

## Anaphores et langue des signes, comment les enfants signants racontent

*Anaphora and sign language: forms used by deaf children in story-telling*

Stéphanie Gobet

---



### Electronic version

URL: <http://journals.openedition.org/praxematique/5701>

DOI: 10.4000/praxematique.5701

ISSN: 2111-5044

### Publisher

Presses universitaires de la Méditerranée

### Electronic reference

Stéphanie Gobet, « Anaphores et langue des signes, comment les enfants signants racontent », *Cahiers de praxématique* [Online], 72 | 2019, Online since 26 June 2019, connection on 21 December 2020. URL : <http://journals.openedition.org/praxematique/5701> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/praxematique.5701>

---

This text was automatically generated on 21 December 2020.

Tous droits réservés

---

# Anaphores et langue des signes, comment les enfants signants racontent

*Anaphora and sign language: forms used by deaf children in story-telling*

Stéphanie Gobet

---

## Introduction

- 1 L'étude présentée ici constitue une première réflexion sur les choix opérés par les enfants sourds pour référer à des protagonistes dans des narrations enfantines en langue des signes française (LSF), lorsqu'ils sont maintenus en position de sujet. Les enfants qui composent notre corpus sont des locuteurs dont la LSF est la langue principale. Cette langue est considérée comme la langue naturelle de la personne sourde (Fusellier-Souza, 2004) même si elle peut ne pas être sa langue maternelle. 95 % des enfants sourds naissent de parents entendants et tous ne font pas le choix de la LSF dès la naissance. Pour cette raison, nous préférons la terminologie « langue principale » (LP) à « langue maternelle » (Jacob, 2007).
- 2 La référence aux entités dans des narrations a fait l'objet de nombreuses études (Berman & Slobin, 1994, Kail & Fayol, 2000 Hickmann, 2006) que ce soit chez les adultes ou les enfants. Les travaux sont toutefois plus nombreux sur les récits écrits que sur les récits oraux. Or l'oral, et le récit oral plus spécifiquement, est une pratique langagière précoce (en famille, dès l'école maternelle) qui se manifeste dans des situations aussi bien formelles qu'informelles. Comme le souligne Delamotte et Akinci (2012), le récit oral est quotidien. Les enfants rencontrent une grande diversité d'usages de la langue, selon les situations, le contexte, les interlocuteurs. Parmi ces usages, l'activité narrative est fréquente. Cette dernière répond à des règles d'agencements de l'information, à l'organisation en un tout cohérent, et dépend de facteurs différents tels que l'âge et/ ou la modalité de la langue par exemple. Malgré toutes les études citées ci-dessus, peu d'entre elles abordent le récit en LS. Au cœur de cette activité narrative, la question de

la référence aux entités — facteur essentiel de la compréhension — est cruciale, en particulier pour les LS. Aussi, la question de recherche posée ici tient-elle compte des spécificités des LS : comment la référence aux entités est-elle exprimée dans une langue visuo-gestuelle ?

- 3 Afin de répondre en partie à cette question, nous avons mené une étude auprès d'enfants sourds. Cette recherche s'appuie principalement sur le modèle sémiologique (Cuxac, 2000, Cuxac & Antinoro Pizzuto, 2010) selon lequel, en LS, le locuteur signant a deux modalités d'expression : la modalité illustrative correspondant à l'acte de dire en montrant et la modalité non illustrative correspondant à l'acte de dire sans montrer. A partir de narrations en LSF, nous avons analysé quelles formes linguistiques les enfants employaient pour référer aux protagonistes en position de sujet.
- 4 La première partie de cet article décrira brièvement le modèle sémiologique et les structures linguistiques dégagées à partir de ce modèle et analysées dans notre étude pour établir des références anaphoriques aux entités. La deuxième partie sera consacrée à la présentation du protocole élaboré pour notre étude. Pour terminer, nous détaillerons nos résultats afin de voir quelles sont les structures anaphoriques privilégiées par les sujets en fonction de leur âge.

