



**HAL**  
open science

# POESIE ENFANTINE DANS LES LANGUES DES SIGNES : MODALITE VISUO-GESTUELLE VERSUS MODALITE AUDIO-ORALE

Marion Blondel

► **To cite this version:**

Marion Blondel. POESIE ENFANTINE DANS LES LANGUES DES SIGNES : MODALITE VISUO-GESTUELLE VERSUS MODALITE AUDIO-ORALE. Linguistique. Université François Rabelais, Tours, 2000. Français. NNT: . tel-03419965

**HAL Id: tel-03419965**

**<https://shs.hal.science/tel-03419965>**

Submitted on 8 Nov 2021

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

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



UNIVERSITE FRANÇOIS RABELAIS TOURS  
Ecole doctorale : Sciences de l'homme et de la Société  
Année universitaire : 1999-2000

**THESE POUR OBTENIR LE GRADE DE  
DOCTEUR DE L'UNIVERSITE DE TOURS**

Discipline : **Linguistique**

présentée et soutenue publiquement

par **Marion BLONDEL**

Le 21 décembre 2000

**POESIE ENFANTINE  
DANS LES LANGUES DES SIGNES :  
MODALITE VISUO-GESTUELLE  
VERSUS MODALITE AUDIO-ORALE**

-----  
Directeur de thèse :

**Mme Laurice Tuller**  
-----

**JURY :**

**M. Andy Arleo**, Maître de Conférence, IUT de St Nazaire, Université de Nantes

**M. Benoît de Cornulier**, Professeur, Université de Nantes

**M. Christian Cuxac**, Professeur, Université Paris VIII

**M. Christopher Miller**, Professeur associé, Université du Québec à Montréal

## Résumé :

Cette thèse compare les modalités visuo-gestuelle et audio-orale à travers l'étude de la poésie enfantine dans les langues des signes (LS). Elle met en valeur le fait que les LS disposent d'un registre poétique ENFANTIN et montre que, comme pour les langues orales (LO), l'organisation de la séquence poétique enfantine en LS repose sur son rythme. Les comptines dans les LS présentent une structure métrique et 'mélodique' fondée sur des schémas réguliers, composés d'unités contrastées par leur durée, leur saillance et leur rapport à l'espace ; l'ensemble de la structure poétique s'articule par ailleurs autour de ces schémas réguliers, y compris au niveau morphosyntaxique.

Afin de mettre en lumière les spécificités du rapport entre langage et surdité, le chapitre 1 présente des faits linguistiques, sociolinguistiques et psycholinguistiques pertinents sur les LS en général et sur la langue des signes française (LSF) en particulier. La poésie enfantine dans les LO est ensuite présentée afin de mettre à jour les outils de la métrique qui sont utiles à l'analyse du rythme dans la modalité gestuelle. Le chapitre 2 présente le terrain de cette recherche et notre enquête sur l'existence de comptines traditionnelles en LS. Le chapitre 3 consiste à décomposer les constructions métrique et mélodique des comptines dans diverses LS et à expliquer leur articulation poétique. Le chapitre 4 montre que la structure morphosyntaxique de la poésie enfantine dans les LS est moins simple qu'elle ne le paraît et qu'elle contribue à l'élaboration du rythme poétique.

Cette étude permet donc de faire avancer notre compréhension des influences d'une modalité sur la structure formelle d'une langue et ainsi de mieux cerner ce qui, dans la structure, n'est pas tributaire de la modalité (et donc strictement linguistique). Cette étude incite aussi au développement de la fonction poétique dans l'éducation en LS étant donné son rôle probable dans l'acquisition du langage.

Discipline :

# Sciences du langage

## Mots-clés :

POESIE / FONCTION POETIQUE / MODALITE AUDIO-ORALE /  
MODALITE VISUO-GESTUELLE/ LANGUES DES SIGNES / LSF  
(LANGUE DES SIGNES FRANÇAISE) / ACQUISITION / COMPTINE  
/ RYTHME /

Département Sciences du Langage

UFR Lettres

Université de Tours

3 rue des Tanneurs

37 000 Tours



## Remerciements

J'aimerais saluer ici tous ceux qui ont fait un bout de route en ma compagnie et qui m'ont apporté leur soutien dans l'élaboration de cette thèse : en particulier Laurie Tuller, qui n'a cessé d'encourager ce projet de recherche sur la poésie enfantine, de sa naissance à son aboutissement, et Chris Miller qui a fait preuve d'une curiosité enthousiaste pour les comptines en LS. Tous deux ont passé beaucoup de temps à scruter des mains sur les vidéos, et à stimuler ma réflexion, je les en remercie.

Mon parcours 'en surdité' a été dessiné par les rencontres : un des aspects les plus délicats, pour l'entendante que je suis, a été d'établir une collaboration avec les auteurs de comptines en LS ; pourtant, cela a été l'un des aspects les plus passionnants de ma recherche et c'est pourquoi je suis très reconnaissante à ceux qui ont témoigné leur intérêt pour ce projet, et m'ont accordé leur confiance et leurs encouragements : Valérie Duhayer et Karine Feuillebois ont 'lancé le mouvement' ; Gilles Bras l'a entretenu ; l'ensemble de l'équipe du CELEM s'est investi et plus particulièrement Rachild Benelhocine, Nadia Haouam, Laura Couteille, Sonia Chemin, Sophia, Marilyne et Pascale Gicquel ; enfin, Michel Lelièvre m'a donné de nombreux éclaircissements sur ses créations et sur le folklore enfantine en LS. Merci au Groupe de recherche sur la surdité au Québec et au *Leiden Sign Phonology Group* aux Pays-Bas pour leur aide dans la constitution du corpus, leur contribution scientifique et amicale.

J'ai une pensée toute particulière pour Monica Companys et Pascal Carré, qui ont joué différents rôles dans cette aventure, en me donnant le goût de la LSF et en partageant des moments qui n'avaient plus grand chose à voir avec la recherche universitaire, mais qui n'en ont été que plus précieux. C'est en ce sens aussi que je salue les membres sourds et entendants de l'Association Expression Tours (ainsi que les membres 'associés' – merci à Frédéric pour les jolies illustrations de cette thèse), qui ont suivi pas à pas le mûrissement de ce travail, tout en gardant la distance raisonnable qui me permettait de garder à l'esprit que la LSF était aussi autre chose qu'un sujet de recherche.

Un grand, grand merci enfin à Franck-Olivier, qui a tout juste appris à dire en LSF « j'aime la bière », mais qui a apporté la dose d'humour indispensable pour rendre une fin de thèse aussi agréable que possible...

## Table des matières

<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>6</b>
<b>CHAPITRE I : LS, POESIE ‘ADULTE’ EN LS ET POESIE ENFANTINE EN LO .....</b>	<b>11</b>
1. INTRODUCTION .....	11
2. LES LANGUES DES SIGNES.....	12
2.1 <i>Le décor historique et socioculturel.....</i>	<i>13</i>
2.1.1 L’interdiction de la LSF.....	13
2.1.2 Le renouveau culturel .....	14
2.1.3 Les enjeux éducatifs .....	16
2.2 <i>Les LS : quelques éléments de description linguistique .....</i>	<i>19</i>
2.2.1 La LSF et ses ‘frontières’ .....	19
2.2.2 Le statut de langue.....	21
2.2.3 Une modalité spécifique, quelques conséquences.....	23
2.2.3.1 L’iconicité .....	23
2.2.3.2 La simultanéité .....	29
2.2.3.3 L’utilisation de l’espace .....	33
2.3 <i>L’acquisition des LS.....</i>	<i>37</i>
2.3.1 L’acquisition précoce d’une LS comme langue maternelle .....	37
2.3.1.1 La modalité et le développement du langage.....	38
2.3.1.2 Les étapes de l’acquisition.....	39
2.3.2 Une période critique pour l’acquisition des LS.....	40
2.3.3 Le Langage Adressé à l’Enfant (LAE) en signes.....	42
3. LA POESIE ‘ADULTE’ DANS LES LS .....	43
3.1 <i>La poésie comme pratique sociale .....</i>	<i>44</i>
3.1.1 La poésie en LS au contact des LO.....	45
3.1.2 Les thèmes de la poésie adulte en LS .....	46
3.2 <i>Les résultats de la recherche en poésie des LS.....</i>	<i>46</i>
3.2.1 L’iconicité et la métaphore .....	47
3.2.2 La fluidité du débit .....	51
3.2.3 La recherche d’unités métriques .....	53
4. LA POESIE ENFANTINE DANS LES LO .....	58
4.1 <i>Le folklore enfantin dans les LO .....</i>	<i>58</i>
4.1.1 « Par » ou « pour » les enfants ?.....	59
4.1.2 Terminologie et classement .....	59
4.1.3 Une littérature de tradition orale.....	60
4.2 <i>Les caractéristiques des comptines.....</i>	<i>62</i>
4.2.1 Les thèmes .....	62
4.2.2 Les propriétés métriques.....	63
4.2.2.1 Les jeux phoniques.....	64
4.2.2.2 Le rythme .....	65

4.2.3	La mélodie .....	69
4.2.4	La syntaxe.....	72
4.3	<i>Fonction poétique, LAE et acquisition</i> .....	73
4.3.1	Développement du langage et LAE .....	74
4.3.1.1	Phonologie et prosodie .....	74
4.3.1.2	Syntaxe.....	77
4.3.2	Jeux de langage et acquisition .....	78
4.3.2.1	Mémoriser, segmenter, comparer et classer.....	79
4.3.2.2	Jouer avec les règles de la langue .....	81
5.	CONCLUSION.....	83
<b>CHAPITRE II : LA POESIE ENFANTINE DANS LES LS .....</b>		<b>86</b>
1.	INTRODUCTION .....	86
2.	LES COMPTINES EN LSF .....	87
2.1	<i>La définition de Baucomont (1961)</i> .....	87
2.2	<i>Les comptines pédagogiques</i> .....	95
2.3	<i>La question des comptines traditionnelles</i> .....	96
2.3.1	Un genre peu répandu : explications.....	97
2.3.1.1	Une transmission atypique .....	97
2.3.1.2	Des performances occultées .....	100
2.3.2	Résultats des recherches dans la littérature sociolinguistique.....	101
2.3.3	Résultats des recherches auprès des communautés sourdes.....	103
3.	LA FONCTION POETIQUE HORS POESIE .....	106
4.	PRESENTATION DU CORPUS.....	110
4.1	<i>Inventaire des séquences par langue</i> .....	111
4.1.1	LSF .....	111
4.1.2	NGT.....	115
4.1.3	SLS .....	116
4.1.4	LSQ .....	117
4.1.5	ASL .....	118
4.2	<i>Classement des séquences par type</i> .....	119
4.3	<i>Transcription du corpus</i> .....	120
4.3.1	Enjeux de la transcription .....	121
4.3.2	Les systèmes existants .....	122
4.3.3	Le système de notation adopté.....	126
5.	CONCLUSION.....	132
<b>CHAPITRE III : LE RYTHME DES COMPTINES EN LS .....</b>		<b>134</b>
1.	INTRODUCTION .....	134
2.	LE MOUVEMENT ET SON RAPPORT A LA SYLLABE .....	136
2.1	<i>Le mouvement dans tous ses états</i> .....	136
2.1.1	Aspects géométrique, articulatoire et temporel du mouvement .....	136
2.1.2	Mouvement lexical vs. mouvement de transition.....	141

2.1.3	Mouvement à trajet vs. mouvement local .....	144
2.1.4	Mouvement non manuel .....	145
2.2	<i>La syllabe en LS</i> .....	147
2.3	<i>Le mouvement et la syllabe dans les comptines</i> .....	149
2.3.1	Les trois aspects du mouvement dans les comptines .....	150
2.3.2	Les mouvements de transition dans les comptines.....	153
2.3.3	Les mouvements 'secondaires' dans les comptines .....	155
2.3.4	Les mouvements non manuels dans les comptines .....	157
3	<b>LES SAILLANCES, LE RAPPORT A LA DUREE, L'ELABORATION DE SCHEMAS</b> .....	158
3.1	<i>L'accent</i> .....	159
3.1.1	L'accent au pluriel dans les LS.....	160
3.1.2	L'articulation des temps forts .....	162
3.2	<i>L'alternance de durées</i> .....	173
3.2.1	Durée entre deux saillances .....	173
3.2.2	Correspondance avec les deux types de syllabes .....	181
3.2.3	Aménagements phonétiques .....	188
3.3	<i>Une 'mélodie' spatiale</i> .....	193
3.3.1	De 'l'intonation' gestuelle ou de la 'hauteur' du geste .....	194
3.3.2	Alternance des mains.....	199
3.3.3	Construction symétrique.....	202
4	<b>CONCLUSION</b> .....	204
<b>CHAPITRE IV : MORPHOSYNTAXE DES COMPTINES EN LS</b> .....		<b>207</b>
1	<b>INTRODUCTION</b> .....	207
2	<b>UNE SIMPLICITE APPARENTE</b> .....	208
2.1	<i>Eléments de 'simplicité'</i> .....	208
2.1.1	Structure séquentielle des énoncés.....	208
2.1.1.1	Propositions à un signe.....	210
2.1.1.2	Ordre des signes dans les propositions à plusieurs signes .....	213
2.1.2	Types de phrases.....	215
2.2	<i>Constructions implicites ou indéfinies</i> .....	218
2.2.1	Omission du sujet .....	219
2.2.2	Absence de référent .....	221
3	<b>MORPHOSYNTAXE ET MODALITE EN POESIE ENFANTINE</b> .....	224
3.1	<i>Jeux de rôle</i> .....	224
3.2	<i>Expressions faciales</i> .....	227
4	<b>MORPHOSYNTAXE ET SCHEMAS RYTHMIQUES</b> .....	230
4.1	<i>Frontières syntaxiques et frontières métriques</i> .....	230
4.2	<i>Parallélismes syntaxiques</i> .....	234
4.3	<i>'Aménagements' morphosyntaxiques</i> .....	237
5	<b>CONCLUSION</b> .....	242
<b>CONCLUSION GENERALE</b> .....		<b>244</b>

<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>250</b>
<b>LISTE DES SIGLES.....</b>	<b>259</b>
<b>TABLE DES ILLUSTRATIONS.....</b>	<b>260</b>
FIGURES .....	260
TABLEAUX.....	263
<b>ANNEXES.....</b>	<b>2<sup>ND</sup> VOLUME</b>

## INTRODUCTION

Traiter de poésie dans les langues des signes (LS) n'est pas véritablement chose nouvelle : la « poésie gestuelle » est mentionnée dans Moody (1983), ouvrage de vulgarisation sur la langue des signes française (LSF), tandis que Klima et Bellugi (1976, 1979) emploient l'expression d'« *Art Sign* » dans ce qui constitue la première recherche véritable sur la poésie en langue des signes. Ces études datent respectivement du début des années 80 et de la fin des années 70, autrement dit, et toutes proportions gardées, elles correspondent à une période d'enchantement, d'exploration des ressources de ces langues, le temps de la fascination devant une expression de tous les jours qui s'effectue par le truchement des mains, et plus encore devant une expression artistique (théâtre, poésie), dans laquelle corps et mains se meuvent harmonieusement. Notons que, si cette fascination pour les LS a perduré, l'étude linguistique des formes poétiques, elle, semble tout juste retrouver sa place parmi les autres domaines de la linguistique des LS.

En effet, si traiter de poésie dans les LS n'est pas chose nouvelle, d'aucuns pourraient penser que, étant donné le caractère récent de la recherche linguistique sur les LS, il est un peu prématuré de prétendre décrire de façon exhaustive tous les procédés engagés dans l'expression poétique. Comment parler du jeu sur la langue alors que la structure de la langue en question n'a pas encore été entièrement décrite et analysée ? Peut-on étudier les 'figures de style' avant de s'accorder, par exemple, sur la pertinence et les critères de définition d'une 'syllabe' en modalité gestuelle ? Nous pourrions répondre que ces questions renvoient à celles que l'on se pose encore sur les langues parlées<sup>1</sup> – dont certaines font l'objet de tant d'années d'études et de tant d'ouvrages et travaux collectifs (sait-on seulement ce qu'est une syllabe en français ?). Il est néanmoins plus intéressant de souligner le rôle joué par les travaux en poétique dans la recherche linguistique des langues parlées et de noter combien la fonction poétique est présente, dans de nombreux actes de communication, dans l'usage courant d'une langue.

Les implications d'une telle recherche apparaissent alors assez clairement. D'une part, montrer qu'il existe, dans une langue, des formes 'littéraires', ou plus généralement 'formalisées', contribue à la faire reconnaître en tant que langue et justifie, s'il est besoin, la

---

<sup>1</sup> Nous opposons généralement, dans cette étude, LANGUES ORALES (LO) et LANGUES DES SIGNES (LS). Mais, comme nous le verrons plus loin, 'oral' peut être aussi entendu au sens de 'relevant de la littérature de performance' et le terme de LANGUES PARLÉES semble alors plus approprié.

reconnaissance sociolinguistique et culturelle de la communauté qui s'identifie autour de la langue en question. D'autre part, prendre conscience du rôle de la fonction poétique dans le processus d'acquisition et d'appropriation d'une langue première implique de repenser la place accordée à la poésie et aux jeux de langue dans les différents programmes pédagogiques mis en œuvre pour l'éducation des enfants sourds. Autant de facteurs qui font de cette étude une question d'actualité, y compris en dehors de la recherche linguistique fondamentale.

La fonction poétique est définie selon Jakobson (1963) par l'accent mis sur le 'message', i.e. sur la valeur intrinsèque de la structure matérielle de l'énoncé. Elle est présente dans différents usages du langage, mais elle est dominante dans l'art verbal en général (voir Fabb, 1997 : 15) et dans la poésie en particulier. Notre étude met l'accent sur certains aspects poétiques qui nous semblent pertinents en poésie enfantine et qui ont été peu pris en considération jusqu'alors. Nous pensons là tout particulièrement aux structures rythmiques et à leur implication aux différents niveaux d'analyse concernés (phonétique, phonologique et morphosyntaxique).

Pour dessiner les objectifs de cette étude, revenons aux expressions employées par Moody (« poésie gestuelle ») et par Klima et Bellugi (« *Art Sign* »). La première nous rappelle que les langues des signes ne sont pas des langues comme les autres pour une raison évidente : elles empruntent le canal visuo-gestuel et non le canal audio-oral. Les conséquences du recours à cette modalité sur la structure des langues des signes ont été déjà en partie décrites. Nous essayons donc de montrer que l'étude de la poésie dans les LS complète ces descriptions et éclaire les rapports entre modalité et langue en général. Ainsi, les langues à modalité gestuelle présentent davantage de structures simultanées (*vs.* séquentielles) que n'en présentent les langues à modalité audio-orale, et la morphosyntaxe des LS ne peut être décrite sans la prise en compte de l'utilisation linguistique de l'espace. Comment ces aspects sont-ils exploités dans le cadre de l'expression poétique ?

Nous nous inscrivons délibérément dans une démarche qui consiste à relever, autant que possible, les similarités entre modalités – quitte à interroger les classifications et modèles généraux préalablement proposés et à les réviser en fonction des éléments nouveaux soumis à leur grille d'analyse. Nous proposons en effet de considérer, autour de la poésie, outre l'opposition langue signée / langue parlée, des aspects de la confrontation oral / écrit. Certaines des propriétés, que l'on pense être celles de la modalité orale (*vs.* écrite), ne sont-elles pas partagées par la modalité gestuelle, autrement dit ne sont-elles pas caractéristiques d'une littérature de performance, quelle que soit sa modalité ?

La perspective originale de ce travail consiste à appréhender l'ensemble de ces questions sous l'angle de la poésie ENFANTINE. Parce qu'elle illustre de façon appropriée la notion de littérature de performance, nous pensons qu'elle est le 'lieu' idéal pour une étude des liens entre fonction poétique et modalité. Le traitement de cette large problématique nécessite au préalable que nous reconnaissons l'existence d'une poésie enfantine dans les LS – constat loin d'être évident, et réclame d'autre part que nous identifions ses caractéristiques, tout en tenant compte de la particularité du développement du langage en surdité. Nous posons plus haut l'hypothèse que l'étude de la fonction poétique dans les LS éclaire les rapports entre modalité et langue en général (comment joue-t-on avec la langue selon sa modalité ?), nous pensons en outre qu'elle peut contribuer à la compréhension des rapports entre fonction poétique et développement du langage (les jeux de langage facilitent-ils l'acquisition ?).

Notre étude se fonde sur un travail de terrain, donnant lieu à la constitution d'un recueil de séquences poétiques authentiques (et non cr ees pour l'occasion), de nature variée, tant du point de vue des langues des signes concernées (le corpus contient des exemples de cinq langues différentes), que du type de séquences retenues (nous distinguons en effet différents types de séquences poétiques et utilisons à l'occasion des séquences non poétiques comme point de repère). La collecte des séquences poétiques présente en soi un intérêt certain, dans la mesure où elle a donné lieu à de nombreuses discussions formelles ou informelles autour de la pratique de la poésie en milieu scolaire et plus généralement autour de l'interaction adulte / enfant dans une activité langag re source de plaisir. La quantité relative de séquences poétiques présentées et la multiplicité des aspects abordés permet une étude qui se veut résolument plus qualitative que quantitative, et par ailleurs centrée sur la LSF. La prise en compte de nouvelles séquences poétiques compl tera probablement (et modifiera peut-être) les premières observations exposées dans cette thèse.

