire des ensembles verticaux dans lesquels les unités sont regroupées par des liens fonctionnels, catégoriels, physiques ou autres qui peuvent les caractériser et leur permettre « d'aller ensemble ».

E. Rosh [20] distingue trois niveaux d'organisation des connaissances et du lexique : le niveau super-ordonné qui regroupe le terme général (oiseau), le niveau de base appelé prototype (canard, poule..) et le niveau supra-ordonné (colvert, chapeau..). Le niveau de base, le prototype est acquis en premier par l'enfant. Le mot apparaît dans une situation pragmatique bien particulière et sollicite plusieurs modalités de perception. Ainsi pour le mot « canard » par la vision qu'il en a, éventuellement l'écoute du « coin-coin » associés à l'action du canard qui s'approche, l'enfant comprend que le mot émis

par les parents désigne le volatile. Le mot « canard » est alors identifié et mémorisé car il s'inscrit dans un contexte pragmatique d'une expérience partagée au sein d'une séquence. Les prototypes sont en général, les unités les plus fréquentes et familières d'une catégorie. C'est dans le passage du prototype au niveau super-ordonné que s'opère véritablement la catégorisation. Pour reprendre l'exemple précédent, quand l'enfant a rencontré un certain nombre de canards, de pigeons, de moineaux, etc., il repère qu'ils ont des attributs communs : un bec, des plumes, vivre dans des nids, etc. : il accède à la catégorie « oiseau ». Le niveau supra-ordonné est acquis en dernier et correspond à un lexique de plus en plus spécifique et à des savoirs sémantiques précis.

Ainsi c'est à travers l'organisation de niveaux différenciés mais reliés que l'enfant construit ses connaissances des mots du lexique. Bien au-delà du rapport signifiant/signifié à la base des mots, il développe un savoir sur les liens et les relations qui unissent les mots pour les remplir de sens : « *Les contenus sémantiques se construisent à partir d'expériences perceptives, motrices, cognitives et linguistiques de l'enfant* » A. Dumont, [20].

D) EVOLUTION QUANTITATIVE DES MOTS DU LEXIQUE

A l'âge de 10, 13 mois, l'enfant fait l'apprentissage du lexique à raison d'un mot à la fois d'après C. Chevrier-Muller [11]. Ses énoncés sont composés exclusivement de mots isolés. Entre 2 et 10 ans, d'autres chercheurs cités par A. Dumont [20] ont estimé que l'enfant apprend de trois à dix mots par jour.

Alors que le premier mot apparaît vers 10 mois, à 18 mois l'enfant possède 20 mots. On assiste à une rapide extension du vocabulaire qui passe d'une centaine de mots vers vingt mois à près de 300 à deux ans pour atteindre environ 1000 mots à 3 ans. On parle d'explosion lexicale.

D. Crystal [1] estime aussi que l'enfant comprend environ cinq fois plus de mots qu'il n'en dit.

B. De Boysson Bardies, quant à elle, insiste sur « *l'extraordinaire variabilité individuelle* » qui existe dans le vocabulaire de production des enfants que ce soit au niveau quantitatif ou qualitatif.

III) LE DEVELOPPEMENT DU LANGAGE

CHEZ L'ENFANT SOURD DE PARENTS

SOURDS

L'enfant sourd né de parents sourds reçoit la langue des signes dès le berceau, c'est sa langue maternelle. Les recherches entreprises sur le développement du langage d'enfants sourds de parents sourds ont montré que ces enfants apprennent à parler sur un mode visuel, en suivant les mêmes étapes que celles des enfants entendants [6]. Néanmoins, l'étude de l'acquisition de la langue des signes, en tant que langue maternelle, représente un domaine de recherche relativement neuf et malgré de nombreuses données recueillies jusqu'ici, certains aspects de cette acquisition restent encore à explorer et à préciser.

1. LES ACQUISITIONS RELEVANT DE LA PSYCHOMOTRICITE

La langue des signes est une langue visuo-gestuelle, elle est soumise à un certain nombre de spécificités relevant de la psychomotricité que les enfants doivent progressivement acquérir et dont M.-H. Herzog [26] en a présenté les contours.

Tout d'abord, les enfants sourds doivent acquérir une bonne connaissance de leur **schéma corporel** notamment des parties du corps situées dans la région supérieure pour apprendre à pratiquer et comprendre correctement

la langue des signes. En effet, comme nous l'avons vu précédemment, la formation d'un signe est soumise à cinq paramètres : configuration de la main, orientation de la paume, emplacement de la main sur le corps et dans l'espace, mouvement et expression du visage. Par exemple ce qui différencie le signe « naïf » de celui du signe « fils », c'est l'emplacement de la main sur le corps, les autres paramètres étant identiques. Ainsi, l'enfant sourd qui n'a pas bien intégré où se localisent ces deux parties, peut avoir des difficultés à comprendre mais surtout à se faire comprendre.

Egalement, l'enfant sourd doit intégrer la **notion spatiale** par rapport au corps. En effet, pour indiquer la notion de présent, passé, futur, l'enfant doit être capable de jongler avec les notions spatiales en avant (futur), en arrière (passé) et très proche de soi (présent) pour préciser le temps de la phrase. S'il n'a pas bien compris la notion en avant et en arrière de soi, il lui sera difficile de faire comprendre à son interlocuteur quand la scène se déroule. D'autre part, l'orientation de la paume de la main dans l'espace est très importante pour former un signe et la notion spatiale intervient encore ici.

Par ailleurs, **la notion de temps** doit être comprise par l'enfant. En LSF, comme dans tout langage, pour être compris de son interlocuteur, il est nécessaire de bien s'orienter dans le temps. D'autant plus qu'en LSF, dont la grammaire est visuelle, les signes sont exécutés dans l'ordre de la succession des faits dans le temps. Egalement, les adverbes portant sur le rythme (vite, rapide, lent) sont marqués par la vitesse à laquelle le signe est effectué. L'enfant doit donc acquérir les notions de durée, d'intervalles et de vitesse.

L'enfant doit acquérir, également, la **connaissance droite-gauche** notamment sur autrui. En effet, pour signer la gauche ou la droite, il faut montrer la main droite à l'aide de la gauche et inversement. La réversibilité doit être acquise, sinon le sujet face à son interlocuteur va inverser la position ce qui va retentir sur la compréhension.

D'autre part, le **tonus manuel** doit être maîtrisé progressivement. En LSF, une bonne configuration de la main nécessite une bonne régulation tonique. Si l'enfant est hypertonique c'est-à-dire se caractérisant par une crispation empêchant des mouvements aisés ou à l'inverse hypotonique, où le relâchement empêche le maintien de la position des doigts, une forme correcte de la main sera difficilement obtenue d'où des problèmes pour se faire comprendre.

La coordination des membres supérieurs est également primordiale. Elle est nécessaire pour la réalisation de certains signes en LSF comme par exemple « travailler » ou « pareil » : les deux mains ont la même configuration et font simultanément le même mouvement dans le temps et l'espace (selon un axe de symétrie vertical ou horizontal). A l'inverse, **la dissociation des membres supérieurs** est tout autant importante. En effet, pour la majorité des signes en LSF, les deux mains ne signent pas en même temps dans le temps et l'espace. Souvent la main dominée intervient au cours d'une conversation. La dissociation ne se met en place pas avant l'âge de 6 ans, l'enfant plus jeune présentera ainsi des difficultés pour pratiquer certains signes en LSF nécessitant cette dissociation.

Egalement, la **coordination oculo-manuelle** doit se mettre en place car elle permet le feed-back entre les activités gestuelles et la vision. L'enfant sourd doit apprendre à coordonner ses impressions tactiles, visuelles et kinesthésiques qui sont les bases de la LSF.

La mémoire visuelle entre aussi en jeu. Un enfant entendant a une capacité plus grande à percevoir des informations de l'extérieur que le sourd car il recourt à une mémoire auditive, kinesthésique, olfactive, émotionnelle, affective et visuelle. Le sujet sourd, est privé de la mémoire auditive très importante pour le stockage des informations. La mémoire visuelle est ainsi fondamentale en LSF car elle permet au sujet sourd de mémoriser un signe pour ensuite l'interpréter.

Enfin, **l'expression du visage** doit prendre sens et avoir une fonction pour l'enfant. On a vu précédemment que l'expression du visage a un rôle essentiel pour marquer l'intonation, modifier ou intensifier le sens d'un signe : question, affirmation, sentiments. L'enfant doit apprendre à accentuer son discours par l'expression du visage et la mimique.

2. LES ACQUISITIONS LANGAGIERES

A) LE BABILLAGE GESTUEL

Les enfants sourds de parents sourds, babillent manuellement vers l'âge de 8 mois d'après les recherches de L. Pettito [13]. Les gestes sont assimilables aux syllabes du babillage de l'enfant entendant. Comme celui-ci, le bébé sourd produit des gestes « gratuits » qui évoquent des éléments sublexicaux de la structure des signes servant à représenter des mots.

Ces gestes sans signification se distinguent à la fois des gestes habituels dans d'autres activités manuelles et des gestes de communication que l'on peut retrouver chez l'enfant entendant, tel que le geste de montrer du doigt. Ils consistent en des mouvements rythmiques d'ouverture et de fermeture et en des configurations particulières de la main. Ces gestes effectués dans un espace délimité et dans des circonstances particulières se rattachent clairement aux gestes utilisés dans la langue des signes.

D'autre part, Pettito a relevé que entre 7 et 11 mois le « babillage en signes » tout comme le babillage de l'enfant entendant a une fonction d'exercice privé plutôt que de communication avec autrui. En vue de toutes ces observations, L. Pettito et Marentette [12] concluent à l'existence d'un programme général d'acquisition du langage, dont les étapes de mise en œuvre seraient similaires, en langue des signes et en langue orale.

