

## **Stéphanie Jacob Colloque ARILS (16-17/03/2002)**

Etudiante en Doctorat de Sciences du Langage,

Sous la direction de Ch. Cuxac

Université Paris VIII-Vincennes

-

-

-

-

-

-

-

-

-

-

-

-

-

-

-

-

# **Les Problèmes Méthodologiques dans les Recherches Doctorales en LSF**

## " Les problèmes méthodologiques dans les recherches doctorales en LSF "

Afin de mieux comprendre les difficultés méthodologiques que nous pouvons rencontrer lorsque nous menons une recherche sur la LSF, nous vous proposons de vous exposer brièvement notre mémoire de DEA, effectué à l'Université Lumière Lyon II (Laboratoire Dynamique du Langage). Tout en vous exposant notre travail, nous souhaitons vous montrer combien il est difficile d'adapter un protocole international à un sujet sur la LSF. Le recueil de données n'est pas facilité ni par les parents d'enfants sourds ni par les professionnels encadrant ces enfants.

### I/ Présentation de la recherche menée dans le cadre du DEA : cohésion référentielle dans les productions écrites d'enfants sourds non signeurs natifs, nés de parents entendants

#### 1)Présentation du cadre théorique de notre recherche

La recherche menée dans le cadre du DEA avait pour objectif d'exposer les difficultés de cohésion que rencontrent les enfants sourds nés de parents entendants, dans un texte écrit. Tous les enfants sourds enregistrés par vidéo et par écrit avaient des enseignants entendants avec une langue des signes aléatoire. Afin d'observer la cohésion, nous avons analysé le mouvement référentiel dans des productions écrites (textes narratifs et textes expositifs).

L'acquisition du langage écrit est une activité cognitive à part entière où l'enfant sélectionne des informations pertinentes à communiquer aux destinataires. Alors qu'à l'oral la situation est dialogique, l'écrit place le scripteur dans une situation monologique.

Le développement de l'organisation discursive (à l'écrit) s'effectue entre 6 et 10 ans. Les faits sont dans un premier temps juxtaposés puis l'enfant introduit des liens " chronologico-causaux " ainsi que des événements inattendus. L'intégration de la complication de la narration intervient vers l'âge de 9 ans. A cet âge, les histoires sont de plus en plus cohérentes. L'enchaînement des séquences définies par le schéma narratif (but, plan, action, obstacles, résultats et évaluations) est compris et maîtrisé (Kail & Fayol, 2000). Selon Fayol (1981), le discours, oral ou écrit, oblige l'auteur à gérer deux contraintes : l'une consiste entre l'introduction d'informations nouvelles, l'autre réside dans l'assurance de la continuité entre les éléments préalablement introduits et ceux qui le sont au fur et à mesure du déroulement. Une fois la nouvelle information introduite, elle peut être maintenue, promue ou réintroduite. Dans notre recherche, nous n'avons travaillé que sur les participants animés humains maintenus en position de sujet.

Introduire un sujet signifie le dénommer et le caractériser. L'auteur doit respecter les règles du " given new contract " (Clark & Haviland, 1977). Respecter le " given new contract ", cela signifie distinguer l'information nouvelle de l'information ancienne par le choix de certains outils linguistiques. A l'écrit le nouveau référent est souvent introduit par un syntagme nominal plein indéfini. Ce dernier renvoie à des êtres ou à des choses présentés comme inconnus.

Quels que soient les syntagmes nominaux pleins (définis ou indéfinis), ils ont le plus haut degré de spécificité lexicale – excepté le nom propre dont le référent est unique. Au cours de la narration, le référent peut être réintroduit, par la répétition d'un syntagme nominal défini par exemple ou encore par la pronominalisation. Le changement de référent en position sujet peut aussi s'effectuer par le biais de la promotion : le sujet de la clause correspond au même référent de la clause en position post-verbale (objet direct, indirect, oblique). Le plus souvent, la promotion recourt à un pronom relatif ou à un pronom personnel pour référer au participant :

Ex : c'est quelqu'un

Qui est dans sa chambre.

Quant au maintien du référent en position sujet, il exige de la part du narrateur d'utiliser principalement une stratégie anaphorique, en particulier la pronominalisation. Karmiloff-Smith (1981) parle de " stratégie de sujet thématique " qui consiste à sélectionner un ou plusieurs personnages principaux, à les placer en position initiale et à les maintenir dans cette position par le biais de la pronominalisation (Fayol, 1985).

L'emploi de la pronominalisation représente un niveau de cohérence supérieur dans la mesure où le narrateur l'utilise à un niveau d'organisation élevé, c'est-à-dire au niveau de la macrostructure.

Pour maintenir le référent en position de sujet, le narrateur dispose aussi d'un autre outil linguistique : l'ellipse (ou anaphore zéro) : (" il est allé au supermarché et Ø a acheté des bonbons " : dans cette phrase les deux verbes ont le même sujet –" il "- qui n'est dit qu'une seule fois). L'emploi de l'ellipse représente un empaquetage syntaxique plus important que la pronominalisation et accentue l'interdépendance entre deux clauses. Les sujets doivent être les mêmes dans les deux clauses successives et les actions étroitement liées.

