
Acquisition bilingue LSF-français : L'enfant qui grandit avec deux langues et dans deux modalités

Marion Blondel

**Édition électronique**

URL : <https://journals.openedition.org/aile/4520>

DOI : [10.4000/aile.4520](https://doi.org/10.4000/aile.4520)

ISSN : 1778-7432

Éditeur

Association Encrages

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2009

Pagination : 169-194

ISSN : 1243-969X

Référence électronique

Marion Blondel, « Acquisition bilingue LSF-français : L'enfant qui grandit avec deux langues et dans deux modalités », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], Aile... Lia 1 | 2009, mis en ligne le 01 janvier 2012, consulté le 15 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/aile/4520> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.4520>

ACQUISITION BILINGUE LSF-FRANÇAIS : L'enfant qui grandit avec deux langues et dans deux modalités

Marion BLONDEL

RÉSUMÉ

Les enfants entendants de parents sourds, lorsqu'ils naissent et grandissent dans un foyer bilingue (langue vocale-langue des signes), constituent un cas d'acquisition doublement atypique en ce qu'ils acquièrent simultanément deux langues dans deux modalités (audio-vocale et visuo-gestuelle). En m'appuyant sur l'étude longitudinale d'une enfant entendante bilingue, je tenterai de montrer et d'illustrer en quoi l'étude de cette acquisition bilingue bimodale est un domaine privilégié de comparaison avec l'enfant tout-venant d'une part, l'enfant sourd signeur natif d'autre part et enfin avec l'enfant bilingue dans deux langues vocales. L'étude en question permet de nourrir la réflexion au sujet de l'impact éventuel de la modalité et du bilinguisme sur les étapes et la nature du développement de chacune des langues, de décrire les formes possibles du contact de langues, et de discuter de la place et du statut de la gestuelle pour ce type de développement, et dans le langage plus généralement.

Mots-clés : acquisition bilingue bimodale, langues des signes, LSF, CODA, gestuelle, alternance codique.

1. Introduction : une acquisition atypique ?

Au croisement de différents types d'acquisition se trouve un cas d'acquisition relativement atypique en ce qu'il associe la complexité (du point

de vue de l'analyse) de l'acquisition bilingue et la complexité de l'acquisition bimodale. En effet, l'acquisition du langage par des enfants entendants de parent(s) sourd(s), aussi appelés CODA (*Children Of Deaf Adult(s)*), nous offre un contexte unique de construction d'une compétence bilingue (français LSF) empruntant deux canaux (audio-oral et visuo-gestuel). Les cas de bilinguisme bimodal permettent d'observer et de comparer, chez un même individu, l'émergence de deux systèmes linguistiques, en apparence si différents, et les alternances ou les éventuelles interférences entre les deux systèmes. Face à un tel cas d'acquisition, une série de questions vient alors tout naturellement à l'esprit. Un premier volet de questions concerne les éventuelles spécificités (ou leur absence remarquable) relevant du bilinguisme d'une part, et de la différence de canal emprunté d'autre part (nous parlerons de *modalité* au sens de 'canal emprunté'). Qu'en est-il de l'éventuel avantage d'une modalité sur l'autre (*i.e.* l'enfant bilingue LSF/français s'exprime-t-il plus précocement en LSF en raison de la modalité gestuelle de cette langue) ? Peut-on s'attendre à de nouvelles formes de contacts de langues, considérant que, à la différence des autres formes de bilinguismes, le bilinguisme bimodal présente des 'alternances' aussi bien séquentielles que simultanées (*i.e.* des unités du français peuvent être articulées vocalement en même temps que sont articulées manuellement des unités de la LSF) ? Un deuxième volet de questions nous renvoie à cette autre particularité de l'acquisition bimodale : le bilinguisme des jeunes CODA comprend aussi bien du gestuel non verbal – que l'on observe chez le locuteur tout-venant – qu'une gestuelle des langues des signes (désormais LS). Y a-t-il lieu de distinguer ces deux gestuelles ? Et si oui, sur quels critères et quels sont les liens entre les deux : l'une sert-elle de fondement à l'autre pour s'effacer ensuite ? Enfin nous retournerons la question vers les langues vocales (désormais LV) : si l'on considère comme linguistiques des formes gestuelles observées dans des structures LS et que l'on relève ces mêmes formes dans la production non verbale des entendants non signeurs, quel statut (linguistique ou non ?) leur accorder chez ces locuteurs non signeurs ?

2. Enjeux du bilinguisme et de la double modalité

Le bilinguisme fait l'objet de représentations multiples et de fantasmes variés parce qu'il touche clairement aux questions de choix éducatifs, de rapports de force entre famille et école, entre école et société. Lorsque ce bilinguisme se situe en contexte de surdité, il comporte aussi des enjeux de prise en charge de la différence et/ou, selon les perspectives, du handicap. Je m'inscris dans

l'approche de Grosjean (2004 notamment) vis-à-vis du bilinguisme de l'enfant sourd, autrement dit un bilinguisme fonctionnel où chacune des langues (ici le français et la LSF) est utilisée régulièrement dans la vie de tous les jours, l'une et l'autre mobilisées respectivement avec différentes personnes et pour différentes fonctions. Ce bilinguisme n'est pas la somme de deux monolinguisms. Cette approche n'exclut donc pas les spécificités d'un input lacunaire dans la langue vocale environnante. Mais dans le cas que nous allons prendre en considération ici, celui de l'enfant entendant qui a un parent sourd et un parent entendant, l'input n'est nullement lacunaire dans aucune des langues. Qu'en est-il alors de son caractère atypique ? En ce qu'il est réellement équilibré et de façon précoce, il constitue un cas relativement rare d'émergence simultanée de deux systèmes linguistiques empruntant deux canaux différents. S'ensuit un autre type d'hypothèses autour de la possible articulation en simultané de deux énoncés, l'un en français, l'autre en LSF. Qu'en est-il dans la réalité ?

2.1. Étude longitudinale d'une enfant bilingue LSF-français

L'étude présentée ici repose sur l'enregistrement vidéo d'une petite fille, Illana, entendante bilingue (LSF-français) exposée dès la naissance aux deux langues de manière relativement équilibrée. Le père de l'enfant est sourd, signeur de naissance, et de parents sourds qui signent ; la mère de l'enfant est entendante et signe couramment. Au moment du recueil, l'enfant fréquente la crèche en journée et est donc en milieu majoritairement entendant et vocalisant, mais elle fréquente également depuis toute petite la famille qui signe et la communauté sourde ; ses parents échangent en LSF lorsqu'ils sont seuls, et dans différentes 'variétés de contact' lorsque les personnes en présence constituent une 'audience' mixte (plus ou moins signeuse). Le recueil de 22 sessions d'une demi-heure, puis d'une heure mensuelle environ a été effectué au domicile de l'enfant et les situations de recueil sont assez variées : jeux avec l'enfant, lecture de livres illustrés, repas, bain et change. De courtes discussions entre adultes (en LSF et/ou en français) jalonnent les séquences, illustrant aussi le caractère relativement spontané du recueil et le degré de familiarité entretenu entre les enquêtrices et la famille. Le Tableau 1 présente l'ensemble des sessions avec l'âge correspondant de l'enfant, les adultes en présence et le moment de la journée ou l'activité centrale.