Quant à l'expression « *Art Sign* » de Klima et Bellugi, elle place le signe, élément linguistique, à la frontière entre deux moyens d'expression : la langue et l'art. Domaine en équilibre entre respect et transgression des règles, l'étude de la poésie nécessite de rendre ces règles explicites pour mieux identifier les transformations poétiques effectuées par l'auteur de la performance. Nous rappelons les observations faites au sujet de ces transformations dans les études en poétique des LS, mais par ailleurs, et c'est là l'autre particularité de notre



analyse, nous appréhendons le rythme comme fondement essentiel de l'architecture du texte<sup>2</sup> poétique enfantin dans les LS et pensons par ailleurs que des choix et des transformations sont effectués à différents niveaux d'analyse (phonétique et morphosyntaxique essentiellement) en fonction de la construction rythmique. Cette démarche nous permet de contribuer à une meilleure connaissance de domaines peu étudiés en LSF, comme la prosodie, et d'interroger certains modèles, phonologiques en particulier, à la lumière des formes poétiques.

Dans un premier chapitre, nous effectuons un état des lieux succinct des connaissances concernant la dimension sociolinguistique, la structure linguistique et l'acquisition des LS en général et de la LSF en particulier. Les LS sont des langues, et en tant que telles, elles présentent des propriétés communes aux langues du monde ; mais elles proviennent aussi de l'impossibilité d'accéder au canal auditif. Cela implique tout d'abord que, du point de vue sociolinguistique, les LS sont liées à un combat contre un statut 'médical' du signeur et en faveur de son statut culturel ; quelles répercussions ce combat a-t-il sur la 'culture sourde' et sur l'éducation des enfants sourds ? Par ailleurs, quelles implications a le passage par le canal visuo-gestuel sur la structure des LS ? Enfin, l'acquisition d'une LS par un enfant sourd, dans la grande majorité des cas, ne se présente pas comme l'acquisition d'une langue 'maternelle' ; en quoi cela influence-t-il le développement de son langage ? Ce parcours multiforme nous permettra donc de mettre en valeur l'enjeu que représente l'étude de l'expression poétique dans la description des rapports entre langage et surdité. Nous présentons ensuite les travaux sur les LS dans le domaine de la poésie – il s'agit là principalement d'études portant sur l'ASL et essentiellement sur la poésie 'adulte' – et recueillons à cette occasion les éléments métriques que nous développerons plus amplement pour la poésie enfantine dans diverses LS. Enfin nous quittons un instant la modalité gestuelle pour nous placer dans la perspective de la poésie enfantine dans les langues parlées, ce qui nous permet de préciser la manière dont nous pouvons analyser la poésie enfantine d'un point de vue général.

Dans le deuxième chapitre, nous abordons plus particulièrement l'objet et le terrain de notre étude : nous posons la question de l'existence d'un folklore traditionnel enfantin, nous tentons de définir la nature des séquences poétiques recueillies et nous présentons la façon dont le corpus a été constitué, transcrit et analysé. Notre corpus, tout en provenant d'un contexte pédagogique, présente-t-il des caractéristiques communes avec des formes traditionnelles ? Nous soupçonnons l'existence des comptines traditionnelles dans les LS et

---

2 TEXTE est à entendre dans le sens de "chaîne linguistique parlée ou écrite formant une unité communicationnelle", Schaeffer (1995 : 494).

nous recueillons donc dans cette section des éléments de description à travers la littérature sociolinguistique sur les LS et dans le cadre d'entretiens semi-dirigés avec des signeurs.

Les troisième et quatrième chapitres présentent les résultats de l'analyse que nous avons effectuée sur les séquences poétiques enfantines de cinq LS et s'organisent en deux temps : nous traitons en premier lieu des phénomènes segmentaux et suprasegmentaux impliqués dans l'élaboration d'un rythme poétique (des schémas réguliers y sont-ils élaborés de la même façon que dans les comptines orales ? Les contours mélodiques de la modalité audio-orale correspondent-ils à un autre phénomène dans la modalité visuo-gestuelle ?) et des questions théoriques qui en découlent (l'étude de la poésie nous permet-elle d'infirmier ou de confirmer des modèles phonologiques ?). Dans un second temps, nous traitons du domaine de la morphosyntaxe : les comptines ont-elles une structure syntaxique 'simple' ? Les structures les plus répandues dans les comptines ont-elles un lien avec les étapes de l'acquisition des LS ? En quoi la morphosyntaxe contribue-t-elle à élaborer, à l'échelle du texte poétique, une structure formelle reposant sur des principes rythmiques au sens large ?

Pour chacun des aspects, nous soulignons en quoi la poésie enfantine semble, d'une part, faciliter une prise de conscience et un apprentissage des règles de la langue, et d'autre part, constituer un 'lieu du langage' pour s'amuser et prendre des libertés avec ces règles.

# CHAPITRE I : LS, POESIE 'ADULTE' EN LS ET POESIE ENFANTINE EN LO

## 1. INTRODUCTION

Nous présentons dans ce chapitre les trois domaines impliqués dans notre étude de la poésie enfantine dans les LS : les LS d'une part, la poésie 'adulte' dans les LS d'autre part, et enfin la poésie enfantine dans les LO. Sur chacun de ces axes, nous effectuons une revue des connaissances nécessaires pour situer notre recherche et nous soulignons, d'une part, les aspects qui ont une implication directe sur la poésie enfantine et, d'autre part, les éléments qui relèvent de notre problématique, à savoir le rapport que nous tentons d'établir entre modalité et fonction poétique.

Dans la section 2, nous récapitulerons ce qui, dans l'histoire des LS, dans leur description linguistique, ou plus particulièrement dans leur acquisition, peut avoir une influence sur la forme et le développement de la poésie enfantine. Nous verrons dans un premier temps que les LS ont une histoire douloureuse en raison du fait que ce sont des langues minoritaires d'une part et qu'elles sont fondées sur une déficience physiologique d'autre part, ce qui a provoqué leur stigmatisation, la nécessité en retour d'une affirmation culturelle, et des débats passionnés autour des enjeux éducatifs. Nous verrons ensuite que ces langues atypiques ont de nombreux points communs avec les LO qui les entourent, mais aussi des spécificités liées à la modalité gestuelle (iconicité, construction simultanée, utilisation linguistique de l'espace). Enfin nous rappellerons que l'acquisition des LS, comme langues maternelles, par les enfants sourds, se déroule comme l'acquisition de toute langue maternelle, mais que ce cas de figure est rare et que, plus souvent, les enfants sourds ont accès aux LS comme langue seconde (L2) ou comme langue première (L1) tardive. Comme pour les LO, on est en droit de s'interroger sur le rôle d'un Langage Adressé à l'Enfant (LAE) en signes, a fortiori si nous établissons par la suite un lien entre poésie enfantine et LAE.

Dans la section 3, nous effectuerons un bilan de l'état de la recherche sur la fonction poétique, et plus particulièrement sur la poésie, dans les LS. Nous ferons le lien avec les éléments sociolinguistiques et linguistiques présentés dans la section précédente : la poésie d'une langue reflète son histoire, et les particularités de la modalité en font une poésie différente. Nous mettrons par ailleurs l'accent sur les aspects qui nous semblent les plus

pertinents pour l'étude de la poésie enfantine par la suite, le rythme en général et la métrique en particulier.

Dans la section 4, nous dresserons l'inventaire des structures formelles de la littérature de performance (les formes qui permettent une cohésion de la structure poétique, les formes mnémotechniques, les structures rythmiques) et nous ferons en particulier le point sur l'état de la recherche sur la poésie enfantine dans les LO. L'examen des travaux sur les comptines dans les LO nous offrira les outils linguistiques les plus appropriés à l'étude de la poésie enfantine dans la modalité gestuelle – à savoir notamment la métrique, mais une métrique du point de vue de la poésie enfantine, i.e. relevant de la tradition orale. Comme nous émettons l'hypothèse que ce genre de poésie, et les jeux sur la langue en général, ont un rôle non négligeable dans l'acquisition et l'appropriation des LS, nous examinerons les travaux sur les liens entre LAE et développement du langage dans les LO, en notant que les caractéristiques prosodiques du LAE en particulier ont de nombreux points communs avec celles de la poésie enfantine (exagération, contrastes accentués, répétitions, etc.).

## 2. LES LANGUES DES SIGNES

La présentation à la fois générale et succincte de l'histoire des LS d'une part (ici plus particulièrement la LSF), de l'évolution de la recherche sur ces langues d'autre part, et enfin du contexte socioculturel caractérisant le domaine de la surdité, reste un passage obligé dans une étude qui vise une diffusion plus large que celle des chercheurs sur les langues des signes. Ces rappels, quelque peu fastidieux pour qui fréquente déjà le domaine en question, évitent d'une part une série de malentendus – comme par exemple confondre la communication non verbale des entendants et la langue gestuelle des sourds, et soulignent d'autre part l'arrière-plan social et culturel de la surdité, dont on ne peut faire abstraction, a fortiori dans un travail de terrain. Nous nous efforçons donc de 'planter le décor' dans lequel évolue notre recherche, en décrivant de façon synthétique les LS en général et la LSF en particulier, avec les étapes clefs de leur histoire (§ 2.1) et les résultats de la recherche linguistique dans ce domaine (§ 2.2). Parmi ces sujets, nous accordons une place privilégiée à l'acquisition, qui entretient un lien plus direct avec notre objet d'étude (§ 2.3).

Si nous parlons plus volontiers, en ce qui concerne les aspects linguistiques, DES langues des signes (*vs.* de LA LSF), c'est en raison du fait que bon nombre d'observations effectuées sur la LSF se sont inspirées de travaux réalisés sur d'autres LS, que certains thèmes de recherche (comme les étapes de l'acquisition ou la prosodie par exemple) n'ont pas ou peu

été développés pour la LSF et que les voies empruntées par les différentes équipes de recherche ne sont pas tant marquées par des frontières géographiques que par des courants théoriques. Nous privilégions donc une approche ‘cosmopolite’ en matière d’analyse linguistique, mais plus ‘hexagonale’ (autrement dit centrée sur la LSF) en ce qui concerne le contexte historique et socioculturel. Quant aux enjeux éducatifs autour de l’enfant sourd, il s’agit d’une problématique qui va bien au-delà des frontières de notre territoire – et nous le constatons en premier lieu chez nos voisins européens – mais elle prend une dimension assez particulière en France, en raison, semble-t-il, des effets d’une politique traditionnellement centralisatrice et unificatrice en matière de langue.

## 2.1 Le décor historique et socioculturel

L’histoire de la LSF et des sourds en France est peu connue avant le dix-huitième siècle, même si quelques textes fameux mentionnent l’existence des sourds et de leur communication gestuelle depuis l’Antiquité (voir Cuxac, 1980). Les témoignages écrits, en partie focalisés sur l’éducation des sourds, se font plus nombreux et plus précis à partir du dix-neuvième siècle. Certains événements authentiques ont pris une dimension symbolique très forte, au point d’alimenter de fausses idées reçues, comme celle selon laquelle la LSF aurait été « inventée ». Parmi les figures et les dates symboliques de l’histoire de la LSF, 1880, date du Congrès de Milan, est systématiquement citée. Nous faisons référence à cet épisode de l’histoire des sourds en particulier dans la mesure où il a eu une grande influence à la fois sur la culture et sur l’éducation des sourds, domaines qui sont quant à eux directement liés à notre objet d’étude, la poésie enfantine dans les LS.

### 2.1.1 L’interdiction de la LSF

Tous les chemins de la LSF mènent à Milan parce que c’est là, en 1880, que la décision est prise d’interdire l’usage de la langue des signes dans les établissements éducatifs qui accueillent les enfants sourds ; cette interdiction ne concerne pas seulement la France, elle touche sévèrement d’autres pays d’Europe. Cette mesure, prise par des pédagogues et médecins entendants, partisans d’une éducation exclusivement oraliste, marque symboliquement le début d’une longue période – près d’un siècle – pendant laquelle une langue, et par conséquent certains aspects culturels véhiculés par cette langue, comme son expression artistique, sont mis entre parenthèses, tout au moins dans les actes de

communication formels, et dans les programmes éducatifs en particulier. Il est difficile de comprendre cette notion d'une 'oppression des entendants sur les sourds' sans la référence historique au congrès de Milan ; or nous notons plus loin combien cette douloureuse expérience est présente dans les témoignages des sourds, et notamment dans leur poésie. Il y a donc l'avant et l'après Milan.

Les LS sont apparues naturellement dès que des sourds ont été au contact les uns des autres, et tout comme pour les LO, il est impossible d'en dater l'apparition. Si un des mythes de l'histoire des sourds associe le nom de l'Abbé de l'Epée à la naissance de 'la langue des signes', c'est parce qu'il est l'un des premiers à proposer d'éduquer les sourds en utilisant les signes qu'ils emploient entre eux spontanément. C'est au dix-neuvième siècle que la richesse de la vie culturelle des sourds semble atteindre son apogée,<sup>3</sup> avec notamment la célèbre pratique des banquets (à l'initiative de Berthier, professeur sourd à l'Institut pour jeunes sourds de la rue St Jacques à Paris) pour célébrer l'anniversaire de la naissance de l'Abbé de l'Epée (voir Mottez, 1989). Ces repas à la fois solennels et festifs donnaient lieu à des contacts réguliers, à un échange d'informations et auraient servi de scène à l'expression poétique. Cuxac (1980) et *Les Cahiers pour l'Histoire des Sourds*,<sup>4</sup> entre autres, ont retracé avec précision les points importants de l'histoire de la LSF et des sourds en France.

### 2.1.2 Le renouveau culturel

Il est bien évident qu'après Milan, les sourds ne deviennent pas 'entendants' – ils deviennent d'ailleurs rarement 'parlants'. Nous précisons plus haut que la disparition de la LSF a lieu officiellement en contexte scolaire, et il n'est nul doute que, dans les temps extrascolaires, voire de façon officieuse dans les temps formels, la communication entre sourds se fait en LSF : il suffit, pour s'en convaincre, de recueillir les nombreux récits, anciens ou plus récents, témoignant des punitions infligées aux sourds pour avoir utilisé les signes. Par ailleurs, lorsqu'ils reçoivent une éducation, les enfants sourds sont réunis dans des établissements spécialisés ; or ces derniers sont peu nombreux et la plupart du temps éloignés du domicile de l'enfant, qui y séjourne donc en internat (voir Cuxac, 1996 : 23 ff.). Des jeunes d'âge et d'origine géographique variés sont alors au contact les uns des autres presque jour et nuit. Chacun de ces établissements constitue ainsi, à son échelle, un lieu d'apprentissage et de

---

<sup>3</sup> Un directeur d'école bilingue en Suisse romande, interviewé dans le documentaire de Dänzer et Hemmi (1997), parle pour cette période de « l'âge d'or » de l'histoire des sourds.

<sup>4</sup> *Les Cahiers pour l'Histoire des Sourds*, sous la direction de B. Truffaut St-Jean-de-la-Ruelle, 1988-1994.

diffusion de la LSF. Dire par conséquent que l'on assiste, à la fin des années 70, à une 'renaissance de la LSF' est moins exact que de parler d'une 'renaissance culturelle', d'une affirmation de la langue comme identité, comme source de fierté et non plus de stigmatisation.

La seconde date qui nous semble particulièrement symbolique est 1977, avec la création de l'International Visual Theatre (IVT). Fruit d'une collaboration franco-américaine, IVT sert de 'catalyseur' à un groupe de jeunes adultes sourds pour lancer une série de projets autour de l'enseignement de la LSF, l'élaboration de spectacles pour un public mixte (entendant et sourd), ainsi que la diffusion d'une série de supports instrumentalisant la LSF : grammaire, dictionnaires, vidéos de spectacles, etc. Truffaut (1996) qualifie cette période de « réveil » des sourds français. De nombreux événements culturels nourrissent cet essor de la LSF : le congrès mondial des sourds à Washington en 1975, les débuts des programmes audiovisuels avec *Mes mains ont la parole*<sup>5</sup> en 1979, la naissance de l'association Deux Langues Pour une Education (2LPE) en 1980, la naissance de l'Académie de la Langue des Signes Française (ALSF) en 1979, l'intensification des cours et stages de LSF à Paris ou en province, la création de journaux relatant les activités des différents centres, tels que *VU* pour IVT, *Vivre ensemble* pour 2LPE, ou traitant plus particulièrement de recherche comme la revue *Coup d'œil*, dirigée par Mottez et Markowicz,<sup>6</sup> ou *Etudes et Recherche* de 2LPE, etc. La fin des années 70 et le début des années 80 est donc une période faste, de renaissance symbolique et de reconnaissance de la LSF ; or c'est également une période productive pour la recherche linguistique sur les LS.

A la fin des années 80 et au début des années 90 en revanche, divers problèmes organisationnels et / ou un manque de soutien des autorités et administrations compétentes semblent affecter les associations et certaines de leurs activités pédagogiques ou culturelles. On assiste par ailleurs à ce moment-là à une radicalisation de l'engagement politique (on dirait aujourd'hui 'citoyen') avec notamment une prise de position passionnée contre la médicalisation systématique de la surdité et en faveur d'une reconnaissance officielle de la LSF. Plusieurs manifestations ont lieu à Paris et en province en 1986, 1996 et 1999 notamment : des actes symboliques y sont mis en scène comme la destruction de prothèses auditives (pour s'opposer aux excès de la médicalisation) ou la destruction de cartes d'identité

---

<sup>5</sup> Programme pour la jeunesse dans lequel une adulte sourde-signeuse, Marie-Thérèse Abbou, raconte des contes en LSF (Antenne 2).

<sup>6</sup> *Coup d'œil, bulletin sur l'actualité de la langue des signes, la communication, et la culture sourde*. Revue créée en 1977 et dirigée par B. Mottez et H. Markowicz, Paris : École des Hautes Études en Sciences Sociales.

(pour réclamer l'interprétation en LSF des débats politiques lors des campagnes électorales). La création d'une association « Sourds en colère » illustre ce mouvement de revendication.

Par manque de recul vis-à-vis de la période actuelle, il nous semble plus délicat d'apprécier objectivement la vitalité du mouvement culturel sourd en cette fin de siècle ; mais les calendriers des associations semblent bien remplis ; les stages de LSF ne sont pas assez nombreux pour satisfaire la demande ; les musées, administrations et collectivités locales prennent peu à peu conscience de la nécessité de faciliter l'accès des sourds à leurs services ; les projets de spectacles (danse et théâtre) associant sourds de différents pays ou sourds et entendants ne manquent pas ; l'émission audiovisuelle *L'Oeil et la main*<sup>7</sup> (qui a contenu pendant quelques temps une rubrique « jeux de mains » fort pertinente pour notre thématique) semble plus ou moins résister aux aléas de la programmation depuis sa création en 1994 et la recherche (universitaire ou extra-universitaire) sur la LSF se constitue progressivement en réseau (ou, pour être plus juste, en réseaux). Les exemples illustrant la vitalité de la culture sourde sont donc nombreux, mais il faut compter, parmi les grandes revendications non satisfaites, l'augmentation du nombre d'interprètes et la mise en application des textes relatifs à l'éducation des jeunes sourds, que nous évoquons ci-dessous.

Cette brève rétrospective vise d'une part à introduire quelques repères dans l'histoire de la culture sourde, identifiée autour de l'usage de la LSF, et d'autre part à montrer que la réunion des différents aspects présentés ci-dessus – qui peut donner l'impression d'un mélange des genres : culture, société, santé, éducation, politique, loisirs – n'est pas fortuite : elle illustre bien la façon dont les différentes questions peuvent être liées dans les activités d'une communauté et comment les mêmes personnes peuvent être impliquées dans des domaines variés.

### 2.1.3 Les enjeux éducatifs

Dans le panorama historique que nous présentons ici, il convient de s'attarder sur la question de l'éducation des sourds, dans la mesure où elle a des implications sur le développement d'un folklore enfantin et sur le lien entre acquisition, LAE et poésie. L'interdiction qui frappe la LSF en 1880 vise l'utilisation des signes dans les instituts qui accueillent les jeunes sourds ; mais l'idée que la pratique de la langue gestuelle constituerait un obstacle à l'apprentissage du français sous sa forme orale est plus ancienne que cette

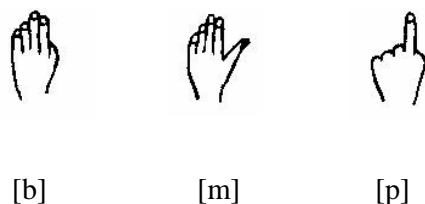


interdiction. Des cas particuliers de réussite de l'éducation oraliste ont été exhibés (dès le seizième siècle) et ont occulté les témoignages, comme celui de l'ancien élève sourd Desloges (1779), en faveur de l'éducation par les signes menée, dès le dix-huitième siècle, par de Fay ou de l'Épée, au dix-neuvième siècle par Bébien (voir Truffaut, 1993 ; Presneau, 1998). Évaluer les conséquences exactes de l'interdiction des signes sur des générations de sourds n'est pas une tâche facile ; il est néanmoins évident qu'elle a causé un traumatisme et une insécurité linguistique chez des individus dont la langue accessible (de façon naturelle) a été réprimée et dévalorisée.