Selon ce cadre théorique, nous avons donc essayé d'analyser comment des enfants sourds non signeurs maintenaient le participant dans sa position de sujet. Nous avons regardé quels outils linguistiques ils employaient et préféraient.

La littérature sur l'acquisition de la compétence narrative (avec pour principales notions la cohérence et la cohésion textuelle) par des enfants sourds est très pauvre. Nous avons donc préféré un cadre théorique conçu à partir de recherches menées auprès d'enfants entendants. Nous avons tout de même consacré deux parties à l'apprentissage de l'écrit par l'enfant sourd, l'une portant sur l'intérêt de la langue des signes dans l'acquisition de l'écrit, l'autre sur les différents travaux de l'apprentissage du français écrit par des enfants sourds. Toutefois, peu d'études ont été faites à ce sujet en France d'où une bibliographie québécoise et américaine importante.

Faisant partie d'une équipe ne travaillant qu'avec des enfants entendants, nous avons pris comme groupe contrôle des enfants entendants, dits de même niveau scolaire que nos sujets sourds. Notons aussi que lors de la soutenance du mémoire de DEA, aucun des jurys ne connaissait la LSF.

## **2)Présentation des sujets**

Notre recherche avait pour principal objectif d'analyser les relations des jeunes apprenants sourds et leur performance à l'écrit. Pour cela, nous avons recueilli un corpus de données écrites auprès de 20 élèves sourds sévères ou profonds dont la surdité est prélinguale. Ces enfants sont répartis selon deux niveaux scolaires : 10 en classe de CM1 et 10 en classe de CM2. Nous souhaitons au départ que la principale variable soit l'âge. Nous voulions recueillir des écrits d'élèves de 8 et 10 ans. Mais les enfants sourds enregistrés à l'Institut des Jeunes Sourds de Bourg-en-Bresse avaient suivi deux CP, comme le stipulent les directives pédagogiques de cet établissement. Ayant recueilli nos données dans des établissements différents, nous nous sommes donc retrouvés confrontés à des élèves de même âge mais de niveau scolaire différent, tant aussi bien entre les élèves sourds que les élèves entendants. Il est difficile de mener une étude transversale où les sujets sourds aient pour variable commune l'âge et le niveau scolaire, chaque établissement ayant sa propre politique pédagogique.

Pour cette raison et afin que notre étude soit la plus objective possible, nous avons choisi de regrouper les élèves par niveau scolaire. Les élèves ne devaient pas avoir redoublé leur CM1 et leur CM2. Les

établissements qui nous ont accueilli sont le CROP de Lyon et l'IJS de Bourg-en-Bresse. La population visée par cette étude était composée d'enfants sourds gestuels mais non signeurs. Tous les enfants sont dans des classes spéciales, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas intégrés avec des entendants. Cependant, leurs enseignants utilisent majoritairement le français signé et les élèves ne suivent pas de cours en LSF.

Chacun des sujets a été choisi selon les variables suivantes :

- surdité sévère ou profonde prélinguale, sans handicap associé
- parents entendants non signeurs
- enfants sourds non signeurs
- scolarité dans des établissements spécialisés
- le niveau scolaire des enfants correspond à celui des deux dernières années en primaire (Cette dernière variable n'était pas fondamentale dans la mesure où le niveau entre entendants et sourds diffère)

Nous avons recueilli des données équivalentes auprès de 20 enfants entendants de même niveau scolaire. Au départ, le groupe des entendants était le point de comparaison avec les réalisations des enfants sourds et représentait le système cible à atteindre. Lors des résultats, il s'est avéré que la comparaison entendants/sourds était fortuite. Les formes linguistiques employées par les apprenants sourds résultent plus d'un développement de compétence à l'écrit différent de celui des entendants que d'un retard – voire d'un déficit cognitif des enfants sourds par rapport à leurs homologues entendants.

Nous nous sommes contentés de dix sujets par classe suite aux difficultés rencontrées pour trouver des sujets sourds sévères ou profonds non signeurs nés de parents entendants non signeurs. Le recueil des données s'est effectué sur deux ans. Nous avons opté pour cette stratégie afin d'avoir plus de sujets dans notre corpus et aussi pour des raisons d'analyses statistiques. Lorsque nous avons fait nos demandes pour enregistrer dans les établissements, nous avons essuyé quelques refus dont les principales raisons sont :

- le refus de certains parents qui ont eu peur que nous prenions leurs enfants pour " des souris de laboratoire "
- la crainte des enseignants que leur méthode soit critiquée.
- le refus d'établissements qui doivent répondre en permanence à des demandes de stages, d'enregistrements, etc.. . Du reste, certains établissements ayant déjà accueilli des étudiants et chercheurs n'ont pas de retour des travaux de ces derniers. De fait – et ceci est tout à fait compréhensible- ils refusent dorénavant toutes demandes d'étudiants qui souhaitent enregistrer et travailler avec les enfants sourds.