D'autres chercheurs tels Moore et Rondal [12] ont même rapporté que des ébauches conventionnelles relevant de la langue des signes américaines auraient été observées dès l'âge de 2 mois environ.

En contrepartie, Newport et Meier [12] pensent que ces séquences gestuelles précoces produites par les enfants sourds ne sont pas signifiantes et sont dépourvues de référence au contexte. De ce fait, il préfère parler de « babillage possible » ou encore de « babillage éventuel ». Meier et Willerman [12] distinguent trois catégories parmi les premières productions gestuelles des jeunes enfants : les gestes qui se basent d'après la forme et l'usage de la langue des signes et qui donc peuvent être considérés comme des signes de la langue des signes ; des gestes communicatifs, pragmatiques ou symboliques et des gestes non référentiels, dépourvus de signification. Parmi ces derniers, ceux qui sont considérés comme « babillage possible » c'est-à-dire comme l'équivalent potentiel du babillage vocal, sont ceux qui répondent aux critères suivants. Tout d'abord, leur mode de réalisation doit être semblable à celui de la langue cible qui est dans ce cas la langue des signes : ils doivent donc être exécutés dans l'espace de production des signes (et non en-dehors), et impliquer un articulateur proximal (épaule, coude) en même temps qu'un articulateur distal (poignet, doigt). Ensuite, ils doivent être produits de manière répétée, cyclique tout comme le babillage vocal qui se caractérise par une répétition de syllabes. Leur recherche a porté sur l'estimation de la proportion du « babillage possible » parmi l'ensemble des productions gestuelles chez des enfants sourds de parents sourds et chez des enfants entendants. Ils ont ainsi montré qu'il n'y a pas de différences significatives entre bébés sourds et entendants. De ce fait selon eux ce babillage en gestes ne représenterait pas l'équivalent du « babillage vocal » chez les enfants entendants puisque ce babillage gestuel est aussi présent chez des enfants entendants.

B) LES PREMIERS SIGNES

Tout comme les premiers mots produits par le jeune enfant en langue orale, les premiers signes reconnaissables en langue des signes sont produits de façon isolée, et cette situation se prolonge pendant plusieurs mois avant que n'apparaissent les premiers « multi-signes ».

Concernant le moment d'apparition des premiers signes, certaines études (McIntyre, J. Williams [6]) rapportent que les enfants sourds de parents sourds produisent leurs premiers signes beaucoup plus tôt que leurs pairs entendants ne produisent leurs premiers mots. Les premiers signes apparaîtraient entre 7 et 9 mois.

Pour expliquer cette précocité, diverses raisons ont été avancées. R. Brown et Schwam [12] ont évoqué que le caractère iconique de certains signes de la langue des signes était un facteur facilitant l'apprentissage. Cette hypothèse a été rejetée du fait que la plupart des premiers signes observés chez les enfants ne sont pas iconiques selon Bonvillian et coll. [12], et que parmi les signes qui sont iconiques pour les adultes, très peu sont iconiques également pour les jeunes enfants d'après Newport et Meier [12]. Au final, les plus récentes études ont montré le rôle mineur joué en général par l'iconicité dans l'acquisition de la langue des signes. Pour Bonvillian [12], si les premiers signes peuvent être produits « avant l'heure », ce n'est donc pas en raison de leur iconicité mais parce que chez le jeune enfant le développement de la coordination oculo-manuelle précède celui de la motricité articulatoire. Et aussi, parce que les parents peuvent donner lors de la production de l'enfant une aide précise, par le modelage des gestes ébauchés par l'enfant, impossible à fournir pour la production des vocables. Selon Newport et Meier [12], il faut y ajouter le fait que, pour un jeune enfant, les gestes peuvent, bien plus aisément que les mots, être perceptivement isolés, discriminés, identifiés, reconnus et donc de ce fait imités.

Par ailleurs, Bonvillian a souligné les ressemblances et les différences entre l'acquisition d'une langue des signes et celle d'une langue orale. Ils ont relevé que le moment d'apparition des usages référentiels du langage, c'est-à-dire pour nommer ou désigner, apparaissent vers 13 mois et qu'il ne paraît pas dépendre de la modalité, visuo-manuelle ou audio-orale, de la langue proposée à l'enfant. En revanche, les jeunes sujets signants ont produit leur premier signe, acquis un vocabulaire de 10 signes, et émis des combinaisons de deux signes bien avant que les enfants entendants n'aient atteint les mêmes étapes.

Cependant, selon certains chercheurs, les premières combinaisons de deux signes ne peuvent être considérées comme productions syntaxiques et que, dès lors, elles doivent être envisagées comme caractéristiques de la période de transition entre période prélinguistique et communication linguistique proprement dite. Une recherche de Kyle, Woll et Ackerman [12] porte sur cet aspect. Les auteurs concluent que les exemples de « signes » produits avant 12 mois doivent être considérés comme « gestes » plutôt que comme item linguistiques. Ackerman et coll. ajoutent que, même en ce qui concerne les productions ultérieures, il n'est pas toujours aisé de distinguer entre « signes » et « gestes ». Ils proposent donc que les signes/gestes émis entre 12 et 18 mois soient eux aussi considérés comme prélexicaux. L'attribution d'un statut véritablement linguistique ne devrait être envisagée que lorsque, à partir de 18 mois : la production des premiers signes se décontextualise, ce qui se marque notamment par des phénomènes de sur-extension de l'usage, et que, l'enfant se montre capable de surcroît de combiner ces signes entre eux.

Pour Volterra, Caselli et Petitto [12] le critère permettant d'attribuer à un signe un statut équivalent à celui du mot, est que ce signe puisse être considéré comme symbolique ; autrement dit, qu'il puisse être produit par l'enfant dans des contextes diversifiés et/ou en l'absence du signifié. Le critère formulé par Orlansky et Bonvillian [12] est moins exigeant : est considéré comme « signe » toute approximation reconnaissable d'un signe de la langue-cible, utilisée adéquatement dans un contexte approprié. L'adoption de ce critère mène à considérer comme « signe » les productions relevant du stade de communication pragmatique plutôt que symbolique. Ainsi la notion de « signe » en tant que « mot » ne recouvre pas la même notion selon les différents auteurs.

Pizzuto, en vue de caractériser de manière comparable les données recueillies à propos de jeunes enfants sourds et entendants, distingue les étapes suivantes dans l'acquisition de toute langue qu'elle soit orale ou signée :

-Stade I : Transition entre l'étape prélinguistique et la première étape du développement linguistique. Emergence de la communication intentionnelle, et apparition des premières émissions ressemblant à des mots ou des signes.

-Stade II : Première étape du développement linguistique, caractérisé par un vocabulaire limité (entre 10 et 50 mots), et par la production d'énoncés à un seul mot ou signe.

-Stade III -A : Croissance rapide du vocabulaire et apparition des premières combinaisons de mots ou signes.

-Stade III-B : Production d'énoncés à mots ou signes multiples.

D'autre part, Petitto a montré que, en dehors du « babillage en signes » qui représente un cas particulier, les gestes produits par les enfants sourds entre 9 et 12 mois ne sont pas plus élaborés ni sophistiqués, au point de vue de la forme, du contenu et des fonctions, que les gestes produits par les enfants entendants du même âge. De surcroît, il a montré que l'exposition à une langue des signes ne facilite pas la compréhension de messages gestuels complexes c'est-à-dire non linguistiques. En effet, il observe que, avant l'âge de 2 ans et demi à 3 ans, les enfants sourds signants pas plus que leur pairs entendants ne saisissent la signification de gestes iconiques complexes produits par un adulte. Autrement dit, les enfants signants traitent différemment les informations linguistiques et non-linguistiques, même si toutes lui parviennent dans la même modalité, gestuelle en l'occurrence.

Caselli et Volterra [12] observent également des similitudes de développement menant de la communication prélinguistique au langage chez les enfants entendants et sourds. Ainsi apparaissent tout d'abord vers 10,12 mois des gestes déictiques c'est-à-dire des gestes d'indication qui sont d'ordre prélinguistique ; apparaissent plus tardivement, vers 12 à 15 mois les premiers gestes référentiels, ainsi que les premiers mots ; enfin, ces derniers, ne pourront être combinés entre eux que lorsque, vers 17 à 18 mois, le vocabulaire de l'enfant s'étend à 20-40 items.

C) LES PREMIERES COMBINAISONS DE SIGNES

Chez les jeunes enfants entendants, les premières combinaisons de vocables, qui pour de nombreux chercheurs témoignent de l'avènement de la communication linguistique, apparaissent à partir d'environ 18 mois. C'est aussi à

cet âge, que les chercheurs observent les premières combinaisons de signes chez les jeunes enfants signants.

Quant à Petitto [12], elle remarque que l'apparition, vers 20 mois, des premiers multi-mots chez les enfants entendants, ainsi que les premiers multi-signes chez les enfants sourds, s'accompagne du déclin de la production de gestes non-linguistiques.

D) LES PREMIERES ACQUISITIONS LINGUISTIQUES

► Les premières acquisitions « phonologiques »

L'acquisition des configurations manuelles a été décrite par Boyes Braem [12]. Cet auteur distingue quatre stades de complexité croissante, reflétant sur le plan de l'exécution des signes l'évolution générale de la motricité fine chez le jeune enfant. McIntire [12], a montré que les configurations manuelles doivent être modifiées selon l'environnement kinétique (mouvement, localisation, orientation) dans lequel elles apparaissent.

► Le développement des relations sémantiques

Selon H. Schlesinger et K. Meadow [12] le développement sémantique des enfants exposés à la langue des signes est normal. Ils notent que les enfants comprennent et expriment gestuellement les relations sémantiques typiques pour leur âge. Par exemple, pendant la période des énoncés de deux signes, l'enfant peut évoquer : des objets -leur existence ou leur non-existence-, des actions, des possessions, des localisations, etc. Et tout comme chez l'enfant entendant, l'expression des instruments, des causes et des modalités de l'action n'apparaît que par la suite.