Ce n'est que bien longtemps après le Congrès de Milan que les signes sont réintroduits dans l'éducation des sourds et ils le sont de façon très hétérogène. Il ne s'agit pas pour autant, dans la plupart des cas, de réintroduire la LSF. Née aux États-Unis dans les années 60 (voir Daigle et Dubuisson, 1998 : 39) la COMMUNICATION TOTALE, méthode éducative qui permet aussi bien l'usage de la langue orale que celle des signes, regroupe en fait une grande variété de moyens de communication, plus ou moins définis et résultants de l'association entre les deux modalités (gestuelle et orale). Dans cet éventail de modèles présentés à l'enfant sourd, on trouve notamment le français oral accompagné de signes extraits du vocabulaire de la LSF et le FRANÇAIS SIGNÉ, forme hybride dans laquelle les signes de la LSF sont articulés dans l'ordre des mots du français. Les signes utilisés en français signé sont essentiellement les morphèmes indépendants de la LSF, mais on y trouve également des signes créés artificiellement pour correspondre aux morphèmes du français qui n'ont pas d'équivalents indépendants manuels et séquentiels en LSF, comme les 'mots-outils' QUE, ET, LE, etc. Le LANGAGE PARLE COMPLETE (LPC) est une autre forme utilisant les deux modalités (orale et gestuelle) : le français oral y est complété par un code manuel servant à lever l'ambiguïté pour les phonèmes dont l'articulation ne peut être distinguée par la seule perception visuelle. Les phonèmes /b/ /m/ et /p/ par exemple ne peuvent pas être discriminés visuellement, mais l'accompagnement de l'articulation labiale par des formes de main présentées dans la figure 1 ci-dessous permet en revanche de faire la distinction. Selon Hage *et al.* (1991) et Leybaert (1994) entre autres, le recours au LPC favoriserait la représentation phonologique, que les auteurs estiment nécessaire à la tâche de lecture, et jouerait un rôle positif dans le développement morphophonologique de l'enfant sourd.

---

<sup>7</sup> Émission conçue et réalisée par D. Hof et M.-T. Abbou, en collaboration avec des sourds et des entendants, à



**Figure 1 : LPC**

En proposant une éducation BILINGUE, l'association 2LPE créée en 1980 prend les devants sur la loi dite 'loi Fabius', qui donne officiellement en 1991 le choix aux parents entre une éducation bilingue et une éducation orale pour leur enfant sourd. Au moment où l'intégration individuelle des enfants sourds en environnement scolaire entendant prend de l'ampleur, le bilinguisme suppose au contraire un retour aux établissements spécialisés<sup>8</sup> qui permettraient de concevoir un programme éducatif et des moyens en personnel adaptés. Grosjean (1993) propose par ailleurs une redéfinition du bilinguisme adaptée au contexte particulier de la surdité. En effet, si le bilinguisme équivaut à une compétence de monolingue dans chacune des langues, français et LSF, le bilingue sourd n'existe pas, dans la mesure où son accès au français oral est nécessairement restreint, même s'il maîtrise bien la lecture labiale. En revanche, si l'on accepte le bilinguisme comme une compétence permettant d'utiliser une langue *x* et une langue *y* en fonction du contexte et en fonction de l'interlocuteur, de nombreux sourds sont alors effectivement bilingues. Les uns considèrent que la langue première (et langue d'enseignement) doit être la LSF et que le français doit être proposé sous sa forme écrite ; les autres estiment le bilinguisme repose sur une acquisition de la LSF et du français sous sa forme écrite et orale. Les deux langues n'empruntant pas le même canal, elles risquent alors de se chevaucher. La question est de savoir tout d'abord s'il est possible, ensuite s'il est souhaitable d'avoir deux systèmes linguistiques en concurrence (voir Daigle et Dubuisson, 1998) et, en cas de réponse négative, de savoir comment doit s'articuler l'interaction entre les deux langues dans le modèle proposé aux enfants.

Il convient en outre de distinguer, à propos du bilinguisme, ce que l'on présente comme modèle dans un programme éducatif de ce qui se passe réellement dans les actes de communication spontanés en contexte scolaire mais aussi extrascolaire. Dans le second cas en effet, les formes de langue sont loin de correspondre à une typologie stricte. Grosjean (1993),

---

destination d'un public sourd, produite par la Cinquième, Point du jour.

<sup>8</sup> Voir Daigle et Dubuisson (1998 : 46-49).

Lucas et Valli (1989) mentionnent les différentes formes résultant des contacts entre les LS et les LO environnantes : emprunts, « *code-switching* », et autre « *contact signing* », les moyens employés par le locuteur varient en fonction de l'objectif visé, de l'interlocuteur, du contexte (formel ou pas), etc. Enfin, il existe souvent un certain écart entre le discours sur la pratique langagière et la pratique elle-même.

Indépendamment de ces questions pragmatiques, le principal problème pour l'éducation des enfants sourds en France, à l'heure actuelle, reste que la possibilité offerte aux parents de faire le choix de tel ou tel type d'éducation pour leur enfant sourd est inscrite dans les textes, mais difficilement réalisable en pratique. Il manque en effet une véritable information sur les différentes méthodes d'éducation proposées ; il manque des structures d'accueil adaptées à ce choix, quel qu'il soit, dans un périmètre géographique raisonnable ; il manque du personnel qualifié (personnel enseignant entendant formé aux spécificités du langage en surdité ou personnel sourd formé dans les différentes disciplines enseignées et en pédagogie). Il paraît en outre assez révélateur que la gestion de la plupart des infrastructures concernées relève du ministère de l'Emploi et de la Solidarité plutôt que du ministère de l'Éducation Nationale ; cela montre, comme nous le soulignons dans la section précédente que les domaines de la santé, de la culture et de l'éducation sont liés (bon gré, mal gré) dans le domaine de la surdité.

## 2.2 Les LS : quelques éléments de description linguistique

Cuxac (2000), Nève (1996) et Jouison (1995) présentent des descriptions de la LSF très fournies (dans des perspectives très différentes). Nous effectuons donc un bref bilan des connaissances linguistiques sur la LSF (voir aussi Blondel et Tuller, 2000), complété par les résultats des études sur les LS en général, où l'on mesure que les langues signées sont des langues 'comme les autres' et pourtant si différentes. Nous nous attarderons dans les chapitres 3 et 4 sur les points qui nous paraissent nécessaires à l'analyse d'un corpus poétique.

### 2.2.1 La LSF et ses 'frontières'

La LSF est la langue gestuelle naturelle des sourds en France. Nève (1996) utilise aussi cette appellation pour la LS utilisée par les sourds de la partie francophone de Belgique et il en va de même pour la LS de Suisse romande. On dispose de peu d'indications fiables sur la question des familles de LS et sur l'étymologie des signes dans les différentes LS (voir

Blondel et Tuller, 2000 : 30, 45). Le nombre de locuteurs de la LSF est également approximatif : Mottez (1981 : 364) situe ce nombre à un maximum de 80.000, Moody (1987) l'évalue entre 50.000 et 100.000. Le rapport parlementaire Gillot (1998 :16) indique que cette langue est pratiquée par 80.000 personnes. La LSF comprend des variétés régionales, qui sont liées aux origines non seulement géographiques mais aussi 'scolaires' des locuteurs, autrement dit aux institutions fréquentées pendant leur scolarité.

La LSF est donc une LS parmi d'autres. Contrairement à ce qu'écrivait de l'Épée (1776 :135) et ce l'on pense souvent, il n'existe pas de langue des signes universelle.

*« On a souvent désiré une langue universelle, avec le secours de laquelle les hommes de toutes les nations pourraient s'entendre les uns les autres. Il me semble qu'il y a longtemps qu'elle existe, & qu'elle est entendue par-tout. Cela n'est pas étonnant : c'est une langue naturelle. Je parle de la langue des signes. »<sup>9</sup>*

Le fait que les différentes LS ont essentiellement, dans l'état actuel des connaissances, des différences sur le plan lexical et peu de différences connues sur le plan syntaxique pourrait nous interroger sur la pertinence de l'usage du pluriel (LES langues des signes). La thématique du 7<sup>ème</sup> Colloque international de recherche sur les langues des signes (TISLR7) en juillet 2000 illustre d'ailleurs l'actualité du propos en invitant les chercheurs à travailler en linguistique comparative, afin de mieux cerner les points communs et les spécificités des différentes LS. Un des arguments donné pour justifier l'usage du singulier (LA langue des signes) est la compréhension rapide entre deux sourds de pays différents ; Cuxac (2000) détaille pourtant ce qui peut être considéré comme une procédure « d'ajustement », mise en œuvre dans ces cas-là par les deux locuteurs. L'inter-compréhension n'est donc, selon nous, ni totale ni immédiate. Nous pouvons témoigner par exemple que la 'proximité structurelle' des LS n'a pas permis à un étudiant sourd français d'assister à une conférence interprétée en langue des signes néerlandaise (*Nederlandse Gebarentaal*, NGT), ni même à d'autres sourds français présents d'assister à une conférence interprétée en langue des signes américaine (ASL), alors que l'ASL et la LSF sont décrites comme ayant des liens historiques importants.<sup>10</sup> Outre le fait que les LS de certaines parties du monde commencent tout juste à être décrites, que d'autres ne l'ont pas été du tout (et qu'il est donc difficile de juger de leur ressemblance avec les LS actuellement mieux connues), nous nous interrogeons sur les enjeux

---

<sup>9</sup> Texte mis à disposition sur le site créé par Rolet, <http://altern.org/chrisrolet/index2.htm>

<sup>10</sup> Voir notamment De Santis (1977) et Woodward et De Santis (1977a , 1977b), qui, comme beaucoup d'autres, défendent l'idée que l'ASL serait le résultat de la créolisation de la LSF avec des LS indigènes des États-Unis au début du 19<sup>e</sup> siècle.

sociolinguistiques de ces considérations théoriques en donnant deux exemples : des sourds français allant au Mali pour enseigner la LSF à des enfants sourds, au détriment de la langue des signes locale et instaurant ainsi une référence linguistique différente de celle transmise par les adultes sourds sur place ; des sourds de différents pays protestant lors d'une conférence internationale parce que certaines communications sont interprétées seulement en LS locale (ou en ASL).<sup>11</sup> Dans les deux cas, il est manifeste qu'en occultant les spécificités des LS les unes par rapport aux autres, on masquerait aussi les spécificités culturelles et les relations de pouvoir qui s'exercent à travers elles.

### 2.2.2 Le statut de langue

Stokoe (1960) montre que les signes sont composés par l'articulation simultanée de trois aspects : un mouvement, une forme de main et un emplacement. Il pose ainsi un des jalons – celui de la double articulation – dans l'inventaire des critères qui justifient le statut de langues pour les LS. Les travaux linguistiques 'post Stokoe' ont fait référence systématiquement à ses travaux et ont rappelé et / ou complété une liste d'arguments pour corriger les équations « langue gestuelle = mime », « LS = communication non verbale », « LS = langue du concret », « LS iconique = non arbitraire », etc. Klima et Bellugi (1978) et Markowicz (1979) corrigent chacune de ces idées reçues.

Dans Klima et Bellugi (1979), une série d'expériences est menée pour montrer que iconicité n'équivaut pas forcément à transparence du sens. Nous donnons plus bas les arguments de Cuxac (1996, 2000) en faveur d'un recadrage de la description de la LSF autour de l'iconicité, mais il est possible de trouver un point d'accord entre les différents chercheurs en disant que les LS sont motivées et néanmoins conventionnelles. Par le canal qu'elles empruntent, elles ont plus facilement un lien analogique avec le référent, mais ce lien analogique n'empêche pas leur caractère conventionnel. C'est en ce sens que LS et mime ne se confondent pas, comme le rappellent Abbou et Cuxac (1985) ou Dubuisson *et al.* (1999) : une séquence en LS est effectuée dans un espace plus restreint, en un temps beaucoup plus court que le même contenu sémantique mimé et les séquences de mime sont insécables, ce qui ne serait pas le cas pour les séquences de LS (nous y reviendrons). Ce caractère discontinu des LS explique, selon Klima et Bellugi (1979), qu'il puisse y avoir des erreurs de parole ou 'glissement de mains' (« *slips of the hands* ») : une forme de main à la place d'une autre, une

---

<sup>11</sup> Nous relevons ici un phénomène comparable à celui de l'hégémonie de l'anglais dans les communications

localisation à la place d'une autre et le mot visé est remplacé par un autre. En outre, le mime n'a pas de règles de bonne formation, le seul critère valable étant la bonne compréhension de l'interlocuteur, et il est essentiellement descriptif, alors que l'on peut tout dire en LSF, même parler de religion, de philosophie, ou de linguistique !

Si la taille du lexique de la LSF a pu sembler réduite, c'est que, comme l'indique Séro-Guillaume (1995) avec l'expression « langue de proximité », son développement est conditionné par l'accès aux *realia*. Le vocabulaire métalinguistique en LSF par exemple s'étend au fur et à mesure que les besoins se font sentir par les locuteurs dans ce domaine. Comme dans tout système conventionnel, la création d'un nouveau signe respecte des contraintes. Dubuisson (1993) applique les critères de Hockett (1963) à la langue des signes québécoise (LSQ) et constate que, si l'on met de côté les aspects liés exclusivement au caractère sonore des LO, la LSQ (comme toutes les LS) satisfait l'ensemble des critères en question. Un nombre fini d'unités permet de créer un nombre infini de mots et de phrases, les mêmes notions peuvent être exprimées de différentes façons (critère de redondance) et l'utilisation de *loci* spatiaux (voir § 2.2.3.3) permet de renvoyer à un objet référent absent. Enfin Klima et Bellugi (1979) montrent que, s'il existe des glissements involontaires des mains, il en est d'autres bien contrôlés afin de créer des jeux de signes, comme on crée des jeux de mots dans les LO. Cuxac (1996) indique par ailleurs que la LSF a différents registres de langue et notamment qu'il existe un argot en signes.

Quant à la question de l'écriture de la LSF, c'est une problématique à la fois actuelle et beaucoup plus ancienne puisqu'elle est déjà présente dans Bébien, (1978 [1825]). Cette question est en partie liée à celle de la double articulation dans la mesure où, pour mettre la LSF sur le papier, il faut trouver un moyen pour qu'une « multitude indéfinie de signes » soit réductible à un nombre raisonnable de « caractères élémentaires ».

*« Si nous pouvons trouver un caractère pour représenter l'organe qui agit, et un autre pour le mouvement qui est exécuté, le geste sera écrit ; et il ne nous manquera plus, pour compléter le tableau, que de pouvoir indiquer, s'il y a lieu, l'expression de physionomie qui accompagne quelquefois le geste. (p.12) »*

Jouison (1995) a entrepris le projet d'écriture D'SIGN pour la LSF, et par la suite, d'autres chercheurs (comme Garcia, 1997) posent la question de la viabilité et de la pertinence d'une écriture de la LSF, tout en sachant qu'elle ne se décrète pas et que les besoins exprimés jusqu'alors nécessitent davantage un système de transcription comme il en existe pour

l'analyse des corpus de parole dans les LO ; nous reviendrons en § 4.3 du chapitre 2 sur certains des problèmes que pose la notation de la LSF.

### 2.2.3 Une modalité spécifique, quelques conséquences

En consultant les écrits des dix-huitième et dix-neuvième siècles, on constate qu'un certain nombre d'observations pertinentes sur la LSF sont déjà présentes et que les auteurs mettent en lumière, dès cette époque, ce qui semble faire la spécificité de la structure des langues gestuelles, ce que nous décrivons ici autour des trois axes de l'iconicité, de la simultanéité et de l'utilisation linguistique de l'espace.

#### 2.2.3.1 L'iconicité

Desloges (1779) relève ainsi que, parmi les signes, il en est qui ont un rapport plus direct avec la nature et que d'autres « sont rendus naturels par l'analyse ». De même Bébien (1817), en utilisant l'expression « langage naturel », renvoie à l'ensemble des signes qui ont un rapport direct /naturel aux idées et qui les rappellent par eux-mêmes. Au trait « naturel », qu'il faut opposer à « arbitraire », les chercheurs du vingtième siècle préfèrent le trait « iconique », i.e. un lien analogique entre signifiant et référent. Cuxac, dès ses premiers travaux, place l'iconicité au cœur de son analyse de la LSF et la considère comme « un principe organisateur ». Nous pensons que tous les niveaux d'analyse, et notamment la prosodie des LS, ne peuvent pas être traités en terme de principe d'iconicité ; mais nous soulignons, comme l'ensemble des chercheurs, que, dans la mesure où elles empruntent le canal visuo-gestuel, et parce que ce canal offre davantage d'iconicité que le canal audio-oral, il est logique que les LS soient plus iconiques que les LO. Elles exploitent toutes les possibilités qu'offrent l'utilisation des articulateurs manuels ou non manuels et l'utilisation de l'espace, à la fois dans la création de lexèmes, dans la flexion personnelle, temporelle, aspectuelle de ces morphèmes et enfin dans leur agencement en unités plus larges, phrases et unités de discours.

Un des premiers aspects de l'iconicité est la présence de 'gestes' parmi les signes de la LSF, i.e. des articulations non verbales, que l'on rencontre également dans le discours des

entendants.<sup>12</sup> Ces gestes, auxquels nous associons les attitudes ou postures, sont stéréotypés au sein d'une communauté de même culture (la plupart de ces gestes n'ont pas de signification ou bien ont une signification différente de l'autre côté du globe). Ainsi en LSF, mais aussi dans notre corpus en ASL et en langue des signes suédoise (SLS), on trouve la posture « se prendre le menton » pour signifier un état de réflexion (figure 2).



**Figure 2 : « se prendre le menton »**  
(Document Beachwood Middle School)

Dans la mesure où ils empruntent un canal différent de celui de la langue proprement dite, la frontière est plus facile à tracer entre gestes et mots parlés dans les LO qu'entre gestes et mots signés dans les LS, où les gestes sont intégrés dans des séquences signées et empruntent le même canal. Cuxac (2000 : 71) crée la catégorie « stéréotypes de transferts personnels », soit « un ensemble de structures [...] constitué de gestes, de postures, de mimiques stéréotypiques culturels », et donne quelques critères pour les distinguer des autres types de signes : ils ont une valeur signifiée seulement dans le contexte, hors contexte ils peuvent avoir différentes significations ; ils ont un fort ancrage culturel et proviennent, entre autres, de la bande dessinée et du dessin animé ; leur forme est moins réduite, moins condensée que les autres signes. La frontière du classement synchronique est fragile entre ces gestes et les JEUX DE ROLE (que nous décrivons plus loin). Notons également que le classement peut évoluer en diachronie, compte tenu du fait qu'en fonction de leur fréquence et de la standardisation de leur forme, ces gestes ou postures peuvent devenir des signes 'à part entière'.

Dans la continuité de ce que nous décrivons à propos de la gestualité partagée entre sourds et entendants, Wilbur (1990) pour l'ASL et Bouvet (1997) pour la LSF constatent que beaucoup de signes sont construits par métaphore, et que parmi ces métaphores, nombreuses sont celles que l'on trouve également dans les LO. Les concepts abstraits sont souvent exprimés par le biais de processus concrets, comme la saisie manuelle pour la saisie

---

<sup>12</sup> On trouve dans Dubuisson *et al.* (1999 : 13 ff) un classement fonctionnel de ces articulations non verbales : déictiques, métaphoriques, iconiques, rythmiques, cohésifs, etc.



intellectuelle (proximité entre les signes SAISIR<sup>13</sup> et COMPRENDRE), la diffusion de masses ou de liquides pour la diffusion d'idées, de sensations ou de sentiments (proximité entre INFLUENCER et ODEUR-SE-DIFFUSER). Les auteurs relèvent des paradigmes autour de mouvements, autour de lignes dans l'espace (la ligne verticale pour le bien et le mal, la ligne transversale pour le futur et le présent), autour de localisations spécifiques (l'intellect au niveau du front, les états d'âme au niveau du cœur). Brennan (1990) présente les processus de composition et de dérivation qui, à partir d'une même métaphore ou d'une combinaison de processus métaphoriques, permettent de créer de nouveaux signes ou d'élaborer des jeux de signes.