Nous avons été aussi confronté à la difficulté de définir la situation linguistique de ces enfants. Les enfants sourds nés de parents entendants et évoluant dans un cadre entendant sont dans une situation linguistique complexe. Que ce soit leur entourage familial ou pédagogique, aucun n'utilise la langue des signes comme langue majoritaire. Leur premier contact langagier est avec la parole vocale, parole qu'ils ne peuvent percevoir auditivement et comprendre. Ils n'ont accès à la langue des signes que tardivement. Ces enfants n'ont pas de modèle linguistique unique auquel se référer et s'identifier. Cette diversité langagière a pour corollaire la variabilité des inputs linguistiques donnés à l'enfant sourd en situation d'acquisition. Dans la mesure où ces enfants n'ont pas de langue maternelle, nous

n'avons pu définir leur situation linguistique comme du pidgin ou du bilinguisme. La littérature à ce sujet étant peu abondante, nous avons défini leur situation par négation, c'est-à-dire que ce n'est ni du pidgin ni bilinguisme. Nous avons rapproché leurs signes d'un système gestuel spontané selon la définition de Goldin-Meadow (1977).

Actuellement, pour nos recherches menées dans le cadre d'un doctorat en Sciences du langage, nous souhaitons faire une étude transversale de l'acquisition de la LSF par des enfants sourds signeurs natifs. Nous avons pour cela retenu trois variables : des enfants sourds signeurs nés de parents entendants suivant une scolarité non bilingue, des enfants sourds signeurs nés de parents sourds suivant une scolarité non bilingue et des enfants sourds signeurs suivant une scolarité bilingue. Or il s'avère que nous sommes confrontés à des problèmes de recueil similaires à ceux rencontrés lors du DEA. Soit ce sont les parents qui refusent que leurs enfants soient enregistrés (par écrit ou par vidéo) suivant toujours la même crainte évoquée précédemment, soit ce sont les établissements eux-mêmes qui refusent par manque de temps et de problèmes pédagogiques internes ou parce qu'ils sont trop sollicités durant l'année. Mais que faire et que dire lorsque nous entendons que la recherche en LSF n'avance pas ! L'étude de la LSF, quelle que soit son objectif (acquisitionniste, didactique, etc...) n'est pas présente dans toutes les universités de France et est concentrée dans des centres comme Paris, Grenoble, Poitiers ou encore Toulouse. Afin d'étendre les recherches à d'autres centres universitaires et ainsi vulgariser dans l'enseignement supérieur l'étude la LSF au même titre qu'une autre langue tel l'anglais par exemple, ne faut-il pas dans un premier temps que les chercheurs et futurs chercheurs soient solidaires et se facilitent la base de leur travail, c'est-à-dire s'entraident lors du recueil de données ? Il nous semble que ce point est fondamental à l'avancée des travaux sur la LSF. Le partage de données, d'informations, de vidéos susceptibles de constituer un corpus est crucial pour l'avancée des travaux en langue des signes. Peut-être pourrait-on réfléchir à la constitution d'un fond de corpus et de données accessibles dans les différentes universités.....

### **3)Présentation de la tâche requise lors du DEA**

Pour notre étude de DEA, nous avons travaillé sur deux types de textes : des narrations personnelles et des textes expositifs. A contrario du texte narratif, le texte expositif est un type de texte méconnu par les enfants. Sa structure n'est pas caractérisée comme celle de la narration où l'histoire est linéaire (Gayraud, 2000). Dans la narration, on raconte une histoire selon un schéma narratif. Les actions et les événements suivent une chronologie particulière. L'absence de structuration définie de façon satisfaisante constitue la difficulté majeure pour ce type textuel. Avec le type expositif, on exprime des idées, on part d'une assertion générale sur un thème pour arriver à de l'information plus spécifique, c'est-à-dire qu'on part de définitions pour finir par des exemples. Le scripteur s'implique moins que le narrateur dans une narration, d'où une fréquence moindre des formes personnelles.

Le corpus était recueilli en deux sessions. Lors de la première session, une vidéo élaborée pour le projet initial a été visionnée par les enfants. Le thème était les problèmes relationnels entre les gens. Bien qu'il ait été précisé de ne pas résumer la vidéo, certains écrits ont inévitablement eu un caractère descriptif. La deuxième session portait sur la production des textes expositifs.

Pour les sujets sourds, après que les enfants ont visualisé des séquences filmées sans dialogues, nous leur avons demandé de nous raconter par signes et par écrit des disputes ou des bagarres dont ils avaient été témoins (production de la narration). Une semaine après, sans que le film ne soit visionné de nouveau, les enfants devaient signer et écrire à propos de la violence à l'école (production du texte expositif). Chaque écrit était précédé d'un enregistrement vidéo. Nous n'avons pas pu utiliser, lors de nos analyses, ces films puisque nous considérons notre niveau en LSF insuffisant. Cependant, nous avons présenté les enregistrements vidéo à des adultes sourds signeurs (tous formateurs de LSF dans des associations) afin d'avoir un avis sur le niveau des productions gestuelles de nos enfants sourds,

mais aussi dans l'espoir d'établir des corrélations entre les narrations écrites et les narrations signées. A notre grand étonnement, certains gestes produits par les enfants n'ont pas été compris, et par là-même leur narration. Suite à ces constatations, nous avons décidé de ne pas travailler sur les productions gestuelles des apprenants sourds, mais de nous contenter des productions écrites. Notre travail s'est réalisé suivant le protocole du Projet Spencer (Illinois, USA). Le thème principal de cette recherche est l'aspect développemental de la " littéracie " chez les enfants et les adultes dans plusieurs pays.