Âge d'Illana (ans ; mois ; jour)	Participants K=mère, P= père (sourd), Papy (sourd) M, Is, L, Li = enquêteuses entendantes	Situations
0;6;7	K, M, L	I dans son transat ; après-midi
0;7;0	K, M, L	I dans sa bouée fin d'après-midi
0;7;15	P , M	matin avant d'aller à la crèche
0;8;5	K, M	table à langer, bain ; matin
0;9;12	P , M, (K)	jeux ; matin
0;10;0	K, M, L	jeux ; matin
0;11;0	P , M	jeux matin
1;1;13	P , K, M	dîner
1;2;10	P , K, M	bain
1;3;08	P , K, M	après dîner, très fatiguée
1;3;27	K, M, L	avant le dîner
1;4;13	K, P , M	avant le dîner
1;5;17	P , M, Papy	avant le dîner, bain
1;7;0	P , M	matin avant bain, bain, jeux, livre
1;10;17	P , K, M	fin d'après-midi, jeux, photos
2;2;11	K, P , M, Lise	début de soirée, jeux, visite des vendeurs
2;3;14	M, P , K	début de soirée, jeux, livre, album
2;5;4	M, P	matin, jeux (balles)
2;6;27	P , M, Is	fin d'après-midi, jeux, discussion, apéro
2;7;23	P , M, Is	gouter, jeux
2;9;21	P , L, Is, Papy	fin d'après-midi, livre, jeux
2;10;27	P , M, K, Is	début de soirée, jeux, discussions

Tableau 1: Récapitulatif des sessions du corpus d'Illana

2.2. Âges-clé dans les deux langues

Parmi les aspects traités dans nos analyses du corpus Illana, figurent la question du babil manuel, des écarts phonologiques dans l'émergence du lexique LSF entre 6 et 18 mois, ainsi que l'identification des étapes clés de l'émergence de la morphosyntaxe en LSF (Tuller *et al.* 2007). L'ensemble des résultats recueillis confirme l'hypothèse du développement de deux grammaires séparées et un développement analogue dans les deux langues, ce qui n'exclut pas les formes de contacts de langue et les combinaisons variables entre les modalités gestuelle et orale.

Concernant le babil, diverses sortes de vocalisations et gesticulations apparaissent dès la première session à 6 mois, parfois sous une forme associée (vocalisation accompagnées de gesticulations), parfois sous une forme dissociée ; nous avons noté avec intérêt que les premières occurrences de ce que nous pourrions appeler un *babil manuel* apparaissent, à 8 mois, en même temps que les premières formes enregistrées de babil vocal canonique. Il convient d'apporter ici quelques explications au sujet de ce babil manuel : les occurrences que nous avons relevées comme babil manuel ne satisfont pas entièrement les critères tels que proposés par Meier & Willerman (1995) ou Petitto & Marentette (1991) – ainsi il nous est difficile de considérer que les configurations manuelles retenues appartiennent bien à l'inventaire phonétique des LS, que le mouvement repéré correspond bien à une structure de type syllabique, et que les mouvements de l'avant-bras et de la partie supérieure du bras sont bien systématiquement dissociés ; pourtant, il nous a semblé pertinent de distinguer une étape dans le développement de l'articulation manuelle à partir de cette session des 8 mois. L'enfant fait alors une légère pause avant d'effectuer un fin mouvement de rotation du poignet et de fermeture de la main, avec une configuration manuelle relativement plus complexe que celles utilisées jusqu'alors. En outre, l'enfant dirige son regard sur ses mains et, aspect non négligeable, ces séquences font réagir fortement le parent en présence, ici la mère qui mentionne également à cette occasion l'interprétation que fait le père signeur de cette articulation manuelle (« *tu nous dis ce que ça veut dire, hein, on interprète, nous, hein, papa il dit que ça veut dire 'viens'...* »). Il est à noter que, sur certaines des occurrences de ce babil manuel, l'enfant articule un babil vocal lui aussi au débit plus mesuré qu'auparavant. Cette étape du 'babil canonique bimodal' apparaît donc à une période relativement précoce, mais néanmoins dans la fourchette connue dans la littérature sur l'acquisition L1 en général, et de l'acquisition LS en particulier. Concernant les pointages, nous avons relevé les premières occurrences chez Illana à la session des 8 mois, ce qui constitue la partie précoce de la fourchette

mentionnée dans la littérature chez l'enfant tout-venant. L'étape 'un mot' est franchie à la session des 10 mois pour le français (*tin* 'tiens') et des 11 mois pour la LSF (BRAVO 'bravo'¹). Dans ces deux cas, et dans les deux sessions suivantes, à 11 et 13 mois, le vocabulaire d'Illana contient essentiellement des mots à forte dimension pragmatique, lors de jeux, d'échanges en contexte de routines ; les premiers mots référentiels apparaissent à la session des 14 mois pour les deux langues (CANARD CHAT FOOT PAPA... en LSF, et *chien chat, papa, tête* ...en français), ce qui correspond, là encore, à des moyennes connues chez l'enfant tout-venant et une répartition tout à fait classique entre les langues (avec un éventuel léger décalage entre les deux langues, dont il nous faut rappeler que les occurrences prises en compte ne correspondent qu'aux éléments enregistrés, et qu'en outre, la session des 10 mois est en présence de la maman sans le papa et la séance des 11 mois est en présence du papa sans la maman). De manière assez logique, l'étape 'deux mots' est franchie lors de la même session des 19 mois avec les occurrences (1) en français et (2) en LSF.

- | | | |
|-----|----------|---------------------|
| (1) | français | (a)pouss(er) poupée |
| (2) | LSF | POISSON MANGE(R) |

Comme l'ont déjà souligné certaines études sur l'acquisition bilingue bimodale (Petitto & Kovelman 2003 ; Volterra *et al.* 2006 ; van den Bogaerde 2000), la différence de modalité ne semble pas non plus chez Illana, donner un avantage à la modalité gestuelle. D'autres chercheurs, comme Bonvillian & Folven (1993) ont conclu à un possible avantage de la modalité gestuelle et ont permis ainsi d'ouvrir un débat autour des critères de reconnaissance d'un geste en tant que signe chez le tout-petit signeur, critères sur lesquels nous reviendrons en section 2. Toujours en lien avec la question de la modalité gestuelle et de l'icodicité qui en découle, on notera avec intérêt que les premiers signes utilisés en

1. Les conventions en usage pour la notation des données LS (voir Baker *et al.* 2005 pour les corpus d'acquisition) reposent sur l'utilisation des signes sous la forme de gloses renvoyant à un mot de la langue vocale environnante, en lettres majuscules, sous sa forme non fléchie. Le passage par la langue vocale environnante pose un certain nombre de problèmes que je ne peux exposer ici en détail. Les éventuels accords morphosyntaxiques sont indiqués à l'aide de signes diacritiques. Les gestes conventionnels partagés par les adultes signeurs et les adultes oralisant sont notés eux aussi en majuscules mais entre guillemets « AU-REVOIR », par exemple. Ainsi on distinguera le signe BRAVO (qui se fait bras tendus au-dessus de la tête et avec un mouvement d'oscillation des poignets) du geste conventionnel « BRAVO » qui consiste à frapper dans ses mains.

LSF ne se caractérisent pas par leur caractère iconique (BRAVO ENCORE), mais qu'ils sont un certain nombre à relever des items conventionnels de la gestuelle coverbale, comme les mouvements de tête pour signifier 'oui' ou 'non', le mouvement de mains pour signifier 'au-revoir'.