► Les acquisitions syntaxiques et grammaticales

Concernant l'ordre d'émission des signes, il est très flexible en langue des signes. En effet, l'expression des rôles des différents éléments de la

phrase et des inter-relations de ces éléments est réalisée grâce aux flexions imprimées aux signes .Or la maîtrise des flexions n'est acquise par les jeunes enfants signants que relativement tard, après la période d'émission de deux signes. Par ailleurs, une étude de Hoffmeister [12], met en lumière que chez les enfants de 2 à 5 ans, les ordres d'émission qui ont leur préférence correspondent d'ailleurs aux ordres canoniques, c'est-à-dire, aux ordres les plus neutres, de la langue des signes adulte.

Concernant la **négation**, Lacy et Ellenberger et coll. [12] ont montré que, tout comme le jeune enfant entendant apprenant une langue orale, le jeune enfant signant dans la période des émissions de deux signes marque la négation en recourant à des procédés primitifs : soit en faisant précéder l'émission d'un mouvement de tête négatif, soit d'un item lexical négatif simple dont l'usage est impropre en langue des signes adulte .Ce n'est que par la suite que l'enfant pourra maîtriser l'usage des expressions négatives spécifiques, et insérer correctement celles-ci au sein des phrases.

Concernant les **pronoms déictiques**, les études sur l'acquisition des langues orales ont montré la grande difficulté des jeunes enfants à produire et utiliser correctement les pronoms. Des auteurs ont supposé qu'il n'en irait pas de même pour les jeunes enfants apprenant la langue des signes, étant donné l'apparente « transparence » des signes pronominaux. Ceux-ci en effet, comme nous l'avons vu, ressemblent aux gestes de pointage (non linguistiques) dont se servent les entendants pour ponctuer le discours oral. Excepté que, en langue des signes, ces « pointages » ne sont pas utilisés pour accompagner l'expression d'items lexicaux, mais bien pour remplacer ceux-ci. Ce qui pourrait expliquer pourquoi, selon les chercheurs, chez les jeunes enfants signants, l'acquisition des pronoms déictiques est, tout comme chez leurs pairs entendants, lente, et marquée d'erreurs caractéristiques.

Concernant les **acquisitions morphosyntaxiques**, l'acquisition du système de l'accord du verbe apparaît entre 3 ans et 3 ans et demi selon Newport et Meier [12]. D'autre part, les règles de morphologie dérivationnelle consistant à établir des distinctions morphologiques entre les différentes

catégories lexicales seraient maîtrisées au cours de la 3^{ème} année, notamment concernant la différenciation des noms et des verbes associés (voiture-conduire), mais près de la moitié d'entre elles sont « non-canoniques » ; c'est-à-dire, non-conformes aux distinctions morphologiques de la langue adulte. L'acquisition quasi-complète de ce système se réalise entre 4 et 6 ans.

E) LES ACQUISITIONS LINGUISTIQUES TARDIVES

Elles concernent notamment les pronoms anaphoriques. Ce sont des gestes de pointage dirigés vers les localisations arbitraires d'objets non présents dans l'environnement immédiat. La production de tels pronoms suppose des habiletés complexes « d'indexation spatiale » permettant : d'établir des localisations arbitraires ; de déterminer des localisations différenciées pour des objets différents et enfin de pouvoir maintenir ces localisations différenciées pendant toute la durée du discours. De ce fait, ces habiletés émergent relativement tard. Même si, dès l'âge de 3 ans, les enfants paraissent comprendre correctement des messages incluant des références anaphoriques selon Bellugi [12]. L'usage correct des procédés d'indexation spatiale n'apparaît dans leurs productions spontanées qu'à partir de 4 ans et demi à 5 ans d'après Hoffmeister [12].

Néanmoins, comme le souligne Newport et Meier, l'acquisition des procédés grammaticaux complexes demeure encore à étudier notamment les procédés permettant la grammaticalisation des expressions faciales ou encore permettant de marquer les propositions subordonnées.

PARTIE PRATIQUE



I) LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Notre recherche tend à mettre en lumière le développement lexical en langue des signes chez les jeunes enfants sourds congénitaux nés de parents sourds en regard de celui des enfants entendants dans la langue orale. La problématique sous-jacente est **d'évaluer et de comparer le stock lexical gestuel de ces enfants sourds au stock lexical verbal des enfants entendants sur le plan productif et réceptif à l'âge de 24 mois.**

Certains auteurs tels Bouvet sont en faveur de la théorie selon laquelle les enfants sourds suivent les mêmes étapes dans le développement du langage que les enfants entendants et que par conséquent les premiers signes seraient émis au même âge que les enfants entendants font leurs premiers pas lexicaux. D'autres chercheurs tel McIntyre, soutienne au contraire l'idée que les enfants sourds de parents sourds produisent leurs premiers signes beaucoup plus tôt que leurs pairs entendants ne produisent leurs premiers mots.

Ces différents points de vue ont orienté le thème de notre recherche et notre démonstration dans la pratique cherche à offrir des débuts de réponses quant à ces questions. En effet, il s'agit d'évaluer le lexique signé des enfants sourds de parents sourds sur le versant compréhension et production et de le situer par rapport au lexique verbal des enfants entendants du même âge.

Pour se faire, nous avons utilisé « **les inventaires français du développement communicatif** » élaborés par **Sophie Kern** que nous avons adapté à la langue des signes française et que nous avons soumis aux parents des enfants sourds de notre étude ainsi qu'aux intervenants entourant ces enfants.

II) PRESENTATION DE L'OUTIL D'EVALUATION

Les inventaires français du développement communicatif sont l'adaptation française des « MacArthur communicative development inventories » élaborés et étalonnés sur une population d'enfants américains par Fenson. Ils sont basés sur des questionnaires remplis par les parents qui décrivent le développement communicatif, de l'apparition des premiers gestes à l'émergence de la grammaire en passant par le lexique compris et produit. Cette évaluation a été adaptée et étalonnée en français par Sophie Kern du laboratoire Dynamique du langage à Lyon et est destinée à l'analyse d'enfants ne présentant pas de déficit auditif.

Il existe une version courte et une version longue de ces questionnaires. Notre choix s'est porté sur **la version courte**, d'une part dans un souci de commodité pour les parents remplissant le questionnaire, et d'autre part car la version longue n'est pas disponible au « grand public » mais réservée à des scientifiques confirmés.

Les versions courtes en langue française sont composées de trois questionnaires retraçant le développement communicatif aux âges de 12, 18 et 24 mois. Il s'agit de questionnaires fermés d'une page chacun, basés sur la description des gestes communicatifs et du babillage, sur la compréhension et la production des mots ainsi que sur l'acquisition des premières bases grammaticales. Néanmoins, nous n'avons pu utiliser que le questionnaire **destiné aux enfants de 24 mois** en raison de l'âge avancé des enfants composant notre population « expérimentale » au moment de notre étude. Il aurait en revanche été intéressant de faire passer ce questionnaire aux âges de 12 et 18 mois pour avoir une vision globale et suivre l'évolution du développement langagier de ces enfants. Néanmoins, au vue du temps nécessaire à cette recherche, cela n'a pas été possible de suivre ces enfants sur le « long terme ».

Le questionnaire de 12 mois présente une liste de 25 gestes (gestes communicatifs: tendre les bras pour être soulevé..., gestes déictiques: pointage...et gestes plus symboliques: faire semblant de nourrir une poupée..), une liste de 81 mots avec évaluation de la compréhension et de la production

(plusieurs catégories sémantiques et grammaticales représentées: noms d'animaux, noms de lieu, mots d'action...) et une appréciation du babillage (babillage dupliqué ou canonique et babillage diversifié).

Le questionnaire de 18 mois présente une liste de 97 mots en compréhension et en production et une évaluation de la combinaison des mots.

Le questionnaire de 24 mois (ci-dessous) présente une liste de 100 mots en production, une évaluation de la combinaison des mots et de la longueur moyenne des énoncés (LME) calculée en nombre de mots d'après les 3 énoncés les plus longs de l'enfant.