Berman (1996) décrit la " littéracie " comme la capacité à exploiter les codes du langage écrit pour extraire (en lecture) et encoder (en écriture) de l'information. Son objectif est d'étudier les variations d'un texte aux niveaux macrostructure et microstructure. En principe, quatre variables sont examinées : le mode de production (oral vs écrit), le genre discursif (texte narratif vs texte expositif), l'ordre de passation (oral vs écrit) et l'âge.

Pour notre étude, nous n'avons retenu que le genre discursif étant donné la difficulté à traduire et à transcrire les gestes et signes. Lorsque l'on travaille sur la LSF, la question de savoir comment peut-on transcrire les gestes et les signes est fondamentale. La transcription doit témoigner de notre vision de la langue étudiée mais aussi mettre en exergue notre perspective de travail. Dans notre cas, la langue des signes était prise comme un objet scientifique, donc à ne pas négliger. Bien que nous ayons tenté une transcription ponctuelle (sont transcrites seulement les séquences dans lesquelles les paramètres étudiés apparaissent) et une transcription complète (la structuration entière de la clause est transcrite), nous n'avons pu mener à bien ce travail. Premièrement, parce que nous n'avons pu identifier certains gestes et deuxièmement parce qu'aucun des membres du laboratoire Dynamique du Langage de Lyon n'était en mesure de confirmer notre transcription, en particulier le directeur de mémoire. Par ailleurs, ce travail étant inclus dans le projet Spencer, il fallait que les données recueillies puissent être comparables avec d'autres de différents pays. Or aucun des pays n'introduisait une étude d'une langue des signes. Nous avons donc gardé les écrits, qui pouvaient être réutilisés, à titre descriptif et non comparatif, dans le cadre du projet mais non les vidéos.

#### **4) Transcription et codage**

Une fois les écrits recueillis, chaque texte a été segmenté en clause selon la définition de Berman & Slobin (1986 : 7) :

*" (...) toute unité qui contient un prédicat unifié. Par unifié, nous entendons un prédicat qui exprime une seule situation (activité, événement, état). Dans les prédicats sont inclus les verbes fléchis et non fléchis ainsi que les adjectifs prédicatifs. En général, les clauses comprennent un seul élément verbal : cependant les infinitifs et les participes qui sont compléments d'un verbe modal ou aspectuel sont inclus à la matrice et donc considérés comme formant une seule clause " .*

Après transcription et vérification, les narrations se présentent sous la forme suivante :

@Begin

@Participants: SBJ subject

@ID: 03.1.04.1.1.2.1

@Name of SBJ: anaïs

@Age of SBJ: 13;5

@Birth of SBJ: 04-JUL-1986

@Sex of SBJ: female

@Language: french

@Group of SBJ: G

@Year of schooling: 5th

@Grade level: CM2

@ID number: 4

@Text type: narr written

@Order: A

@Session: 1

@Time duration: 12:00-12:01

@Date: 29-NOV-1999

@Location: school

@Version: standardized

@Transcriber: stéphanie

@Reliability of transcription: Harriet Jisa

@Coder: stéphanie

@Reliability of coder: Harriet Jisa

\*SBJ: avant vacances maman et moi partir à la piscine.

\*SBJ: moi apprendre piscine.

\*SBJ: mais maman pas vu visage sur mur.

\*SBJ: après elle pleure beaucoup.

\*SBJ: maman appelle copine.

\*SBJ: téléphone pompier. (pham)

\*SBJ: va dans piscine. (pham)

\*SBJ: après allé hôpital.

\*SBJ: fait soigne.

@End

Une fois les phrases segmentées en clauses, nous les avons codé chacune des clauses par la forme linguistique lui correspondant, selon les critères de Jisa (2000 : 591-620) :

- Introduction (INT) :

Introduction d'un référent mentionné pour la première fois. L'entité peut être sujet, objet ou argument :

Ex 8 : 1 : *se battre n'est pas bien.*

2 : *parce+que si on est dans une école.*

(William S, entendant, CM2, texte expositif)

Ex 9 : 1 : *toutes les sourdes jouent au foot.*

2 : *mais peu à peu les entendants coupe mon groupe.*

(Nadir, sourd, CM2, texte expositif)

Ex 10 : 1 : *un jour mon frère il a pris du chocolat dans le placard.*

2 : *et on l'avait observé.(...)*

(Charlaine, entendante, CM1, texte narratif)

Ex 11 : 1 : *quand maman promener dans le trottoir.*

2 : *après un enfant méchant demande maman. (...)*

(Laurène, sourde, CM1, texte narratif)

-Maintien (MA) :

Maintien du même référent en position sujet que dans la clause précédente :

