



HAL
open science

L'accès à l'écrit de locuteurs sourds de la Langue des Signes Française (LSF) : apports croisés d'une linguistique du discours, de l'acquisition et de la didactique

Brigitte Garcia, Françoise Leclerc, Marie Perini

► To cite this version:

Brigitte Garcia, Françoise Leclerc, Marie Perini. L'accès à l'écrit de locuteurs sourds de la Langue des Signes Française (LSF) : apports croisés d'une linguistique du discours, de l'acquisition et de la didactique. Quand les sciences du langage se mettent à dialoguer - Échanges en linguistique du discours, didactique et acquisition des langues, Horizons, 2011, 978-2-296-08802-3. halshs-03686569

HAL Id: halshs-03686569

<https://shs.hal.science/halshs-03686569>

Submitted on 2 Jun 2022

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

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

L'accès à l'écrit de locuteurs sourds de la Langue des Signes Française (LSF) : apports croisés d'une linguistique du discours, de l'acquisition et de la didactique.

Brigitte Garcia¹, Françoise Leclerc², Marie Perini¹

¹UMR SFL (Université Paris 8 et CNRS), ² Association ADIS (Chambéry)

0. Introduction

Pour les sourds locuteurs d'une langue des signes (LS) institutionnelle¹, la question de l'accès à l'écrit est nécessairement celle de leur accès à la forme écrite d'une langue vocale (LV), leurs langues naturelles, les LS, étant des langues sans écriture. Quoique les chiffres exacts fassent défaut, le même constat est fait depuis longtemps des très grandes difficultés des sourds dans cette forme écrite de la LV. Le seul chiffre disponible pour la France, invariablement cité, indique 80% d'illettrés parmi les adultes sourds (Gillot, 1998).

Nous considérons ici, avec Grosjean (1993), que sont bilingues « les personnes qui se servent de deux ou plusieurs langues (ou dialectes) dans la vie de tous les jours ». A ce titre et par la force des choses, quelles que soient leurs compétences dans chacune de leurs deux langues, les adultes sourds locuteurs de la Langue des Signes Française (LSF) sont bilingues. Mais il s'agit d'un bilinguisme fortement asymétrique, le français écrit exerçant une dominance multiple. Outre son poids fonctionnel et statutaire dans une société si ancrée dans la littérature, il y est en effet d'autant plus présent pour les sourds — *qui n'entendent pas*— qu'il est la seule modalité sous laquelle la LV dominante, majoritaire, leur est, au moins potentiellement, pleinement accessible. Qui plus est, en raison des choix éducatifs qui depuis 1880 prévalent dans l'éducation des sourds en France comme presque partout ailleurs, la LV, le plus souvent langue d'enseignement, langue de l'Ecole, incarne par excellence pour ces locuteurs la langue du Savoir et du Pouvoir (v. Garcia et Perini 2010, Garcia 2010).

Ceci rend d'autant plus paradoxale la réalité de l'illettrisme massif des adultes sourds. Y remédier relève d'une urgence sociale, la maîtrise de l'écrit pouvant seule leur assurer une authentique intégration et la demande de formation de ce public allant en outre croissant. Et pourtant, les outils didactiques pensés *pour les sourds* sont presque complètement inexistants. Après un exposé des spécificités de ce public et des grands choix théoriques qu'elles engendrent, le présent article se propose de montrer comment linguistique du discours, didactique et acquisition peuvent —et doivent— se conjoindre pour penser cette question de

¹ Une LS institutionnelle est une langue qui a fait l'objet d'un enseignement systématique dans un cadre associatif et/ou scolaire. Pour la LSF, l'institutionnalisation s'est enclenchée à partir de l'initiative éducative de l'Abbé de L'Epée à la fin du dix-huitième siècle puis au long du dix-neuvième siècle jusqu'à son interdiction à Milan en 1880. Une seconde phase d'institutionnalisation démarre à la fin des années 1970, avec l'émergence du mouvement militant pour la reconnaissance de la langue et de la culture sourdes et la création des premiers cours de LSF.

l'accès à la littérature des adultes sourds signeurs et lui apporter des réponses didactiques concrètes et opérationnelles.