## 1. Apports théoriques

### 1.1. Le modèle sémiologique

- 5 Les langues des signes sont des langues à modalité visuo-gestuelle caractérisées par la simultanéité des paramètres : les locuteurs utilisent leurs mains, leur mimique faciale, la posture du buste. Ces éléments peuvent se cojoindre avec le regard et l'espace pour construire du sens (cf. 1.4 pour une définition de l'espace). Une phrase en LSF ne peut correspondre uniquement à une suite de lexèmes. Le processus d'iconicisation, clé de voûte de la typologie des langues des signes, est considérée comme principe organisateur de la grammaire. Les travaux de Cuxac (1997, 2000, 2003) sur l'iconicité ont établi que le locuteur, en langue des signes (LS), s'exprime selon un continuum entre le dire en montrant (la visée illustrative) et le dire sans montrer (la visée non illustrative) et selon l'intentionnalité du locuteur et sa maturité cognitive (Sallandre & al., 2010).
- 6 Comme le rappelle Cuxac (2000), toutes les langues reconstituent une expérience - imaginée ou vécue - perceptivo-pratique. Le locuteur sourd met en place un processus d'iconicisation de l'expérience, construit du sens pour et avec autrui. La LS influe sur la façon de dire de sorte que la langue montre l'information à transmettre : « la forte ressemblance des formes gestuelles montre qu'un processus d'iconicisation de l'expérience a été mis en œuvre et que ce processus se fonde sur la description des contours de formes et/ou la reprise gestuelle iconique de formes saillantes des référents catégorisés » (Cuxac, *ibid* : 22).

### 1.2. Les éléments structurants la langue des signes

- 7 Comme il a été dit précédemment, selon Cuxac (*ibid*), le locuteur sourd opère un va-et-vient entre les deux visées. Selon le type discursif, le locuteur-signant s'inscrit plus dans une visée que dans une autre (Sallandre, 2003).

- 8 Le modèle sémiologique a été élaboré à partir de discours en langue des signes, dont l'étude a permis d'identifier différentes structures<sup>1</sup>.
- 9 Lorsque le locuteur dit en montrant, il utilise des unités de transferts (UT) définies comme « les traces structurales d'un processus d'iconicisation au service d'une visée iconicisatrice, lorsque la dimension du « comme ça » est conservée » (Cuxac, 1997 : 206). Le locuteur anamorphose des expériences extra-linguistiques dans l'univers discursif tridimensionnel. Ces opérations cognitives sont regroupées selon des unités de transfert et présentent un haut degré d'iconicité. Pour notre propos, nous porterons notre attention essentiellement sur les éléments linguistiques qui instancient la référence, à savoir les transferts personnels (TP) (voir infra 3.1) et les transferts situationnels (TS) (voir infra 3.2), et leur association avec le regard, le pointage et l'espace.
- 10 Les TS donnent à voir une action de déplacement d'un actant par rapport à un repère fixe, nommé « locatif ». Ce type de transfert exige l'emploi de proformes<sup>2</sup> et est activé par le regard. Selon Cuxac (2000), ce paramètre non manuel est déterminant dans la pertinence sémantico-syntaxique des structures. Ces transferts peuvent avoir une fonction anaphorique.
- 11 Dans le cas des TP, le signeur-locuteur devient le personnage transféré en représentant une ou plusieurs actions effectuées ou subies par un actant de l'énoncé<sup>3</sup>. Le locuteur entre dans la peau du personnage, de l'animal ou même de l'objet de l'énoncé. Il devient celui dont il parle. Comme pour les TS, les TP peuvent être l'expression de la pronominalisation.
- 12 Les travaux de Sallandre (2003) ont montré que les différents transferts peuvent se combiner entre eux, créant ainsi des organisations de plus en plus complexes avec une densité sémantique importante. Dans le cadre de nos analyses, nous étudierons les UT pour leur fonctionnement référentiel et pas uniquement pour leur iconicité.
- 13 Il est à noter que les pointages occupent une place importante dans les langues des signes et peuvent se combiner avec les unités de transfert et les unités lexématiques (UL)<sup>4</sup>. Selon Meurant (2008), le pointage a deux valeurs : une valeur de locus (il est alors accompagné d'un regard dirigé vers le même point) et une valeur de personne (le regard est alors adressé à l'interlocuteur). La valeur de locus est reprise par Millet (2019) qui parle dans ce cas de « pointage endophorique » et souligne également que ce pointage est accompagné du regard. Il permet de créer des loci ou d'activer des loci déjà référencés dans le discours. Quand le locuteur est en instance de récit, l'ensemble des pointages est accompagné du regard.