En LSF comme en français, les premiers mots d'Illana n'ont pas la même forme que la forme cible adulte, mais ces 'écarts enfantins' présentent un caractère systématique, comme souligné dans la littérature pour l'acquisition tout-venant (Bertoncini et de Boysson-Bardies 2000, pour une revue de la question). Ainsi à 11 mois, pour dire 'chaussure', Illana prononce [ça], et [açà] pour 'chaussette'; on note là, entre autres, la substitution vocalique en faveur d'une voyelle centrale, la substitution consonantique en faveur d'une consonne plus facile à articuler, la suppression d'une syllabe ou de consonnes... Nous avons étudié, entre autres aspects articulatoires, les configurations manuelles des signes produits par Illana entre 6 et 18 mois, et nous avons relevé, conformément aux travaux sur d'autres LS (Boyes-Braem 1990 entre autres) des substitutions systématiques en faveur des configurations les moins complexes du point de vue articulatoire et les plus fréquentes dans l'input, comme illustré dans le Tableau 2. Dans les deux modalités, on observe donc des procédés systématiques de simplification articulatoire des formes produites par l'enfant².



Configuration [1] et [5]



à la place de
pour le signe ENCORE

[Bb] et [B]

-
2. Les conventions de notation utilisées ici renvoient via la majuscule ou le chiffre au nom de la configuration de base (issue des chiffres et de l'alphabet manuel) accompagné de minuscules ou apostrophes indiquant un degré de 'pliage' et d'écartement des doigts.



Configuration [1']



[Ubc]

à la place de
pour le signe CHAT



Configuration [1rel]



[1hc]

à la place de
pour le signe OURSON



Configuration [A]



[Bbc]

à la place de
pour le signe KANGOUROU

Tableau 2 : Les substitutions de configurations manuelles

La période concernée par le corpus Illana ne nous permet pas de considérer plus avant les écarts enfantins au niveau morphosyntaxique, mais il serait intéressant de regarder à l'avenir dans un corpus bilingue LSF-français

correspondant à une tranche d'âge plus élevée si nous relevons des exemples de surgénéralisation morphosyntaxique, comme il en est décrit par ailleurs dans la littérature sur l'acquisition des LS. Pour la LS américaine (désormais ASL), Emmorey (2002 : 189) cite l'exemple d'une flexion appliquée sur un verbe³ qui n'a pas, normalement, de forme fléchie : ainsi le signe LIKE 'aime(r) bien' ne fait pas partie des verbes directionnels (autrement dit des verbes dont le mouvement est dirigé de/vers un argument, comme le signe DONNE(R) en LSF) et néanmoins, dans cet exemple, l'enfant l'oriente vers l'argument (ici un objet présent).

En l'état actuel des connaissances, et surtout avec les moyens d'évaluation encore très lacunaires dont on dispose pour ces langues très récemment et très partiellement décrites, il me semble intéressant de souligner que les observations vont dans le sens d'un développement analogue dans les deux langues LSF et français, et qu'il n'y a aucun indice d'un rôle particulier joué par la modalité dans l'organisation des étapes de ce développement. Ce qui reste en débat, c'est la différence éventuelle de statut à accorder à tous ces phénomènes gestuels se situant à l'interface gestuelle coverbale/gestuelle signée, comme nous l'avons vu précédemment avec le babil manuel et comme nous le verrons plus loin avec les pointages, par exemple.

2.3. Contact de langues et bi-modalité : alternance codique et simultanéité

Dans les limites de ce qui peut être étudié sur la période (0;6 à 2;7), les productions d'Illana renforcent l'hypothèse de l'acquisition de deux systèmes linguistiques dès le tout début de la constitution du vocabulaire et de la morphosyntaxe dans chacune des langues, ce qui n'exclut pas, et nous y reviendrons, des formes mixtes, fruit du contact entre les deux langues, ainsi que, et je le souligne, des formes mixtes exploitant la gestuelle coverbale partagée. Ainsi, l'inventaire des premiers mots (LSF et français) répertoriés entre 0;6 et 1;5 a révélé une répartition équilibrée, dans nos enregistrements, entre les mots en LSF sans équivalence référentielle en français, les mots uniquement présents en français et ceux dont les référents avaient une expression dans les deux langues (soit environ un tiers pour chaque catégorie, comme l'illustre le Tableau 3). Comme l'ont noté Holowka *et al.* (2002) dans leur corpus bilingue bimodal, une proportion non négligeable de mots LS et LV ont donc les mêmes

3. La distinction verbe/nom dans les LS pose un certain nombre de questions, que je ne pourrai pas non plus développer ici.

référents, ce qui renforce l'hypothèse de l'émergence en parallèle de deux systèmes relativement indépendants, sans exclure encore une fois des répartitions complémentaires du lexique quand il traite de certains domaines réservés aux interactions avec l'un ou l'autre des parents.

LSF sans équivalent français	français sans équivalent LSF	Référents présents dans les deux langues	Emblèmes
bain(se-baigner)	<i>tiens</i>	'papa'	« NON »
(jouer-au) foot	<i>voilà</i>	'chien'	« OUI »
papy	<i>cuillère</i>	'tête'	« AU-REVOIR »
dormir	<i>maman</i>	'lapin'	
ourson	nin-nin	'encore'	
lumiere	<i>chaussure</i>	'pain'	
pere-noel	<i>caca</i>	'manger (nourriture)'	
gateau	chaussette	'cochon'	
oiseau	canard	'non'	
tortue	<i>non</i>	'chat'	
travail(ler)	guili-guili	'boire (boisson)'	
bravo			
merci			
vouloir			

Tableau 3 : Répartition des premiers items lexicaux, corpus Illana (6;7 et 1;5;17)

En ce qui concerne les alternances codiques, les travaux sur les productions des CODA, et en particulier ceux de Petitto *et al.* (2001) mentionnés précédemment, soutiennent l'hypothèse du développement de deux grammaires et montrent que la proportion d'alternances codiques de chaque enfant étudié est corrélée avec la proportion d'alternances contenue dans l'input parental, et plus particulièrement avec la proportion d'alternances contenue dans l'input

de l'interlocuteur. Les auteurs montrent que l'alternance codique n'est pas le résultat d'un mélange aléatoire des deux langues premières mais répond généralement à une contrainte d'une langue de base (en général celle de l'interlocuteur) dans laquelle viennent se glisser un ou deux éléments de l'autre langue tout en maintenant une cohésion sémantique globale pour l'énoncé. Mais ce qui reste atypique, vis-à-vis de l'alternance codique entre deux langues vocales, c'est le recours possible à la simultanéité via l'encodage dans deux canaux articulatoires : la voix d'une part, les mains ainsi que l'ensemble des articulateurs non manuels (tête, buste, articulateurs fins du visage) d'autre part.

Dans le cas d'Illana, les combinaisons simultanées d'un mot en français avec un signe apparaissent à 14 mois, quelques mois après les premières occurrences de mots isolés en LSF ou en français. Ces premières occurrences simultanées consistent en des combinaisons de deux éléments ayant un même référent comme en (3).

- (3) a. chat
chat (1;2;10)
b. tête
tete (1;2;10)

Dans les sessions suivantes, on trouve des combinaisons simultanées de signes/mots français ayant des référents différents comme en (4)

- (4) a. Papa
ENCORE (1;3;8)
b. nin-nin nin-nin
ENCORE ENCORE ENCORE (1;3;27)

Les alternances codiques séquentielles apparaissent plus tard, et, de façon remarquable, lors de la session des 19 mois, lorsqu'apparaissent les premières séquences à deux mots (deux signes LSF ou deux mots français). Là encore ces combinaisons associent dans un premier temps des unités sémantiquement congruentes comme en (5 a, b).