1. Particularités du public et choix théoriques généraux

En matière de didactique du lire-écrire aux sourds, les deux grandes options disponibles dupliquent simplement, et d'une manière pour le moins surprenante, celles qui ont cours pour l'enseignement aux entendants. La première option est ainsi celle dite de la « voie indirecte », pour laquelle le développement de la conscience (méta)phonologique et l'apprentissage des correspondances grapho-phonologiques sont considérées comme la condition *sine qua non* à l'identification automatique des mots et, de là, à l'entrée dans l'écrit. Appliquée aux sourds, cette option s'assortit *ipso facto* d'une conception selon laquelle la LV parlée est la L1 et donc la langue de travail pour l'enseignement de l'écrit. Ceci correspond à ce qui est couramment désigné du terme de « méthode oraliste ». Exclusive dans l'éducation des sourds durant un siècle (1880-1980), celle-ci reste aujourd'hui encore, quoique sous des formes diversifiées, largement majoritaire (v. Perini et Leroy-Righini 2008). Pour les tenants de cette conception, la nécessité de la mise en place préalable d'une représentation phonologique de la LV chez l'apprenant sourd justifie le long détour, rarement fructueux, par des années d'apprentissage mécanique de la démutisation et de la lecture labiale, lourd travail de « rééducation » qui est bien la seule concession faite aux spécificités de ce public. L'option alternative est classiquement appelée « voie directe ». Privilégiant l'entrée par le texte et le sens, cette méthode est « directe » en ce qu'elle prône la possibilité et l'intérêt d'accéder à l'écrit sans passer par l'intériorisation d'une représentation du système phonologique de cette langue. Point central pour un public qui n'entend pas, l'apprentissage des correspondances grapho-phonologiques n'est pas considéré comme le sésame de l'accès à la lecture-écriture.

Le plus imparable des arguments contre les (nombreuses) tentatives de justification scientifique de la voie indirecte (e.g. Transler *et al* 2005) est bien la désastreuse situation actuelle des adultes sourds face à l'écrit, qui, incontestablement, en résulte. Cette situation ne se limite pas au fait, en soi, de l'illettrisme. Outre ce que peut générer le vécu de longues années d'échec scolaire, l'option oraliste, si mal nommée (elle repose en fait sur une spoliation de l'oralité naturelle des sourds), a des conséquences majeures sur les représentations que ces adultes sourds ont intériorisées de leurs deux langues (v. Boutet et Garcia 2006). Par les principes mêmes qui fondent l'oralisme, l'écrit est ramené à n'être qu'une copie, sans matérialité ni fonctionnalité propres, de la forme parlée de la LV, elle-même si peu appropriable. Il en résulte un rapport paradoxal et complexé à cette langue écrite,

perçue comme seule vraie langue (la langue du Savoir) et, tout à la fois, comme quasi-inaccessible (il faut d'abord parler). S'ajoute à cela une autre particularité majeure qui tient au rapport des sourds à la LS elle-même. Pour des raisons liées à la surdité, les sourds naissent, dans 95% des cas, de parents entendants. L'écrasante majorité d'entre eux n'a donc pas la LS comme langue maternelle. Or, déniée comme langue naturelle, la LS (en l'espèce la LSF) n'a pas pour autant fait l'objet d'un enseignement formel : elle ne pouvait (ne peut encore le plus souvent) être apprise qu'auprès des pairs et, en général, tardivement. Au-delà de la grande hétérogénéité résultante des compétences en LSF chez les adultes sourds, ceci signifie que, très massivement, ces locuteurs n'ont pas eu l'opportunité de prendre du recul sur leur langue, ni même de l'appréhender comme une langue, *a fortiori* susceptible de véhiculer des contenus de sens comparables à ceux que peut véhiculer le français. Cette relation compliquée des adultes sourds à chacune de leurs deux langues n'est pas la moindre des conséquences de l'oralisme. Une didactique de l'écrit à ce public doit en prendre acte (cf. *infra*).

Mais les arguments montrant « en positif » l'inadéquation de la voie indirecte et la nécessité d'explorer plus avant les modalités de la voie directe pour penser autrement la didactique du lire/écrire aux sourds sont également légion. C'est d'abord le constat empirique du choix que font les adultes sourds cherchant à pallier leurs difficultés à l'écrit : c'est d'eux-mêmes vers les rares formations proposant un enseignement en LSF et faisant l'économie de tout passage par le français parlé qu'ils se tournent très majoritairement (Leclerc 2010, Vella 2010 et *infra*, 2.). Au-delà, un nombre considérable d'études ont montré que la majorité des sourds bons lecteurs-scripteurs n'ont pas développé pour autant de « conscience phonologique » de la LV et que, si tel est cependant le cas, ils ne s'appuient pas sur elle pour entrer dans l'écrit (v. pour des revues, Goldin-Meadow et Mayberry 2001, Courtin 2002). Ce qu'attestent en revanche ces études, c'est une forte corrélation entre compétences en LS et habiletés en lecture-écriture, aucune corrélation n'ayant pu être établie, *a contrario*, entre les habiletés dans la forme parlée de la LV et la maîtrise du lire-écrire. Ce point doit être précisé.