### 1.3. L'importance du regard

- 14 Les UL, les pointages et les unités de transfert entretiennent une relation d'inclusion formant dans les discours un continuum. Ce continuum a été observé dans les discours d'adultes mais aussi d'enfants (à partir de 9-10 ans) ayant la langue des signes comme LP (Jacob, 2007).
- 15 En outre, certains signes standards dont l'iconicité est dégénérée<sup>5</sup> peuvent basculer dans la visée illustrative, sans modification de leur forme, à condition que le signeur dirige son regard vers les mains lors de la réalisation des signes. Cette condition, *sine qua non* selon Cuxac (2003), active le signe en lui faisant perdre sa généralité. Par

exemple, le signe standard [AVION], concept général, devient « cet avion-là », soit une entité spécifique de la situation énonciative, dès que le regard se pose sur le signe et établit ainsi l'instance discursive.

- 16 Les langues des signes sont des langues où différents paramètres se combinent simultanément, voire s'enchaînent pour construire et donner du sens. Chaque paramètre a des fonctions syntaxico-sémantiques :

*(...) au regard incombe la recteion de l'interaction et l'inscription (identification) des énoncés dans des genres ; à la mimique faciale, pour l'expression, les valeurs modales ; aux signes, le contenu de l'énoncé (l'information) ; aux hochements du visage, le contact phatique avec le recteur et la garantie que les propos tenus sont placés sous la responsabilité du point de vue du sujet de l'énonciateur ; enfin aux mouvements corporels, la rythmique qui permettra de démarquer les changements thématiques et les frontières des syntagmes. (Cuxac, 2000 : 256).*

- 17 Les unités de transfert et les pointages sont employés pour référer aux protagonistes, mais ils ne peuvent prendre sens que s'ils se manifestent dans l'espace de signation. De plus, lors de l'instance de récit, lorsque le narrateur devient le personnage, le regard est celui du personnage transféré. Dans le cas où deux personnes sont impliquées dans le discours, le regard du narrateur sera respectivement celui des deux personnes.

#### 1.4. L'espace, garant du système pronominal

- 18 L'espace, élément linguistique qui distingue les langues des signes des langues vocales, permet l'établissement des relations grammaticales, syntaxiques et sémantiques ainsi que la distribution actancielle. Courtin (1998 : 23) définit la spatialisation linguistique comme :

*le processus par lequel chaque entité, sujet ou objet concret ou abstrait du discours, va être assignée à un emplacement précis de l'espace linguistique auquel elle restera attachée jusqu'à une éventuelle levée de perspective. De cette façon, par un simple pointage<sup>6</sup> manuel ou visuel ultérieur le signeur renvoie à la représentation mentale de l'entité associée à cet emplacement.*

- 19 L'espace de signation est un espace propre à recevoir le discours, un espace de représentation abstrait où signes, mouvements, et formes participent au discours. C'est également dans cet espace que les signes vont être spatialisés, des loci vont être créés afin d'organiser la référence (Millet, 2019). Meurant (2008) définit 3 espaces : l'espace déictique, l'espace frontal et l'espace du signeur. Dans le modèle sémiologique, le marquage de l'espace est fondamental pour la référence anaphorique :

*the position in space thus marked can be used for anaphoric reference to the same referent, re-indexing the locus previously specified via a manual index, gaze direction, or via alterations of verbal forms that are dislocated at the same position(s) space. (Pizzuto, 2007 : 3).*

- 20 Lors de la construction de la référence dans l'espace, le pointage partage son rôle formel et fonctionnel avec le paramètre du regard. Le couple regard/pointage attribue à l'espace une dimension discursive dans lequel les différents loci seront déterminés. Bien que les terminologies divergent, il est à noter que la construction de références anaphoriques se réalisent dans l'espace.