Un autre phénomène d'iconicité est celui des classificateurs. La notion de classificateurs n'est pas étrangère aux LO et n'est pas iconique en soi. Il s'agit d'un système de genre grammatical complexe, comme il en existe, par exemple, dans les langues bantoues. Les classificateurs manuels renvoient, comme dans les langues orales à classes nominales, à des ensembles de référents ayant en commun une propriété. Dans le cas des LS, les classificateurs sont des configurations manuelles qui renvoient à un ensemble de référents ayant en commun la taille, la forme, la façon de se déplacer, d'être saisi ou utilisé. Comme la plupart de ces propriétés sont liées à des traits saillants de la forme du référent, les classificateurs sont donc tous motivés (*vs.* arbitraires) et la plupart sont iconiques. Cela explique par ailleurs que bon nombre de ces classificateurs sont communs aux différentes LS ; même si ce n'est pas systématique. Ainsi, le classificateur 'véhicule', qui est articulé avec la configuration 'main plate' (voir figure 3 ci-dessous) en LSF, pour une raison iconique qui pourrait paraître évidente, est articulé avec la configuration /3/ (voir figure 4 ci-dessous) en ASL. Les propriétés sémantiques des classificateurs sont par ailleurs soit relativement vagues (comme pour la configuration /5/ ci-dessous, qui renvoie à des référents de nature très variée, tel qu'un objet à surface plate ou un groupe de personnes, voir Cuxac, 1996 : 397-8), soit au contraire très précises (comme pour le classificateur 'deux-jambes' ci-dessous qui renvoie à la classe des animés sur deux jambes).

---

<sup>13</sup> Les petites majuscules sont employées ici pour transcrire les signes de la LSF (voir conventions de notation en section 4.3 du deuxième chapitre).



**Figure 3 : configuration 'main plate'**



**Figure 4 : configuration /3/**



**Figure 5 : configuration /5/**



**Figure 6 : 'deux-jambes'**

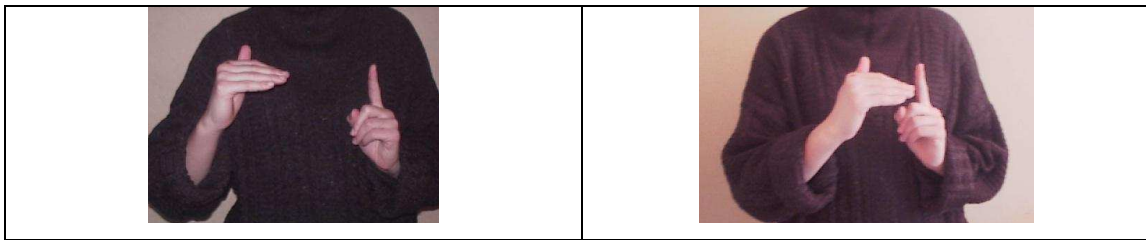
La propriété de la classe est indiquée soit par la taille, la forme de la configuration manuelle elle-même, soit par le contour, le volume obtenu par le mouvement effectué avec la configuration. L'appellation CLASSIFICATEURS est divisée en plusieurs sous-catégories par certains auteurs (voir par exemple Dubuisson *et al.*, 1996), ou contestée et baptisée différemment par d'autres auteurs (voir Cuxac, 2000 : 98 ff ou Jouison, 1995). Ces classificateurs ont de multiples fonctions et apparaissent combinés ou non à d'autres éléments (autre main, expression faciale, corps). Un classificateur peut être simplement localisé, avec ou sans orientation spécifique (figure 7), être localisé puis servir de repère (figure 8), être associé à un mouvement, qui lui-même peut être orienté, dirigé, localisé en fonction d'un autre repère (figure 9).



**Figure 7 : 'il (l'individu) est à cet endroit'**



**Figure 8 : 'il (le véhicule) est à côté de lui (l'individu)'**



**Figure 9 : 'il (le véhicule) se rapproche de lui (l'individu)'**

Dans la littérature sur les LS, on désigne le troisième cas de figure par les termes de « verbes à classificateurs », « verbes polymorphémiques », ou bien encore « verbes polysynthétiques ». Boyes-Braem (1999 : 183) les définit de la façon suivante :<sup>14</sup>

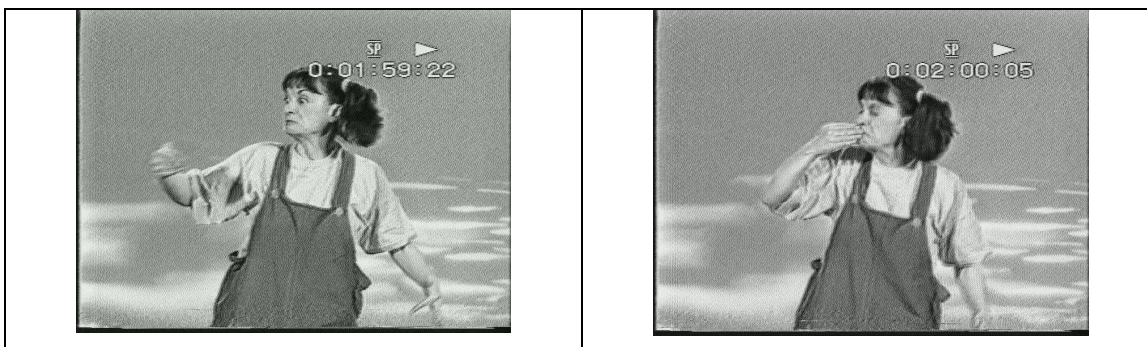
*« Les 'verbes polysynthétiques' forment une classe de verbes pour lesquels la configuration manuelle, l'emplacement, le mouvement et l'orientation peuvent chacun correspondre à une gamme de morphèmes distincts, qui, combinés simultanément, forment un verbe complexe tant sur le plan sémantique que sur le plan morphologique. La configuration manuelle peut représenter une classe de référents (comme celle des grands véhicules, celles des petits objets fins, etc.) ; différents aspects du mouvement peuvent représenter le début et la fin des actions, la façon de se mouvoir ; l'arrangement des deux mains peut indiquer une relation locative entre référents. »  
(notre traduction)*

Les classificateurs, bien que n'étant pas propres aux LS, y sont utilisés en grand nombre : les classes nominales sont nombreuses d'une part et la grammaire y a recours de

<sup>14</sup> « 'Polysynthetic verbs' form a class of verbs in which handshape, location, movement, and orientation each can encode a range of distinct morphemes which, simultaneously combined, form a semantically and morphologically complex verb. The handshape can represent a class of referents (such as large vehicles, small thin objects, etc.) ; different aspects of the movement can represent the beginning and end of actions, the manner of motion ; the arrangement of the two hands can indicate locative relations between referents. »

façon régulière et fréquente d'autre part. Nous le montrerons en ce qui concerne les séquences poétiques que nous présentons dans cette étude.

Tout comme les verbes à classificateurs, les JEUX DE RÔLE sont très employés dans les structures narratives. Ils sont iconiques et semblent être spécifiques aux LS (il n'existe pas d'équivalent dans la structure verbale des LO).<sup>15</sup> Le jeu de rôle est une structure complexe dans laquelle le locuteur adopte la posture et le point de vue d'un personnage impliqué dans la situation d'énoncé. Cuxac (2000 : 51) définit de la façon suivante ce qu'il nomme lui des « transferts personnels » : « ces structures reproduisent, en mettant en jeu tout le corps du locuteur, une ou plusieurs actions effectuées ou subies par un actant du procès de l'énoncé ». Il nous semble que les frontières entre l'individuel et le conventionnel, entre le discret et le non discret sont assez fragiles dans ce genre de construction. Dans l'exemple suivant (figure 10), la locutrice a préalablement pris le rôle d'un chat et son expression renvoie à celle de l'animal, mais de sa main droite, elle articule le classificateur 'poisson' et le met en relation avec le personnage qu'elle incarne. En le présentant devant sa bouche, elle signifie que le poisson se présente devant la bouche du chat et que ce dernier prend un air dégoûté.



**Figure 10 : 'un poisson se présente devant ma bouche'**  
(*Nu vet jag*, © SIH Läromedel)

Les jeux de rôle ont été relativement négligés jusqu'à présent dans la plupart des descriptions des LS (voir remarque dans Cuxac (2000 : 51), mais ils sont de plus en plus pris en compte dans le cadre de l'étude des structures syntaxiques complexes, notamment dans l'élaboration de nouveaux protocoles d'évaluation des compétences en LS.<sup>16</sup> Ces deux aspects

---

<sup>15</sup> Les changements de timbre et d'intonation utilisés dans les performances narratives en LO pour indiquer que la voix du locuteur devient celle d'un personnage peuvent néanmoins donner une idée de certaines utilisations des JEUX DE RÔLE en signes.

<sup>16</sup> Hoffmeister et Schick (2000) présentent par exemple dans leur évaluation des compétences des enfants sourds en ASL, un protocole dit « protocole du chat » dans lequel l'enfant doit utiliser des structures complexes et enchâssées en ayant notamment recours aux jeux de rôle.

(classificateurs et jeux de rôle) ont une place importante dans les activités narratives en général et en particulier dans le corpus que nous analysons dans les chapitres 3 et 4.

### 2.2.3.2 La simultanéité

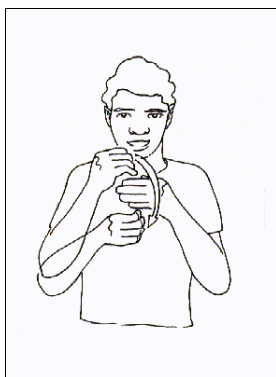
Les LO s'inscrivent principalement dans la séquentialité, mais l'étude de la morphologie non concaténative ou de la phonosyntaxe nous invitent à considérer leur caractère simultané. La modalité gestuelle inverse complètement les rapports entre simultanéité et séquentialité : la simultanéité se rencontre à tous les niveaux d'analyse et de façon systématique. Les morphèmes non liés en LS peuvent être décomposés en de plus petites parties qui sont combinées en respectant un certain nombre de contraintes. Dans la littérature sur les LS, on les appelle communément des PARAMETRES. Les quatre paramètres utilisés pour décomposer l'articulation d'un signe – la configuration, le mouvement, l'emplacement et l'orientation de la paume de la main – sont produits en même temps (voir l'exemple du signe MONTAGNE ci-dessous, figure 11, pour lequel nous indiquons les paramètres de façon simplifiée).



Configuration : 'main plate' Orientation : paumes l'une vers l'autre Mouvement : vertical vers le haut, en diagonale vers le centre, avec oscillation Emplacement : neutre et haut
---

**Figure 11 : MONTAGNE**  
(dessin F. Aesbacher)

Pour les signes bimanuels (articulés à deux mains), on note un arrangement de la seconde main par rapport à la première. La main droite pour le droitier (main gauche pour le gaucher) est appelée « main dominante » (MD), c'est celle qui est généralement articulée dans un signe à une main. L'autre main, la « main non dominante » (MND), peut servir de lieu d'articulation et de base à la MD (comme pour le signe PAIN ci-dessous, figure 12, pour lequel la MD du locuteur est en mouvement tandis que la MND reste immobile et sert de base au signe bimanuel) ou se mouvoir en même temps que la MD (comme dans MONTAGNE ci-dessus).



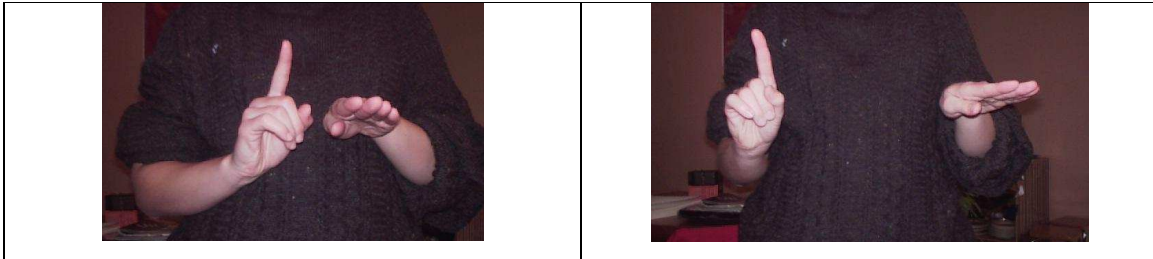
**Figure 12 : PAIN**  
(dessin F. Aeschbacher)

Notons que la distinction entre MD et MND est déjà relevée (en d'autres termes) dans Pélissier, 1856. L'arrangement des deux mains est contraint par deux règles (en ASL, LSF et LSQ au moins) : la contrainte de symétrie et la contrainte de dominance (adaptées de Battison, 1974). Selon la première, quand les deux mains dans un même signe bougent indépendamment l'une de l'autre, elles doivent avoir le même lieu d'articulation, la même configuration, le même mouvement (qu'il soit simultané ou alternatif) et des orientations soit symétriques, soit identiques (voir MONTAGNE ci-dessus). Selon la contrainte de dominance, dans un signe bimanuel, si les deux mains n'ont pas la même configuration manuelle, l'une doit être active (la MD), l'autre passive (la MND), et la main passive a une configuration appartenant aux configurations de base, c'est-à-dire un ensemble réduit de configurations, dont l'articulation est plus simple (voir PAIN ci-dessus). Ces configurations font partie des premières maîtrisées et ont une grande fréquence dans les signes des LS ; il existe quelques nuances dans leur inventaire d'une LS à l'autre (voir notamment Klima et Bellugi, 1979 : 64 pour l'ASL ; Bonucci, 1997 : 121 pour la LSF ; Dubuisson, *et al.*, 1999 : 282 pour la LSQ).

La simultanéité entre les deux articulateurs manuels, telle que nous venons de la décrire, concerne le lexique ; mais la simultanéité joue également un rôle dans les relations morphosyntaxiques entre signes et notamment dans les ENCODAGES PARALLELES, qui sont l'articulation en parallèle (sur chacune des mains) de deux signes différents (à distinguer de l'articulation d'un même signe avec deux mains) . Miller (1994a) décrit différentes fonctions des encodages parallèles : relation locative entre deux entités (figure 13), expression de la simultanéité entre deux processus (figure 14), référence pronominale (figure 15), énumération (figure 16), etc.



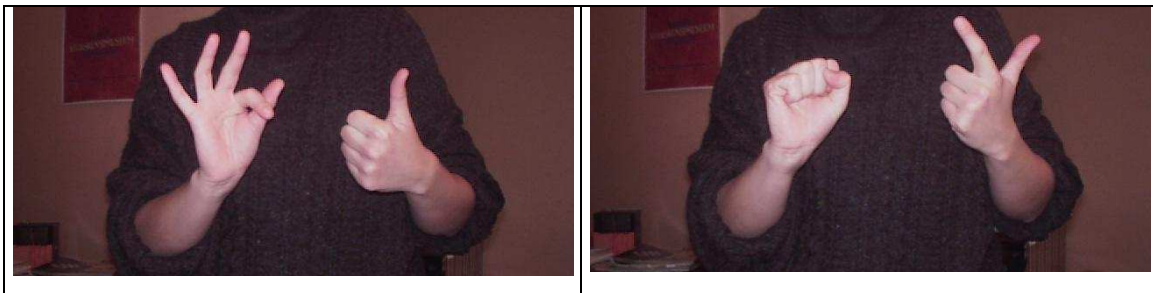
**Figure 13 : ‘il est à cheval dessus’**



**Figure 14 : ‘ils s’éloignent l’un de l’autre’**



**Figure 15 : ‘il le regarde’**



**Figure 16 : ‘premièrement son frère, deuxièmement sa sœur’**

Les points communs entre ces différentes constructions sont 1) qu’elles sont produites en utilisant deux articulateurs (les deux mains dans les exemples ci-dessus, mais il peut s’agir également des mains et d’un articulateur non manuel), 2) que chaque canal contient une unité de sens distincte et indépendante (contrairement à la relation entre les deux mains dans un signe bimanuel), 3) que les unités sont encodées simultanément, et 4) qu’elles ont un lien syntaxique (accord verbal par exemple). Il s’agit là de constructions syntaxiques simultanées à DEUX mains, mais il existe également des constructions morphosyntaxiques simultanées à

UNE main avec incorporation de classificateurs dans les verbes décrits plus haut, parmi lesquels figurent les verbes de mouvement (signifiant par exemple que c'est un individu ou un véhicule qui passe à tel ou tel endroit et de telle ou telle façon) ou les verbes de préhension (signifiant que l'on prend ou que l'on donne un petit objet rond ou un long objet fin, etc.).

D'autres articulateurs que les mains sont impliqués dans la phonologie<sup>17</sup> des LS ou dans leur morphosyntaxe. La bouche, les sourcils, les joues, les yeux et l'ensemble des articulateurs du visage, mais également la tête et le buste, sont regroupés sous les termes d'articulateurs NON MANUELS. L'articulation labiale comprend à la fois les configurations de la bouche (position des lèvres et de la langue) et l'ORALISATION, définie dans Dubuisson *et al.* (1996 : 184) comme « la reproduction, avec ou sans voix, d'éléments de la langue orale ». Le statut de l'oralisation dans les LS fait actuellement l'objet d'un débat (voir notamment Boyes-Braem et Sutton-Spence, 2000) : fait-elle partie de la structure des LS ? S'agit-il d'emprunts aux LO ? Est-ce un exemple de *code-switching* (évoqué § 2.1.3) ? A-t-elle une fonction prosodique (voir Boyes-Braem, 1999 : 182) ?

Les rôles des articulateurs non manuels sont multiples : lexical (comme l'abaissement des commissures des lèvres et le plissement du nez dans le signe DETESTER), grammatical (comme le relèvement des sourcils dans l'interrogation), prosodique (comme les mouvements latéraux du buste), discursif et pragmatique (comme un certain type de regard référant à tel ou tel personnage dans une narration et indiquant son point de vue). Leur description est d'autant plus complexe qu'un même type d'articulateur peut avoir différentes fonctions. Le regard permet par exemple la prise de rôle (en changeant de nature, le regard à lui seul peut indiquer que l'on change de point de vue) ; il sert aussi à effectuer un 'pointage' anaphorique sur un *LOCUS* (un point dans l'espace) préalablement indexé : un individu est placé à un endroit précis de l'espace, par différents moyens manuels, et l'on y réfère par la suite avec un simple regard dirigé vers ce point de l'espace. Le regard peut également avoir une fonction métalinguistique au sein d'une narration (voir Bouvet, 1996 : 138) : le locuteur croise le regard de l'interlocuteur pour signifier « je dis bien que... ».

En poésie, le regard est souvent porté sur les mains, renforçant l'iconicité de certains signes, donnant l'impression que le locuteur est spectateur lui-même de ce qui est en train de se dérouler sous ses yeux et que ses mains ont acquis une certaine indépendance ; Ormsby

---

<sup>17</sup> L'emploi des termes PHONÉTIQUE et PHONOLOGIQUE appliqués à des langues qui empruntent le canal visuo-gestuel, et qui n'ont donc pas de caractère 'sonore', a fait couler beaucoup d'encre. Nous les utilisons bien entendu dans leur sens de 'description des unités articulatoires (des langues)' et 'étude des unités distinctives (d'une langue)'.



(1995a) remarque qu'un regard du locuteur porté sur ses mains entraîne le regard du public sur les mains également. Dans la figure 17 ci-dessous, le regard du locuteur suit le mouvement de la MD. Cet exemple (extrait de notre corpus poétique) illustre bien le cumul d'informations données par l'articulation simultanée d'un ensemble d'articulateurs : la configuration manuelle est un classificateur indiquant par anaphore que c'est une pomme qui tombe, la trajectoire effectuée signale qu'elle tombe en faisant des roulades et le mouvement de la tête crée un effet d'emphase du mouvement de la main. Une autre expression du visage ou l'ajout de la MND pourraient apporter encore d'autres informations.



**Figure 17 : Cl:pomme-TOMBER<sub>[spirale]</sub>**  
'la pomme tombe en faisant des roulades'  
(Dessin F. Aeschbacher)

Le recours à la simultanété explique donc pourquoi la durée moyenne d'un énoncé en LS n'est pas plus longue que celle d'un énoncé en LO, alors que la moyenne de l'exécution d'un mot signé est plus longue que celle d'un mot parlé (Klima et Belugi, 1979, l'ont vérifié pour l'ASL et l'anglais). Nous avons nuancé le caractère séquentiel des LO au début de cette section ; de même le caractère simultané de la modalité gestuelle ne doit pas masquer la séquentialité des LS bien présente, que ce soit en phonologie ou en syntaxe, comme nous le verrons dans les chapitres 3 et 4.