Ex 12 : 1 : *les enfants se disputent pour tout et pour rien.*

2 : *ils copient leurs voisins.*

(Thomas, entendant, CM2, texte expositif)

Ex 13 : 1 : *nous sommes allés juif pour faire visite.*

2 : *nous faire groupe.*

(Anaïs, sourd, CM2, texte expositif)

Ex 14 : 1 : *j'étais chez ma famille d'accueil.*

2 : *j'avais une copine karine.(...)*

(Marie-Line, entendante, CM1, texte narratif)

Ex 15 : 1 : *j'ai vu le garçon.*

2 : *et moi je vais chercher des bonbons.(...)*

(Rémy, sourd, CM1, texte narratif)

-Promotion (PROM) :

Le sujet de la clause correspond au même référent en position post-verbale (objet direct, indirect, oblique) de la clause précédente :

Ex 16 : 1 : *la violence c'est des personnes.*

2 : *qui tapent d'autres personnes ou des animaux parfois des accidents dangereux.*

(Justine, entendant, CM2, texte expositif)

Ex 17 : 5 : (...) *maman appelle copine.*

6 : *Ø téléphone pompier.(...)*

(Anaïs, sourde, CM2, texte narratif)

Pour cette narration, nous avons demandé à l'élève de nous préciser, par signes, qui téléphonait aux pompiers, à savoir si c'était la maman ou la copine.

Ex 18 : 1 : *un jour quand j'arrivais à l'école.*

2 : *j'ai vu mes copines.*

3 : *Ø se disputaient avec chafia.(...)* (Léa, entendante, CM1, texte narratif)

Ex 19 : 7 : (...) *après homme vite appelle la police.*

8 : *Ø vient chercher trois garçons(...).*

(Raphaël, sourd, CM1, texte narratif)

- Réintroduction (RE) :

Le référent en position sujet a déjà été mentionné auparavant :

Ex 20 : 1 : *la violence c'est des personnes.*

2 : (...)

6 : *la violence ne devrait pas exister.*

(Justine, entendante, CM2, texte expositif)

Ex 21 : 2 : *un enfant assis.*

3 : (...)

5 : *après il est tout seul.*

(Sébastien, sourd, CM2, texte expositif)

Ex 22 : 1 : *pendant les vacances cécile et moi nous sommes allés chez mon copain.*

2 : *pour regarder les coquillages.*

3 : *cécile et benjamin sont partis.*

4 : *pour chercher d'autres coquillages.*

5 : *je leur ai dis.(...)*

(Tony, entendant, CM1, texte narratif)

Ex 23 : 7 : *aussi rachid voit pas.*

8 : *Michaël copains fini.*

9 : *rachid jaête dent faux.*

(Hodjira, sourde, CM1, texte narratif)

Lors de ces transcriptions, un des problèmes rencontrés a été de comprendre certains écrits d'enfants sourds. Il nous a donc fallu redemander à voir les enfants afin d'essayer de savoir où commençait la phrase par exemple, ou encore savoir à quoi ou à qui correspondait tel ou tel terme. Suite à notre demande et ayant expliqué nos raisons, nous avons été confronté au refus d'une des institutrices qui nous avait reçu. Nous n'avons donc pu utiliser les données recueillies dans sa classe. Selon elle, notre seconde intervention équivalait à dire que ses élèves n'avaient pas la compétence narrative nécessaire à notre recherche et donc pas le niveau requis ! Nous avons remis en question son enseignement !

Notre travail portant notamment sur la cohésion dans des textes écrits, nous n'avons observé qu'une seule forme linguistique : le maintien. En choisissant cette perspective, nous souhaitons mettre l'accent sur le mouvement référentiel et particulièrement sur la pronominalisation du sujet thématique.

Pour chaque clause, nous avons identifié les outils linguistiques employés à chaque maintien du référent en tant qu'indice du sujet (un travail préalable similaire a été effectué pour toutes les autres formes linguistiques à titre d'information.)

Nous avons ensuite identifié les fonctions linguistiques mises en place par les enfants pour maintenir la référence en position de sujet : les pronoms personnels avec un emploi conjoint, les ellipses, les noms précédés d'un déterminant défini (aucun déterminant indéfini n'a été repéré), les pronoms relatifs, les présentatifs (il y a ...), les infinitifs, les pronoms personnels avec un emploi disjoint (moi, te, .... employés ici en tant que sujet), les substantifs sans déterminant, et l'absence d'élément référentiel. Cette dernière fonction est un cas particulier. Nous la définissons comme l'omission d'une reprise d'un élément en position d'indice du sujet. Contrairement à l'anaphore zéro, elle n'est pas introduite dans une phrase mais commence une nouvelle phrase :

Ex : 1 : yoan avec joué yoyo dans la rue

2 : Annie prende yoyo son yoan

3 : Et (Ø) perdu un bonnet

4 : Alors (Ø) revient à l'école.(pham)

(Mélanie, sourde, CM2, texte narratif)

Dans la clause 3, il s'agit d'une ellipse alors que dans la clause 4, l'élève a omis l'élément référentiel.