## 2. L'élaboration et la réalisation du protocole

### 2.1. L'approche fonctionnaliste

- 21 L'objectif de départ était de montrer que le processus d'iconicisation, inhérent aux LS, se manifestait très tôt chez les locuteurs sourds. A partir de ce postulat, nous souhaitons vérifier si les formes employées lors de ce processus se complexifiaient avec la maturité cognitive. Nous avons analysé quelles étaient les formes privilégiées pour les fonctions de maintien des protagonistes en position de sujet. Pour cela, en l'absence de données comparatives avec d'autres LS, nous avons pris appui sur les recherches en acquisition, en particulier l'approche fonctionnaliste de Berman & Slobin (1994). Cette dernière approche étudie, entre autres, la façon dont les relations formes/fonctions changent avec l'âge des sujets - selon une approche développementale.
- 22 Selon Berman & Slobin (*ibid*), les facteurs jouant un rôle important dans les productions narratives et leur développement sont : l'âge des sujets, la langue utilisée avec ses particularités et la perspective choisie par le narrateur. L'organisation discursive repose sur certains principes universels fondamentaux à la cohésion discursive (Halliday & Hasan, 1976). Par exemple, lors d'un récit, le locuteur doit réguler le flot de l'information. Dans un premier temps, il faut marquer le statut de l'information et des protagonistes lorsque le discours ne repose pas sur une connaissance mutuelle. Puis le narrateur, à l'aide de formes linguistiques diverses, doit différencier l'information nouvelle de l'ancienne et maintenir celle déjà donnée. Par exemple, en français, les déterminants définis sont privilégiés pour introduire une nouvelle information tandis que les déterminants indéfinis et les pronoms sont employés pour maintenir l'information.
- 23 Pour l'enfant, la mise en correspondance entre formes linguistiques et fonctions discursives n'est pas automatisée. L'enfant doit acquérir progressivement de nouvelles formes mais aussi comprendre leurs utilisations multiples, une forme pouvant avoir plusieurs fonctions et inversement. Les événements d'un discours doivent être connectés les uns aux autres, mis en relation, organisés. Les expériences sont filtrées au travers des options disponibles dans une langue donnée, invitant les locuteurs à sélectionner certaines informations plutôt que d'autres et à organiser ces informations d'une certaine manière (« *thinking for speaking* », Slobin, 1996).
- 24 Notre propos consiste à observer comment les enfants maintiennent le statut d'un protagoniste dans sa position d'actant et quelles structures linguistiques pour exprimer l'anaphore sont préférées selon les âges. Pour rappel, les travaux de Kail & Hickmann (1992) ont montré que les enfants, dès 6 ans, emploient des pronoms lorsqu'il y a coréférence avec l'énoncé précédent, sauf lorsqu'ils commencent un nouvel épisode. A partir de 9 ans, et en l'absence de connaissance mutuelle, l'emploi de pronoms augmente, et la continuité référentielle devient le principe dominant de l'organisation discursive dès 11 ans. A travers notre étude, nous souhaitons observer si nos sujets suivent les mêmes étapes d'acquisition que les enfants ayant une langue orale.

## 2.2. Le protocole

- 25 Pour la constitution de notre corpus, nous avons emprunté le récit de fiction proposé par le projet intitulé « Construction du discours par des apprenants de langues, enfants et adultes »<sup>7</sup>, coordonné par Watorek (2004).
- 26 La compréhension et la prise en compte du contexte discursif influent sur la mise en mots et sur le choix des formes linguistiques. Pour la narration, le locuteur doit prendre en considération les protagonistes, leur statut, les états mentaux et physiques qui les caractérisent. Ces marquages se réalisent par le choix d'outils linguistiques appropriés. Ces derniers permettent de distinguer le personnage principal du personnage secondaire, de passer d'un épisode à un autre. Chaque langue est constituée d'un large éventail de structures linguistiques. Les caractéristiques de chaque langue influencent la façon dont le locuteur encode un événement et dont il construit son récit. Le locuteur doit également organiser et hiérarchiser les informations, entre celles qui sont nouvelles et celles qui sont anciennes.
- 27 Afin de recueillir des narrations en langue des signes, un dessin animé muet d'environ 4 minutes a été montré aux enfants. Le dessin animé met en scène Reskio, un chien, et son maître, un enfant. Ces deux personnages se livrent à différentes activités courantes, comme le réveil, l'habillage, la promenade, le patinage. La réalisation de ces activités est contrariée par divers obstacles : les personnes glissent et/ou tombent sur le sol glacé, enfilent leurs vêtements à l'envers. Plus dramatiquement, l'activité de patinage est perturbée par la glace qui se brise, entraînant la chute dans l'eau d'un des protagonistes, l'enfant. Le chien doit aller trouver un moyen de le sauver, pour ensuite rentrer sain et sauf avec son maître.
- 28 Ce support renvoie à l'univers enfantin et est ainsi accessible à tous les sujets. De plus, les plus jeunes enfants peuvent le mémoriser et le réactiver afin de reconstituer l'histoire. La consigne donnée en LSF était la suivante : « Tu viens de regarder une vidéo. Je ne la connais pas. Peux-tu me la raconter en langue des signes ? ». Cette consigne implique la non-connaissance partagée du support et par conséquent la mise en place d'outils linguistiques explicites.
- 29 Le corpus a été enregistré dans les écoles où étaient scolarisés les enfants. Ces derniers visionnaient ensemble le dessin animé. Selon l'âge, la vidéo pouvait être regardée plusieurs fois. Puis, chaque enfant était isolé et placé face à un interlocuteur<sup>8</sup> afin de raconter l'histoire. Ce dernier ne devait pas intervenir sauf par des gestes marquant son intérêt.