Une condition reconnue par tous pour l'accès à la littérature est le développement d'une conscience métalinguistique. Cette prise de recul sur ce qu'est une langue (que, certes, viendra renforcer l'écrit) ne s'acquiert que dans la pratique même des interactions linguistiques. En d'autres termes, nul ne peut accéder à l'écrit s'il n'a d'abord véritablement fait l'expérience d'une langue en face à face, *i-e* sans « oralité » préalable. Ce n'est en outre que par ces interactions que se structure le développement conceptuel et que se construisent l'ensemble des connaissances sur le monde qui sont, l'un et l'autre, des prérequis pour entrer dans le monde même *dont parle l'écrit*. Or les seules langues de l'oralité pleinement

accessibles aux sourds, dans lesquelles ils puissent interagir sans limitation et, ainsi, développer leur compréhension des différentes fonctions d'une langue, sont les LS.

En bref, si nul ne sait dire aujourd'hui comment les sourds bons lecteurs-scripteurs accèdent à l'écrit, nous tiendrons ici deux points pour acquis : la non nécessité du détour par la forme parlée de la LV ; l'importance en revanche pour l'apprenant sourd de développer ses compétences en LS, langue de l'oralité —et langue de travail dans laquelle il puisse *parler de* l'écrit. Dans cette perspective, la langue écrite est à appréhender comme une langue seconde et on peut, dès lors, prendre la mesure des questions réelles (déjà suffisamment complexes) qui se posent à qui veut penser une didactique de l'écrit *appropriée* à un public d'adultes sourds. L'enjeu, spécifique, est de permettre l'appropriation d'une langue écrite, L2, à partir d'une L1, la LSF, qui, d'une part, ne dispose que du registre de l'oralité et qui, d'autre part, relevant d'une modalité différente (visuo-gestuelle), est structurellement d'un type linguistique très éloigné de celui de la LV écrite (Cuxac 2000).

Sur ces bases, il importe de rendre compte de ce qu'enseignent les expériences de mise en œuvre, sur le terrain, de ces principes qui fondent la voie directe.

2. Didactique en acte : les enseignements de l'expérience sur le terrain

De telles expériences sont exceptionnelles en France et se déroulent toutes en milieu associatif. En Savoie, deux formules de cours fonctionnent depuis une décennie. L'une d'elles, animée par F. Leclerc, est une formation intensive de 7 heures hebdomadaires (soit une formation globale de 224 heures). C'est de cette expérience de terrain de dix années que rend compte ce qui suit.

Pour une personne sourde en difficulté avec le français, franchir la porte d'un atelier de langue représente une forte prise de risque. La qualité de l'accueil de ce public est donc primordiale, ces apprenants sourds devant se sentir en confiance dès la première séance. Or, ce qu'ils découvrent d'abord, c'est que le français leur est enseigné comme L2, cet enseignement s'appuyant sur leur langue naturelle, la LSF. Pour eux, qui viennent rompre avec leur parcours scolaire laborieux, cette approche nouvelle de l'apprentissage du français écrit suscite d'emblée enthousiasme et motivation.

Mais, au-delà, quelle didactique mettre en œuvre ? Pour élaborer, empiriquement, une méthode alternative à celle qui avait conduit ces adultes à l'échec, il a fallu aller puiser tout à la fois dans le domaine du Français Langue Etrangère (FLE) —plus particulièrement les méthodes recourant à l'approche actionnelle— et dans les travaux et expériences conduits