Tableau VII Questionnaire de 24 mois à faire remplir par les parents (© S. Kern)			
Nom, prénom, etc. (idem tableau V)			
Cochez les cases correspondant aux mots que l'enfant produit actuellement de manière spontanée (hors imitation). Si sa prononciation est différente de celle des adultes, cochez tout de même le mot.			
aie.....	<input type="checkbox"/>	cache/cacher.....	<input type="checkbox"/>
allô.....	<input type="checkbox"/>	cadeau.....	<input type="checkbox"/>
assiette.....	<input type="checkbox"/>	caillou.....	<input type="checkbox"/>
attention.....	<input type="checkbox"/>	canard.....	<input type="checkbox"/>
au revoir.....	<input type="checkbox"/>	casse/casser.....	<input type="checkbox"/>
a/avoir peur.....	<input type="checkbox"/>	chaise.....	<input type="checkbox"/>
ballon.....	<input type="checkbox"/>	chat.....	<input type="checkbox"/>
bateau.....	<input type="checkbox"/>	chaud/chaude.....	<input type="checkbox"/>
beau/belle.....	<input type="checkbox"/>	chaussure/soutier.....	<input type="checkbox"/>
bébé.....	<input type="checkbox"/>	cheval.....	<input type="checkbox"/>
bée bée.....	<input type="checkbox"/>	cheveux.....	<input type="checkbox"/>
biberon/bibi.....	<input type="checkbox"/>	chien/toutou.....	<input type="checkbox"/>
bois/boire.....	<input type="checkbox"/>	chocolat.....	<input type="checkbox"/>
bon/bonne.....	<input type="checkbox"/>	chut.....	<input type="checkbox"/>
bonbons.....	<input type="checkbox"/>	cochon.....	<input type="checkbox"/>
bonjour.....	<input type="checkbox"/>	coin-coin.....	<input type="checkbox"/>
bottes.....	<input type="checkbox"/>	compote.....	<input type="checkbox"/>
bouche.....	<input type="checkbox"/>	couche/lange.....	<input type="checkbox"/>
bras.....	<input type="checkbox"/>	coucou.....	<input type="checkbox"/>
ça.....	<input type="checkbox"/>	cuillère.....	<input type="checkbox"/>
dame.....	<input type="checkbox"/>	déhors.....	<input type="checkbox"/>
main.....	<input type="checkbox"/>	eau.....	<input type="checkbox"/>
maison.....	<input type="checkbox"/>	école/crèche.....	<input type="checkbox"/>
maman.....	<input type="checkbox"/>	écrits/écrire.....	<input type="checkbox"/>
mange/manger.....	<input type="checkbox"/>	éléphant.....	<input type="checkbox"/>
merci.....	<input type="checkbox"/>	encore.....	<input type="checkbox"/>
meuh.....	<input type="checkbox"/>	fais/faire un bisou.....	<input type="checkbox"/>
miaou.....	<input type="checkbox"/>	ferme/fermer.....	<input type="checkbox"/>
moi.....	<input type="checkbox"/>	fleur.....	<input type="checkbox"/>
monsieur.....	<input type="checkbox"/>	froid/froide.....	<input type="checkbox"/>
moto.....	<input type="checkbox"/>	fromage.....	<input type="checkbox"/>
pot.....	<input type="checkbox"/>	ici.....	<input type="checkbox"/>
poubelle.....	<input type="checkbox"/>	là.....	<input type="checkbox"/>
pyjama.....	<input type="checkbox"/>	lait.....	<input type="checkbox"/>
quoi.....	<input type="checkbox"/>	lapin.....	<input type="checkbox"/>
sale.....	<input type="checkbox"/>	ouaf-ouaf.....	<input type="checkbox"/>
s'il te plaît.....	<input type="checkbox"/>	pain.....	<input type="checkbox"/>
oreille.....	<input type="checkbox"/>	pantalon.....	<input type="checkbox"/>
oreille.....	<input type="checkbox"/>	papa.....	<input type="checkbox"/>
tombe/tomber.....	<input type="checkbox"/>	pars/partir/parti.....	<input type="checkbox"/>
verre.....	<input type="checkbox"/>	yeux.....	<input type="checkbox"/>
voiture/auto.....	<input type="checkbox"/>		
vroum.....	<input type="checkbox"/>		
yaourt/yogourt.....	<input type="checkbox"/>		
pas encore.....	<input type="checkbox"/>		
quelquefois.....	<input type="checkbox"/>		
souvent.....	<input type="checkbox"/>		
- Est-ce que l'enfant a déjà commencé à combiner des mots comme par exemple «gâteau encore» ou «papa pati»?			
- Si vous avez répondu de façon positive à la question précédente, indiquez les trois phrases les plus longues que l'enfant produit de manière spontanée actuellement :			
1.....			
2.....			
3.....			

Le questionnaire évaluant les capacités d'un enfant entendant, nous avons dû adapter ce dernier dans le cadre d'enfants sourds s'exprimant en langue des signes et par conséquent nous avons sensiblement modifié les données des consignes. Egalement nous avons rajouté le versant « compréhension » qui n'apparaissait pas dans la version d'origine car il nous semblait intéressant d'avoir un aperçu du

versant réceptif. Enfin nous avons retiré 9 mots de la liste d'origine (*aie, allo, bête-bête, ça, coin-coin, meuh, miaou, ouaf-ouaf et vroum*) car ils ne possédaient pas d'équivalent en langue des signes tels les onomatopées d'animaux. Ci-joint le questionnaire modifié (p. 124).

Sophie Kern a proposé, d'après ces recherches, un étalonnage chez une population d'enfants entendants :

24 mois, date:.....						
PRODUCTION(nombre de mots dits)	≤ 28	29-46	47-74	75-91	92-98	≥ 99
Longueur moyenne des énoncés	Combinaison non acquise		2,66	3,66	4,66	6
Percentile	10	25	50	75	90	

Cependant, le nombre total de mots du questionnaire d'origine (et retranscrit dans les résultats) est de 100 et comme nous l'avons souligné précédemment nous avons dû retirer 9 mots. Par conséquent, nous avons soustrait 9 mots à l'étalonnage proposé afin de permettre une comparaison fiable entre les deux populations. Ainsi, notre étalonnage de référence sera le suivant:

24 mois, date:.....						
PRODUCTION(nombre de mots dits)	≤ 19	20-37	38-65	66-82	83-89	≥ 91
Longueur moyenne des énoncés	Combinaison non acquise		2,66	3,66	4,66	6
Percentile	10	25	50	75	90	

D'après ces résultats, nous allons pouvoir situer le niveau d'acquisition du lexique signé des enfants sourds à 24 mois par rapport au niveau d'acquisition du lexique verbal des enfants entendants du même âge. C'est en raison de l'existence de cet étalonnage qu'une population témoin d'enfants entendants n'a pas été nécessaire.

Concernant le versant réceptif, il sera évalué d'après l'étalonnage établi pour les enfants de 18 mois car dans celui des enfants de 24 mois le versant compréhension n'apparaît pas. Nous tiendrons en compte dans notre analyse des résultats de cette différence d'âge.

En parallèle, ce questionnaire a été utilisé pour évaluer les mots que les enfants sourds de notre étude étaient capables de comprendre et de produire à l'oral pour avoir un aperçu des acquisitions langagières orales dans un contexte familial où les parents sont eux-mêmes sourds.

QUESTIONNAIRE DE 24 MOIS (à remplir par les parents)

Nom..... Prénom.....

Sexe..... Date de naissance.....

Langues parlées à la maison.....

Personne qui remplit le questionnaire (père, mère, les deux).....

Cochez:

-Les cases de la colonne C (compris) pour les signes que l'enfant comprend mais n'émet pas encore (vous pouvez considérer que l'enfant comprend un signe même s'il ne le comprend que dans une seule situation);

-Les cases de la colonne CS (compris et signé) pour les signes que l'enfant comprend et qu'il utilise actuellement de manière spontanée (si sa réalisation est différente de celle des adultes, cochez tout de même le mot)

	C	CS
assiette		
attention		
au revoir		
avoir peur		
Ballon		
bateau		
beau/belle		
bébé		
biberon		
boire		
bon/bonne		
bonbons		
bonjour		
bottes		
bouche		
bras		
cache		
cadeau		
caillou		
canard		
casser		
chaise		
chat		

	C	CS
chaud		
chaussure		
cheval		
cheveux		
chien		
chocolat		
chut		
cochon		
compote		
couche		
coucou		
cuillère		
dame		
dehors		
eau		
école/crèche		
écrire		
éléphant		
encore		
faire un bisous		
fermer		
fleur		
froid		

	C	CS
fromage		
ici		
là		
lai		
lapin		
lit		
livre		
lumière		
lune		
main		
maison		
maman		
manger		
merci		
moi		
monsieur		
moto		
musique		
nez		
nom de l'enfant		
oreille		
où		
pain		

	C	CS
pantalon		
papa		
partir		
pas		
pâte		
pleurer		
pluie		
poisson		

	C	CS
pomme		
porte		
pot		
poubelle		
pyjama		
quoi		
sale		
s'il te plaît		

	C	CS
télé		
tomber		
verre		
voiture		
yaourt		
yeux		

- Est-ce que l'enfant a déjà commencé à combiner des signes:
Comme par exemple les signes « gâteau encore » ou bien les signes « papa parti » ?
.....pas encore quelquefois souvent

- Si vous avez répondu de façon positive à la question précédente, indiquez les trois phrases les plus longues que l'enfant produit spontanément actuellement:
1.....
2.....
3.....

III) PRESENTATION DU PROTOCOLE

Le questionnaire a été remis aux parents des enfants de notre étude lorsqu'ils ont atteint l'âge de 24 mois. L'enseignante en langue des signes ou l'orthophoniste était présente à leurs côtés pour leur donner des précisions sur les consignes en cas de besoin. Le questionnaire a également été soumis aux auxiliaires de puériculture et à l'enseignante en LSF qui entourent l'enfant au quotidien afin de pallier les possibles « *illusions auxquelles l'amour parental peut conduire* » selon l'expression de B. De Boysson Bardies.

Concernant le versant oral, les orthophonistes référentes de chaque enfant ont évalué le stock lexical à l'oral en se basant sur le précédent questionnaire. Les enfants ont été « testés » avec leurs prothèses auditives. Sur le plan de l'évaluation de la compréhension orale, un mot est émis par l'orthophoniste généralement complété par du LPC et l'enfant doit effectuer le geste en LSF correspondant, preuve que le mot a bien été compris. Au niveau de la production orale, l'image correspondant au mot recherché est montré à l'enfant et il doit émettre le mot cible à l'oral.

IV) PRESENTATION DE LA POPULATION

Notre population d'étude est composée de trois enfants: 1 garçon, S., et 2 filles, A. et M., âgés de 24 mois lors de la passation du questionnaire. Ils présentent tous trois une surdité profonde avec un appareillage de type contour d'oreille et ne bénéficient pas d'un bon gain prothétique (cf. audiogrammes). Ces enfants sont scolarisés à plein-temps à l'IESEDA Les Chanterelles.