- (5) a. chat CHAT (1;7;0)
b. POUPEE [a] pousse(r) poupée (1;7;0)

Il est à noter que, pour un cas comme en (6), l'alternance séquentielle, ici cas classique de *code-switching* qui apparaît après l'étape de congruence sémantique, l'enfant regarde son père tandis qu'elle réalise le signe POISSON et regarde sa mère pour finir son énoncé avec *et une feuille*.

(6) POISSON *et une feuille*

(2;10;4)

Nous avons donc relevé dans nos données des phénomènes observés dans le bilinguisme monomodal, comme l’alternance séquentielle de codes avec congruence puis complémentarité sémantique. Autrement dit, comme pour le bilinguisme LV-LV, les combinaisons de langues présentent dans les deux cas (simultané, séquentiel) une progression dans la complexité (tant du point de vue de la relation prédicative, que dans la construction de références multiples).

Ces observations confortent les résultats observés (voir notamment Petitto & Kovelman 2003) pour d’autres bilinguismes LV-LS. Ainsi comme le note De Houwer (2006 : 31), « loin de voir dans ces énoncés mixtes le signe d’un enfant embrouillé, on peut y percevoir des raffinements communicationnels extrêmement créatifs, disponibles aux seuls bilingues ». J’ajouterais que ces cas de bilinguismes bimodaux en devenir nous permettent d’étudier plus avant ce qui constitue par la suite chez l’adulte « des systèmes de production langagière séparés tout en étant liés » selon le modèle proposé par Casey & Emmorey (2009 : 292). Voyons d’un peu plus près ce en quoi consiste cette notion de « tout en étant lié » et examinons les possibilités d’énoncés mixtes offertes quand les deux langues en présence ont des modalités ‘articulables’ simultanément.

2.4. Une plus grande variété de combinaisons ?

L’absence d’étude contrôle auprès d’enfants non-signeurs ne nous permet pas de vérifier l’observation de Volterra *et al.* (2006) : leur étude longitudinale d’un petit garçon entendant de parents sourds, Marco, a permis aux auteurs d’établir – en comparaison avec la gestuelle produite par des enfants non exposés à la LS italienne – un répertoire de gestes représentationnels plus riche et plus fréquent chez le petit Marco. Ce que nous avons pu observer, en revanche, c’est le fait que les énoncés mixtes relevés dans le corpus d’Illana jusqu’à la session (2;10) présentent plus d’énoncés mixtes simultanés que séquentiels (Révérard, 2004), conformément à ce que Petitto *et al.* (2001 : 486-7) ont relevé dans leur corpus de deux enfants bilingues français/LSQ.

2.4.1. *Quid de la simultanéité linguistique ?*

Révérard (2004) note qu’avant la session (2;7;23), Illana produit une majorité d’énoncés bimodaux de façon synchrone comme en (7a). Par la suite, et à mesure que les énoncés s’allongent, les deux modalités peuvent être partiellement redondantes (l’une des modalités donnant un énoncé plus complet

que l'autre modalité), ainsi seulement une partie de l'énoncé est produite de façon bimodale (7b).

- (7) a. LOURD
c'est lourd (2;6;27)
- b. ENCORE APRES
après (2;7;23)

À mesure que les énoncés s'allongent dans chacune des deux langues, les énoncés mixtes gagnent aussi en densité (longueur des énoncés simultanés). À partir de la session (1;10), apparaissent des énoncés qui contiennent des structures complètes dans chacune des langues comme l'illustre (8). Il est remarquable que ces énoncés mixtes simultanés soient sémantiquement congruents.

L'utilisation du pointage introduit une légère nuance dans la congruence sémantique : dans les énoncés en (8b,c) au substantif *Illana* ou *perroquet* en français coïncide le pointage (PT) dans la structure signée. On notera au passage que (8b) est un des seuls cas où l'ordre des mots est inversé entre français et LSF.

- (8) a. *Oral: ça fait do(do)* (1;10;17)
main droite: PT _____ (pointage)
main gauche DORT
- b. comme Illana
 PT PAREIL (2;3;14)
- c. *Oral: [E] perroquet pleure pas ?*
tête: NEGATION _____
manual: PT PLEURE(R) NON PT (2;3;14)

On obtient donc une progression entre trois formes de combinaisons bimodales qui correspondent aux paliers observés par Capirci *et al.* (1996) et Volterra *et al.* (2006) dans les combinaisons bimodales chez des enfants entendants non exposés aux LS : les combinaisons équivalentes (exemple 7a ci-dessus), les complémentaires (exemple 7b ci-dessus) et les supplémentaires (exemple 9a, ci-dessus).

- (9) a. ma cabane
 VOULOIR 'je veux ma cabane' (2;7;26)
- b. papa papa
 BAVARD(ER) 'Papa papote' (2;10;4)

2.4.2. *Quid de la contrainte de traitement cognitif pour les combinaisons mixtes ?*

Il est à noter que les énoncés mixtes séquentiels (hors pointage) n'apparaissent qu'à partir de la session (1;7), *i.e.* à partir du moment où les premiers énoncés à deux mots apparaissent dans chacune des langues, indiquant là que le passage par une autre modalité ne permet pas forcément de manipuler l'alternance codique de manière plus précoce que lorsque les deux langues empruntent le même canal. Pourtant, nous avons souligné qu'à la différence du bilinguisme LV-LV, le bilinguisme bimodal offre la possibilité d'encoder en simultané dans les deux langues. Ces énoncés bilingues simultanés LSF-français semblent à première vue assez coûteux d'un point de vue cognitif. C'est pourquoi il n'est pas très surprenant de constater que la plupart des énoncés mixtes simultanés du corpus Illana sont redondants sémantiquement comme en (7). Là encore, ce résultat conforte les observations de Petitto *et al.* et de Volterra *et al.* (2006) chez les enfants CODA, et de Emmorey *et al.* (2008) chez des adultes CODA : les contacts de langues relevés dans leur production sont certes majoritairement simultanés, mais ils sont aussi majoritairement congruents sémantiquement. Révérand (2004 : 28) fait une remarque intéressante au sujet des énoncés simultanés dans le corpus Illana :

[...] pour les deux énoncés bimodaux plus longs, Illana semble trouver des moyens permettant une certaine simultanéité. Un élément de l'une des deux modalités se prolonge pour concorder avec l'autre énoncé :

PTE1-----GAGNER

non ! C'est moi j'ai gagné !

[...]De la même façon, Illana répète parfois plusieurs fois le même signe ou le même mot, pour que les deux énoncés puissent s'agencer simultanément et sémantiquement.

GAGNER MOI-----GAGNER

gagner !---j'ai gagné # gagner !--

Les énoncés mixtes, simultanés et « supplémentaires », s'ils ne semblent *a priori* représenter qu'un faible coût articulatoire et une économie de temps, représentent un coût considérable dans leur traitement cognitif. Les exemples comme (9a,b) ci-dessus sont rares et apparaissent tardivement dans le corpus d'Illana, or il s'agit d'énoncés où les deux langues sont strictement en complémentarité. Dans le cas de (9b) il n'est pas aisé de distinguer s'il s'agit du mot

papa répété ou de la syllabe [pa] répétée comme pour bruite le bavardage⁴. En outre, l'encodage simultané du signe BAVARD(ER) et du son [papapapa] est une imitation de la mère qui joue avec les deux canaux un peu plus tôt. Pour l'exemple (9a), il n'est pas évident de distinguer le signe VOULOIR sur la vidéo, mais c'est une possibilité ; et surtout, il est intéressant de noter que cette forme éventuellement mixte est suivie d'une forme complète (enfin, si l'on fait abstraction de l'omission du pronom) en français *veux ma cabane*. Ceci fait écho aux observations de Chen-Pichler (comm. pers.) sur les corpus CODA qu'elle étudie avec son équipe : lorsqu'un énoncé mixte simultané non congruent sémantiquement est articulé, c'est souvent dans une séquence qui s'achève sur un énoncé congruent comme en (10).