depuis vingt ans au sein de l'Association Française pour la Lecture (AFL)², figure de proue de la « voie directe ». Dans ce contexte où nous considérons le français écrit comme une langue étrangère pour l'apprenant sourd, l'approche fonctionnelle-actionnelle est en effet apparue particulièrement appropriée en ce qu'elle favorise l'enseignement de l'écrit en contexte et encourage le recours à la L1 de l'apprenant. Point clé pour ces adultes sourds ayant le plus souvent subi un enseignement de l'écrit sur lequel ils n'avaient aucune prise, l'apprenant y est considéré comme un *acteur* social : une personne qui utilise la langue pour réaliser des actions. Le formateur, dès lors mué en animateur, doit proposer des *tâches* au travers d'activités langagières en lien avec les besoins réels de l'apprenant. Quant à la voie directe, elle s'est imposée comme la seule alternative envisageable face à ce public marqué par l'oralisme. Plus spécifiquement, la démarche s'est appuyée sur une méthode qui, inspirée des idées de l'AFL, résultait elle-même d'une longue pratique de terrain dans la lutte contre l'illettrisme : la méthode *ECLER* ((Ecrire, Communiquer, Lire, Exprimer, Réfléchir)³.

Cette méthode s'adresse à toute personne qui exprime le besoin d'améliorer son emprise sur le français écrit, quelle que soit la distance qui la sépare de cet objectif. Elle part du principe que « c'est en écrivant que l'on apprend à écrire ». Les demandeurs de formation ont déjà des mots dans leur tête et c'est sur cet acquis personnel qu'il faut s'appuyer : on apprend de ses erreurs, on peut alors s'autoriser à produire un écrit non normé qui évoluera dans le temps. Cette méthode avant tout humaniste est ainsi fondée sur la croyance en la capacité de l'homme à s'auto-construire tout au long de sa vie grâce à ses interactions avec le monde qui l'entoure et à la confiance qu'on lui accorde. Proche de l'atelier d'écriture, elle part de l'écriture personnelle et tient son originalité du fait qu'aucune contrainte n'est donnée hormis celle-ci : « j'écris ce que je veux ». Ce principe permet de gérer l'hétérogénéité du groupe puisque le niveau de chacun est pris en considération. L'apprenant écrit son premier jet. Le formateur accompagne la relecture pour vérifier si le message peut être compris par un lecteur et pour en négocier la formulation. Il fait avec l'apprenant l'inventaire des erreurs et les explique. Il pourra sur ces bases, dans un second temps, organiser le travail de systématisation. Une fois la nouvelle version du texte validée par les deux parties, l'apprenant la saisit sur ordinateur puis l'imprime en deux exemplaires, l'un pour lui, l'autre pour le classeur collectif. Ces séances, de quatre heures, sont clôturées par 45 minutes de temps collectif. Celui-ci est un moment d'échange, d'écoute, de mutualisation des connaissances, de

² Voir : <http://www.lecture.org/>

³ La méthode *ECLER* est née, en 1988, de l'expérience de 18 années de terrain d'un formateur de la Maison de la Promotion Sociale (MPS) de Saint Martin d'Hères en Isère, Noël Ferrand (Ferrand, 1998).

construction des savoirs collectifs (à travers une fiche de grammaire par exemple). C'est aussi le moment de la lecture des productions écrites. L'apprenant choisit de lire ou non son texte ; s'il ne le souhaite pas, le formateur le lit à sa place. Pour les sourds, lire leur texte signifie en restituer le sens en LSF, globalement ou de manière détaillée.

Dans cet apprentissage actif de l'écrit, production, réception et points grammaticaux sont travaillés en lien, autour de projets. Ceux-ci peuvent se réaliser en partenariat avec les médiathèques locales, au travers de séances de contes par exemple, où l'écrit s'anime et prend sens. Les apprenants sourds découvrent ainsi tout d'abord un conte. Celui-ci est ensuite étudié et adapté en LSF puis raconté dans leur langue par les apprenants et, simultanément, narré en français par une conteuse professionnelle. Ce type d'impulsion à lire ou à écrire, aux antipodes des écrits souvent défonctionnalisés auxquels les adultes sourds ont été confrontés durant leur scolarité, motive et valorise les apprenants. Mais envisager l'apprenant comme un acteur passe par un autre choix encore. Pour (ré)apprendre les structures du français, il construit lui-même ses outils métalinguistiques : découvrant les structures grammaticales, chacun élabore des hypothèses pour dégager la règle, qui ne sera expliquée que dans un second temps (grammaire notionnelle et inductive). Dans ce travail, la LSF est la langue de référence, mise en lien avec le français écrit pour dégager points communs et différences.