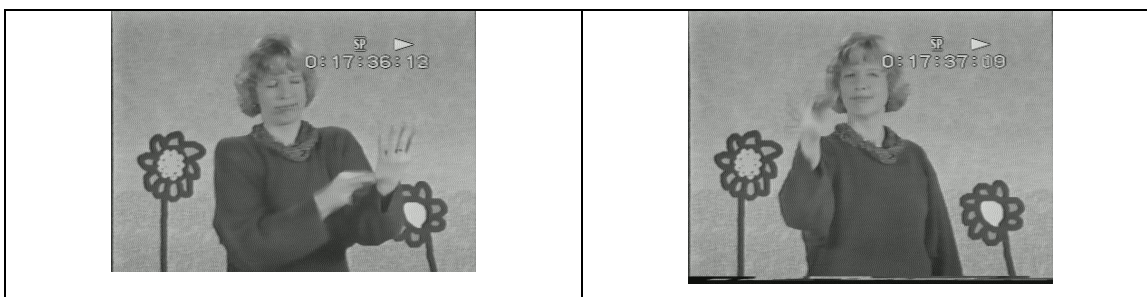
### 2.2.3.3 L'utilisation de l'espace

Déjà dans Lambert (1865), la localisation dans l'espace à des fins syntaxiques est indiquée. D'autres travaux ont permis de comprendre par la suite que la localisation, la direction et l'orientation des mains, mais aussi du buste, de la tête ou du regard, sont essentielles non seulement pour l'expression des relations locatives et temporelles, pour

l'accord en personne des verbes, pour leur flexion temporelle et aspectuelle, pour la prise de rôle, mais aussi pour la structure globale du texte.

Le principe de base de l'utilisation linguistique de l'espace est un va-et-vient entre pointage et référence à ce pointage : un point (ou une zone) de l'espace est désigné(e) et un référent de troisième personne (présent ou absent) y est associé. Divers moyens sont utilisés pour renvoyer à ce *locus* : le signeur le désigne du doigt, mais aussi du regard, par la position de son corps ou en articulant un signe (souvent un classificateur) à cet emplacement. Le système des pronoms personnels s'appuie aussi sur des *loci* motivés et néanmoins conventionnels, la première personne étant localisée sur le torse du locuteur, la deuxième personne du singulier vers le torse de l'interlocuteur, etc. (voir une illustration du système pronominal en LSF dans Moody, 1983 :70).

Le changement de localisation ou d'orientation des VERBES DIRECTIONNELS intègre des *loci* préalablement référencés, soit comme source, soit comme but. Ainsi le signe DONNER comprend un mouvement qui va de l'agent au bénéficiaire et le signe REGARDER est orienté de l'agent vers le thème. La figure 18 ci-dessous (extraite de notre corpus poétique) illustre le cas du verbe DONNER avec intégration d'un classificateur (renvoyant par anaphore au signe référent FLEUR) et un mouvement du locuteur (1) à l'interlocuteur (2).

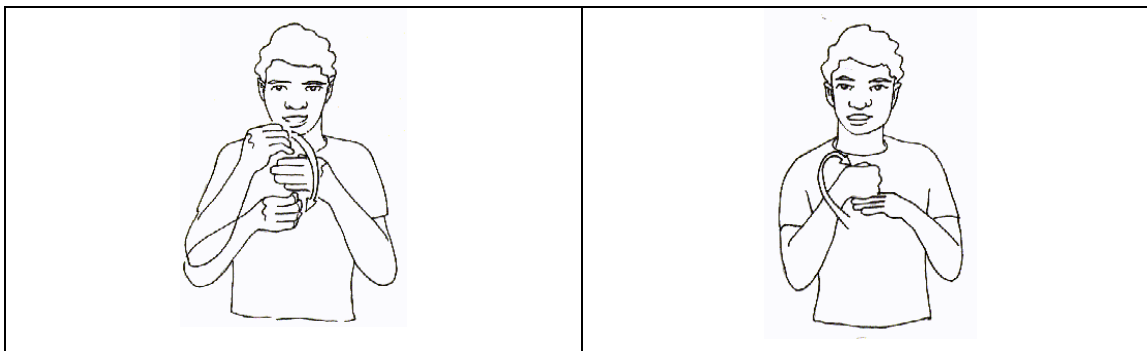


**Figure 18 : <sub>1</sub>DONNER<sub>2</sub>-Cl:objet-fin**  
'je te la donne'  
(Wip Wap, © NSDSK)

La relation locative d'une entité par rapport à une autre s'exprime par la disposition dans l'espace des deux signes en question. Une utilisation courante des classificateurs dans ce cas-là est d'effectuer, dans un premier temps, un signe indépendant dans la zone neutre de l'espace du signeur,<sup>18</sup> autrement dit devant soi au centre, de le localiser ensuite (au moyen du classificateur adéquat) à un endroit iconique (conforme à une situation concrète) ou

<sup>18</sup> SIGNER signifie « s'exprimer en signes » et SIGNEUR « locuteur en LS ».

conventionnel, de réaliser ensuite le second signe indépendant, et de placer enfin sa reprise anaphorique sous forme de classificateur au-dessus, à côté, ou à proximité du précédent classificateur maintenu (ou réapparu à l'endroit préalablement référencé). La figure 19 ci-dessous illustre l'articulation du signe PAIN dans un premier temps, puis sa reprise par un classificateur avec la MD placée sur un autre classificateur (MND) servant à localiser le haut du mur (le signe MUR ayant été préalablement articulé).<sup>19</sup>



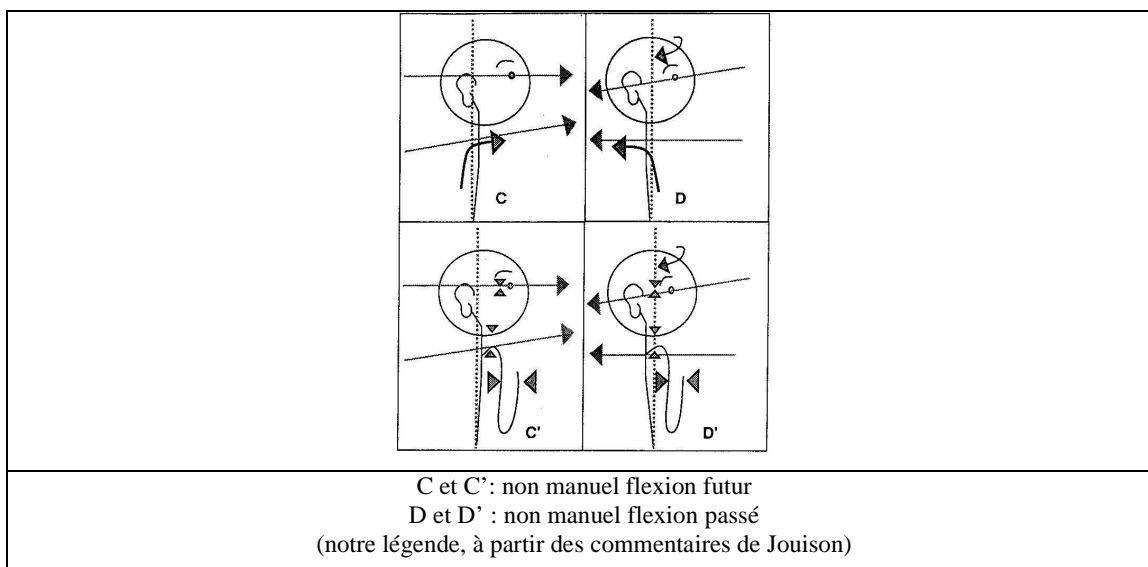
**Figure 19 : PAIN Cl: morceau-LOC<sub>(MND)</sub>**  
 'il y a un morceau de pain sur le mur'  
 (dessin F. Aeschbacher)

Outre les *loci*, l'espace linguistique comprend des LIGNES. Elles permettent de placer de façon iconique des éléments les uns à côté des autres, à partir d'un point de repère qui peut être le locuteur par exemple ; par ailleurs, ces lignes permettent, de façon conventionnelle, d'indiquer des relations temporelles. Une ligne allant de l'arrière à l'avant du locuteur sert notamment de repère à l'opposition passé-futur et une ligne de gauche à droite (ou inversement) permet d'établir des relations chronologiques entre différents événements localisés les uns par rapport aux autres sur la ligne en question.

Jouison (1995 : 202-208) relève les nuances aspectuelles liées à la forme du mouvement effectué sur ces lignes temporelles et précise comment l'association corps, tête, EF (expression faciale) et regard accompagne le repérage spatial des mains pour les signes temporels (les jours de la semaine par exemple), ou se substitue au repérage manuel dans d'autres signes (TRAVAILLER par exemple peut être accompagné d'une position-orientation spécifique du corps, de la tête et du regard selon qu'il est 'accordé' – c'est nous qui

<sup>19</sup> L'importance de l'utilisation de l'espace dans les relations locatives en LS se voit dans une expérience menée par Emmorey (1996). Dans cette expérience, des locuteurs en anglais et des locuteurs en ASL doivent donner des indications à un interlocuteur de la même langue pour que ce dernier construise correctement un puzzle : les locuteurs en anglais utilisent des prépositions (morphèmes non liés) et la grille de référence du puzzle, les locuteurs ASL utilisent les lignes de l'espace (voir plus bas) et des classificateurs qu'ils placent les uns en rapport avec les autres.

employons ce terme – au futur ou au passé). Ainsi dans l'illustration suivante (figure 20), sont indiqués les mouvements de l'épaule, de la tête et la direction du regard accompagnant les signes à flexion temporelle.



**Figure 20 : 'flexion temporelle' du corps**

(Document Jouison, 1990 : 178)

Dans le cadre d'une narration, et *a fortiori* dans le cadre d'un récit polyphonique (avec inclusion de dialogues), la disposition des protagonistes et le respect rigoureux de l'orientation des verbes directionnels ou du buste dans les prises de rôles sont essentiels. Ces constructions peuvent combiner une série complexe d'éléments manuels et non manuels et sont, pour cette raison, assez difficiles à maîtriser, à la fois pour l'enfant sourd, signeur natif, en cours d'acquisition, et pour l'apprenant d'une LS comme langue seconde. Une scène présentant un dialogue entre deux personnes de taille différente, par exemple, nécessite un changement d'orientation horizontale mais aussi verticale du corps et du regard selon le locuteur et l'interlocuteur impliqués. Le narrateur prenant le rôle d'un protagoniste de grande taille préalablement localisé à sa gauche par exemple, se tourne vers la droite et se penche légèrement vers le bas pour s'adresser au protagoniste de petite taille localisé à droite (de la position neutre de référence du narrateur).

Cette section nous a permis de rappeler l'état actuel de la recherche des points communs et des différences entre les modalités. Les LS sont 'doublement articulées', elles ont une morphologie et une syntaxe riches et complexes. La modalité gestuelle implique que les signes et les constructions entre signes sont beaucoup plus iconiques que ne le sont ceux des LO et implique également un cumul des informations linguistiques en simultané. L'iconicité,

la simultanéité et l'utilisation linguistique de l'espace offrent des ressources poétiques que nous exposerons en § 3.

### 2.3 L'acquisition des LS

Les travaux sur l'acquisition de la LSF sont peu nombreux et principalement axés sur la problématique de l'éducation bilingue (voir Blondel et Tuller, 2000 : 41-2). Or, il nous semble intéressant d'étudier le rapport entre la fonction poétique et le développement du langage (voir section 4.3) et par conséquent, il nous paraît nécessaire de récapituler l'état de la recherche en ce qui concerne le développement du langage dans la modalité gestuelle. Nous présentons donc un état des lieux de l'acquisition des LS en postulant que ces observations (provenant de différentes LS) sont également pertinentes pour la LSF.

La façon dont la communauté scientifique appréhende l'acquisition des LS a beaucoup évolué ces dernières années et a bien sûr modifié les résultats des observations initialement fondées sur les méthodes d'évaluation des LO. Les outils actuels prennent mieux en compte les spécificités des LS et la liste des facteurs à considérer pour des analyses rigoureuses s'est ainsi peu à peu allongée : degré de surdité de l'enfant, âge de diagnostic de surdité (on le fait de plus en plus tôt), 'statut auditif' des parents, attitude culturelle à l'égard de la langue signée (acceptée, stigmatisée ou refusée), type d'éducation reçue, potentiel en modèles de langues signées (quel entourage, quelle qualité de langue), etc.

Les LS sont rarement des langues maternelles au sens de 'langue des parents', elles le sont seulement pour les signeurs de naissance, qui ont des parents sourds et un bain linguistique LS dès la naissance (§ 2.3.1). Pourtant ne sont-elles pas les seules langues totalement accessibles pour l'enfant sourd ? Et par conséquent, les seules véritables langues premières (L1) pour lui ? Quel impact a, dans ce cas, l'exposition tardive aux LS (§ 2.3.2) ?

#### 2.3.1 L'acquisition précoce d'une LS comme langue maternelle

Les travaux sur l'acquisition des LS en contexte 'normal', autrement dit dans une situation comparable à l'acquisition d'une LO, tendent à montrer que les étapes du développement du langage sont semblables dans les deux modalités (§ 2.3.1.2). Pourtant, on pouvait s'attendre à un développement plus rapide dans les LS, en comptant sur le rôle 'facilitateur' de la modalité gestuelle (du fait de son caractère souvent iconique d'une part, et d'autre part, du fait que les articulateurs manuels sont plus grands que les articulateurs vocaux

et apparemment plus faciles à contrôler). On pouvait aussi s'attendre à un traitement spécifique du visuel par le cerveau. Il semble pourtant que la modalité ait peu d'influence sur la vitesse à laquelle le langage se développe (§ 2.3.1.1).

#### 2.3.1.1 La modalité et le développement du langage

L'étude de Bellugi et Klima (1982), parmi d'autres travaux, montre que l'iconicité ne facilite pas particulièrement l'acquisition d'une LS par un enfant sourd, que les premiers signes appris ne sont pas forcément iconiques, et que des erreurs sont commises, même sur les structures iconiques. Jackson (1984) observe par exemple qu'un enfant entendant de parents sourds apprend le système des pronoms possessifs des deux langues en même temps, alors que celui de l'ASL est très iconique (on pouvait s'attendre par conséquent à ce qu'il soit appris plus tôt).

Au sujet de la taille des articulateurs, il est vraisemblable que des articulateurs plus grands que ceux impliqués dans l'articulation vocale et surtout des articulateurs que l'enfant peut voir lui-même (en ce qui concerne le manuel) permettent un auto-contrôle plus facile. Mais il est également possible que la perception des parents soit facilitée par la taille des articulateurs et que le caractère 'précoce' soit davantage dû à la reconnaissance des signes par les parents qu'à leur production effective.

En ce qui concerne le traitement neurologique d'un signal visuel, des études sur des sujets sourds signeurs cérébro-lésés ont montré qu'une lésion de l'hémisphère gauche (HG) entraînait une aphasie sans affecter les capacités visuo-spatiales non linguistiques, alors qu'inversement, une lésion à l'hémisphère droit (HD) entraînait un déficit de la cognition spatiale, sans affecter l'expression ; l'ensemble tendrait donc à montrer que le traitement visuo-spatial linguistique relève de l'HG (voir Poizner *et al.*, 1987).

Les travaux de Neville *et al.* traitent de l'organisation cérébrale des sujets sourds et en particulier de sujets sourds exposés aux LS dès la naissance. Selon Neville (1991), on constate une réorganisation de la latéralisation cérébrale chez les sourds signeurs natifs. La modalité aurait donc néanmoins un impact sur l'organisation cérébrale. Par ailleurs, il n'est pas exclu que l'exposition aux LS, du fait de leur modalité, influence d'autres capacités cognitives que celle du langage. L'utilisation des LS nécessite par exemple un recours à l'imagerie mentale, notamment dans ce qu'on appelle les levées de perspectives, i.e. quand le locuteur adopte le point de vue d'une tierce personne comme si c'était le sien (voir Emmorey, 1996). L'effet d'une exposition précoce aux LS sur le développement du langage reste à déterminer, même

si des travaux récents (voir notamment, de Villiers *et al.*, 2000 pour l'ASL ; Courtin, 1999 pour la LSF) tendent à montrer que des enfants sourds signeurs natifs (de parents sourds) ont de meilleurs résultats que des enfants sourds de parents entendants dans certaines tâches cognitives (comme l'attribution de fausses croyances).

### 2.3.1.2 Les étapes de l'acquisition

Petitto (2000 : 43) présente les différentes étapes de l'acquisition des LS comme L1 et notamment, celle de l'apparition d'un babillage manuel entre 7 et 10 mois. Néanmoins, selon les auteurs et selon la rigueur des critères de reconnaissance du babillage, l'âge d'apparition varie. De manière assez large, le babillage se définit comme des séquences gestuelles ressemblant à la langue des signes adulte, ou de façon plus précise comme des mouvements manuels non référentiels, présentant des caractéristiques des LS sur le plan phonétique (réalisés dans l'espace de production des signes par exemple,) et rythmique (sous forme de répétition, de cycles). Un des critères pour distinguer le babil des gestes naturels est la façon dont les mères sourdes réagissent : elles répondraient par le langage à une stimulation du type babil et répondraient par l'action aux gestes naturels (voir Lepot-Froment et Clerebaut, 1996 : 172-173).

Entre 11 et 14 mois, les premiers mots isolés apparaissent. Les travaux des années 70 tendaient à montrer que des énoncés à un mot signé apparaissaient de façon plus précoce (7-9 mois) que des énoncés à un mot parlé, mais les études qui ont suivi ont infirmé ces résultats et expliqué cette précocité seulement apparente. D'une part, comme nous l'indiquons plus haut, il s'agit, pour le manuel, d'une motricité moins fine et plus facilement détectable par les parents, et d'autre part les unités que l'on pensait être des signes, étaient en fait des gestes comme ceux que font aussi les enfants entendants. Les résultats sont donc assez variés selon les conditions d'expérience et selon les critères de reconnaissance. Les pointés, par exemple, posent quelques difficultés d'appréciation : comment distinguer le geste déictique (que font l'enfant sourd comme l'enfant entendant) du signe linguistique ?

Les études sur l'acquisition de la phonologie des LS (pour une revue de ces travaux voir Morford, 2000) montrent qu'en ce qui concerne les configurations manuelles par exemple, l'enfant apprend d'abord les configurations les plus fréquentes, qui sont aussi les plus simples à articuler (notamment parce que les doigts y sont joints). Comme pour les LO, les substitutions de configurations sont contraintes par l'entourage ou par les propriétés phonologiques des deux unités substituées.

Le développement des relations sémantiques se fait dans un ordre comparable à celui des LO : objets, actions, possessions, localisations d'abord, instruments, causes, modalités plus tard. Les erreurs morphosyntaxiques sont, comme pour les LO, caractéristiques du langage enfantin, portant par exemple sur la négation, les pronoms ou la flexion morphologique. L'apprentissage des constructions complexes ou de la référence anaphorique vient plus tard dans les deux modalités. La surgénéralisation des règles est observée également dans les deux systèmes (voir Newport et Meier (1985) pour une revue détaillée des différents niveaux d'analyse).

L'acquisition des enfants sourds et entendants, qui apprennent une LS de leurs parents sourds, suit le même cours que l'acquisition d'une LO par un enfant entendant de parents entendants. Pourtant, la situation d'acquisition des LS comme langue maternelle ne constitue pas la majorité des cas de développement du langage chez l'enfant sourd et, bien souvent, les signes ne lui sont présentés que tardivement.

### 2.3.2 Une période critique pour l'acquisition des LS

Parmi les enfants sourds nés en milieu entendant, se trouve le cas des SOURDS ISOLÉS, i.e. des enfants qui ne sont pas exposés à une forme conventionnelle de langue dans les premières années de leur vie. Ces enfants développent néanmoins, avec leur entourage immédiat, des systèmes gestuels de communication, que les chercheurs ont étudiés en les baptisant LANGUES DOMESTIQUES. Or, le développement du langage chez des enfants isolés sourds congénitaux de 1 à 4 ans semble correspondre à celui de leurs pairs entendants, avec un vocabulaire en taille et contenu identique (même si les sourds isolés doivent l'inventer) et une certaine stabilité du lexique (même lorsque l'enfant grandit et que ses ressources cognitives évoluent). Les signes que l'enfant sourd isolé invente fonctionneraient donc pour lui comme des symboles. Par ailleurs les langues domestiques présentent d'une part un système morphologique similaire à celui des LS, (quoique moins complexe, et avec des lacunes pour les catégories fonctionnelles) et d'autre part, elles présentent des régularités dans l'ordre des signes (voir Goldin-Meadow, 1979 ; Goldin-Meadow *et al.*, 1995, entre autres).

Les langues domestiques sont donc des systèmes linguistiques réguliers, élaborés par enrichissement ou compensation de l'input maternel (constitué de gestes spontanés). En lien avec cette idée d'un processus de généralisation et d'enrichissement de l'input proposé, Singleton (1989) présente une étude de cas concernant l'ordre des mots et la flexion verbale chez un enfant sourd de parents sourds signeurs tardifs (qui utilisent donc une forme de



langue des signes moins riche et moins conventionnelle que celle des signeurs natifs, comme nous le précisons ci-dessous). Les résultats de l'étude indiquent que les productions de l'enfant sont meilleures que celles de ses parents, ce qui montrerait que l'enfant compense les déficits du modèle, en repérant les régularités du système proposé et en généralisant le sien à partir de là.