Les pronoms personnels disjoints, les substantifs sans déterminant et l'absence d'élément référentiel sont considérés comme des outils linguistiques agrammaticaux. Le fait de comparer avec des productions écrites d'enfants entendants et de se baser sur des critères établis lors

d'études concernant des entendants conduit indubitablement à parler d'erreurs dans des textes écrits par des sourds. Or, notre objectif n'était pas, et n'est toujours pas de faire l'apologie des erreurs dans les narrations écrites d'enfants sourds mais de décrire la spécificité de ce type d'écrit afin de déterminer comment ils encodent l'information.

### **5)Evaluation de la méthodologie**

Outre les problèmes de recueil stipulés auparavant et les modifications apportées au protocole, nous nous sommes aperçus, au fur et à mesure de l'avancement de nos travaux, des limites de notre méthodologie. Lorsque nous avons choisi comme sujet d'étude l'écriture des enfants sourds non signeurs, il nous fallait recueillir des écrits induits par une série d'images afin de voir comment les enfants décodaient l'information donnée visuellement. Mais le film qui nous a servi de support induit des écrits où le pronom personnel " je " est récurrent. Les enfants racontent leur propre expérience et ne produisent donc pas de narration à plusieurs personnages. De ce fait, nous n'avons pu observer la variabilité des fonctions linguistiques employées pour le maintien de la référence. Il nous aurait fallu une histoire impliquant plusieurs personnages dans des situations diverses. Cette richesse suppose que le narrateur ne peut se contenter d'une suite d'énoncés mais doit les relier par des stratégies précises. Il doit établir une cohérence locale (entre deux propositions successives) mais aussi une cohérence épisodique (les personnages et les situations sont regroupés en épisode ou paragraphe) et une cohérence globale (la narration dans son ensemble). Ainsi, l'apprenant doit porter son attention tant au niveau microstructure que macrostructure.

La plus grande difficulté pour nous a été de faire comprendre aux chercheurs, qui encadraient notre travail que nous ne pouvions comparer les productions orales des enfants entendants et ceux des enfants sourds, dans la mesure où les critères d'analyses mis en place et déjà étudiés dans le projet Spencer étaient des fonctions linguistiques verbales, de type " il, elle, lui.... ". De même, il a fallu expliquer que les différences observées dans les productions écrites des enfants sourds n'étaient pas forcément des erreurs mais peut-être une autre manière d'encoder l'information. Notre principal problème, et ce problème est encore d'actualité pour tous les étudiants qui sont dans des universités où la LSF est une option, voire même inexistante, est d'avoir intégré une équipe qui ne travaille que sur des langues verbales.

Ne connaissant pas le système référentiel en langue des signes, cette équipe ne comprenait pas que les enfants sourds n'emploient pas systématiquement la pronominalisation pour le maintien de la référence. Dans le même temps, ils refusaient qu'une partie de notre mémoire intègre des notions grammaticales sur la LSF, notre travail ne devant porter que sur l'écrit ! De ce fait, nous n'avons pu mettre en avant les notions de transferts spécifiques aux langues des signes.

### **6)La méthodologie mise en place pour le doctorat**

Nos problèmes méthodologiques sont encore d'actualité. En effet, notre thèse est une étude sur l'acquisition de la langue des signes française. L'acquisition de la LSF n'a jamais fait l'objet d'une description diversifiée et représentative, d'un point de vue acquisitionniste. Nous souhaitons observer le développement cognitif des sujets ainsi que le répertoire disponible. Bien que Christian Cuxac soit notre directeur de recherche, nous avons souhaité intégrer l'équipe acquisitionniste de l'université Paris 8 afin que la LSF fasse partie d'un projet qui inclut plusieurs langues. Dans une perspective de comparaison interlingue, ce projet propose d'étudier l'acquisition par l'enfant et l'adulte de certaines procédures nécessaires à la construction de deux types de discours : la narration et la description. Peu d'études comparent systématiquement le processus d'acquisition linguistique de l'enfant et de l'adulte, et d'autant

plus en langue des signes. Pour notre projet de thèse, nous n'avons pas pris en compte la tâche descriptive dans la mesure où elle n'induit pas suffisamment le mouvement référentiel et ne fait pas appel à la mise en action de plusieurs personnages. Nous avons donc retenu les deux autres tâches proposées dans ce projet :

- un récit oral induit par une bande dessinée vidéo
- un récit oral induit à partir d'une série d'images (30 au total), que les enfants doivent expliquer.