L'application de cette démarche didactique a depuis dix ans apporté la preuve de son adéquation aux besoins des apprenants sourds. Outre la réapparition capitale de la motivation, outre le succès même de la formation, on constate une amélioration très sensible de leur production écrite entre le début et la fin de la formation et d'une formation à l'autre, mesurée en sauts qualitatifs (Leclerc 2010). Mais cette confrontation de la théorie à la pratique de terrain a, aussi, permis de mieux circonscrire les difficultés et manques actuels et ce qui serait requis pour optimiser la démarche. Ainsi des lacunes en LSF de ces apprenants, évidemment problématiques puisque cette langue est utilisée comme langue de travail et langue de référence. Allant de pair avec leurs manques dans cette langue qu'ils vivent bien pourtant comme leur langue principale, se pose le problème de l'image négative qu'ils en conservent. Bien qu'ils fassent régulièrement appel à des interprètes, beaucoup de ces adultes sourds n'imaginent pas que le français écrit puisse *réellement* avoir son pendant en LSF. Cette insécurité linguistique se traduit aussi par le besoin, récurrent durant la formation, de verbaliser le vécu scolaire qui en est à l'origine.

Une autre limite cruciale concerne les supports pédagogiques. Ceux qui proposent les manuels de FLE sont certes variés et permettent l'approche du français comme L2. Ils n'en restent pas moins des outils pensés pour des entendants. Mais, en amont de cette question

centrale des supports, deux autres types de manques sont particulièrement problématiques. C'est, d'une part, le peu d'éléments à disposition pour le formateur concernant l'analyse contrastive des deux langues en jeu ; d'autre part, le caractère empirique et insatisfaisant des critères disponibles pour évaluer le niveau de compétences des apprenants à l'écrit (v. Leclerc 2010). Disposer de tels critères serait pourtant essentiel pour identifier quels points sont à travailler, dans quel ordre et avec quels supports, mais aussi pour évaluer de manière adaptée et constructive les progrès accomplis. Ce manque est d'autant plus crucial que les écrits des sourds peuvent présenter des aspects très singuliers, à même de décontenancer le formateur. Sur cette question des particularités du français écrit des sourds et de ce que leur identification et leur analyse peuvent apporter à la didactique, les travaux sur l'acquisition d'une L2 s'avèrent particulièrement féconds. Ceci est l'objet de la section suivante.

3. Analyse linguistique des écrits de sourds et travaux en acquisition d'une L2

Tout formateur de langue travaillant avec des sourds est, de fait, confronté à des formes écrites très spécifiques. Des travaux déjà nombreux permettent une description linguistique assez étayée de ces spécificités, dont nous donnerons un rapide aperçu pour nous focaliser surtout sur les types d'analyse qu'il est possible d'en donner.

D'une manière générale, c'est au niveau des classes fermées de la langue qu'il semble y avoir le plus de décalage avec la langue standard. En effet, mots outils et marques flexionnelles sont, pour reprendre les catégories tôt identifiées par Thompson (1936), soit omis, soit mal utilisés, soit redondants. Une large synthèse de travaux réalisés au Québec sur le 'français sourd'⁴ nous fournit de nombreux exemples : *Je suis arrivée à chez ma tante* (préposition en trop) ; *Je suis rencontre Yves Corbeil* (confusion d'auxiliaire) ; *pourquoi tu faire ça* (absence de désinence verbale). Sur le plan des fonctions syntaxiques, on relève de fréquentes erreurs dans l'utilisation des catégories grammaticales (*un pays imagination* = imaginaire). Mais la langue écrite des sourds ne se limite pas à cette manipulation hasardeuse des mots outils, marques flexionnelles et catégories grammaticales. Plusieurs phénomènes récurrents ont été dégagés. Ainsi, pour l'expression de la temporalité, les indicateurs temporels sont généralement situés ailleurs que sur le verbe et sont donc de type lexical (*Moi n'pas fais, hier mange beaucoup*). Concernant l'ordre des mots, le français des sourds se caractérise par des inversions, par exemple de complément de nom (*la chambre du lit de l'oreiller*). Au niveau lexical, on observe un phénomène récurrent de redondances d'items lexicaux ou verbaux (*travailler avec ses mains manuelles ; mon cousin voit [melon]*

⁴ Université du Québec à Montréal

transforme change bleu). Enfin, concernant les opérations de plus haut niveau, touchant à la cohérence du texte, ont par exemple été relevés des confusions défini/indéfini (*le lapin et des poussins regarde les belles fleurs*) ou encore, selon Yoshinaga-Itano et Snyder (1985), un faible usage de la coréférence au profit de répétitions.