Dans ces deux cas de figure (enfants sourds isolés développant des langues domestiques et enfants sourds exposés à un input déficitaire), il semble que la nature de l'input n'ait qu'une influence relative sur les étapes du développement du langage de l'enfant (avec néanmoins des nuances sur le degré de complexité dans les systèmes linguistiques développés par l'enfant). Si la nature de l'input n'est pas le facteur déterminant, qu'en est-il de l'âge d'exposition à cet input ?

Newport (1990) montre empiriquement l'impact de l'âge d'exposition à une LS 'complète'. L'auteur compare le niveau de LS de trois groupes d'adultes sourds, tous exposés à l'ASL depuis 30 ans au moins, mais avec un âge de première exposition variable. Le développement du langage pour les sourds exposés à l'ASL avant 6 ans n'est pas différent de celui d'un locuteur natif (LO ou LS) ; le développement du langage des sourds exposés à l'ASL entre six et douze ans (et donc sans exposition effective à une véritable langue avant cet âge) présente des « défauts subtils » ; le développement du langage pour les sourds exposés à l'ASL après douze ans présente lui des « déficits conséquents » (notamment en morphologie).

D'autres travaux mettent en regard différentes situations d'acquisition en faisant varier l'âge d'acquisition et la nature de l'input langagier. Ainsi Mayberry (1993) soumet une série de tests phonologiques à différents petits groupes de sourds ayant une acquisition de la LS

- a) précoce de type L1 (sourds exposés à l'ASL dès la naissance)
- b) moins précoce de type L1 (sourds exposés à l'ASL entre 5 et 8 ans)
- c) tardive de type L2 (devenus sourds et exposés à l'ASL entre 8 et 15 ans, connaissant une langue parlée)
- d) tardive de type L1 (sourds exposés à l'ASL entre 9 et 13 avec des compétences dans la langue orale tellement réduite que les locuteurs témoignent qu'ils ne pouvaient pas l'utiliser pour des besoins de communication).

Les résultats des tests effectués montrent que le débit des locuteurs des différentes catégories est le même. Mais, pour les tâches de jugement d'acceptabilité, les locuteurs tardifs L1 sont moins rapides que les autres et, pour les tâches qui sont liées au traitement du langage – comme les tâches de répétition qui font appel à la mémoire à court terme – les signeurs

natifs font des erreurs de substitution portant sur le sens (comme par exemple remplacer le signe JEUNE par un synonyme ou l'antonyme VIEUX), alors que les signeurs tardifs L1, en plus de ces substitutions portant sur le sens, font des erreurs de substitution issues d'une ressemblance phonologique (comme remplacer le signe JEUNE en LSF par le signe JOUER parce qu'ils ont la même configuration et sont tous deux bimanuels). Le retard dans l'exposition à une LS comme L1 a donc ici des conséquences sur le traitement phonologique qui permet l'accès au lexique.

Morford (2000) présente l'étude d'un cas d'acquisition tardive avec exposition préalable à une langue domestique, ce qui constitue un cas intermédiaire entre les situations c) et d) évoquées ci-dessus, la langue domestique ne pouvant pas être considérée comme une vraie première langue (moins riche en nombre de configurations par exemple) mais présentant néanmoins de nombreux points communs avec les LS. L'auteur constate que la façon dont les nouvelles configurations sont intégrées respecte la nature phonologique de ces configurations (les plus simples d'abord) et que, lorsqu'une configuration est substituée à une autre, c'est dans le sens de la simplification. L'explication proposée est qu'il y a bien traitement phonologique impliquant une représentation phonologique des signes, mais que la perception est plus lente, que la mémoire à court terme est donc plus stimulée durant ce délai de traitement et que le tout provoque des difficultés de compréhension.

Ajoutons, à ces observations phonologiques, les résultats des observations de Boyes-Braem (1999) qui constate une meilleure maîtrise des éléments prosodiques (mouvements latéraux du torse) chez des signeurs natifs que chez des signeurs tardifs en langue des signes de Suisse allemande. L'ensemble de ces études tend à montrer que l'exposition totale à une vraie langue (dans le cas des sourds, les auteurs pensent à la langue des signes locale), dès les premières années, est nécessaire pour éviter des déficits (linguistiques) à long terme.

### 2.3.3 Le Langage Adressé à l'Enfant (LAE) en signes

Nous accordons une place toute particulière à un phénomène langagier lié au domaine de l'acquisition, celui du langage adressé à l'enfant. Nous verrons en § 4.3 que le LAE dans les LO a des particularités, prosodiques notamment, qui nous intéressent dans la perspective d'une comparaison avec l'expression poétique et les comptines plus précisément. Nous profitons donc de ce tour d'horizon des travaux concernant l'acquisition des LS pour faire référence plus particulièrement aux résultats de l'observation du LAE en signes.

Maestas y Moores (1980) pour le LAE en ASL, d'autres travaux par la suite pour le LAE en langue des signes britannique (BSL) ou en langue des signes néerlandaise (NGT) et plus récemment Masataka (1996), pour le LAE en langue des signes japonaise (JLS), ont montré que le LAE en signes présentait des particularités vis-à-vis du langage adressé à l'adulte. Comme pour les LO, le rythme du LAE signé est plus lent que celui du langage 'ordinaire' ; il comporte de nombreuses répétitions de signes et des énoncés plus courts ; les mouvements sont exagérés (plus amples) dans le LAE signé (en ASL ou en JLS au moins). Par ailleurs, les messages y sont redondants, simples, et comportent peu de dactylogogie,<sup>20</sup> ils font référence à un objet présent le plus souvent ; des pointages sont utilisés pour expliciter les arguments, et la référence anaphorique est évitée. Enfin, des adaptations caractéristiques de la modalité visuo-gestuelle dans le LAE consistent à effectuer les signes en miniature et à les localiser près de l'objet qui retient l'attention de l'enfant, à réaliser les signes à une seule main quand le parent tient l'enfant dans ses bras ou à produire des signes sur le corps de l'enfant. Nous soulignons, dans cet inventaire, les caractéristiques prosodiques du LAE signé et notamment l'adaptation de la durée, de la répétition et de l'amplitude des unités linguistiques, dans la mesure où ce sont des aspects que nous étudierons dans la poésie enfantine en LS (voir chapitre 3).

L'influence du LAE sur la structure de la LS en devenir, en tant que modèle à reproduire, n'est pas prouvée (pour les LO non plus, voir § 4.3.1), et Meier (1982) relève par exemple, dans la morphologie des productions de l'enfant en LS, des erreurs que le langage qui lui est adressé ne contient pas. Mais, conformément aux observations sur la prosodie du LAE dans les LO (voir § 4.3.1.1), Masataka (2000) pose l'hypothèse que les spécificités prosodiques du LAE aident l'enfant à identifier les unités de base de la structure de la LS. Le LAE pourrait faciliter l'apprentissage des contours prosodiques des constituants et permettre la mise en relief des systèmes d'opposition. La question des liens directs entre communication prélinguistique et émergence du langage reste néanmoins posée, quelle que soit la modalité.

### 3. LA POESIE 'ADULTE' DANS LES LS

Aucune des caractéristiques de la poésie n'est ni nécessaire ni suffisante pour la définir : expression artistique, expression de sentiments, écart vis-à-vis des règles de la grammaire, pratique sociale (voir § 3.1)... Selon Zumthor (1983 : 38) est poésie, littérature,

---

<sup>20</sup> La dactylogogie est l'usage d'un alphabet manuel, i.e. une série de configurations codant chacune une lettre de

ce que le public reçoit pour tel, y percevant une intention non exclusivement pragmatique. Sur le plan formel, c'est le résultat d'une structuration seconde (intentionnelle et résultant d'un travail). En introduction de sa recherche sur la poétique de l'ASL, Ormsby (1995b : 4) s'interroge sur la façon dont une 'autorité poétique' peut être établie, sur le consensus social qui identifie un poème en tant que tel. Comme l'auteur (p. 9), nous considérons qu'une « définition adéquate de la poésie doit être plus descriptive que prescriptive »<sup>21</sup> et nous recherchons en priorité ce qui, d'un point de vue linguistique, fait que les signeurs natifs d'une LS distingue la LS 'poétique' de la LS 'de conversation', autrement dit des « indices de structuration » (voir Zumthor, 1983 : 45).

Nous conviendrons que la poésie est le type de discours par excellence dans lequel la fonction poétique est mise en forme. Si les classements des productions de nature poétique peuvent être assez vagues dans les LO, c'est vrai *a fortiori* dans les LS où l'on s'intéresse depuis peu à la fonction poétique et où, surtout, peu de locuteurs natifs ont eu l'occasion de mener une étude métalinguistique de la production artistique. Dans Moody (1983 : 157-160) est indiquée par exemple la multitude des formes qu'il convient de regrouper dans l'expression poétique (aux frontières de la musique, « lorsque son expression est fortement rythmée », ou de la danse) : traduction en LSF de poèmes en français, poèmes créés directement en LSF, jeux de signes, histoires avec contraintes formelles, etc.

### 3.1 La poésie comme pratique sociale

La poésie en LSF n'est pas une invention du vingtième siècle et, comme nous le mentionnons en § 2.1, les banquets organisés au dix-neuvième siècle servaient de tribune littéraire à des personnalités sourdes comme Pélissier ou Berthier (voir Moody, 1983 : 157). La principale 'trace' de ces prestations poétiques en LS en est une version écrite en français par les auteurs eux-mêmes. Le rapport entre ces écrits en français et les poèmes en LSF est difficile à évaluer : Jussieu, cité dans Bernard (1994 : 41) pense, à propos de l'œuvre de Pélissier, qu'il existe, entre les signes et le poème transcrit, « toute la différence entre une jolie production originale et sa traduction la plus heureuse dans une autre langue ». Mais ce lien nous semble assez révélateur de l'interaction continuelle (qu'elle soit harmonieuse ou conflictuelle) entre les deux langues dans l'histoire de la culture sourde.

---

l'alphabet.

### 3.1.1 La poésie en LS au contact des LO

Les premiers enregistrements vidéo de séquences en LS datent à notre connaissance des années 40 (voir Padden et Humphries, 1988 : 73). Les poèmes de Pélissier, qu'il crée d'abord en LSF selon Bernard (1994 : 39), datent des années 1830-50 et nous sont donc parvenus seulement en français écrit. Pourtant, l'absence de supports audiovisuels n'est pas la seule explication pour l'existence d'écrits littéraires français de sourds et le poète contemporain Chantal Liennel, par exemple, n'a diffusé ses poèmes en LSF que récemment.<sup>22</sup> L'auteur explique d'ailleurs qu'elle a d'abord conçu en français (écrit) la plupart des textes de son recueil *Les Voix Visibles* (s.d.). Pour Dorothy Miles et son recueil *Gestures* (s.d.) en anglais, il est difficile, selon Ormsby (1995b : 123), de déterminer quelle langue (anglais ou ASL) est à l'origine. Ce va-et-vient entre deux langues dans l'expression poétique n'est pas étonnant si l'on repense à la particularité sociolinguistique du rapport entre les langues dans le contexte de la surdité (voir § 2.1). Les auteurs sont la plupart du temps bilingues, baignent dans des références culturelles à la poésie écrite des LO et n'ont pas toujours l'occasion d'échanger, de partager avec d'autres poètes sourds (peu nombreux). Pélissier rend ainsi hommage dans sa poésie à Lamartine, Pascal ou du Bellay et à leurs œuvres (voir Bernard, 1994 : 41 ff). Ce phénomène n'est ni propre à la LSF, ni propre au dix-neuvième siècle ; Ormsby (1995a) relève par exemple la ressemblance entre le poème « *Snowflake* » en ASL du poète Valli, sourd américain contemporain, et le poème « *Frost at Midnight* » de Coleridge (1798).

Outre les hommages et références à la littérature écrite des LO, certains auteurs sourds s'efforcent d'adapter les outils poétiques des LO à la modalité gestuelle. Dans le cadre d'un manifeste poétique, Cohn (1986) exprime ses réticences à ce sujet : les tentatives métriques, et la recherche d'un équivalent de la rime en particulier, sont selon lui des imitations de la poésie anglaise et ne correspondent pas à la vraie nature de la poésie dans les LS. Il nous semble que la question des relations entre modalités ne se pose pas en ces termes et nous montrons, dans la section 2.2 du chapitre 2, que les influences des LO sur les LS sont encore plus nettes dans la poésie enfantine, sans que cela ne signifie pour autant la 'dénaturation' de cette dernière.

---

<sup>21</sup> « *An adequate definition of poetry has to be descriptive rather than prescriptive* »

<sup>22</sup> Certains de ses poèmes sont enregistrés dans le documentaire vidéo « *Danse des Mains* » réalisé par Dänzer et Hemmi (1997) et distribué par Etoile Production.

### 3.1.2 Les thèmes de la poésie adulte en LS

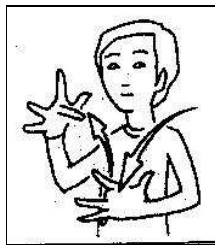
Les thèmes développés dans la poésie adulte des sourds reflètent les enjeux sociolinguistiques décrits précédemment, ainsi que les étapes de la reconnaissance des sourds et des LS. Le premier axe thématique s'articule autour de la notion d'oppression du monde entendant sur le monde sourd et des situations qui en découlent comme l'isolement, l'exil, l'état de sauvage ou la frustration dans la communication. Les images associées à ces situations sont l'obscurité et le silence. En lien avec ce sujet, sont exposés et développés la spécificité de la forme des LS et le renvoi à la modalité visuo-gestuelle, à travers l'image des mains et celle des yeux. Enfin, la valorisation de la langue des signes et la fierté d'être sourd apparaissent à partir des années 60, notamment, en ce qui concerne l'ASL, quand elle est portée à la scène (voir Ormsby, 1995b :121-122). Le développement des trois thèmes ne se fait pas de façon purement chronologique (les trois étapes peuvent être présentes dans un même poème à différentes époques), mais elles reflètent bien l'histoire collective et individuelle des sourds signeurs.

### 3.2 Les résultats de la recherche en poésie des LS

Nous indiquions en introduction de cette section qu'une façon de décrire la poésie dans les LS est de déterminer ce qui distingue une séquence de LS poétique d'une séquence de LS non poétique. Les critères les plus fréquents donnés à ce sujet par les signeurs (chercheurs ou non) et / ou par les chercheurs (sourds ou non) sont la fluidité et la lenteur dans le débit des signes, une forme de balance, d'alternance, d'équilibre entre les deux mains, l'équivalent de la rime avec la répétition de paramètres (configuration et mouvement) et le parallélisme des constructions syntaxiques (voir Klima et Bellugi, 1976, 1979 ; Padden et Humphries, 1988 et Ormsby, 1995a, entre autres). Nous dégageons donc trois axes à partir des travaux de Klima et Bellugi (1975, 1976 et 1979), que nous complétons avec d'autres études traitant de la fonction poétique, dans les LS mais aussi dans les LO (langues orales). Le premier axe correspond à un domaine largement exploité dans le langage en général, la métaphore (voir § 3.2.1) ; le deuxième axe est articulé autour des procédés qui permettent une plus grande fluidité du débit (voir § 3.2.2) ; le troisième axe enfin relève de la métrique (§ 3.2.3).

### 3.2.1 L'iconicité et la métaphore

Le recours à la métaphore est courant dans la langue de tous les jours, mais offre également de nombreuses ressources dans la création de jeux de mots. Klima et Bellugi (1975) examinent par exemple ce que Delaporte (1999) appelle des “signes-valises”. Ces formes associent deux signes par la combinaison simultanée des caractéristiques articulatoires de chacun des signes. Dans un exemple de Klima et Bellugi (1976 : 53), le signeur effectue en même temps le signe EXCITED ‘excité’ (avec un mouvement vers le haut de sa main droite) et le signe DEPRESSED ‘déprimé’ (avec un mouvement vers le bas de sa main gauche).



**Figure 21 : EXCITED-DEPRESSED**  
‘excité et déprimé en même temps’ (‘déprimo-excité’ ou ‘excito-déprimé’)  
(Klima et Bellugi, 1976 : 53)

Cuxac (1996) donne des exemples de jeux de signes obtenus par un changement de lieu d’articulation ou de configuration. Nous présentons ici deux exemples de métaphores, qui figurent dans des enregistrements de conversation en LSF à Tours, et qui exploitent l’iconicité des signes. Dans le premier cas, pour signifier que les associations de sourds de la ville d’Angers connaissent un certain déclin, le signeur utilise le toponyme ANGERS (un signe motivé dans lequel la forme des mains représente deux ailes pour évoquer l’ange), modifie l’orientation d’une des mains et crée ainsi un effet d’affaissement (voir figure 22 ci-dessous). Dans le second exemple, pour signifier qu’une personne atteinte d’un cancer a été rattrapée par la maladie, le signeur fait parcourir à sa MD une distance à valeur temporelle (voir § 2.2.3.3) avec la configuration en pince du signe CRABE (ou CANCER), comme si l’animal (et donc la maladie) s’approchait de la borne du repère temporel qui sépare le début de la maladie de son terme (voir figure 23 ci-dessous).

Ce va-et-vient entre sens propre et sens figuré des signes (et entre sens abstrait et sens concret) offre un grand potentiel pour les figures de style. Le passage d’une création personnelle à une métaphore figée et lexicalisée semble être un phénomène courant et correspond au passage entre une expression de type poétique et une expression plus

‘ordinaire’. Cohn (1986) met l’accent sur la métaphore comme principal point commun entre poésie en LO et poésie en LS.



Figure 22 : ‘Angers bat de l’aile’



Figure 23 : ‘le ‘crabe-cancer’ a avancé pendant cette période’

Parmi les procédés métaphoriques complexes et propres à la modalité visuo-gestuelle, nous rencontrons ce que Moody (1983 : 160) appelle une « surimpression d’images ». La possibilité de maintenir un signe, et d’encoder simultanément une série d’informations, offre des possibilités qui ne se présentent pas si facilement dans la modalité sonore (à moins de superposer les voix). La distinction entre cette surimpression d’images et l’encodage parallèle décrit en § 2.2.3.2 vient du fait que ce dernier implique une relation syntaxique (nécessaire et obligatoire) entre deux signes manuels, alors que la surimpression d’images est un effet de style permettant de dégager du sens à un niveau supplémentaire (ni nécessaire, ni obligatoire). Alors que l’on peut traduire sans difficulté un encodage parallèle, on est contraint d’expliquer ou de commenter la surimpression d’images. Dans un travail précédent, nous avons analysé un extrait du poème « Cabane » de Chantal Liennel comme une forme de surimpression d’images (voir Blondel, 1996 : 60). Le signe VALEUR est exécuté à deux mains avec la configuration /V/ (figure 24 ci-dessous) et, tandis que la MND est maintenue avec cette configuration /V/, le poète exécute tout d’abord de sa MD un pointé vers la première personne, puis le signe YEUX ; ensuite, de ses deux mains, elle signe SAISIR. Or, la configuration /V/ de VALEUR est aussi la configuration du signe VOIR : le sens du mot VALEUR, qui qualifie le signe précédent MAINS est prolongé et ainsi associé aux signes qui



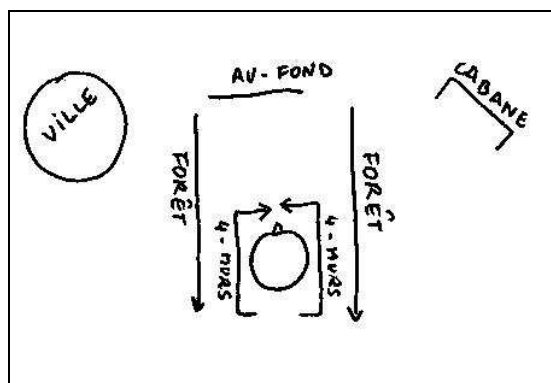
suivent. Les yeux prennent donc aussi de la valeur, par le simple maintien physique d'une configuration qui renvoie à la fois au signe VALEUR et au signe VOIR.



**Figure 24 : Configuration /V/**

Main non dominante :	MAINS VALEUR.....maintien conf. V.....ATTRAPER
Main dominante :	MAINS VALEUR Point-1 YEUX ATTRAPER
	'mes mains ont de la valeur... avec mes yeux je saisis...'