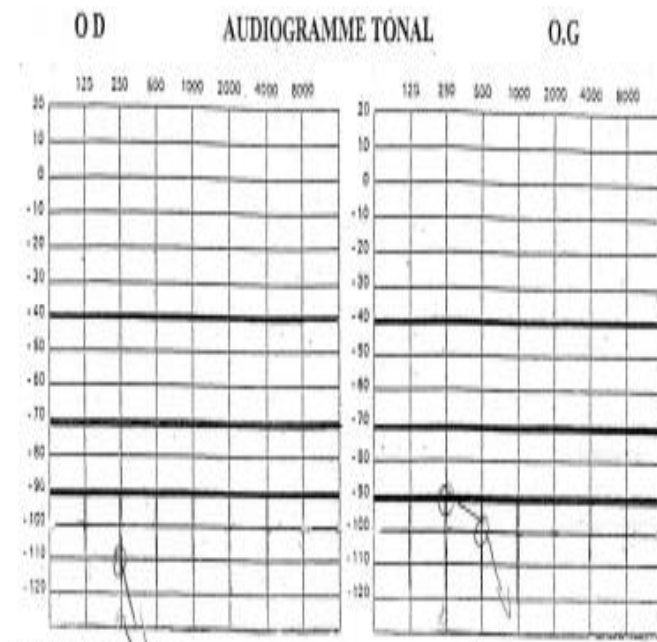
Chaque enfant est issu de deux parents sourds qui utilisent la langue des signes pour communiquer. Néanmoins ces-derniers sont tous plus ou moins oralisants et ont reçu pour 2/3 une éducation oraliste.

S. et A. ne présentent pas de troubles associés et M. est atteinte d'un syndrome de Waardenburg qui se caractérise par une surdité profonde non évolutive, une dysmorphie faciale (télécanthus, synophris, hypoplasie des ailes du nez), une anomalie de la pigmentation et un éventuel retard mental.

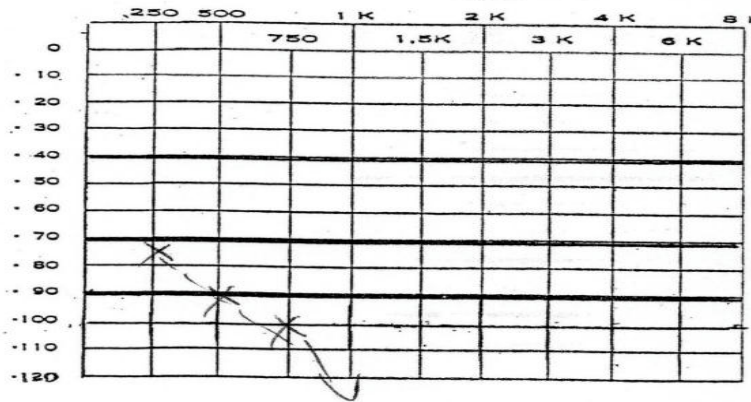
La faible proportion d'enfants participant à notre étude s'explique par la rareté du contexte familial caractérisé par la naissance d'un enfant sourd dans un couple de parents sourds, comme nous l'avons souligné dans la partie théorique.

Ci-dessous les audiogrammes et gains prothétiques respectifs de S.(1), A.(2), et M.(3) :

➤ 1)

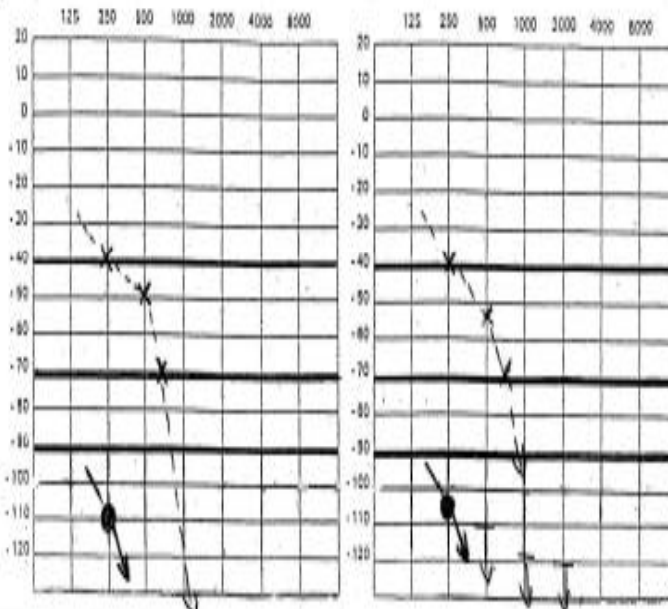


GAIN PROTHETIQUE TONALE CHAMP LIBRE

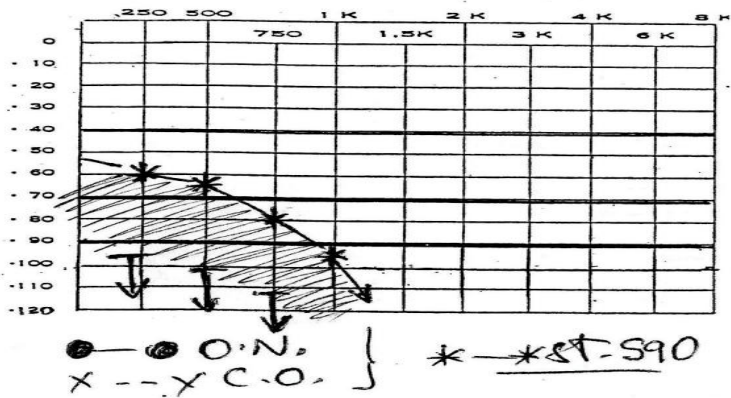


➤ 2)

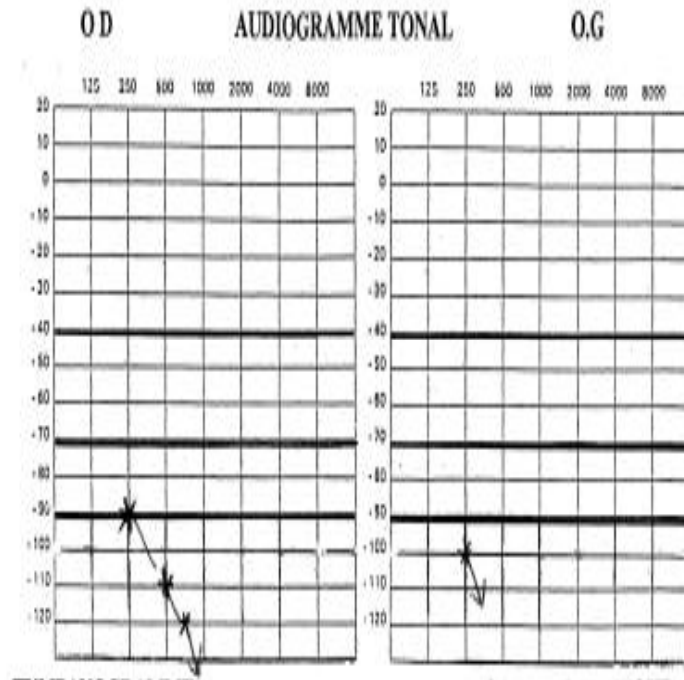
OD AUDIOPHONIE TONALE OG



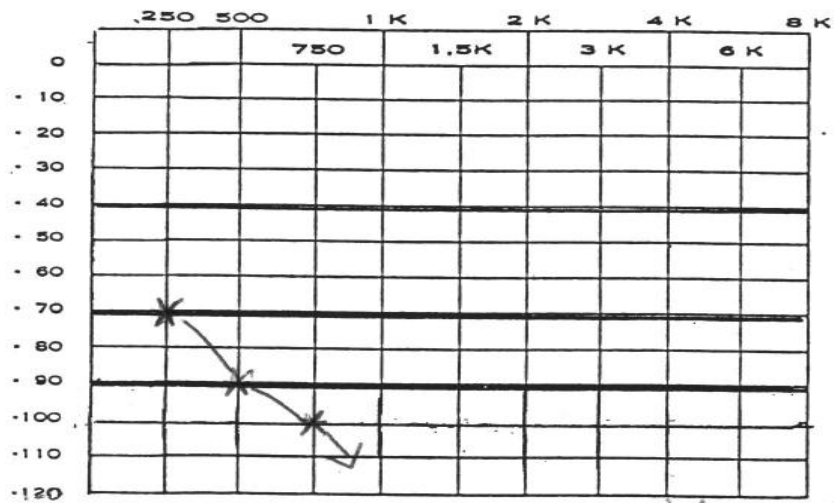
GAIN PROTHETIQUE TONALE CHAMP LIBRE



3)



**GAIN PROTHETIQUE
TONALE CHAMP LIBRE**



V) PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

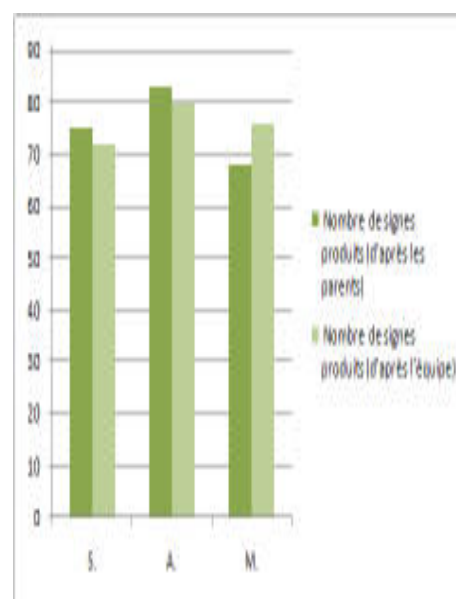
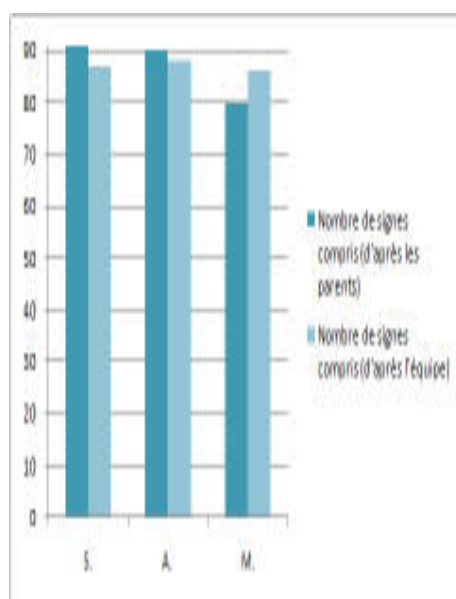
1) LE VERSANT GESTUEL