- (10) VACH.. devient VACHE PETIT ou PETIT VACHE
Peti... *une vache, petite* *petite vache*

Pour résumer, on a donc une progression du séquentiel vers le simultané (les combinaisons simultanées équivalentes des combinaisons séquentielles apparaissant plus tardivement que ces dernières), et une progression du congruent sémantiquement au non-congruent (que ce soit séquentiellement ou simultanément). On notera aussi cet apparent paradoxe que les énoncés faisant appel aux deux modalités en simultané sont plus nombreux que ceux en séquentiel, mais que les énoncés supplémentaires entre les deux modalités sont relativement rares et tardifs. On retrouve donc une logique dans la progression de la difficulté et, si les enfants bilingues bimodaux exploitent les possibilités offertes par la double modalité, ils le font de manière relativement ordonnée et systématique. Il nous reste encore beaucoup à faire pour rendre compte des spécificités de ces énoncés mixtes, où, comme on l'a vu, on assiste à un savant mélange entre gestuelle des LS et gestuelle coverbale.

3. Gestualité des LS et co-gestualité

Que recouvrent ces deux notions de *gestualité des LS* et de *co-gestualité* ? Dans de précédents travaux nous avons utilisé différentes désignations comme *gestuelle non/pré/para linguistique*, versus *gestuelle linguistique*, mais cerner le linguistique s'avère difficile, *a fortiori* lorsque l'on considère l'acquisition du tout-jeune enfant (entendant ou sourd) dans toutes ses dimensions

4. Notons que la syllabe [pa] est utilisée par les sourds comme élément vocal 'non verbal' pour accompagner le signe BAVARDER. Ainsi, Illana aurait-elle acquis le non verbal de la LSF. Ce serait alors un bel exemple de multimodalité enfantine.

communicatives (voir aussi Mathiot *et al.*, ce numéro). Aujourd'hui je leur préfère i) *gestuelle des LS* qui doit être entendue comme l'expression gestuelle qui constitue le système linguistique (et donc respecte ses règles phonologiques et morphosyntaxiques) d'une langue pour laquelle le canal gestuel est le canal privilégié, autrement dit le gestuel assumant entièrement, chez le signeur, les fonctions du verbal ; ii) *co-gestuelle* qui doit être entendue comme la gestuelle accompagnant ou venant se substituer ponctuellement au verbal chez le locuteur tout-venant. Ces tentatives de délimitations des deux notions ne doivent pourtant pas laisser penser que leurs frontières sont établies de manière imperméable et inéluçable.

Là encore, la spécificité des entendants bilingues bimodaux présente une sorte de chaînon manquant dans la comparaison : les jeunes CODA sont exposés à la gestuelle de la LS et à cette co-gestuelle du 'tout-venant'. Dans leur production bimodale, se pose alors i) la question du statut des unités gestuelles connues aussi bien dans la gestuelle coverbale que dans la grammaire des LS et ii) la question de leur éventuel changement de statut au cours du développement langagier.

3.1. Des critères pour classer les gestes

Pour répartir la gestuelle dans chacune des catégories précédemment évoquées, on trouvera des éléments de réponse dans l'étude de la gestuelle adulte sourde ainsi que dans l'étude des combinaisons geste-parole de l'enfant tout-venant. « *Do signers gesture ?* » Emmorey (1999) répond par l'affirmative et propose de distinguer les gestes (*gesture*) au sein des énoncés en LS selon leur caractère +/- holistique, leur structure +/- componentielle, le fait qu'un pointage soit ou non dans une position syntaxique contrainte (« *rule-governed position* »), la synchronisation +/- exacte du gestuel non manuel avec le gestuel manuel sur lequel il porte... L'auteur reconnaît que la distinction est particulièrement subtile au sujet des constructions à classificateurs⁵ parce que ces formes peuvent être plus ou moins élaborées et oscillent donc entre les formes gestuelles holistiques et les formes linguistiques componentielles. L'auteure souligne que la distinction est d'autant plus difficile à effectuer dans les corpus enfantins. Les travaux de Casey & Emmorey (2009) sur les différents types de gestes trouvés

5. À savoir, lorsque la forme de la main renvoie à une catégorie de référents ayant en commun la taille, la forme, le caractère humain/animal/véhicule, la façon d'être manipulé (pince, poignée) et que le mouvement et les positions respectives de cette forme indique un contour, une trajectoire, une localisation des référents.

chez les CODA lorsqu'ils oralisent et la comparaison de ces gestes avec les gestes des entendants non signeurs montrent qu'il est possible d'obtenir une validation inter-juges de ces critères distinguant signes et co-gestes, à condition là encore de compter comme signes seulement ce que des non-signeurs ne produiraient pas, y compris dans les constructions à classificateurs. On obtient donc un inventaire de signes assez restreint et ce raisonnement me semble un peu circulaire : les co-gestes et les signes sont répartis dans deux catégories pas tant pour leurs propriétés respectives que par leur présence/absence dans les énoncés d'un non-signeur (*i.e.* l'on ne conserve dans l'une des catégories [les signes] que ce que l'on ne trouve pas chez le locuteur censé ne pas produire cette catégorie).

Le défi est d'autant plus grand que l'on aborde le développement langagier : comment démêler ce qui relève du recours à telle ou telle gestuelle et ce qui relève de la non-maîtrise de la grammaire de la langue cible ? Ainsi, pour ne prendre qu'un des critères, celui de la synchronisation entre articulation non manuelle et articulation manuelle, comment savoir si l'enfant recourt à une forme grammaticale non manuelle non maîtrisée (par exemple un haussement de sourcils non synchronisé à la séquence manuelle sur laquelle porte l'interrogation) ou s'il recourt à une forme non manuelle expressive partagée avec l'enfant entendant exprimant telle ou telle émotion sur son visage (un haussement de sourcils accompagnant une interrogation associée à la surprise) ?

Les travaux sur la gestuelle infantine et les comparaisons entre enfants sourds et enfants entendants nous apportent quelques enseignements à ce sujet. Le premier constat est que la gestuelle coverbale est d'une grande variété et d'une grande richesse, y compris dans les combinaisons possibles. Volterra *et al.* (2006) entre autres, distinguent les gestes déictiques des gestes représentationnels, chacune de ces catégories se subdivisant en [requêtes ritualisées/ gestes de donner / montrer / pointer] pour les gestes déictiques, et en [conventionnels propres ou non à une culture en particulier / lié à une action ou à un objet] pour les gestes représentationnels. Face à cet inventaire, on mesure que le regard sur la gestuelle coverbale n'est pas tout à fait le même chez les experts des LS qui cherchent à bien distinguer les LS de la pantomime et chez les experts du développement de la gestuelle tout-venant. Ces derniers mettent en lumière toutes les ressources de la gestualité coverbale, *i.e.* les ressources mises à la disposition des petits 'êtres communicants' qu'ils aient ou non accès au canal sonore. Quant à la question de la distinction signes/(co-)gestes, Volterra et ses collègues retiennent comme *signes* uniquement ce qui ressemble à la LS cible (adulte) et qui n'existe pas comme gestuelle chez le petit entendant non exposé à

la LS (ainsi un geste signifiant ‘bon’ qui pourtant a aussi le statut de signe lexical dans la LS italienne est ‘compté’ comme geste parce qu’il existe dans la gestuelle coverbale de l’italien). En cela, les auteurs pensent éviter un phénomène de surinterprétation qui expliquerait pourquoi des études ont conclu à l’avantage de la LS dans l’émergence du lexique. Mais les auteurs ne mentionnent pas les formes ‘problématiques’, notamment les proto-formes dont il est difficile de décider si ce sont des co-gestes ou des signes pas encore maîtrisés ; d’autre part, ils ne prennent pas en compte, à ma connaissance, la gestuelle non manuelle (les mouvements de tête, les mouvements de sourcils par exemple) qui joue un rôle important à l’interface prosodie / morphosyntaxe dans la LS cible.