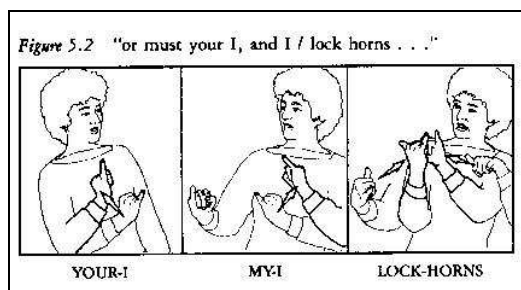
Ce que nous décrivons pour le mot ou la séquence de mots ci-dessus peut être aussi étudié en poésie pour l'ensemble du 'texte'. Taub (1998) montre, par exemple, comment, dans un poème d'Ella Mae Lentz, l'association de signes non métaphoriques (dont des classificateurs) et de signes métaphoriques lexicalisés forge une métaphore à l'échelle du poème entier. Le poète associe de cette manière respectivement l'ASL à un trésor à découvrir, les linguistes à des aventuriers et les détracteurs de ces langues à des assassins. Ce procédé de métaphore filée n'est pas propre à la modalité gestuelle ; mais, lorsque l'emplacement ou le tracé des signes dans l'espace illustre la métaphore en question, la richesse de la modalité visuo-gestuelle paraît plus évidente. Ainsi, dans son poème « Cabane », Chantal Liennel utilise la métaphore conventionnelle de l'isolement et de l'enfermement physique pour signifier la solitude psychologique et le renfermement sur soi ; or, la trajectoire et le contour des signes du poème dans l'espace illustrent, au sens propre, cette notion d'enfermement (voir figure 25).



**Figure 25 : Emplacements et trajectoires des signes de « Cabane » dans l'espace**

Au-delà de l'utilisation de la métaphore, il semble que la poésie est un type de discours favorable au renforcement des propriétés iconiques des LS. D'une part, cela se traduit par un choix de signes particulièrement iconiques ; Cohn (1986), dans son manifeste poétique, préconise l'utilisation des classificateurs en poésie parce que, comme nous l'indiquons § 2.2.3.1, ils ont un lien analogique avec leur référent. D'autre part, la fonction poétique permet de 'remotiver' une métaphore lexicalisée, comme le souligne Russo (2000) dans son analyse d'un poème en langue des signes italienne (LIS).

Le renforcement du lien analogique entre signe et référent peut être obtenu en modifiant les caractéristiques phonétiques d'un signe – voire en violant les règles de la grammaire de la LS. Dans le poème « Fleur », Chantal Liennel modifie légèrement les paramètres de l'épellation du mot FLEUR pour que chaque lettre de l'alphabet manuel se déploie sous ses yeux comme une plante qui s'épanouit. Padden et Humphries (1988 : 82) indiquent que Dorothy Miles utilise le signe I 'je' localisé dans l'espace réservé normalement à la seconde personne (et ce faisant, elle enfreint une règle morphologique, voir § 2.2.3.3), puis elle le maintient et, de son autre main, elle signe I 'je' sur son torse (signe conventionnel). Enfin, les deux mains se heurtent pour signifier métaphoriquement que la personnalité (le 'moi') de l'un entre en conflit avec la personnalité de l'autre, comme deux individus entrent en conflit (voir figure 26).



**Figure 26 : YOUR-I**  
(Padden & Humphries, 1988 : 82)

Il est intéressant de noter que le renforcement de l'iconicité ne signifie pas pour autant un renforcement de la transparence du sens. Le ralenti qui accompagne par exemple l'épellation F.L.E.U.R brouille la perception des lettres en tant que telles. Ceci n'est pas étonnant si l'on garde à l'esprit le fait que la fonction poétique nous contraint à prendre une certaine distance par rapport à la langue. Il faut traiter la forme du message en même temps que son contenu. Les poètes exploitent parfois ce principe jusqu'au point où le canal prend

une certaine indépendance vis-à-vis du message, autrement dit les mains redeviennent des mains et non plus des articulateurs linguistiques. Klima et Bellugi (1979 : 335) évoquent ainsi une séquence où le poète (entendant) signeur Lou Fant donne l'illusion que ses mains n'en font qu'à leur tête et échappent à son contrôle.

### 3.2.2 La fluidité du débit

La fluidité dans l'enchaînement des signes, l'aspect continu et sans heurt du débit, est un des critères les plus fréquents dans ceux donnés par les locuteurs sourds pour dire qu'une séquence en LSF est un poème. Ormsby (1995a) ajoute que la poésie n'est pas une succession de forme de citations,<sup>23</sup> mais qu'il n'y a pas, en poésie, le genre de 'raccourcis' (« *short cuts* ») que l'on trouve dans les formes de conversation en LS.

Klima et Bellugi (1976) se penchent sur les sources de cette fluidité et notamment sur la maîtrise du flux articulatoire non lexical, servant de transition entre deux articulations lexicales. Les auteurs ont noté en effet que les transitions pouvaient être réduites lorsque les signes étaient choisis en fonction de leur configuration manuelle ou de leur emplacement. Lorsque la localisation finale de la main dans un signe est proche de la localisation initiale du signe suivant (ou quand la configuration manuelle des deux signes est la même), les mouvements de la main qui servent de transition entre deux signes s'en trouvent réduits ou simplifiés. Il existe ainsi une catégorie de poèmes ou d'histoires dont la contrainte est de garder une même configuration (le plus facile est de choisir une configuration de base du type 'index' ou /5/, comme dans la figure 27, parce que annulaire, majeur et index y sont joints).<sup>24</sup> Dans les mouvements de transition, les changements de configuration sont ainsi supprimés.



Figure 27 : 'index' et /5/

Nous avons noté pour l'iconicité dans la poésie qu'elle est à la fois le fruit d'un choix dans la grammaire de la langue (tel signe plutôt que tel autre) et le fruit d'un écart, d'un jeu

---

<sup>23</sup> La forme de citation est la forme du signe que l'on donne en réponse à la question « comment dit-on « ... » en LSF ? » » (par exemple).

<sup>24</sup> Ces configurations sont plus faciles à articuler que des configurations avec l'index et l'auriculaire dépliés mais l'annulaire et le majeur pliés.

avec les règles de la langue. De la même façon, les transitions entre les signes sont rendues plus fluides non seulement par le choix des signes, comme nous venons de le montrer, mais aussi par des déformations de ces signes. Une modification phonétique d'un signe est une variation dans les paramètres articulatoires d'un signe qui ne modifie pas sa signification et qui n'affecte pas le caractère distinctif des unités en question ; une modification phonologique d'un signe est un échange entre deux unités distinctives affectant plus ou moins le sens. Dans l'exemple de l'épellation F...L...E...U...R..., un enchaînement entre les lettres dactylogiques habituelles (avec la forme normale du L qui consiste à étendre le pouce et l'index et à replier les trois autres doigts, voir figure 28) nécessite plus de transformations qu'un enchaînement entre les trois lettres avec un L où les quatre doigts, autres que le pouce, restent joints (voir figure 29). Cette modification du L relève du niveau phonologique dans la mesure où les deux configurations adoptées pour le L sont distinctives par ailleurs (même si le sens peut être reconstitué dans le contexte ici).



Figure 28 : dactylogie non poétique de F.L.E...



Figure 29 : dactylogie poétique de F.L.E...

Klima et Bellugi (1976 : 65) pensent qu'il est possible également en poésie de donner du sens à des mouvements de transition qui en sont habituellement dépourvus :<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> « *In distorting transitions between signs, the sign-poet seems to attempt to make every movement – even that involved in pure transitions – ‘meaningful’, displaying the formational properties of the preceding or following sign.* »

« En déformant les transitions entre les signes, le poète signeur semble essayer de rendre chaque mouvement 'significatif' – y compris ceux de simples transitions – exhibant les propriétés de la forme du signe qui précède ou qui suit. »  
(Notre traduction)

Nous ajoutons que les modifications apportées aux mouvements de transition ont une répercussion sur la structure rythmique des séquences de signes et nous développerons cet aspect dans le chapitre 3.

Un dernier élément contribuant à la continuité du flux gestuel – et sur lequel nous reviendrons également – est l'alternance entre les deux mains (voir Klima et Bellugi, 1976 : 63). Le signeur répartit alternativement sur les deux mains les signes unimanuels qui sont exécutés d'ordinaire seulement par la MD. L'adaptation de ce procédé en fonction de la localisation des signes, et le maintien en place d'une main pendant l'articulation de l'autre, permettent de réduire les mouvements de transition. Cette répartition du rôle des deux mains peut également constituer une forme de jeu avec les règles de la grammaire (voir chapitre 4).

### 3.2.3 La recherche d'unités métriques

La question du rythme n'a pas été véritablement traitée en tant que telle par les premières études qui se sont intéressées à la fonction poétique dans les LS, mais elle est sous-jacente dans bon nombre d'exemples donnés et fait parfois l'objet de remarques spécifiques. Klima et Bellugi (1976 : 80) indiquent notamment que le poème « *Summer* » de Dorothy Miles présente un schéma rythmique fondé sur trois vers de même durée, avec quatre accents par vers ; mais Ormsby (1995b) remarque à juste titre que, si les auteurs mentionnent par ailleurs, comme sources de leurs travaux, des « chants et acclamations cadencées » (« *cadenced chants and cheers* »), ils ne donnent aucun exemple de la structure rythmique de ces chants, ni d'aucun autre poème que celui mentionné ci-dessus. Padden et Humphries (1988 : 104) parlent également du « pouvoir des images rythmiques [d'un poème] qui sont créées non par les signes individuels mais par l'organisation astucieuse du mouvement à l'intérieur des signes et entre les signes ».<sup>26</sup>

Le rôle du suprasegmental en poésie est évoqué à travers des remarques concernant

- l'amplitude des signes : elle est plus grande en poésie qu'en LS 'de tous les jours' (voir par exemple Moody, 1983: 158)

---

<sup>26</sup> « the power of its rhythmic images, which are created not by the individual signs but by the clever organization of movement within and between signs ».

- la vitesse d'exécution des signes : elle est plus lente en poésie qu'en LS conversationnelle.

Sutherland (1985) remarque par exemple que le volume, la hauteur et l'intensité peuvent être rendus à travers une grande variation dans l'utilisation de l'espace, la force d'exécution et l'expression faciale. L'auteur associe donc des éléments et des manifestations de nature très différente et révèle ainsi l'état peu avancé de la connaissance de la prosodie des LS dans les années 80.

Les auteurs s'intéressant à la poésie s'efforcent néanmoins de réfléchir sur l'existence d'unités métriques comparables à celles des LO. Ainsi, l'objectif de Valli (1990) est de décrire « la nature du vers en poésie en ASL ». Il s'appuie sur la décomposition des signes proposée par Liddell et Johnson (1989). Dans le système en question, les signes sont analysés en termes de mouvements (M pour « *movements* ») et de tenues (H pour « *holds* »). Un M correspond à une durée pendant laquelle il y a un changement des aspects articulatoires majeurs et un H correspond à une durée pendant laquelle il n'y a pas de tels changements. Des mouvements dit 'locaux' (comme les mouvements mineurs des doigts) peuvent se superposer à ces H et M.

Klima et Bellugi (1976 : 63) proposent prudemment de comparer la répétition d'une forme de main aux phénomènes d'allitération ou d'assonance dans les LO. Valli associe plus catégoriquement (p.173) la répétition de configuration manuelle et l'allitération d'un côté, la répétition de mouvement à trajet et l'assonance de l'autre côté. Cette association entre consonnes et tenues (pour les configurations) d'une part, et entre voyelles et mouvements à trajet d'autre part, est exposée aussi par Perlmutter (1992) selon qui les tenues (« positions » pour Perlmutter) sont comparables aux consonnes dans les LO, et les mouvements sont comparables aux voyelles, en raison de leur relative 'sonorité' et de leur rôle dans l'organisation des séquences phonologiques dans les syllabes. Valli (1990) identifie quatre types de « rimes » :<sup>27</sup>

- 1) la « rime de configuration » est formée par la répétition (dans plusieurs signes consécutifs) d'une même configuration

---

<sup>27</sup> Notons que pour l'auteur (p. 171), la rime est la répétition soit d'une voyelle, soit d'une consonne, soit de la combinaison des deux. C'est donc une définition beaucoup plus large que celle que nous donnons § 4.2.2.1 (« deux mots riment quand leur dernière voyelle accentuée et les phonèmes qui suivent éventuellement sont les mêmes »).

- 2) la « rime de mouvement à trajet » est formée par la répétition d'un même mouvement à trajet (autrement dit un mouvement résultant d'un changement de position)
- 3) la « rime de signal non manuel » est formée par la répétition d'une articulation non manuelle (regard, orientation du corps ou de la tête, expression faciale).
- 4) « La séparation de vers est identifiée en regardant les schémas de rimes et en trouvant leur répétition ». <sup>28</sup> Pour Valli, la répétition de l'un ou de plusieurs de ces éléments dans les « derniers segments » d'un vers indique que le vers peut être découpé à cet endroit et crée ainsi un quatrième type de rime, la « rime de séparation de vers » (« *line division rhyme* »).

Ainsi, dans l'exemple qui suit (voir figure 30), Valli propose que la répétition d'un mouvement vers le bas pour LEAVES-FALL et GRASS-WITHER, fonctionne comme un marqueur de fin de vers.



**Figure 30 : le vers selon Valli**  
(Valli, 1990 : 178)

La distinction que Valli établit finalement entre les quatre types de rimes ne nous semble pas très claire. En effet, mettre sur le même plan la « rime de séparation de vers » et les trois autres types de rime (répétition d'EF, de mouvement ou de configuration) relève selon nous du raisonnement circulaire. <sup>29</sup> La « rime de séparation de vers » est définie sur la base de sa position et de la constitution d'un parallélisme entre les vers, ce parallélisme

<sup>28</sup> « Line division is identified by looking at rhyming patterns and finding their repetition. » (p. 174)

<sup>29</sup> Voir Ormsby (1995 : 147) qui semble partager cet avis.





Valli (p. 174) nous fournit quelques clefs de recherche en suggérant que la structure rythmique doit être davantage étudiée et notamment que doivent être prises en compte les notions de syllabes longues et brèves, accentuées ou non, d'emphase et de pauses. Neumann (1993), qui décrit des variations phonologiques et morphologiques entre formes poétiques et formes de citation, nous ouvre une autre voie en donnant l'exemple suivant. En décrivant un passage de poème, elle observe qu'un mouvement à trajectoire rectiligne est transformé en mouvement en forme de « 7 » pour former une « rime de mouvement à trajet », selon la terminologie de Valli (1990). Or, selon nous, cette modification de la forme du mouvement affecte aussi la structure rythmique du signe en question.

Les premiers travaux de poétique traitent aussi du repérage de strophes en poésie signée. Ormsby (1995b) identifie trois strophes dans un poème de Valli, en prenant comme repère le retour des mains au repos sur l'abdomen à la fin de chaque strophe. La durée globale de chacune des strophes est régulière, et les ruptures correspondent à des changements thématiques. Toujours dans le cadre de la fonction poétique, mais en dehors de la poésie, Bahan et Supalla (1995) mènent quant à eux une étude de la conduite du regard dans la structure narrative. Ils analysent l'interaction entre le regard, les autres articulateurs non manuels et les pauses. Ils proposent un découpage structuré de séquences narratives en termes de vers, stances et strophes : ils distinguent

- 1) le regard du signeur dirigé vers l'audience
- 2) le regard qui correspond à celui d'un personnage mis en scène
- 3) le regard sur les mains.

Chacun de ces regards a une ou plusieurs fonctions ; mais c'est essentiellement le changement de nature du regard qui retient l'attention des auteurs dans une narration en ASL. Ces modifications complètent en effet les indices de segmentation que les inclinaisons de tête ou les pauses plus ou moins longues permettent par ailleurs d'établir. Selon leur taille, les constituants ainsi limités sont comparés à des vers, des stances ou des strophes.

Ces remarques (sur la métaphore, sur l'iconicité, sur les unités métriques et sur la fluidité du débit) dispersées dans les travaux sur la poésie et les discours narratifs en LS, constituent un bon point de départ pour notre analyse de l'architecture du texte poétique infantin en signes ; nous avons par ailleurs jugé très utile de prospecter dans le domaine de la poésie enfantine dans les LO pour compléter cette première étape.

#### 4. LA POESIE ENFANTINE DANS LES LO

Se pencher sur la poésie enfantine dans les LO présente plusieurs intérêts pour aborder par la suite ce type de production dans les LS. Il s'agit, avant tout, de voir si la spécificité de la poésie enfantine (poésie adressée aux enfants ou créée par eux, voir § 4.1.1) est due non seulement à un 'public', mais aussi à une modalité. Autrement dit, modalité gestuelle et modalité orale ne se trouvent-elles pas réunies dans le cadre de la littérature de performance (par un jeu d'opposition à la modalité écrite) ? Plusieurs questions découlent de la précédente. Il convient de délimiter ce que l'on entend par poésie enfantine (§ 4.1.1 et § 4.1.2), et, avant d'en donner une description linguistique (§ 4.2), de nous interroger sur ce qui fait la modalité 'orale' (§ 4.1.3). En effet, nous pensons que parler de poésie en faisant référence à la poésie 'adulte' (et qui plus est, dans une civilisation de l'écriture) ne revient pas au même que de parler de poésie en faisant référence à la poésie enfantine.

La troisième section de cette partie (§ 4.3) répond au souci, constant depuis le début de cette étude, d'envisager les liens entre fonction poétique et développement du langage dans les LS. Nous y recueillerons donc une série d'observations faites en ce sens pour les LO. En fonction de ce que nous savons des compétences linguistiques de l'enfant (§ 4.3.1), nous envisagerons l'importance de la forme du langage tel qu'il est adressé à l'enfant, et en particulier sa forme prosodique (§ 4.3.2). Ensuite nous traiterons de la pratique des jeux de langage en tant que véritables outils dans l'acquisition et l'appropriation des structures d'une langue, quelle que soit sa modalité (§ 4.3.3).

##### 4.1 Le folklore enfantin dans les LO

La poésie enfantine n'est qu'une partie de la tradition orale enfantine, qui elle-même n'est qu'une partie du folklore enfantin. Le folklore enfantin, au sens large, comprend aussi bien des pratiques musicales, des chansons, des danses, des jeux et divertissements que des arts populaires (les catégories n'étant d'ailleurs par exclusives). Cependant, dans une acceptation plus restreinte, le folklore est identifié à la littérature orale. C'est donc essentiellement aux pratiques langagières que nous faisons référence ici, et en particulier à une forme qui, contrairement à ce que l'on a pu penser, subsiste malgré les effets du temps et des modes : celle du comptinage.

#### 4.1.1 « Par » ou « pour » les enfants ?

En référence à la distinction établie dans Opie (1959), Baucomont (1961 :18), Finnegan (1992) [1977] et Arleo (1998 : 82) distinguent les formulettes élaborées par les parents pour éduquer, amuser ou faire dormir leurs enfants (*Nursery Lore*), de celles qui sont créées par les enfants eux-mêmes (*Children's Folklore*) et transmises dans les lieux de socialisation entre enfants (cours de récréation, internats, centres de loisirs, rencontres informelles).

Le folklore PAR les enfants, ou folklore enfantin au sens le plus strict, se caractérise selon Arleo (1982) par l'évocation de tabous (comme celui de la mort ou du sexe), par des extraits de langue secrète, par la satire, par un écart vis-à-vis de la bienséance, alors que tous ces éléments sont absents du folklore POUR les enfants. Ce dernier remplit des fonctions pédagogiques plus évidentes comme apprendre à compter ou apprendre du vocabulaire. La forme du folklore pédagogique semble être plus stable, notamment parce qu'elle a été davantage instrumentalisée que celle du folklore des enfants. Là encore, les limites entre les deux types ne sont pas strictes, les enfants copiant et déformant l'environnement des adultes, les adultes s'inspirant de ce qu'ils estiment adapté à l'enfant. Le critère principal reste donc la nature de la transmission : de l'adulte à l'enfant pour le *Nursery Lore*, d'enfant à enfant pour le *Children's Folklore*.

#### 4.1.2 Terminologie et classement

« Comptine », « enfantine », « chant enfantin », « poésie enfantine », « formulette (de jeu) », « chanson populaire », « formulette d'incantation », « virelangue », « berceuse », « ronde » etc. : nombreux sont les types de pratiques langagières et variées sont les définitions. Les critères de classement sont la fonction (s'amuser, compter, éliminer), la forme des séquences en question, ou encore le cri initial prononcé en début de séquence (voir Pinon, 1961 : 53). Ces critères sont assez souples, et comme le souligne Arleo (1982), l'enfant n'est pas strict avec les genres : une comptine peut servir pour sauter à la corde, des berceuses, virelangues, rondes, ou formules mnémotechniques peuvent servir de comptine, et ainsi de suite.