A) COMPARAISON DES RESULTATS ENTRE LES ENFANTS SOURDS

- **Aspect quantitatif**

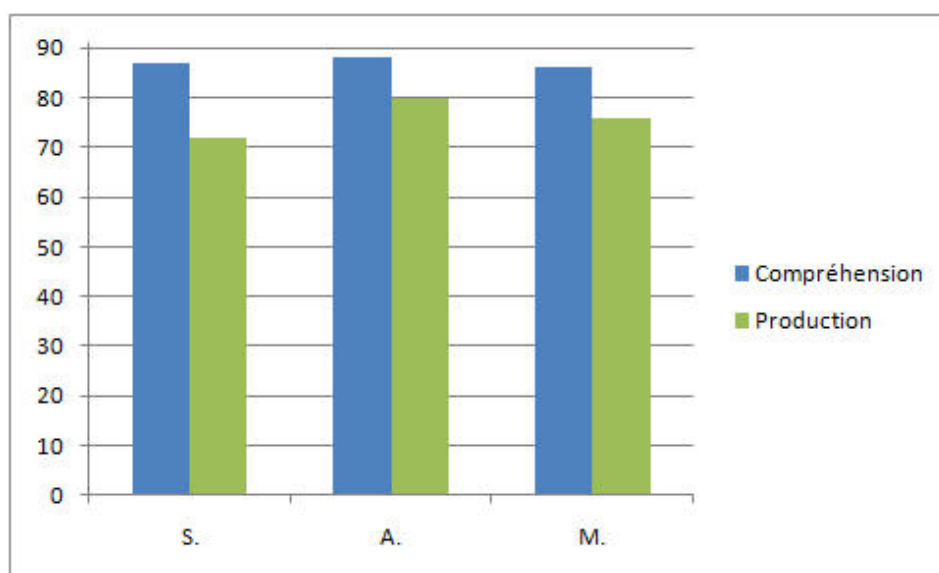
Les résultats extraits des questionnaires adressés aux parents et à l'équipe pédagogique ont été retranscrits dans le tableau récapitulatif ci-dessous:

	COMPREHENSION		PRODUCTION	
	Nombre de signes compris		Nombre de signes produits	
	cf.parents	cf.équipe	cf.parents	cf.équipe
S.	91	87	75	72
A.	90	88	83	80
M.	80	86	68	76



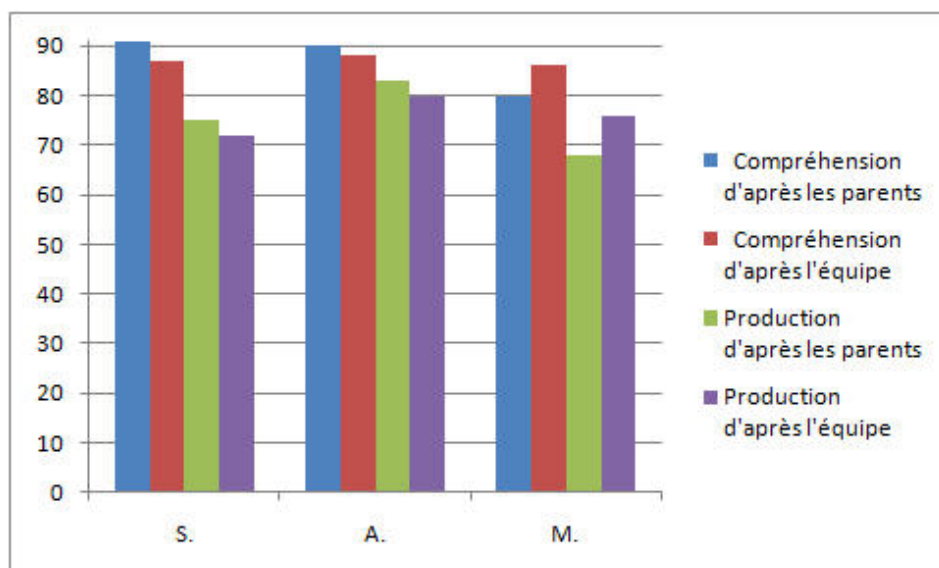
Tout d'abord, on peut remarquer que, généralement (2enfants sur 3), **l'estimation des parents des signes que l'enfant comprend et produit est supérieure à celle de l'équipe** (cf. graphiques ci-dessus). On peut penser que le contexte familial joue un rôle dans le sens où il est le lieu privilégié où la communication se développe au sein des interactions et des routines. De ce fait, ce contexte d'échange dans le cadre familial peut amener à offrir une palette plus large de signes à exploiter, à comprendre et à produire que dans le contexte

scolaire. Par exemple chez S., le signe « pantalon » n'est pas considéré comme un signe que l'enfant produit d'après l'équipe néanmoins la maman atteste le contraire ce qui peut s'expliquer par le fait que le mot-signe « pantalon » a plus de chance d'être observé au sein du contexte familial (lors de la routine d'habillage par exemple) qu'à l'école. D'autres exemples similaires se retrouvent chez les deux autres enfants. La seconde hypothèse est l'illusion dont peuvent faire preuve les parents à l'égard du langage de leur enfant. En effet, les modalités de recueil de cette étude laisse libre cours aux appréciations subjectives de ce fait il est possible que cela conduise à une surestimation des capacités de l'enfant à comprendre et à produire des signes. **Néanmoins les résultats donnés par les parents et l'équipe restent proches.**



Egalement, comme l'ont souligné de nombreux auteurs, **la compréhension de mots est généralement supérieure et précède assez nettement la production de mots** chez l'enfant entendant. Il en est de même chez les jeunes enfants sourds de parents sourds concernant le lexique signé comme en témoigne le graphique ci-dessus élaboré à partir des données récoltées.

Le graphique récapitulatif ci-dessous montre que A. semble la plus performante d'après l'appréciation des parents et de l'équipe. S. est considéré comme plus performant au niveau de la compréhension que M. néanmoins cette-dernière semble présenter une meilleur production que S. d'après l'équipe. **Ainsi les variations inter-individuelles sont néanmoins marquées.**



Concernant les premières phrases, **les trois couples de parents attestent que leur enfant combine des signes et ce de manière fréquente**. Ils produisent ainsi des phrases courtes et simples de type « papa parti moto »(S.), « bébé pleure veut boire lait » (A.) ou « fait nuit c'est l'heure de dormir » (M.) spécifiques à la structure grammaticale de la langue des signes.

- **Aspect qualitatif**

Au niveau de la **compréhension**, *l'équipe* retrouve des corrélations importantes entre les enfants: les signes « dame », « monsieur » et « pyjama » ne seraient pas compris chez les 3 enfants.

Au niveau de la **production**, *l'équipe* recense des signes communs qui ne sont pas réalisés chez les 3 enfants de notre population tels « assiette », « bottes », « couche », « dame », « écrire », « caillou », « ici », « monsieur », « musique », « pantalon », « pyjama » et « télévision ». D'autres signes posent des difficultés chez 2 enfants: « avoir peur », « pas », « pâtes », « pot ».

Plusieurs hypothèses peuvent expliquer ces observations: tout d'abord, on peut se demander si, comme nous l'avons précédemment expliqué, certains signes sont considérés comme « non-produits » du fait que le contexte scolaire n'en implique pas l'utilisation (pyjama, télévision, pantalon...).Egalement, dans le cas du signe « musique », on peut supposer qu'il n'est pas réalisé en raison du manque de sens

et d'utilité que peut avoir ce terme chez ces enfants sourds, même s'ils en connaissent l'existence. Enfin, on peut poser l'hypothèse que certains de ces signes ne sont pas encore effectués en raison de la maturité psychomotrice qu'ils requièrent dont les enfants ne disposent pas encore. Toutefois, afin de vérifier si ces termes sont vraiment méconnus par l'enfant ou non relevés par l'équipe, l'utilisation d'images permettant la dénomination aurait pu être intéressante.

En revanche, d'après *les parents* seuls les signes « monsieur » et « pâtes » ne sont pas produits chez les trois enfants. D'autres signes, moins représentatifs dans la totalité de la population, ne sont pas encore réalisés tels que « assiette », « bottes », « bras », « caillou », « couche », « fermer », « ici », « musique », « compote », « dame », « oreille » et « pot ».

De manière générale, **le lexique signé des enfants sourds de parents sourds est composé des mêmes catégories lexicales que celui des enfants entendants** puisqu'elles sont toutes représentées dans le premier répertoire des trois enfants de notre population d'après les résultats de nos questionnaires. Néanmoins, les « noms d'animaux » et « les adjectifs » sont les seules catégories dont les signes sont tous produits par les 3 enfants d'après les parents et l'équipe. A cela, l'équipe rajoute la catégorie « des parties du corps » et des « aliments » mais sans la confirmation des parents. Sinon toutes les autres catégories lexicales (objets, verbes, personnes, expressions sociales, vêtements et concepts...) présentent des signes qui ne sont pas réalisés chez l'un ou l'autre des enfants.

B) COMPARAISON DES RESULTATS AVEC LES ENFANTS ENTENDANTS

Nous avons retranscrit les résultats dans l'étalonnage réalisé par S. Kern destiné aux enfants entendants: les **croix** correspondant aux résultats des questionnaires complétés par les **parents** et les **points** à ceux de **l'équipe**.