## 2.3. La composition du corpus

- 30 Notre corpus est composé de productions d'enfants sourds, sans handicap associé et dont la surdité est prélinguale. Tous sont scolarisés dans des écoles bilingues (LSF / français écrit). Au moment de l'enregistrement, la LSF est leur langue principale. Le tableau 1 présente les sujets composant notre corpus :

Tableau 1 : Présentation des sujets du corpus

Sujet	Âge (en année et mois)

S1	4,9
S2	5
S3	6,9
S4	7,8
S5	7,9
S6	8,6
S7	9,8
S8	10,5
S9	11,2
S10	11,6

- 31 Le corpus recueilli est un corpus vidéo qui a été transcrit par la suite à l'aide d'une grille Excel à partir de laquelle ont été codés toutes les UT définies par Sallandre (2003), ainsi que la direction du regard (vers la caméra ou vers un locus), et les pointages. Chaque élément a été codé pour les fonctions d'introduction, de maintien et de réintroduction de chaque protagoniste en position de sujet. L'identification des structures a été validée par un locuteur expert de et en LSF.

### 3. Synthèse des résultats

- 32 Pour la présentation des résultats, notre attention a porté essentiellement sur les TP et les TS qui font partie du système anaphorique en langue des signes. Nous ne traiterons pas ici des pointages dans la mesure où le support choisi ne favorise pas leur emploi.

#### 3.1. Les transferts personnels

- 33 Les TP sont les formes récurrentes pour maintenir les protagonistes en position de sujet et présentes dans toutes les narrations. En effet, pour certaines actions, les enfants n'ont pas d'autres possibilités que de dire en montrant, cette faculté étant liée à la modalité visuo-gestuelle (Cuxac & Pizzuto, 2010). La réalisation des TP s'effectue avec des éléments manuels et non-manuels, ces derniers inscrivant le narrateur en tant qu'actant référé, soit un nouvel énonciateur. Notre corpus montre que selon l'âge des enfants, les formes linguistiques pour le même protagoniste réalisant la même action diffèrent. Par exemple, plus les enfants sont âgés, plus le nombre d'UL diminuent (le sujet 1 emploie 33,3 % d'UL alors que le sujet 10 en utilise 17,72 %).
- 34 Cette différence peut s'expliquer par le fait que les enfants, lors de la réalisation d'UT doivent maîtriser l'espace, le regard et aussi donner à voir le personnage impliqué. Comme le rappelle Jacob (2003), c'est seulement vers 3-4 ans que les enfants



commencent à associer occasionnellement la mimique faciale au regard et qu'une même expression peut être associée à plusieurs référents.

- 35 Nos analyses montrent que le regard est associé progressivement à l'espace de signation. Par exemple, le S3 (figure 1) porte son regard sur l'interlocuteur tandis que celui du S8 (figure 2) le dirige sur une portion de l'espace, devant les mains, alors que la configuration des mains et le mouvement sont similaires chez les deux sujets. Pour certains TP, une différence, en fonction de l'âge, se manifeste dans la formation des proformes, comme il apparaît sur les figures 1, 2 et 3 ci-dessous :

Figure 1



S3 (6,9) : « je patine »

Figure 2



S8 (10,5) : « je patine »

Figure 3



S9 (11,2) : « je patine »

- 36 Dans ces trois exemples, le TP exprime le même procès « patiner ». Les sujets les plus jeunes marquent le personnage Reskio par la main dominée en proforme de « patte » et la main dominante par un balancement d'avant en arrière pour signifier l'action de « patiner ». Mais comme nous pouvons le constater, la configuration du proforme s'affine avec l'âge : le sujet le plus jeune représente une patte alors que les sujets les plus âgés montrent à voir un patin. Avec l'âge, les enfants vont acquérir progressivement les configurations des proformes d'objets, de personnes, d'animaux et les insérer dans leur discours (cf. Jacob, 2007). Produire un proforme signifie percevoir les formes les plus saillantes de l'entité à montrer et établir une distinction selon la nature de cette dernière (objet, prédicat...). La différenciation de proforme en fonction de la référence apparaît tardivement. Pour notre corpus, cette différenciation apparaît notamment avec le sujet 7 qui a 9,8 ans, comme le montrent les figures 4 et 5.