3.2. La gestuelle joue-t-elle un rôle de transition ?

Capirci *et al.* (1996) et Goldin-Meadow & Butcher (2003) ont montré que les co-gestes jouent un rôle de transition dans le développement monolingue vocal. Les auteurs notent que les combinaisons bimodales précèdent les combinaisons unimodales (ici vocales). Selon Goldin-Meadow & Butcher, le recours à la modalité gestuelle facilite l’expression d’une combinaison d’éléments de sens et est un préalable à l’expression de cette même combinaison via une seule et même modalité vocale. Néanmoins, Volterra *et al.* (2006) montrent que cette combinaison des modalités n’offre pas un avantage dans l’expression d’une combinaison linguistique complexe via la modalité manuelle : les enfants exposés à une LS et les enfants non exposés à une LS ont tous une préférence pour communiquer manuellement dès les 9-13 mois, mais les étapes clés dans chacune des deux langues (LV ou LS) sont franchies au même moment quelle que soit la modalité empruntée. Toujours selon Volterra *et al.*, autour des 20 mois, alors que l’enfant semble franchir une étape clef quant à l’élaboration d’un système linguistique véritable (ou, ajouterais-je, de **deux** systèmes linguistiques véritables), sa production gestuelle se diversifie selon qu’il a été exposé ou non à une LS : seuls les enfants exposés à une LS combinent alors deux gestes à valeur symbolique.

On peut donc s’accorder sur le fait que l’expression manuelle présente une facilité articulatoire apparente mais que le rôle précurseur des co-gestes ne peut être attribué avec certitude et exclusivement au canal emprunté : il y a fort à parier que le statut non/pré-grammatical de cette gestuelle joue un rôle également et, surtout qu’il faille distinguer avec soin le type de gestuelle dont on parle.

3.3. Comparaison avec le cas d'acquisition bilingue bimodale

L'acquisition bilingue bimodale offre une perspective complémentaire pour discuter le rôle éventuel de la gestuelle non grammaticale dans le développement du langage et en particulier de son éventuel rôle facilitateur dans l'accès aux structures grammaticales plus complexes comme le passage de 'un mot' à 'deux mots' par exemple. J'illustrerai cette question à l'aide de deux types de gestes : les pointages manuels (pointage à l'aide de l'index avec le reste des doigts plus ou moins dépliés) et les emblèmes (co-gestes conventionnels).

3.3.1. L'étude des pointages manuels dans le corpus *Illana*

Le pointage assume diverses fonctions dans la grammaire adulte de la LSF, notamment dans le système pronominal. Pour référer à lui-même, le signeur pointe vers lui-même ; pour référer à son interlocuteur, il pointe vers son interlocuteur ; les pointages se combinent avec des signes prédicatifs pour former des propositions. Mais, par ailleurs, les pointages font partie de la communication non verbale du tout-petit (en dehors du contexte de surdité). Quelle différence y a-t-il entre le pointage chez le tout-petit entendant non-signeur, le tout-petit apprenti-signeur et l'adulte signeur ? En se penchant avec soin sur la façon dont les pointages apparaissent dans la production d'un apprenti-signeur et sur la façon dont ils se combinent avec d'autres unités gestuelles et vocales (d'où l'intérêt d'examiner cela chez un apprenti-bilingue LSF-français), nous avons noté qu'il y avait un passage progressif du statut co-verbal au statut grammatical du pointage. En relevant systématiquement ce qui était pointé, le caractère animé/non-animé, présent/absent du référent, les combinaisons possibles pour la distribution des pointages, nous avons ainsi observé (Blondel & Tuller 2008) une série de phénomènes émergeant à une même période (18-20 mois). Simultanément, sont apparus des pointages vers des entités absentes (*vs* les pointages vers les objets et personnes présents), des pointages intégrés dans des séquences multi-signes avec relation prédicative (un pointage vers soi suivi d'un signe voulant dire 'partir'), et les premières formes pronominales en français. Cette période nous semble servir de charnière entre l'utilisation du pointage comme co-geste (présent dans le non-verbal des non-signeurs) et celle du pointage comme *signe* (propre à la grammaire des LS). Mise en regard avec les travaux traitant de la gestuelle dans les premières étapes de la communication de l'enfant tout-venant, notre observation correspond au passage progressif des combinaisons geste-parole au stade des deux mots oralisés dans les LV.

Pour autant, le pointage comme signe remplace-t-il complètement le pointage comme co-geste ? C'est ce que nous avons laissé entendre dans ces précédents travaux et que je formulerais avec plus de nuances désormais, au regard des discussions sur les différents types de pointages coexistant dans la LS adulte. Pizzuto (2007) apporte un éclairage intéressant à ce sujet : l'auteure suggère que le statut des pointages de l'index diffère selon qu'ils réfèrent à une réalité extra- ou intra- linguistique du discours. Autrement dit, les 'pointages-gestes' réfèrent directement, *i.e.* de façon non symbolique, aux objets ou personnes présents dans l'environnement concret de l'énonciateur (p. 288), alors que les 'pointages-signes' réfèrent à une réalité linguistique. Pizzuto suggère de s'appuyer sur la réception de l'interlocuteur pour distinguer le 'pointage geste' du 'pointage signe' et notamment sur son regard : l'interlocuteur regarde ce qui est pointé-geste et ne regarde pas ce qui est pointé-signe. La question se pose néanmoins toujours pour les pointages vers des protagonistes de l'énoncé présents, et donc à la fois protagonistes de l'énoncé et protagonistes de l'énonciation : c'est le cas d'un pointage vers soi lorsque l'énonciateur est sujet de l'énoncé. Il y a donc non seulement une coexistence dans l'expression des signeurs entre des pointages-signes et des pointages-gestes, mais encore une contiguïté entre les deux types de pointage, du fait de la contiguïté physique possible entre sujets de l'énoncé et de l'énonciation. Ainsi, dans l'un de nos exemples, Illana pointe vers la porte pour référer à son papy, entité absente. Elle pointe vers un point de l'espace attribué par convention (même éphémère) au référent 'papy', mais elle pointe aussi vers l'objet physique, la porte, dernier emplacement occupé par son papy. Nous manquons malheureusement cruellement d'informations pour traiter cette question du regard du récepteur dans notre corpus dans la mesure où les conditions de recueil (du fait que nous n'avons pas forcément conscience alors de l'importance de ces paramètres) ne nous donnent pas suffisamment d'informations notamment sur le regard de l'interlocuteur.