- **Compréhension**

18 mois, date:.....						
Compréhension (nombre de mots compris)	≤ 42	43-59	60-74	65-84	85-88	≥ 89
S.					●	x
A.					●	x
M.				x	●	
Percentiles		10e	25e	50e	75e	90e

Au niveau du versant de la **compréhension**, S. et A. se situent largement au-dessus de la moyenne des enfants entendants de 18 mois d'après leurs *parents*, les plaçant au-delà du 90^e percentile. Néanmoins *l'équipe* les situe en deçà des précédents résultats au 90^e percentile. Concernant M., son niveau de compréhension est situé juste au dessus de la moyenne d'après ses parents au 75^e percentile et l'équipe en contrepartie la juge au 90^e percentile.

Le niveau de compréhension étant évalué d'après l'étalonnage pour des enfants de 18 mois, les enfants de 24 mois devraient atteindre « le niveau maximum ». C'est le cas de S. et A. selon les résultats recueillis auprès des parents néanmoins l'équipe situe les trois enfants au pallier inférieur. De ce fait **la compréhension semble sensiblement inférieure aux résultats attendus pour leur âge avancé et par rapport aux enfants entendants de 18 mois.**

- **Production**

24 mois, date:.....						
PRODUCTION(nombre de mots dits)	≤ 19	20-37	38-65	66-82	83-89	≥ 91
S.				x●		
A.				●	x	
M.				x●		
Percentile	10	25	50	75	90	

Au niveau de la production, les résultats issus du questionnaire des *parents* placent S. et M. juste au dessus de la moyenne des enfants entendants au 75^e percentile et A. au 90^e percentile. Les résultats de *l'équipe* sont plus homogènes et situent les 3 enfants de notre population au 75^e percentile.

Ainsi en comparaison avec les enfants entendants, les enfants de notre population se situent au-dessus de la moyenne des enfants entendants du même âge, ce qui signifie qu'ils possèdent un bon niveau concernant le versant production pour leur âge.

Ces observations semblent en faveur de l'hypothèse selon laquelle les signes apparaîtraient plus précocement chez les enfants sourds de parents sourds que les mots chez les enfants entendants, car la production linguistique gestuelle des enfants sourds de notre population semble « avancée » par rapport aux enfants entendants du même âge. Néanmoins, nous ne pouvons généraliser cette constatation en l'absence d'étayage de ces recherches sur une « grande » population.

- **Combinaison**

Les trois enfants de notre population réalisent des combinaisons de signes de manière fréquente d'après les observations des parents. L'étalonnage réalisé chez les enfants entendants relate que les combinaisons de mots sont effectuées par près de 100% des enfants à 24 mois. **La combinaison syntaxique est donc réalisée à 24 mois chez les enfants sourds signants de notre étude à l'instar des enfants entendants du même âge.**

- **Longueur moyenne des énoncés (LME)**

La longueur moyenne des énoncés est un indicateur de complexité syntaxique. Elle a été calculée d'après les trois phrases les plus longues produites en langue des signes par les 3 enfants sourds de notre population. Néanmoins la structure grammaticale spécifique de la langue des signes (absence de déterminant, juxtaposition des éléments grammaticaux...) ne nous permet pas de calculer la LME de façon fidèle. En contrepartie, nous avons tenté de donner un équivalent de ce que seraient ces phrases réalisées selon la syntaxe du français oral afin d'avoir une approche de la LME et de pouvoir la comparer à celle des enfants entendants du même âge.

Les trois phrases les plus longues d'A., de S. et M. en langue des signes sont respectivement:

- « bébé pleure veut boire lait »/« moi gentille, moi aime toi »/« parle pas papa » qui équivaut à « Le bébé pleure, il veut boire du lait », « je suis gentille moi je t'aime » et « papa ne parle pas ».
- « papa parti moto »/ « père Noël gentil cadeaux moto »/« veux maman joue deux » qui correspondraient à « papa est parti en moto », « le père Noël est gentil il m'a offert un cadeau, une moto », « maman, je veux qu'on joue tous les deux ».
- « chut papa dort! », « dehors il pleut » et « il fait nuit c'est l'heure de dormir » retranscrites directement de cette manière par la maman.

Il faut noter que nous ne pouvons effectuer une « traduction » fidèle de ce à quoi ces phrases auraient pu ressembler dans la réalité, nous partons d'une hypothèse, d'une supposition, de ce fait les résultats et l'analyse de la LME ne sont présents qu'à titre d'information.

La LME, calculée en divisant par 3 le nombre total des mots contenus dans les trois phrases les plus longues des enfants, est ainsi de 6 pour A., 8,33 pour S. et 4,33 pour M. Afin de situer les enfants de notre population par rapport aux enfants entendants, nous nous sommes reportés une nouvelle fois à l'étalonnage de S.

Kern:

24 mois, date:.....					
Longueur moyenne des énoncés (LME)	Combinaison non acquise	2,66	3,66	4,66	6
S.					
A.					Δ
M.				Δ	
Percentile		25	50	75	90

A. se situe au-delà du percentile 90 et M. au percentile 90 ce qui est significativement au-dessus de la moyenne chez les enfants entendants (percentile 50). Le résultat de S. n'a pas pu être répertorié du fait qu'il ne correspondait pas aux moyennes proposées par cet étalonnage avec un résultat de 8,33, bien supérieur à ceux proposés.

Avant de nous engouffrer dans des conclusions abusives, nous pouvons supposer, d'après les résultats obtenus, que nos retranscriptions des phrases des enfants sont erronées en raison du manque de cohérence de ces résultats avec ceux présentés par l'étalonnage de référence de S. Kern. En suivant ces résultats, nous aurions pu dire que la longueur moyenne des énoncés, et par conséquent l'organisation syntaxique et grammaticale du discours, est nettement supérieure chez les enfants sourds de notre population. Néanmoins, il serait plus judicieux de dire que **la langue des signes et sa grammaire est bien trop spécifique pour pouvoir correspondre aux critères d'une notion telle que la LME** et qu'ainsi une comparaison fiable entre les enfants sourds et entendants est impossible à ce niveau là.

2) LE VERSANT ORAL

L'orthophoniste chargée d'évaluer la compréhension et la production à l'oral de S. et M. **n'a obtenu aucun résultat significatif**. Au niveau de la *compréhension*, aucun de ces enfants n'a été capable de désigner l'image correspondante au mot dit ou d'effectuer le geste LSF adéquat; et au niveau de la *production* aucun mot n'a pu être énoncé à l'oral sur présentation d'image.

En revanche, concernant A., 16 mots de la précédente liste ont été *compris* et identifiés à l'aide du LPC tels que: « attention », « au revoir », « beau », « bébé », « bonjour », « chat », « chaud », « école », « encore », « fleur », « papa », « maman », « merci », « où », « sale », « tomber » et le nom de l'enfant. Et 8 mots ont été *produits* à l'oral: « maman », « papa », « où », « bébé », « sale », « chat », « beau » et « bonjour ».

On peut penser que A. en même temps qu'elle acquiert la langue des signes s'approprie des rudiments de langue vocale que lui transmettent en parallèle ces parents oralisants et son éducation oraliste aux Chanterelles.

De ce fait, on peut supposer que **l'enfant sourd s'imprègne plus au moins rapidement et est plus ou moins sensible à cette éducation oraliste** selon la qualité de son gain prothétique, ses compétences et appétences propres et l'importance des stimulations de son environnement.

CONCLUSION

L'ensemble de cette étude a tenté d'offrir une approche de l'acquisition précoce du lexique gestuel de la langue des signes chez l'enfant sourd congénital né de parents sourds. Le fil conducteur de cette recherche a été de savoir si l'acquisition du langage chez l'enfant sourd s'exprimant sur le mode gestuel pouvait être rapprochée de celle de l'enfant entendant s'exprimant dans une langue orale et dans le cas contraire quelles en étaient les spécificités propres.

Pour ce faire nous avons tenté, dans un premier temps, de recueillir l'ensemble des données théoriques nous permettant de comprendre et de définir les contours de notre sujet d'étude. C'est ainsi que nous avons abordé, dans un premier chapitre, l'audition, ce qui nous a permis de tracer les différents aspects de la surdité et sa prise en charge. Puis, nous avons consacré un chapitre à la langue des signes en passant par son historique, sa description et son fonctionnement ainsi que son importance dans la culture sourde. Enfin, notre dernier chapitre s'est intéressé au développement du langage chez l'enfant entendant et chez l'enfant sourd dans son aspect formel mais également dans son aspect interactionnel avec la mère, interlocuteur privilégié de l'enfant.

Dans un second temps, nous avons réalisé une partie pratique faisant le lien avec notre partie théorique. Nous avons ainsi présenté les objectifs de notre travail, le test utilisé, son protocole de passation et la population sur laquelle a porté notre étude. Nous avons ensuite procédé à une analyse quantitative et qualitative des résultats de la population des enfants sourds et nous les avons comparés à ceux des enfants entendants.