Figure 4



S7 (9,8) : « je (l'enfant) marche »

Figure 5



S7 (9,8) : « je (le chien) marche »

- 37 Dans ces exemples, l'enfant emploie deux proformes différents : l'un qui réfère à une entité humaine (pouce et index vers le bas, le reste de la main est fermé), l'autre qui réfère à une entité animale (pouce, index et majeur vers le bas, le reste de la main est fermé). D'autre part, l'enfant est situé dans l'espace de droite tandis que le chien est situé dans un autre espace. En plus de sa complexité structurelle, le proforme est une forme linguistique anaphorique assurant la continuité thématique, d'où sa complexité cognitive que les enfants acquièrent progressivement. Il est intéressant de constater que, quel que soit l'âge, tous les récits comportent des structures de transfert personnel.

### 3.2. Les transferts situationnels

- 38 Dans le cadre de notre corpus, nous avons pu constater que dès 5 ans, les enfants emploient différentes UT pour différentes fonctions linguistiques (cf. Jacob, 2007). Avec l'âge, les UT sont de plus en plus précises, ce qui rend le récit plus détaillé. Parmi tous les transferts, l'un d'entre eux est révélateur de la granularité plus fine dans les récits d'enfants sourds en fonction de l'âge : les transferts situationnels (TS). En effet, alors que certains procès sont réalisés par le biais d'une UL chez les sujets les plus jeunes, elles sont données à voir par les sujets les plus âgés par un TS. Dans le corpus, 61 TS ont été identifiés : alors que les sujets 1, 2 et 3 utilise un seul TS dans leur récit, le sujet 9 en emploie 15.
- 39 Prenons comme exemple l'occurrence « tomber », illustrée par les figures 6, 7 et 8 ci-dessous :

Figure 6



S3 : 6,9 ans

Figure 7



S4 : 7,8 ans

Figure 8



S9 : 11,2 ans

- 40 Dans ces trois cas de figure, les enfants expriment le procès suivant : « il tombe ». Le sujet 4 emploie un signe standard, le sujet 3 esquisse un TS mais éprouve des difficultés à combiner simultanément le mouvement avec la direction du regard sur les mains tandis que le sujet 9 réalise sans aucune hésitation ni ambiguïté un TS. Nos résultats rejoignent ceux de Sallandre & al (2010) qui observent l'emploi de TS autour de 8-9 ans. Selon eux, le TS est une structure complexe qui nécessite de maîtriser simultanément les paramètres manuels et non manuels, d'où son acquisition tardive.
- 41 La différence entre un signe standard et un TS est pour certains signes très ténue, notamment dans le cas des signes dont l'iconicité est dégénérée, comme c'est le cas pour le signe « tomber ». Seul le regard, posé ou non sur le signe, permet de déterminer s'il s'agit d'une UL ou d'une UT. Pour l'occurrence « tomber », les paramètres manuels sont les mêmes, que ce soit dans la composition de l'UL ou dans la composition manuelle du TS. La différence se situe au niveau des paramètres non manuels : le mouvement peut être plus ample et la mimique faciale plus prononcée pour le TS, mais c'est surtout le regard qui différencie les deux, avec un regard qui ne se porte pas sur l'interlocuteur dans le cas du TS, comme le rappelle Fusellier-Souza (2006 : 76) :
- Certains signes lexicalisés fortement iconiques peuvent perdre de leur généralité et basculer dans une visée illustrative à condition que ces signes soient activés par le regard.*
- 42 Les enfants les plus jeunes préfèrent l'emploi des signes lexicaux aux TS. Plus l'enfant grandit, plus il tendra à utiliser des formes anaphoriques pour référer à un personnage en prenant en compte les différents paramètres pour réaliser la forme linguistique adéquate.
- 43 Par exemple, pour l'occurrence « tomber », le mouvement est complexe car il implique deux configurations distinctes au niveau des mains, avec l'action de la main dominée sur la main dominante représentant un locatif stable, en plus de la maîtrise du regard et du déplacement dans l'espace de signation.