3.3.2. *La question des emblèmes et des protosignes*

Nous avons rencontré des difficultés analogues (à celles évoquées pour classer les pointages) dans le repérage et la distinction entre les emblèmes (*i.e.* les gestes codifiés partagés entre entendants et sourds d'une même culture), les protosignes et le babil manuel. Ainsi, dans le cas d'Illana par exemple, un petit mouvement de fermeture de la main a particulièrement retenu notre attention. Nous l'avons tout d'abord relevé à la session des 8 mois, alors que nous nous interrogeons sur l'expression d'un babil manuel en parallèle du babil vocal (voir détails en section 1). Ce petit mouvement de fermeture est par ailleurs assez

classique dans la gestuelle communicative (‘donne-moi’, ‘je veux’) du petit entendant non-signeur. Les parents d’Illana lui donnent alors déjà du sens : ‘viens’/ ‘je veux’ et ils s’appuient vraisemblablement sur les valeurs des emblèmes et signes respectifs existant dans leur co-gestuelle et leur LS partagées.

mouvement de fermeture &
co-geste « VOULOIR »

signe VOULOIR en LSF
(variante unimanuelle)



Tableau 4 : Le mouvement de fermeture et ses différentes catégories

On retrouve ce petit mouvement de fermeture dans les premières combinaisons d’unités gestuelles avec une éventuelle valeur prédicative comme en (11), et enfin, on retrouve ce mouvement dans le signe cible VOULOIR réalisé à la session (2;7;26), comme l’illustre l’exemple (9).

(11) $\frac{\text{PTE}_{\text{pain}}}{\text{pain}}$ $\frac{\text{PAIN}}{\text{pain}}$ [mouvement de fermeture] ‘je veux du pain’ (1;4;13)

Comment classer chacune de ces occurrences ? Quel est leur lien ? Est-ce la même unité sous une forme plus ou moins aboutie ? Cette unité change-t-elle alors véritablement de statut ? On trouvera quelques éléments de réponse à la fois dans la littérature sur les liens diachroniques entre gestuelle coverbale et LS, et dans les travaux sur les contacts entre ces deux gestuelles chez des CODA adultes.

Wilcox (2007 : 108) donne ainsi l’exemple d’un geste conventionnel signifiant ‘partir’ qui est intégré dans le lexique de la LSF sous la forme du signe PARTIR et Delaporte (2004) donne lui aussi des exemples de co-gestes réinvestis en LSF, avec éventuellement quelques modifications formelles. Il est donc vain de vouloir distinguer dans l’absolu signes et gestes, dans la mesure où les signes puisent largement dans le vivier des co-gestes ; on ne peut que convenir ponctuellement, et pour les besoins d’une comparaison quantitative, d’exclure de l’inventaire des signes ceux dont les formes se trouvent dans l’inventaire de la gestuelle coverbale.

Casey & Emmorey (2009) s'intéressent à la gestuelle coverbale de CODA adultes lorsqu'ils s'adressent à des non-signeurs et montrent que leur connaissance de l'ASL influence, entre autres, la forme de leurs gestes co-verbaux. J'ai relevé dans le corpus Illana un exemple intéressant à ce sujet autour du binôme BRAVO/ « BRAVO », autrement dit le signe BRAVO, qui se fait bras tendus, mains ouvertes, avec une légère rotation du poignet, et le geste « BRAVO », qui se fait en applaudissant, notamment en frappant les mains l'une contre l'autre. Dans la même séquence, Illana signe BRAVO 'à la manière sourde' et elle applaudit ; son papa signeur utilise également les deux formes. Mais en regardant plus attentivement le signe BRAVO on note i) que le mouvement de rotation du poignet n'est pas réalisé – ce qui est assez logique car ce mouvement représente une difficulté articulatoire certaine – et ii) qu' Illana rejoint ses mains et les écarte, comme si elle voulait applaudir, bras tendus au-dessus de la tête. Il s'agit donc soit d'une simple substitution de mouvements (un mouvement simple remplace un mouvement complexe), *i.e.* un écart enfantin comme nous en avons mentionné pour les configurations manuelles précédemment, soit d'une influence de la co-gestuelle sur la LS, soit inversement d'une influence de la LS sur la co-gestuelle... On retrouverait donc cette imbrication entre les deux systèmes évoquée en section 2 (« des systèmes de productions langagière séparés tout en étant liés », Casey & Emmorey 2009 : 292).

Pour une raison ou pour une autre, un enfant exposé à LS n'a donc pas tout à fait la même gestuelle qu'un enfant non exposé à la LS. Il existe quelques exemples où la forme-même du geste indique un lien avec la LS cible (comme le cas de BRAVO), mais aussi des exemples comme ceux des pointages ou des emblèmes comme « VOULOIR » qui n'ont pas tant une forme particulière qu'une place et une distribution spécifiques, et surtout qui reflètent des relations de plus en plus complexes avec leur référent et le reste de l'énoncé. Ainsi, nous avons noté que les pointages chez Illana étaient en partie utilisés avec une fonction grammaticale à partir de la session des 19 mois et j'ai aussi rappelé les résultats de Volterra *et al.* (2006) selon lesquels, autour de leurs 20 mois, les enfants exposés à la LS combinent deux gestes symboliques alors que des enfants non exposés à la LS ne le font pas. Je rejoins donc Volterra et ses collègues (p. 57) pour suggérer que « [...] l'exposition à une LS puisse augmenter chez l'enfant son appréciation du potentiel représentationnel de la modalité manuelle [...] » (ma traduction).⁶

6. « [...] exposure to SL may enhance children's appreciation of the representational potential of the manual modality[...] »

L'analyse des unités gestuelles dans ce corpus, de l'éventail des combinaisons possibles, et de l'évolution de ces combinaisons, montre que certaines de ces unités ont d'abord seulement un statut para- ou pré-linguistique, en tout cas non grammatical, pour ensuite, en fonction de leur distribution, de leur valeur référentielle et pragmatique, soit préserver ce statut paralinguistique, soit acquérir un statut grammatical. Ce n'est, à mes yeux, pas tant la nature des éléments qui change que l'éventail des combinaisons possibles et les réalisations de ces possibilités, que l'on trouve ou non, dans l'expression de l'enfant bilingue monomodal versus bimodal. En outre, il semble que l'étude de l'émergence de la grammaire du français chez ce même enfant complète l'inventaire des critères signalant le statut grammatical de ces unités gestuelles et permet d'identifier des périodes charnières. Des cas comme celui d'Illana constituent le chaînon manquant dans l'étude des gestes, qu'ils soient co-gestes et/ ou signes.

4. Conclusion et discussion : quelle place pour les gestes dans la langue ?

Quelle place donner en retour aux gestes grammaticaux des LS observés aussi chez des non-signeurs ? Certains auteurs (Liddell 2003 entre autres) leur confèrent un statut de « *co-sign gesture* » ; Pizzuto (2007) suggère, elle, de renvoyer aux LV la question de cette gestuelle particulière : on ne peut plus reléguer la gestuelle coverbale systématiquement au rang de 'paralinguistique' dès lors qu'on s'attache à décrire les langues parlées comme de véritables systèmes de communication face-à-face. Pour les pointages par exemple : doit-on traiter hors du système linguistique des formes telles que le pointage vers soi ou vers l'interlocuteur dans une communication parlée si on lui attribue un statut linguistique dans les LS ? (p. 292).