Ces différentes analyses nous ont conduit aux observations suivantes:

- **la compréhension de signes chez l'enfant sourd précède la production de signes et elle est quantitativement supérieure à cette-dernière**, c'est-à-dire que l'enfant sourd comprend beaucoup plus de signes qu'il n'en produit, à l'instar des enfants entendants lorsqu'ils effectuent leurs « premiers pas lexicaux » dans la langue orale;

- au niveau qualitatif, **le lexique signé des enfants sourds est composé des mêmes catégories lexicales que celui des enfants entendants** avec une dominance de substantifs faisant référence aux animaux, aux aliments et aux parties du corps;
- **la combinaison syntaxique chez les enfants sourds s’exprimant en langue des signes est réalisée au même âge que chez les enfants entendants**, autour de 24 mois. Néanmoins, rappelons que la syntaxe de la Langue des Signes Française est fondamentalement différente de celle de la langue orale: ici on considère que cette notion de « combinaison syntaxique » concerne le stade de la juxtaposition et l’association de 2 ou 3 items lexicaux gestuels chez l’enfant sourd congénital de parents sourds et oraux chez l’enfant entendant;
- néanmoins **le niveau de compréhension de signes chez les enfants sourds participant à notre étude semble sensiblement inférieur par rapport au niveau de compréhension orale des enfants entendants.**
- en contrepartie, **la production de signes chez les enfants sourds de notre population est supérieure à la production de mots chez les enfants entendants à 24 mois.** On peut supposer que cela s’explique par le fait que la réalisation d’un signe gestuel est plus aisé que la réalisation d’un mot, du fait que l’émission d’un mot suppose une sélection et une combinaison phonologique précise garante du sens ainsi qu’une réalisation praxique fine des organes buccaux-phonateurs. En revanche, la réalisation d’un signe gestuel fait également appel au principe de sélection et de combinaison de différents paramètres porteurs de sens à l’instar de la réalisation d’un mot mais son principe semble moins « rigide », un signe, souvent analogique, produit d’une façon approximative pouvant être plus facilement compris. De plus, sa réalisation praxique engageant les mains et le corps semble de moindre difficulté en regard de celle nécessitant la maîtrise fine des organes buccaux-linguaux-faciaux dans la réalisation du mot. On peut ainsi penser que la réalisation d’un mot demande une « maturité » phonologique et praxique supérieure à celle d’un signe d’où cet écart observé entre les enfants entendants et les enfants sourds de notre étude.

- la longueur moyenne des énoncés n'a pas pu constituer un critère de comparaison, cette notion ne répondant pas à la structure grammaticale spécifique de la langue des signes;
- enfin concernant le versant oral, les résultats ne sont pas significatifs, seul un enfant sourd de notre population a pu comprendre et émettre quelques mots à l'oral, ce qui peut se comprendre en vue de l'absence de bain de langage oral et de leur manque de perception auditive.

L'ensemble de ces observations nous permet de faire le constat général que de nombreuses similitudes se retrouvent entre l'acquisition du lexique en langue des signes chez les enfants sourds et l'acquisition du lexique dans la langue orale chez les enfants entendants. Mais plus encore, il semblerait d'après nos résultats que la production linguistique gestuelle des enfants sourds soit « avancée » par rapport aux enfants entendants du même âge. Cette dernière conclusion semble en faveur de la théorie décrite par certains auteurs selon laquelle **les enfants sourds de parents sourds produisent leurs premiers signes beaucoup plus tôt que leurs pairs entendants ne produisent leurs premiers mots**. Comme nous l'avons suggéré précédemment, cette observation peut s'expliquer par le fait que la langue des signes est une langue visuo-gestuelle plus globale que la langue audio-verbale qui s'appuie sur des processus analytiques plus complexes notamment au niveau phonologique, praxique et syntaxique.

Egalement, en vue des résultats obtenus concernant le versant oral chez les trois enfants sourds participant à notre étude, le mode de communication dominant reste la langue des signes, support de la communication familiale, au détriment de l'oral car la langue des signes constitue, dans ce contexte particulier d'un enfant sourd né de parents sourds, la langue maternelle que l'enfant va s'approprier en étant immergé dans ce bain de langage gestuel que lui apporte ses parents au quotidien.

Ainsi notre analyse corrobore notre idée de départ qui est que l'acquisition du lexique gestuel chez les enfants sourds congénitaux nés de parents sourds et l'acquisition du lexique verbal chez les enfants entendants présentent des points

communs, mais également elle nous a permis de révéler les différences les caractérisant. Néanmoins, rappelons toutefois que ces conclusions ne peuvent être définitives et irréfutables si l'on considère le nombre restreint d'enfants testés. Il faudrait, dans un développement ultérieur possible de cette étude, rassembler un nombre plus important d'enfants afin de confirmer ou d'infirmier nos résultats.

Egalement, il serait intéressant de suivre le développement langagier des enfants sourds de parents sourds depuis les premiers signes communicationnels jusqu'à la maîtrise de la langue gestuelle; Par ailleurs, d'autres thèmes de recherche peuvent venir alimenter la connaissance de la langue des signes tel que l'étude spécifique des interactions précoces mère-enfant afin de tracer les contours de l'appropriation de la langue des signes en tant que langue maternelle en s'appuyant sur ses caractéristiques culturelles sous-jacentes.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES

1. **AIMARD.P**
« Les débuts du langage chez l'enfant », Dunod, Paris 1996, 226 pages.
2. **AIMARD.P**
« Le langage de l'enfant », puf, Paris 1981, 196 pages.
3. **AIMARD.P**
« L'enfant et la magie du langage », Robert Laffont, Paris 1984, 234 pages.
4. **AIMARD.P, DAUDET.N, MORGON.A**
« Education précoce de l'enfant sourd », Masson, Paris, 1987, 104 pages.
5. **BERNARD.A, ENCREVE.F, JEGGLI.F**
« L'interprétation en langue des signes », P.U.F, Paris 2007, 177 pages.
6. **BOUVET.D**
« La parole de l'enfant : pour une éducation bilingue de l'enfant sourd. », P.U.F, Paris 1982, 333 pages.
7. **BRIN.F, COURRIER.C, LEDERLE.E, MASY.V**
« Dictionnaire d'orthophonie. », ortho édition, Paris 2004, 298 pages.
8. **BURSZTEJN.C, GOLSE.B**
« Penser, parler, représenter ; émergence chez l'enfant », Masson, Paris 1990, 216 pages.
9. **BUSQUET.D, MOTTIER.C**
« L'enfant sourd : développement psychologique et rééducation », J.-B.Baillière, Paris 1978,263 pages.
10. **CARTRON.A**
« Les relations sociales chez l'enfant », Armand Colin, Paris 1995, 192 pages.
11. **CHEVRIER-MULLER. C , NARBONA.J**
« Le langage de l'enfant : aspects normaux et pathologiques », Masson, Paris

2006, 451 pages.

12. CLEREBAUT.N, LEPOT-FROMENT.C

« L'enfant sourd : communication et langage », De Boeck Université, Bruxelles 1996, 672 pages.

13. DE BOYSSON BARDIES.B

« Comment la parole vient aux enfants », Odile Jacob, Paris 1996, 289 pages.

14. DELAPORTE.Y, PELLETIER.A

« Moi, Armand, né sourd et muet », PLON, Paris 2002, 460 pages.

15. DELAPORTE.Y

« Les sourds c'est comme ça. », Maison des sciences de l'homme, Paris 2002, 398 pages.

16. DE PURY.S

« Comment on dit dans ta langue ? », Les empêcheurs de tourner en rond, Paris 2005, 133 pages.

17. DUMONT.A

« L'orthophoniste et l'enfant sourd », Masson, Paris 1988, 193 pages.

18. DUMONT.A

« Mémoire et langage », Masson, Paris 2001, 120 pages.

19. DUMONT.A

« Implant cochléaire, surdité et langage », De Boeck Université, Bruxelles 1996, 157 pages.

20. DUMONT.A

« Orthophonie et surdité », Masson, Paris 2008, 241 pages.

21. DUMONT.A, MANTEAU.E, HAROUTUNIAN.D

« Les approches thérapeutiques en orthophonie : prise en charge orthophonique des pathologies oto-rhino-laryngologiques », ortho édition, Paris 2004, 235 pages.

22. GIROD.M, VOURC'H.A

« La langue des signes : dictionnaire bilingue élémentaire », Marketing, Paris, 1990, 218 pages.

23. GOMBERT.J.E, LEYBAERT.J, TRANSLER.C

« L'acquisition du langage par l'enfant sourd : les signes, l'oral et l'écrit. », Solal, Paris 2005, 425 pages.

24. GOROUBEN.A, GROSJEAN.F, VIROLE.B

« Le bilinguisme aujourd'hui et demain. », CTNERHI, Paris 2004, 201 pages.

25. GROSBOIS.J, LE PELLEC.M

« Surdités et troubles de l'audition », La feillée, Paris 2006, 219 pages.

26. HERZOG.M.-H

« Psychomotricité, relaxation et surdité », Masson, Paris 1995, 152 pages.

27. JAKOBSON.R

« Langage enfantin et aphasie », éditions de minuit, Paris 1969, 185 pages.

28. JOUISSON.P

« Ecrits sur la langue des signes française. », Harmattan, Paris 1995, 250 pages.

29. MINGUY.A

« Le réveil Sourd en France : pour une perspective bilingue. », Harmattan, Paris 2009, 330 pages.

30. MOODY.B

« La langue des signes-Tome I », ellipse, Paris 1987, 187 pages.

31. MOUNIN.G

« Clefs pour la linguistique », SEGHERS, Paris 1978, 186 pages.

32. VINTER.S

« L'émergence du langage de l'enfant déficient auditif », Masson, Paris 1994, 147 pages.

33. VIROLE.B

« Psychologie de la surdité », De Boeck Université, Bruxelles 1996, 459 page.

REVUES

34. « La surdité de l'enfant : guide pratique à l'usage des parents », INPES, Paris 2006, 90 pages.

35. LE COZ.P

« Dépister la surdité dans les maternités ? », psycho média n° 18, 2008, p 41 à 42.

MEMOIRES

36. ARMAND.C

« L'enfant sourd et le test du bonhomme », Ecole d'orthophonie de Nice, 2009, 138 pages.

37. JERPHANION.A.C

« L'enfant sourd congénital et sa mère : Interactions vocales et langagières du premier âge. », Ecole d'orthophonie de Nice, 1999, 98 pages.

38. LE BRIS.A

« Les interactions du premier âge de l'enfant sourd et la guidance parentale », Ecole d'orthophonie de Nice, 2002, 154 pages.

ANNEXES