Divers types d'explication ont été avancés pour expliquer comment des sourds adultes scolarisés dans leur pays peuvent produire ce type de formes bien spécifiques. L'une d'elles est l'éventualité d'une influence de la LS des scripteurs. Des caractéristiques structurales communes peuvent en effet être dégagées entre ces productions écrites et les LS. Ainsi de l'absence de désinence verbale en LS, les indices temporels étant portés par des items lexicaux ; il en va de même du choix de l'ordre localisant/localisé, ordre récurrent en LS. Si cette hypothèse a un pouvoir explicatif intéressant, elle ne rend cependant pas compte du fait, avéré, que les sourds signeurs et les sourds non signeurs sont pareillement susceptibles de produire ce type de tournures. Un exemple remarquable, apporté par Dubuisson et Nadeau (1994), est un énoncé produit par un scripteur sourd non locuteur d'une LS : *A trente minute a mange fini*, pour signifier « je mange en trente minutes », la glose de l'énoncé correspondant en Langue des Signes Québécoise étant : TRENTE MINUTE MANGER FINI.

Mais un type différent de réponse pourrait être apporté par les travaux en acquisition des langues secondes. Ceci est légitimé par des études montrant, comme celles de Charrow et Fletcher (1974) ou Nadeau (1993), que la langue écrite est bien une L2 pour les sourds. Dans un travail d'analyse approfondi, Nadeau (1993) montre que les erreurs des sourds présentent bien plus de points communs avec celles des apprenants L2 qu'avec celles des apprenants L1, même si, nous le verrons, elles ne sont pas en tout points identiques. A cet égard, les travaux conduits autour de la notion de lecte d'apprenants⁵ ('Learner Variety' approach) sont très éclairants pour la compréhension des systèmes idiosyncrasiques pratiqués par tout public en apprentissage d'une L2. Une avancée majeure dans ce cadre est la découverte de trois paliers d'acquisition et, pour chacun d'eux, des principes organisationnels qui les régissent. Le premier stade, à structuration nominale, est caractérisé par l'absence de traits morphosyntaxiques tandis que le dernier stade est spécifié par la structuration autour d'un verbe conjugué, l'émergence de ces traits et, fait de première importance, l'apparition des transferts de langue⁶. Entre les deux, le « lecte de base », à structuration autour de verbes non

⁵ Perdue 1983, Von Stutterheim et Klein 1986. Un « lecte d'apprenants » est défini comme : « les moyens linguistiques dont dispose l'apprenant dans la langue cible à un moment donné »

⁶ Les résultats de ces travaux indiquent que les phénomènes de transfert de la langue source ne surviennent qu'à partir du moment où l'apprenant, cherchant à rendre son discours plus cohésif, fait appel aux classes fermées de la langue cible, car il établit alors des correspondances entre sa langue maternelle et la langue cible.

conjugués (Ex: *Marie Travailler Paris*), constitue un système minimal et autonome, ne présentant ni les caractéristiques de la langue source ni celles de la langue cible mais des principes organisationnels universels⁷. Perini (en cours⁸) a mis en évidence que de nombreux textes de sourds présentent une structuration très proche de ce lecte de base, renforçant l'idée qu'il s'agit d'un palier de stabilisation possible. Ainsi les caractéristiques mises en évidence dans la littérature sur les écrits de sourds seraient-elles à inclure dans un ensemble de stratégies universelles propres à tout apprenant d'une L2. L'apport principal de ces travaux pour la compréhension des spécificités sourdes est l'absence du transfert de la L1, ici la LSF, parmi les principes organisationnels qui régissent les deux premiers stades d'acquisition. Cependant, si la plupart des formes idiosyncrasiques des sourds semblent bien pouvoir être expliquées en fonction des principes généraux dégagés pour chaque stade, certaines formes semblent obéir à d'autres principes organisationnels.