Cette dernière tâche a été abandonnée puisque beaucoup de détails à l'intérieur de ces images sont incohérentes. Par exemple, alors que différentes actions se succèdent, l'horloge, qui apparaît dans plusieurs images, affiche toujours la même heure. Les descriptions des enfants sourds, par le fait qu'ils aient la langue des signes, étant beaucoup plus détaillées, nous avons préféré choisir un autre support avec lequel la narration du sujet ne sera pas perturbée par un support incohérent : 7 images d'une bande dessinée sont présentées dans le désordre. L'enfant doit retrouver l'ordre de l'histoire et la signer

Nous avons donc retrouvé dans cette équipe des problèmes similaires à ceux rencontrés avec l'équipe de Lyon, et notamment vis à vis du protocole qui a été élaboré pour des entendants. Il est frappant que des protocoles impliquant des études sur des langues étrangères ne soient pas applicables à la langue des signes. En intégrant cette équipe, nous avons pu le leur faire remarquer, mais une fois de plus c'est à nous de procéder à des modifications. Elaborer un protocole à valeur internationale permet notamment la comparaison des résultats. Or, n'ayant retenus plus qu'une seule tâche et étant les seuls (dans cette équipe) à travailler sur la langue des signes, comment pouvons-nous comparer nos résultats et les admettre comme significatifs ? Lorsqu'une équipe travaillant sur le langage met en place une recherche interlingue, comment se fait-il qu'elle pense à intégrer dans leur projet toutes les langues étrangères excepté les langues des signes ?

## II/ Les résultats du DEA

Nos analyses de DEA ont d'abord porté sur les classes de CM1 (sourde et entendant) en distinguant les résultats obtenus lors des narrations et ceux obtenus lors des textes expositifs. Puis le même travail a été établi pour les classes de CM2 et enfin nous avons comparé les données des enfants sourds (CM1 et CM2) afin de constater ou non un développement de la compétence narrative du à la maturité cognitive.

Pour chaque analyse, nous avons identifié et comptabilisé (à l'aide des logiciels Childes et Statview) les outils linguistiques, ce qui nous a permis d'avoir des moyennes pour chaque groupe d'enfants. Ainsi, nous avons pu observer quelles fonctions linguistiques étaient les plus récurrentes dans les productions écrites des enfants entendants et des enfants sourds :

Outils linguistiques	Cm1 narratif (entendant)	Cm1 narratif (sourde)	Cm1 expositif (entendant)	Cm1 expositif (sourde)
<b>Name</b>	4% (n=1)	0%	0%	0%
<b>Nom</b>	0%	<b>3% (n=1)</b>	0%	<b>26% (n=7)</b>
<b>Detnom</b>	0%	16% (n=6)	0%	4% (n=1)
<b>Proconj</b>	73% (n=15)	14% (n= 5)	63% (n=10)	7% (n=2)
<b>Prodisj</b>	0%	<b>3% (n=1)</b>	0%	<b>4% (n=1)</b>

<b>Proell</b>	22% (n=5)	5% (n=2)	25% (n=4)	4% (n=1)
<b>Prorel</b>	4% (n=1)	0%	0%	15% (n=4)
<b>Absrft</b>	0%	<b>58% (n=21)</b>	0%	<b>41% (n=11)</b>
<b>Pstatif</b>	0%	0%	6% (n=1)	0%
<b>Inf</b>	0%	0%	0%	0%
<b>Det</b>	0%	0%	6% (n=1)	0%

Tableau n°1 : Les différents outils linguistiques dans les textes des CM1

<b>Outils linguistiques</b>	<b>Cm2 narratif (entendant)</b>	<b>Cm2 narratif (sourde)</b>	<b>Cm2 expositif (entendant)</b>	<b>Cm2 expositif (sourde)</b>
<b>Name</b>	4% (n=1)	9% (n=2)	0%	0%
<b>Nom</b>	0%	<b>14% (n=3)</b>	0%	<b>11% (n=1)</b>
<b>Detnom</b>	4% (n=1)	4% (n=1)	0%	0%
<b>Proconj</b>	79% (n=19)	32% (n=7)	19% (n=5)	44% (n=4)
<b>Prodisj</b>	0%	<b>4% (n=1)</b>	0%	<b>0%</b>
<b>Proell</b>	0%	18% (n=4)	54% (n=14)	11% (n=1)
<b>Prorel</b>	0%	0%	0%	11% (n=1)
<b>Absrft</b>	0%	<b>18% (n=4)</b>	0%	<b>22% (n=2)</b>
<b>Pstatif</b>	0%	0%	7% (n=2)	0%
<b>Inf</b>	0%	0%	19% (n=5)	0%
<b>Det</b>	0%	0%	0%	0%

Tableau n°2 : Distribution des outils linguistiques dans les textes des CM2

<b>Outils linguistiques</b>	<b>CM1</b>	<b>CM2</b>
<b>Name</b>	0%	9% (n=2)
<b>Nom</b>	<b>3% (n=1)</b>	<b>14% (n=3)</b>
<b>Defnom</b>	16% (n=6)	4% (n=1)
<b>Proconj</b>	14% (n=5)	32% (n=7)

<b>Prodisj</b>	<b>3% (n=1)</b>	<b>4% (n=1)</b>
<b>Proell</b>	5% (n=2)	18% (n=4)
<b>Prorel</b>	0%	0%
<b>Absrft</b>	<b>58% (n=21)</b>	<b>18% (n=4)</b>
<b>Pstatif</b>	0%	0%
<b>Inf</b>	0%	0%
<b>Det</b>	0%	0%

Tableau n°3 : Fréquence des outils linguistiques dans les textes narratifs des élèves sourds de CM1 et de CM2