## Conclusion

- 44 La narration implique d'organiser l'information de manière très hiérarchisée et la maîtrise des anaphores participe activement à la cohérence du récit, afin de construire l'information de façon non redondante.
- 45 Les enfants de 4 ans composant notre corpus maintiennent la référence aux protagonistes avec davantage de structures explicites. A cet âge, les enfants maîtrisent les règles formelles aussi bien au niveau du syntagme nominal qu'au niveau phrastique mais n'ont pas encore acquis les règles discursives (cf. Kail & Fayol, 2000). Ils vont acquérir progressivement la gestion du système référentiel et par là-même le système pronominal disponible dans leur langue. Les structures complexes, avec un haut degré d'accessibilité, sont acquises tardivement
- 46 Ces mêmes enfants emploient également des UT, dont des TP de procès, « facilement » identifiables par des interlocuteurs non signeurs du fait de leur haut degré d'iconicité. L'utilisation du regard dans l'espace sémantisé pour différencier les protagonistes semble être acquis 7-8 ans. Avec l'âge, les apprentis-narrateurs emploient des UT plus complexes. Les enfants plus âgés, soit vers 9-10 ans, grâce à ces UT, construisent des récits plus détaillés, instancient le discours dans l'espace. Les UT permettent de donner à voir les procès et marquent aussi les différents états mentaux et physiques des personnages.
- 47 L'enfant apprend à « penser pour parler » (« *thinking for speaking* », Slobin, 1996), c'est-à-dire que l'enfant organise le flot de l'information dans son discours et utilise des formes plus diversifiées et plus complexes disponibles dans sa langue pour maintenir les référents lorsqu'ils sont en position de sujet.

---

## BIBLIOGRAPHY

BERMAN R. A. & SLOBIN, D. I., 1994, *Different Ways of Relating Events in Narrative: a Cross-linguistic Developmental Study*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.

COURTIN C., 1998, *Surdité, langues des signes et développement cognitif*, Thèse de doctorat en Psychologie Cognitive, Université Paris V.

CUXAC C., 1997, « Expression des relations spatiales et spatialisation des relations sémantiques en Langue des Signes Française », in C. Fuchs & S. Robert (éds), *Diversité des langues et représentations cognitives*, Paris, Ophrys, 150-160.

CUXAC C., 2000, « La langue des signes française. Les voies de l'iconicité », *Faits de langues* 15-16.

CUXAC C., 2003, « Iconicité des langues des signes : mode d'emploi », *Cahiers linguistiques analogiques* 1, 239-263.

- CUXAC C. & ANTINORO-PIZZUTO E., 2010, « Emergence, norme et variation dans les langues des signes : vers une redéfinition notionnelle », in B. Garcia et M. Derycke (éds), *Sourds et langue des signes : Norme et variations, Langage et Société* 131, mars 2010, 37-53.
- DELAMOTTE R & AKINCI, M.-A. (éds), 2012, *Récits d'enfants : développement, genre, contexte*, Presses Universitaires de Rouen et du Havre, 380 p.
- FUSELLIER-SOUZA I., 2004, *Sémiogénèse des langues des signes. Primitives conceptuelles et linguistiques des Langues des Signes Primaires (LSP), Étude descriptive et comparative de trois LSP pratiquées par des personnes sourdes vivant exclusivement en entourage entendant*, Thèse de doctorat en Sciences du Langage, Université Paris VIII-Saint-Denis.
- FUSELLIER-SOUZA I., 2006, « Processus de création et de stabilisation lexicale en Langues des Signes (LS) à partir d'une approche sémiogénétique », *GLOTTOPOLO Revue de sociolinguistique en ligne* 7, [http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero\\_7.htmltrwv](http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_7.htmltrwv)
- HALLIDAY M. A. K & HASAN, R., 1976, *Cohesion in English*, London, Longman.
- HICKMANN M., 2006, « Le développement de la cohésion dans la narration orale chez l'enfant : perspectives inter-langue », in C. Hudelot (éd.), *La cohésion chez l'enfant, Cahiers d'Acquisition du Langage et Pathologie* 24, 13-31.
- JACOB S., 2003, « L'acquisition du langage par l'enfant sourd », in F. Bertin & C. Cuxac (éds), *Langues des signes française (LSF) : enjeux culturels, La nouvelle revue de l' AIS, CNEFEI* 23, 31-42.
- JACOB S., 2007, *Description des procédés linguistiques référentiels dans des narrations enfantines en Langue des Signes Française : Maintien et Réintroduction des actants*, Thèse de doctorat en Sciences du Langage, Université Paris VIII-Saint-Denis.
- KAIL M. & FAYOL M., 2000 (eds), *L'acquisition du langage*, Volume 2, Paris, Presses Universitaires de France.
- KAIL M. & HICKMANN M., 1992, « On French Children's Ability to Introduce Referents in Discourse as a Function of Mutual Knowledge », *First Language* 12, 73-94.
- MEURANT L., 2008, *Le regard en langue des signes : anaphore en langue des signes française de Belgique (LSFB) : morphologie, syntaxe, énonciation*, Presses Universitaires de Namur – Presses Universitaires de Rennes.
- MILLET A., 2019, *Grammaire descriptive de la langue des signes française : dynamiques iconiques et linguistique générale*, UGA Editions.
- PIZZUTTO E., 2007, « Deixis, anaphora and person reference in signed languages », in E. Pizzuto, P. Pietrandrea & R. Simone (eds), *Verbal and Signed Languages: Comparing Structures, Constructs and Methodologies*, Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 275-308.
- SALLANDRE M. A., 2003, *Les unités du discours en Langue des Signes Française : tentative de catégorisation dans le cadre d'une grammaire de l'iconicité*, Thèse de doctorat en Sciences du langage, Université Paris VIII.
- SALLANDRE M.A., COURTIN C., FUSELLIER SOUZA I. & L'HUILLIER M.-T., 2010, « L'expression des déplacements chez l'enfant sourd en langue des signes », in M.A. Sallandre & M. Blondel (eds), *Acquiring sign language as a first language, Language, Interaction and Acquisition* 1, 41-66.
- SLOBIN D. I., 1996, « From "thought and language" to "thinking for speaking" », in J.J. Gumperz & S.C. Levinson (eds), *Rethinking relativity linguistic*, Cambridge, Cambridge University Press, 70-96.