Ceci interroge plus généralement la notion de corporalité des langues vocales. Ce qui est pris ou non en considération lorsque l'on parle des LV influence la comparaison LV/LS. Ainsi, selon la place que l'on accorde au non-verbal dans les LV (notamment à la gestuelle coverbale, y compris les expressions du visage, les regards) et à l'ensemble des marqueurs prosodiques, les différences se voient plus ou moins estompées, ou pour le moins relativisées. Cela est notamment le cas lorsque ces différences sont liées à l'opposition simultané/séquentiel, souvent mise en exergue dans la comparaison LS/LV, et pourtant à relativiser lorsque l'on accorde toute sa place au suprasegmental. Finalement, renversons la perspective et demandons-nous si, lorsque l'on souligne des 'spécificités' des LS, cela ne nous permet pas de mieux nous interroger sur les LV. Faisons une

place aussi bien aux spécialistes de la gestuelle coverbale qu'aux spécialistes des LV qui ont interrogé leur dimension iconique et demandons-nous si les marqueurs 'intonatifs' repérés dans les expressions faciales des signeurs sont présents ou non dans la gestuelle coverbale d'un 'vocalisant'. C'est sans doute une nouvelle direction qu'ont prise les recherches sur les LS dernièrement, en réintégrant purement et simplement la gestualité, et en considérant ainsi les LV comme des langues corporelles (*embodied*) qui incluent la dimension gestuelle coverbale... Et il me semble que la confrontation de ces questions au champ de l'acquisition, et en particulier de l'acquisition bimodale, devrait à l'avenir nourrir la réflexion au croisement des langues et des modalités.

Remerciements : ce recueil est le fruit d'une collaboration au sein de l'équipe *Langage et handicap* de l'Université de Tours. Plusieurs chercheurs ont contribué à l'analyse des données dans des perspectives différentes et /ou complémentaires, travaux de l'équipe auxquels il est fait référence dans cet article. J'essaie autant que possible de distinguer le « nous » faisant référence à ce travail d'équipe et le « je » lorsque j'avance des interprétations plus personnelles.

REFERENCES

- Blondel, M. & Tuller, L. (2008). Pointing in bimodal bilingual acquisition: a longitudinal study of LSF-French bilingual child. In J. Quer (Ed.), *Leading Research in Sign Language: Selected Papers from TISLR 2004*, 275-292. Seedorf: Signum Verlag.
- Baker, A., Bogaerde, B. van den & Woll, B. (2005). Methods and procedures in sign language acquisition studies. *Sign Language and linguistics* n° 8:1/2.
- Bertoncini, J. & de Boysson-Bardies, B. (2000). La perception et la production de la parole avant deux ans. In M. Kail & M. Fayol (Ed.), *L'Acquisition du langage*, 95-136. Paris: PUF.
- Bonvillian, J.D. & Folven R.J. (1993). Sign Language Acquisition: Developmental Aspects. In M. Marschark & M.D. Clark (Ed.), *Psychological Perspectives on Deafness*, 229-268. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bogaerde, B. van den (2000). *Input and interaction in deaf families*. Amsterdam: LOT.
- Boyes-Braem, P. (1990). Acquisition of the Handshape in American Sign Language: A Preliminary Analysis. In V. Volterra & C. Erting, (Ed.), *From Gesture to Language in Hearing and Deaf Children*, 107-127. Berlin: Springer Verlag.
- Butterworth, G. (2003). Pointing is the Royal Road to Language for Babies. In S. Kita (Ed.), *Pointing: Where Language, Culture, and Cognition Meet*, 9-34. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

- Capirci, O., Iverson, J.M., Pizzuto, E. & Volterra, V. (1996). Gestures and words during the transition to two-word speech. *Journal of Child language* n° 23, 645-673.
- Casey, S. & Emmorey, K. (2009). Co-speech gesture in bimodal bilinguals. *Language and Cognitive Processes*, n° 24-2, 290-312.
- De Houwer, A. (2006). Le développement harmonieux ou non harmonieux du bilinguisme de l'enfant au sein de la famille. *Langage et société* n° 116, 29-50.
- Delaporte, Y. (2004). Deux siècles d'histoire de la langue des signes française : les tendances évolutives. *Sillexicales* n° 4, 131-152.
- Emmorey, K. (1999). Do signers gesture? In R. Campbell & L. Messing (Ed.), *Gesture, Speech and Sign*, 133-159. New-York: Oxford University Press.
- Emmorey, K. (2002), *Language, Cognition and Brain: Insights from Sign Language Research*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Emmorey, K., Borinstein, H.B., Thompson, R. & Gollan, T.H. (2008). Bimodal bilingualism. *Bilingualism. Language and Cognition* n° 11(1), 43-61.
- Goldin-Meadow, S. & Butcher, C. (2003). Pointing Toward Two-Word Speech in Young Children. In S. Kita (Ed.), *Pointing: Where Language, Culture, and Cognition Meet*, 85-108. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Grosjean, F. (2004). Bilinguisme, biculturalisme et surdit . In A. Gorouden & B. Virolle (Ed.), *Le bilinguisme aujourd'hui et demain*, 51-70. Paris: Editions du CTNERHI.
- Holowka, S., Brosseau-Lapr , F. & Petitto, L.A. (2002). Semantic and conceptual knowledge underlying bilingual babies' first signs and words. *Language Learning* n° 55(2), 205-262.
- Meier, R.P. & Willerman, R. (1995). Prelinguistic gesture in deaf and hearing children. In K.G. Emmorey & J. Reilly (Ed.), *Language, Gesture, and Space*, 391-409. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Petitto, L.A. & Marentette, P. (1991). Babbling in the manual mode: Evidence for the ontogeny of language. *Science* n°251, 1483-1496.
- Petitto, L.A., Katerelos, M., Levy, B., Gauna, K., T trault, K. & Ferraro, V. (2001). Bilingual signed and spoken language acquisition from birth: Implications for mechanisms underlying bilingual language acquisition. *Journal of Child Language* n° 28, 453-496.
- Petitto, L.A. & Kovelman, I. (2003). The Bilingual Paradox: How signing-speaking bilingual children help us resolve bilingual issues and teach us about the brain's mechanisms underlying all language acquisition. *Language Learning* n° 8(3), 5-18.
- Pizzuto, E. (2007). Deixis, anaphora and person reference in signed languages. In E. Pizzuto, P. Pietrandrea & R. Simone (Ed.), *Verbal and Signed Languages. Comparing Structures, Constructs and Methodologies*, 275-308. Berlin: Mouton de Gruyter.
- R v rand, E. (2004). Etude des énoncés bimodaux en contexte de bilinguisme bimodal.  tude de cas. M moire de maîtrise Sciences du langage, Universit  de Tours.

- Tuller, L., Blondel, M. & Niederberger, N. (2007). Growing up in French and French Sign Language. In D. Ayoun (Ed.), *Handbook of French Applied Linguistics*, 334-376. Amsterdam: John Benjamins P.C.
- Volterra, V., Iverson, J.M. & Castrataro, M. (2006). The development of gesture in hearing and Deaf Children. In B. Schick, M. Marschark & P. E. Spencer (Ed.) *Advances in the Sign Language development of Deaf Children*, 46-70. Oxford University Press: New-York.
- Wilcox, S. (2007). Routes from gestures to language. In E.Pizzuto, P. Pietrandrea & R.Simone (Ed.), *Verbal and Signed Languages. Comparing Structures, Constructs and Methodologies*, 107-132. Berlin: Mouton de Gruyter.

ABSTRACT

When they grow up in a bilingual environment (with sign language and spoken language input), the hearing children of deaf adults (CODA) constitute an atypical group in terms of language acquisition as they acquire two languages in two different modalities (auro-oral and visuo-gestural). On the basis of a longitudinal study of a hearing child of a deaf father and a hearing mother, I will try to show and to illustrate why it is of interest to compare this type of bilingual bimodal acquisition with acquisition by the typical hearing child, on the one hand, with the deaf child learning sign language as a native language, on the other hand, and finally with the bilingual child acquiring two vocal languages. The present study aims at reflecting on the possible impact of modality and of bilingualism on the stages and nature of development in each language, to describe the possible forms of language contact, and to discuss the role and status of gestures in each type of language acquisition, and in language more generally.