Comme nous pouvons le constater, les formes les plus fréquentes pour maintenir le référent en position de sujet, dans les écrits pour les enfants sourds, restent le nom sans déterminant mais surtout l'absence d'élément référentiel. Ces fonctions, bien que dites agrammaticales, sont spécifiques à l'écrit des enfants sourds. Certes, la comparaison avec les entendants nous amène dans un premier temps à confirmer un retard dans l'apprentissage du français écrit. Les enfants sourds omettent l'élément référentiel car la pronominalisation ne leur est pas automatique. De même, ils n'emploient pas de déterminant devant le nom car pour eux le nom se suffit à lui-même. Ils ne connaissent pas la fonction sémantique des pronoms. Cependant, la différence entre les CM1 sourds et les CM2 sourds nous laisse entrevoir que cette fonction diminuera avec l'âge. Les sourds maîtrisent difficilement la langue écrite malgré plusieurs années d'apprentissage du français écrit. Les sourds peuvent relativement bien réussir les exercices de français sur des mots isolés, mais ont des difficultés à transférer les connaissances dans un contexte de rédaction libre. Lorsque l'enfant entendant apprend à lire et à écrire, il connaît déjà sa langue. L'enfant sourd, lui, apprend le français en même temps qu'il apprend à lire et à écrire. Alors qu'il est en phase d'apprentissage d'une langue donnée, ses écrits doivent correspondre à la norme de cette même langue.

L'emploi de mêmes formes " agrammaticales " chez les CM1 sourds et les CM2 sourds nous laisse tout de même supposer que les élèves sourds semblent développer leur compétence à l'écrit différemment des entendants, d'où la nécessité de mener des études sur l'acquisition de la compétence narrative chez les enfants sourds, et de créer des protocoles qui mettent en avant la capacité des enfants sourds et leur façon d'encoder l'information.

## Conclusion

Que la recherche soit menée sur l'écrit des enfants sourds ou sur la langue des signes de ces enfants, les problèmes les plus récurrents restent les problèmes de mise en place d'un protocole adapté à la tâche requise et aux sujets mais aussi au recueil de corpus. Peut-être devrions-nous réfléchir à la création d'une sorte de " bibliothèque de corpus " spécifiques à la LSF et à la création de logiciels de transcriptions. Toutes les personnes travaillant en rapport avec les enfants sourds sont obligées de faire appel aux mêmes établissements. Il est compréhensible que ces sollicitations massives deviennent un poids pour les établissements spécialisés accueillant des enfants sourds mais la compréhension doit être réciproque. Comment, nous chercheurs et futurs chercheurs, pouvons nous faire autrement dans la mesure où ce type d'établissement en France n'est pas, géographiquement, en nombre important. Les recherches sur la langue des signes sont de plus en plus exigeantes sur les variables étudiées d'où un regroupement inévitable des demandes des chercheurs. Toute personne

travaillant à la recherche en langue des signes devrait apporter son aide aux étudiants et futurs chercheurs, dans la mesure où chacun de nous, à un moment donné de ses recherches a du être confronté à ces problèmes.

L'un des principaux points à travailler est sans aucun doute la question de la confiance à rétablir entre, d'une part les établissements spécialisés et les chercheurs, et d'autre part les parents d'enfants sourds et les chercheurs, mais aussi entre les professionnels travaillant avec et sur la langue des signes et les futurs chercheurs. Pour conclure, nous souhaitons plus de professionnels sourds à nos côtés afin d'évaluer objectivement et efficacement nos travaux.

## **Bibliographie**

- Berman R.A. & Slobin, D.I (1994), *Relating events in narrative. A crosslinguistic developmental study*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum
- Clark, H.H. & Haviland, S.E, (1977), Comprehension and the given-new contract, In : R.O. Freedle(ed) : *Discourse production and comprehension*, Norwood, New Jersey, Ablex, pp. 1-40
- Dubuisson, C. & Daigle, D. (1998), *Lecture, écriture et surdité : visions actuelles et nouvelles perspectives*, ed. Logiques, Montréal
- Fayol, M. (1985), *Le récit et sa construction, une approche de la psychologie cognitive*, Neuchâtel, Paris, Delachaux & Niestlé
- Fayol, M. & Kail, M. (2000), *L'acquisition du langage*, T.1 &2, ed. PUF, coll. Psychologie et science de la pensée
- Gayraud, F. (2000), *Le développement de la différenciation oral/écrit vu à travers le lexique*, Thèse de doctorat, Université Lumier  Lyon II
- Goldin-Meadow, S. & Feldman, H. (1977), The development of language like communication without a language model. In *Science*, n 197, pp. 401-403
- Jacob, S. (2000), La cohésion référentielle dans les productions écrites d'enfants sourds, Mémoire de DEA, Université Lumier  Lyon II
- Jisa, H. (2000), Increasing cohesion in narratives : a developmental study of maintaining and reintroducing subjects in French, In *Linguistics*, n 38, pp. 73-94
- Lacerte, L.(1988) *La langue des signes québécoise et le français : difficultés à l'écrit chez la personne sourde*, Mémoire de Maîtrise, Université du Québec, Montréal