Nadeau (1993) montre en effet que si les erreurs des sourds et des apprenants entendants sont proches, il demeure des spécificités sourdes, telles que les confusions passé/présent/futur ou les redondances lexicales déjà évoquées. Il en va de même, pour l'expression de la spatialité, de l'ordre préférentiel localisant – localisé (*Mur je prends à la tableau*) : si ce trait évoque un transfert de la LSF, nous avons vu qu'il apparaît dans des écrits de sourds non signeurs. Le seul point commun entre ces sujets sourds de profils très divers étant la surdité profonde prélinguale, il faut alors poser l'hypothèse, déjà évoquée par Lacerte (1989), d'un encodage de l'information différent, lié à la surdité, et qui, selon Nadeau *et al* (1991) « influencerait le développement de l'écriture chez les apprenants sourds »⁹. Si donc l'approche des variétés d'apprenants s'avère très féconde pour comprendre les principes organisationnels des systèmes linguistiques développés par les sourds, elle ne permet pas de tout expliquer, ces systèmes semblant dépendre à la fois de principes universels et de principes propres, qui relèvent d'une sémiologie du visuel.

4. Conclusions. Poursuivre le dialogue entre linguistique du discours, acquisition, didactique et pratique de terrain

L'expérience sur le terrain (2.) montre l'importance qu'il y a, pour ce public d'adultes sourds mis à mal dans ses deux langues (y compris en termes de représentations), à conjuguer accompagnement individualisé, partant des acquis propres, et temps collectifs. C'est très

⁷ Par exemple pour le récit (Klein et Perdue 1992) : respect de l'ordre chronologique ; maintien de la perspective de « l'actant contrôleur » et construction des anaphores sur l'actant contrôleur (« bâtir des chaînes anaphoriques sur ce référent »).

⁸ Thèse de Doctotat en cours, Université Paris 8 (dir. C. Cuxac et B. Garcia).

⁹ Cité par Dubuisson *et al* (1998 : 142).

précisément sur ce point qu'une analyse linguistique des productions écrites de sourds de profils diversifiés (reflétant l'hétérogénéité linguistique effective), une typologie raisonnée des « erreurs » et spécificités et, nourrie des travaux en acquisition, l'analyse de leurs causes (systèmes d'apprenants sous-jacents) peuvent, de conserve, apporter des réponses concrètes, en rendant possibles une didactique et une pédagogie différenciées.

De même, linguistique du discours et didactique doivent se rejoindre pour pallier un autre des manques actuels que nous avons soulignés : l'absence d'une analyse contrastive LSF-français écrit. En cohérence avec la perspective adoptée, une telle analyse ne peut être « vocalo-centrée ». Elle doit au contraire partir de la L1, la langue de référence, c'est-à-dire la LSF. Le modèle sémiologique de description de cette langue (Cuxac 2000), fondé sur une linguistique du discours dans un cadre énonciativiste et fonctionnel, montre en quoi les LS relèvent d'un type linguistique pour lequel les niveaux d'analyse retenus pour les LV s'avèrent peu pertinents. Cet écart typologique suggère que, loin du métalangage formel traditionnel issu des LV, une analyse contrastive qui respecte les deux langues devrait bien plutôt être de nature sémantico-fonctionnelle. En parallèle, la langue écrite, langue-cible, doit elle aussi être appréhendée dans les normes qui la fondent, qui n'ont pas nécessairement à être rapportées à celles de la forme parlée (« normes sémiographiques », Garcia 2010).

Ces tâches ne peuvent néanmoins être accomplies qu'en interaction avec la *pratique* didactique, seule à même d'en évaluer, *in fine*, la pertinence. Ajoutons qu'en retour (au-delà du cas d'espèce qu'elle semble constituer), par le contrepoint qu'elle offre, ses proximités et écarts avec les deux problématiques nodales de l'apprentissage d'une L2 et de l'entrée dans le lire-écrire, la didactique de l'écrit aux adultes sourds a elle-même beaucoup à apporter aux trois disciplines qu'elle sollicite.

Références bibliographiques

Boutet, D. et Garcia, B. (2006). Finalités et enjeux linguistiques d'une formalisation graphique de la Langue des Signes Française (LSF), *Les langues des signes (LS) : recherches sociolinguistiques et linguistiques*, R. Sabria éd., Glottopol n°7 : 32-52.

Charrow, V. R., 1975, « A psycholinguistic analysis of 'Deaf English' », *Sign Language Studies*, vol. 4, no 7, p. 139-149.