WATOREK M. (éd.), 2004, *Construction du discours par des enfants et des apprenants adultes*, *Langages* 155.

## NOTES

1. Pour une revue détaillée de ces structures, cf. Sallandre, 2003.
2. D'après Cuxac (2003), le proforme désigne le paramètre manuel « configuration » dans les structures de grande iconicité. Le proforme est une forme générique (ex : forme plate), mais en contexte, il vise à spécifier une forme particulière, « cette forme-là ». Selon les auteurs, on emploiera le masculin (Cuxac, 2000) ou le féminin (Millet, 2006)
3. Pour plus de détails sur ces structures, nous renvoyons le lecteur aux travaux de Sallandre (2003).
4. Les UL sont caractéristiques de la visée hors illustrative, c'est-à-dire du dire.
5. L'iconicité dégénérée est caractéristique des UL et correspond à une relation iconique entre l'UL et son référent.
6. Le pointage participe au repérage d'une entité par rapport à une situation d'énonciation mais aussi par rapport aux protagonistes, à une prédication locative, temporelle ou notionnelle.
7. Voir la revue *Langages*, 155, où l'essentiel des travaux qui se sont déroulés dans ce projet sont publiés.
8. L'interlocuteur pouvait être un enseignant ou un jeune chercheur.

---

## ABSTRACTS

To refer to protagonists requires using specific linguistic forms, which allow getting back to the lexical or situational antecedent. Our aim is to observe the forms used by deaf children to refer to the protagonists of a narrative, as verbal subject. Our study bears more specifically on stories produced in French Sign Language by 5 to 11 year-old children. We describe the various linguistic structures as well as their compositional complexity according to the age. Two linguistic structures will be more specifically analyzed: the personal transfers and the situational transfers, which involve linguistically relevant elements such as gaze and space of signation.

Référencer à des protagonistes demande d'employer des formes linguistiques spécifiques, qui permettent de récupérer l'antécédent lexical ou situationnel. Notre propos est d'observer quelles sont les formes employées par des enfants sourds pour faire référence aux protagonistes d'un récit en position de sujet verbal. Notre étude porte plus spécifiquement sur des narrations produites en langue des signes françaises par des enfants âgés de 5 ans à 11 ans. Nous souhaitons décrire les différentes structures linguistiques ainsi que leur complexité compositionnelle en fonction de l'âge. Deux structures linguistiques seront particulièrement analysées : les transferts personnels (à savoir la capacité de dire en montrant) et les transferts situationnels (permet de déplacer un objet ou un personnage dans l'espace vers un locatif stable) qui mettent en jeu des éléments linguistiquement pertinents comme le regard et l'espace de signation.



## INDEX

**Mots-clés:** langues des signes, modèle sémiologique, anaphore, narrations

**Keywords:** sign language, semiological model, anaphora, storytelling

## AUTHOR

STÉPHANIE GOBET

Université de Poitiers – Laboratoire FoReLLIS