Charrow et Fletcher 1974, « English as the Second Language of Deaf Children », *Develop. Psychol.* 5:463-470

- Courtin, C. (2002). Lecture, écriture et développement socio-cognitif de l'enfant sourd » », *Les Actes de Lecture* n°80, 57-62.
- Cuxac, C. (2000), *La Langue des Signes Française ; les Voies de l'Iconicité*. Faits de Langues, 15-16, Ophrys, Paris.
- Dubuisson C. et Daigle, D. (dir.) (1998), *Lecture, écriture et surdité*, Montréal, Les Editions Logiques.
- Dubuisson C. et Nadeau M. (1994), « Analyse de la performance en français écrit des apprenants sourds oralistes et gestuels », *Revue de l'Association canadienne de linguistique appliquée (ACLA)*, vol.16, 1, 32-37.
- Ferrand, N., (1998) : « Ecrire, Communiquer, Lire, Exprimer, Réfléchir : l'atelier ECLER », *Voie Livres* N°L12. Janvier 1998.
- Garcia, B., 2010, *Sourds, surdité, langue(s) des signes et épistémologie des sciences du langage. Problématiques de la scripturisation et modélisation des bas niveaux en Langue des Signes Française (LSF)*. Mémoire d'Habilitation à Diriger les Recherches, Université Paris 8.
- Garcia, B. et Perini, M. (2010). « Normes en jeu et jeu des normes dans les deux langues en présence chez les sourds locuteurs de la Langue des Signes Française (LSF) », *Sourds et langue des signes. Norme et variations*, Langage et Société, n° 131, mars 2010, 75-94.
- Gillot D. (1998). *Le Droit des sourds, 115 propositions*. Rapport au Premier Ministre.
- Goldin-Meadow S. et Mayberry, R. I. (2001), « How do Profoundly Deaf Children Learn to Read ? Learning Disabilities Research and Practice », Special issue : Emergent and early literacy : Current status and research directions, 16, 221-228.
- Grosjean F. (1993). « La personne bilingue et biculturelle dans le monde des entendants et des sourds », *Nouvelles Pratiques Sociales*, vol. 6, 1, 69-82.
- Klein et Perdue (1992), *Utterance structure. Developing grammars again* ; Benjamins, Amsterdam.
- Lacerte, L. (1989), « L'écriture sourde Québécoise », *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*, vol. 8, 3-4, 303-345.
- Leclerc, F., (2010), *Réapprendre à apprendre le français écrit à des adultes sourds, locuteurs de la Langue des Signes Française (LSF). Une démarche didactique spécifique comme élément de réponse*, mémoire de Master 2 de Sciences du Langage, Université Paris 8.
- Nadeau, M. (1993), « Peut-on parler de français sourds ? », *Revue de l'Association canadienne de linguistique appliquée (ACLA)*, vol. 15, n°2, p. 97-117.
- Nadeau, M. et al (1991), « Le français écrit des étudiants sourds : une analyse qualitative », *Bulletin de l'association canadienne de linguistique appliquée (ACLA)*, vol 13, n°1, p 89-103.

Perdue, C., (1993), « Comment rendre compte de la « logique » de l'acquisition d'une langue étrangère par l'adulte ? » *Etudes de linguistique appliquée*, 92 :8-22

Perini, M., (en cours). *Les conditions de l'appropriation du français (écrit) langue seconde par les adultes sourds locuteurs de la langue des signes française : analyse des particularités des productions écrites et mise en évidence des retombées didactiques*, Thèse de doctorat de sciences du langage, Université Paris 8.

Perini, M., Leroy-Righini, E., (2008), « L'accès à l'écrit chez l'apprenant sourd signeur : clarification de la notion d'éducation bilingue et propositions didactiques » *Les actes de lecture*, n°101.

Thompson, H., (1936), « An analysis of errors in written composition by deaf children », *American Annals of the Deaf*, vol. 81, n°2, p. 95-99.

Transler, C., Leybaert, J. & Gombert, J-E (eds), (2005), *L'acquisition du langage par l'enfant sourd. Les signes, l'oral et l'écrit*. Thème Psychologie. Collection Troubles du développement psychologique et des apprentissages. Ed. Solal. Marseille.

Vella, L., 2010, *Quel type de formation spécifique en didactique pour les formateurs en français aux adultes sourds locuteurs de la langue de signes ?*, mémoire de Master 2 de Sciences du Langage, Université Paris 8.

Von Stutterheim, C. & Klein, W. (1986), « A concept-oriented approach to second language studies », in C. Pfaff (ed.), *First and second language acquisition processes*. Cambridge: Newbury House, 191-205.

Yoshiniga-Itano et Snyder (1985), « Form and meaning in the written language of hearing-impaired », *Volta Review*, vol. 87, n°5, p. 75-90.