Les termes FORMULETTE ENFANTINE ou ENFANTINE ont les définitions aux contours les plus larges. Soriano (1996) en fait la description suivante, d'après Rolland (1883) :

*« L'expression 'formulettes enfantines', qui est commode, peut désigner et désigne de plus en plus cet énorme matériel que Rolland a commencé à inventorier et dont la collecte, l'identification et le classement se poursuivent : chansons, jeux, rondes, devinettes, phrases-incantations, tantôt rimées et tantôt assonancées, à la fois verbales et mimées et qui accompagnent l'enfant tout au long de son développement. Elles bercent ses premiers sommeils, rythment ses premiers gestes et les harmonisent en jeux (« Ainsi font-font-font les petites marionnettes »), lui apprennent à inspecter et à reconnaître ses mains, ses doigts ou les diverses parties de son visage (« Nez cancan – Bouche d'argent – Menton de buis », etc.), le font rire quand il pleure ou lui suggèrent un rite rassurant quand il est inquiet ou nerveux. Cette énumération ne donne qu'une idée bien insuffisante de la variété des formulettes et de la diversité de leurs fonctions. Il en existe pour toutes les circonstances de la vie, la faim et la soif, la colère et l'ennui et aussi pour le besoin de s'enivrer de mots, lesquelles ne sont pas pour autant de pures jongleries verbales car une phrase apparemment sans aucun sens pour un adulte peut en avoir un pour un enfant et contenir des associations d'idées, des comparaisons, des jugements négatifs, des prises de conscience qui contribuent à son développement : « Quand j'étais petit, je n'étais pas grand [...] » »*

© 1996 Encyclopædia Universalis France S.A.

Baucomont (1961 : 7) synthétise la description de la formulette enfantine : “[...] des petits poèmes oraux traditionnels, le plus souvent rimés ou assonancés, toujours rythmés ou mélodiques, utilisés communément par les enfants au cours de leurs jeux [...]”. Les COMPTINES sont pour l'auteur un sous-groupe de cet ensemble, i.e. les FORMULETTES D'ELIMINATION, définies par Arleo (1982) comme les ritournelles qui permettent de passer de l'état de non-jeu à celui du jeu, état marqué par une phase d'organisation, notamment pour désigner celui des enfants qui doit par exemple être « le chat » ou « le loup ».

Nous faisons le choix de la simplicité et employons dans cette étude le terme COMPTINE dans le sens général de FORMULETTE ENFANTINE. D'un côté, en effet, comme le souligne Pinon (1961 : 52), ce terme relève de l'usage courant, aussi bien chez les enfants que chez les professionnels en milieu pédagogique, et d'un autre côté, la racine de ce mot prend une valeur toute particulière dans le cadre de la thématique du rythme et de sa 'mesurabilité'.

#### 4.1.3 Une littérature de tradition orale

Selon Arleo (1982), une des différences entre l'art de l'enfant et l'art de l'adulte est que le premier, dans une grande mesure, est fortuit et éphémère, alors que le second est intentionnel et durable ; l'auteur consacre une grande part de son analyse à l'étude des variantes dans les comptines qui « s'usent », voyagent et subissent des modifications. Ce phénomène de variation très marqué dans le folklore enfantin est dû essentiellement au fait qu'il est transmis de bouche à oreille, sans support écrit.

Le mode de transmission est un des trois critères qui selon Finnegan (1992 :17) [1977] permettent de dire qu'un poème est « oral », les deux autres critères étant la composition et le

rapport à la performance. Dans Zumthor (1983 : 32), la performance est définie comme une « action complexe selon laquelle un message poétique est transmis et perçu ici et maintenant ». La littérature de tradition orale, ou littérature de performance, nécessite donc « des acteurs » et « une situation ». L'influence de ces facteurs expliquerait le phénomène de variation. Les « acteurs » sont sujets à une défaillance de la mémoire, à des erreurs, mais aussi à la créativité ; la « situation » peut occasionner un certain « parasitage dans la performance » permettant à l'orateur de montrer son « art de faire avec ».

L'ensemble de ces informations nous amène à considérer le caractère oral des comptines, et de la littérature orale en général, non pas comme un équivalent de « non écrit » mais comme « formalisé de manière spécifique » (voir Zumthor, 1983 : 34). Qui dit oral dans ce sens ne dit donc pas obligatoirement « produit par la bouche ». Nous pouvons ainsi envisager du 'gestuel oral' au sens de « relevant de la littérature de performance » et effectuer la recherche des traits communs entre LS et LO dans le cadre de cette littérature.

Le paradoxe de la comptine selon Arleo (1982) est d'allier conservatisme et innovation, autrement dit de concilier ce que Fine (1980) désigne comme les « thématype », « écotype » et « égotype ». Le premier est marqué à travers les thèmes et structures de la comptine et véhicule héritage passé et conservatisme ; le second reflète le fait que le folklore s'insère dans un environnement social et présente une part d'innovation liée à la situation ; le troisième est lié aux réalisations spécifiques, à la performance. Une comptine peut donc être un lieu d'innovation ; le changement se fait selon des règles et pourtant il reste en partie imprévisible.

Ce qui nous intéresse pour notre étude, c'est avant tout la remarque de Zumthor (1983) : la forme unique du poème ne se reproduit jamais, mais ses composantes, oui. Arleo (1982) s'efforce par exemple de repérer les éléments fixes à travers l'ensemble des variantes d'« Am stram gram ». Il constate que la rime est maintenue, que certaines charpentes consonantiques (du type [pk pk]) sont mieux conservées que d'autres (du type [krglm]), qu'il existe un système de 'collage' de formules figées, comme il en existe dans la poésie adulte (pensons aux « formules » dans l'épopée ; voir Zumthor, 1983), que allitérations ou assonances jouent un rôle stabilisateur et que répétitions et parallélismes phonétiques jouent un rôle mnémotechnique. Enfin Jousse (1980) et Okperwho (1979), cités tous deux dans Zumthor (1983), indiquent pour le premier, la primauté du rythme comme particularité des genres littéraires oraux et, pour le second, le fait que « la poésie orale n'a de 'règles' que prosodiques ».

Nous avons donc présenté, dans cette section, des propriétés de la littérature de performance : d'un côté la variation, et de l'autre, la présence de structures mnémotechniques et cohésives comme les formules, le refrain, et en particulier des structures rythmiques qui facilitent la mémorisation et la transmission de cette littérature. Nous verrons ensuite que la poésie enfantine en LS présente ces propriétés et qu'elle constitue donc une forme de littérature de performance ; cela justifie à nos yeux, pour son étude, le recours aux outils de la métrique de la poésie orale chantée et scandée (*vs.* ceux de la métrique littéraire comme le craignait Cohn (1986), voir § 3.1.1).

## 4.2 Les caractéristiques des comptines

Nous faisons ici l'inventaire des éléments qui caractérisent les comptines dans les LO et qui vont nous permettre de les comparer ensuite avec les productions enfantines en LS de notre corpus. Parmi ces éléments, les travaux sur les comptines mettent en avant les thèmes, la métrique et la mélodie ; le lexique et les structures syntaxiques sont également évoqués mais de façon moins importante.

### 4.2.1 Les thèmes

Arleo et Despringre (1997a : 23) désignent comme « transculturels » des thèmes que l'on retrouve dans toutes les comptines du monde, tels que les nombres, les couleurs, les jours de la semaine, les saisons, les animaux, la nourriture, la nature, les rapports entre enfants et adultes ou la scatologie. Cette idée de transculturalité nous semble intéressante dans la perspective de la comparaison entre langues et modalités. Baucomont (1961 : 16) remarque par ailleurs que beaucoup de comptines sont fondées sur l'utilisation des chiffres 5, 10, 20 ainsi que sur des séries ternaires. Il y voit le souvenir des étapes accomplies par l'homme primitif lorsqu'il apprit à compter, avec une notion de nombre essentiellement « sensorielle et motrice ». Là encore ces termes résonnent de façon toute particulière dans le cadre de la modalité gestuelle. Arleo et Despringre (1997b : 192) présentent deux thèmes très répandus : la nourriture et les animaux. Les animaux sont souvent des animaux familiers, mais Chauvin (1999) précise qu'ils sont aussi liés à la fiction, et l'auteur a notamment observé un procédé courant d'anthropomorphisme. Les aliments sont également constitués de mets les plus communs et d'autres plus spécifiques à une culture. Outre les éléments qui constituent l'environnement immédiat de l'enfant, Arleo (1982) relève, dans sa comparaison des

comptines anglaises et françaises, la thématique des personnages ou faits culturels liés au pays, du conflit entre l'enfant et l'autorité, de l'interdiction et de la transgression, de la punition que l'adulte inflige à l'enfant ou de la revanche que prend l'enfant sur différentes formes d'autorité. Chauvin (1999) ajoute à cet inventaire les sujets de la religion, des parties du corps et les gros mots.

La structure discursive des comptines est commandée en partie par les thèmes développés et les objectifs conscients ou inconscients de la comptine. L'environnement quotidien de l'enfant est décrit, répertorié et structuré dans le cadre de descriptions ou d'énumérations. Les interactions avec autrui sont narrées sous la forme de questions / réponses, de suites d'action / commentaire ou d'action / résolution, autrement dit de formes condensées de récits (voir Arleo, 1982).

Entre réalité et fantasmes, le merveilleux et l'imaginaire sont également très présents dans les formulettes enfantines : Baucomont *et al.* (1961 :122) voient la comptine comme « une succession de petits tableaux schématiques rapides et inspirés du monde réel ramené aux dimensions de l'enfance, mais coloré de fantastique et de rêve par la suppression du temps et de l'espace [...] ». L'atemporalité et le merveilleux sont particulièrement associés aux suites de syllabes non significatives du type « Am, stram, gram ». Nous reviendrons également sur ces notions de merveilleux, d'absurde et d'imaginaire dans la poésie enfantine des LS.

#### 4.2.2 Les propriétés métriques

Nous avons conclu la section 4.1.3 en distinguant la métrique littéraire de la métrique de la poésie orale. Au sens strict, la métrique est « l'étude des régularités systématiques qui caractérisent la poésie littéraire versifiée [...] » autrement dit « l'étude des mètres » (voir de Cornulier, 1996). Au sens large, selon de Cornulier (1983), elle comprend également des éléments qui ne se mesurent pas, comme la rime ou le schéma de rimes, et « son domaine peut s'étendre à des régularités de type musical qu'on trouve dans le domaine du slogan, du folklore enfantin (comptines) comme de la chanson [...] » (même auteur, 1996). L'étude métrique des comptines comprend donc l'étude des sons (que nous examinerons en 4.2.2.1) ainsi que l'étude du rythme (que nous examinerons en 4.2.2.2).

#### 4.2.2.1 Les jeux phoniques

Les comptines se caractérisent par la répétition de syntagmes, de mots ou de non-mots (pour les séries de syllabes non significatives, appelées aussi ‘mots sauvages’), de syllabes ou de phonèmes (voyelles pour les assonances, consonnes pour les allitérations). Fribourg (1997 : 101) pour des comptines en Espagne ou Panayi (1997 : 131) pour des comptines à Chypre notent la prédominance de certains groupes consonantiques et vocaliques, et la présence de figures particulières d’entchevêtrement de ces sons, comme il en existe dans d’autres formes de poésie orale, mais adulte.<sup>30</sup> Arleo (1982) souligne en ce sens que, très souvent pour les comptines, comme pour la littérature de tradition orale en général, on a un « entrecroisement qui produit une multitude de vibrations sympathiques [et que se] mêlent ainsi les sons comme dans une boîte de résonance où l’effet total dépasse la somme de ses parties ».

La rime est un cas particulier d’assonance : deux mots riment quand leur dernière voyelle accentuée, et les phonèmes qui suivent éventuellement, sont les mêmes. L’emplacement de la rime peut délimiter le « vers » (rime finale) ou une unité plus petite que le vers (rime intérieure). Dans le corpus d’Arleo (1982), ce sont les rimes plates (du type aa bb, voir exemple (3) ci-dessous) qui dominent.

- |     |                                      |     |
|-----|--------------------------------------|-----|
| (3) | Une poule sur un <b>mur</b>          | (a) |
|     | Qui picote du pain <b>dur</b>        | (a) |
|     | Picoti, picota                       | (b) |
|     | Lève la queue et puis s’en <b>va</b> | (b) |

Mais la séparation en vers articulée autour de la rime finale (correspondance externe) n’est pas caractéristique de l’ensemble des comptines. En effet, l’assonance, l’allitération ou la rime intérieure (correspondance interne) permettent également de dégager l’unité ‘vers’ en assurant la cohésion d’une séquence, dont la limite correspond à l’interruption de cette cohésion. Le vers par ailleurs n’existe pas à l’état solitaire, il n’est identifiable que dans un rapport aux autres vers. Jakobson (1980 : 266-267) indique ainsi à propos de la série de syllabes non significatives (4) que « [...]chaque ligne, sauf la dernière, qui a un sens, est unifiée par un laci de voyelles et de consonnes semblables et contrastives ». Arleo (1982) note que les rimes sont moins nombreuses que le reste des assonances dans les séquences de syllabes non

---

<sup>30</sup> Seydou fait ainsi l’analyse des longs poèmes des bergers peuls : « Le trait linguistique de cette poésie est la recherche d’une impression de *continuum* qui est obtenue par une subtile stratégie d’entchevauchement des jeux de sonorités (allitérations liées par un tuilage savamment agencé) [...] et par la récitation sur un rythme effréné d’un flux de mots qui – de par leurs composants phoniques – s’engendrent les uns les autres indéfiniment » (voir Seydou, C., 1999 : « Expression poétique et conscience linguistique », *Faits de langues* 13 : 57-76).



significatives et que, de manière générale, le folklore pour les enfants contient davantage de rimes que le folklore des enfants.

- (4)    **How**chy **pow**chy domi **now**day  
      **Hom** **tom** **tout**  
      **Olligo** **bolli**go **boo**  
      Out goes you                    (c'est toi qui sors)

#### 4.2.2.2 Le rythme

Qu'entend-on par « rythme » ? Il n'est pas une étude sur le rythme qui ne commence par évoquer la diversité des sens donnés à ce terme. Le rythme est donc à la fois une notion riche et une notion floue. Allen et Hawkins (1980 : 228) dressent l'inventaire des facteurs rythmiques observés par Hrushovsky (1960 : 180-81) dans le poème écrit : métrique, frontières de mots, de syntagmes, répétition et agencement de sons, éléments de sens... Les auteurs estiment que, de la même façon, « le rythme qui structure un énoncé parlé peut être influencé quasiment par n'importe quel élément de parole qui est sujet à un pattern séquentiel ».<sup>31</sup> Pourquoi alors ne pas envisager le rythme comme le résultat d'un équilibre entre des contraintes de différents types, un équilibre respectant un principe de formalisation minimale ? Allen, Wilbur & Schick (1991 : 298) soulignent que « quiconque comprend ces contraintes et est, de fait, capable de prédire la séquence, ressentira la séquence comme rythmique ».<sup>32</sup>

Avec une conception du rythme aussi large, nous n'aurions aucune raison de dissocier les différents niveaux d'analyse (son, sens, etc.) et de distinguer l'étude du rythme de la parole de celle du rythme poétique. C'est pourquoi nous faisons le choix d'un cadre plus restreint pour la structure rythmique de la poésie en la considérant comme un pattern régulier fondé sur des durées contrastées entre saillances. Les éléments à prendre en compte dans l'étude du rythme poétique sont les mêmes que ceux qui servent à l'étude du rythme de la parole (durée, syllabe, accent), mais toute la différence tient dans cette notion de « pattern régulier ».

Une des principales questions posées au sujet du rythme de la poésie enfantine est de savoir ce que l'on doit mesurer, et la réponse que l'on donne reflète l'angle d'approche qui a

---

<sup>31</sup> « The organizing rhythm of the spoken utterance can be influenced by virtually any element of speech that is subject to sequential patterning .»

<sup>32</sup> « Anyone who understands these constraints and is thereby able to predict the sequence will feel the sequence to be rhythmic.»

été choisi : celui de la langue ou de la musique. La procédure d'analyse des comptines orales présentée par Arleo et Despringre (1997a : 27) est la suivante :

- 1) mesurer les retours d'ensembles rythmiques comparables
- 2) repérer les figures récurrentes engendrant ces cycles
- 3) découper en de plus petites unités sur la pulsation<sup>33</sup> temporelle – les durées – en fonction du contraste qu'elles présentent entre elles
- 4) tenir compte des récurrences accentuelles qui leur sont associées.

Les unités à prendre en compte pour la métrique des comptines (durées, accents, syllabes) ne font pas l'objet d'un consensus dans la littérature concernée ; les divergences sont liées en partie à la nature du domaine, qui se trouve à cheval entre musique et linguistique. La métrique classique du français s'appuie par exemple sur le décompte des syllabes, alors que, selon Arleo et Despringre (1997a : 28) « il s'agit [...] de fonder la métrique musicale [...] sur le nombre de pulsations ».

Faut-il par conséquent opposer décompte des pulsations à décompte des syllabes ? Il nous semble que la suggestion de de Cornulier (1996) selon laquelle la mesure des syllabes dans les comptines est en fait celle des « intervalles de durée d'une attaque de voyelle à l'autre » offre une voie médiane. Par ailleurs dans l'encodage qu'il propose, Arleo (1994) indique deux niveaux d'organisation correspondant à la croche et à la noire. Il précise que la croche constitue un étalon temporel mental et que chacune de ces entités peut être réalisée soit par une attaque syllabique, soit par un geste, soit par un silence, soit par un prolongement de note. Les noires marquant la pulsation correspondent soit à des syllabes accentuées soit à des syllabes non accentuées. Il prend ainsi en compte valeurs musicales et valeurs linguistiques. Nous voyons que les phénomènes de durée, de pulsation, d'accent et de syllabe sont imbriqués.

Une mise au point sur les unités observées et sur les termes qui les définissent est d'autant plus nécessaire pour se prononcer sur la proposition de Brailoiu (1973), selon laquelle « le rythme enfantin constitue un système particulier, défini par des propriétés précises et compréhensibles » et les langues les plus diverses « [se plient ] à son inflexibilité » (p. 37). Selon l'auteur, la durée des syllabes des comptines dépend de leur emplacement dans « un dispositif rythmique, que l'on *dirait préétabli* et auquel la parole s'ajuste selon les modalités nombreuses et variables » (p. 6). La plus fréquente des séries observées dans le rythme enfantin est « une série valant huit » (p. 9, voir figure 31) i.e. équivalant la plupart du

temps à une série de huit croches (valeur musicale) ou de huit syllabes brèves (valeur linguistique). Il est à noter par ailleurs que, dans ce schéma, les syllabes absentes sont remplacées par des silences de durée équivalente (p.13, voir figure 32).

Figure 31 : série de huit croches  
(Brailoiu, 1973 : 9)

Figure 32 : série de huit avec silences  
(Brailoiu, 1973 : 14)

Syllabes ou pulsations ? La question est déjà en vigueur avec la confrontation des travaux de Brailoiu et de Burling (1966). Ce dernier reprend la proposition de rythme universel de Brailoiu en lui préférant une série de 16 « pulsations »<sup>34</sup> répartie sur quatre vers. Remarquons que Brailoiu comme Burling ne distinguent pas le folklore des enfants du folklore pour les enfants.<sup>35</sup> Or Arleo (1982) constate davantage de ressemblances entre ses propres observations sur le *Nursery Lore* et les observations de Brailoiu sur le rythme enfantin qu'entre ces dernières et les observations sur le *Children's Folklore*. Olivier (1997 : 157) pense par ailleurs que « l'ensemble des jeux et pré-jeux enfantins [...] constituent un

<sup>33</sup> La pulsation est définie (p. 22) par « la succession régulière d'événements sonores en rapport direct avec une échelle du temps qui détermine le 'tempo' dont les valeurs initiales et finales sont identiques ».

<sup>34</sup> De Cornulier (1983) traduit « beats » par 'coups' alors que Arleo et Despringre (1997a) traduisent « beats » par 'pulsations'. Il nous semble que les deux traductions ne sont pas tout à fait équivalentes et qu'elles insistent pour 'pulsation' sur l'isochronie entre les « beats » et pour 'coups' sur l'aspect saillant des « beats ».

<sup>35</sup> Brailoiu (1973 : 5, 37) précise que le rythme décrit est aussi bien celui des enfants que celui des adultes s'adressant aux enfants, mais il donne par ailleurs très peu d'indications sur la façon dont les données ont été recueillies : « enregistrements phonographiques, imprimés, notations, communications personnelles, dont aucun malheureusement, n'est accompagné ici d'une référence ».

ensemble moins simple et surtout moins homogène que ce que proposent notamment Burling et Brailoiu ». Un des facteurs déterminants dans cette divergence, et Olivier l'indique (p. 159) est la façon que les auteurs ont d'intégrer ou non la variation comme phénomène constitutif de l'élaboration des formes poétiques enfantines.

Outre la question des unités à compter et la question de la nature du corpus, un autre aspect de la proposition de Brailoiu a suscité réflexion et désaccord. En effet, un des principes énoncés dans Brailoiu (1973 : 8) est que chaque couple de syllabes prend son départ sur un « frappé », autrement dit un accent, dont la nature diffère selon les langues. L'accent et la façon dont il illustre les rapports entre rythme de la langue et rythme de la musique font l'objet d'un débat. Ainsi Guéron (1979) établit deux séries de règles pour le mètre des comptines : 1) un schéma abstrait sous-jacent 2) des règles de correspondance qui précisent les éléments de la langue qui peuvent réaliser les entités du mètre abstrait. Le schéma proposé par Guéron pour les comptines est (X) S X S (X) S X S (X) avec S réalisé idéalement par une syllabe accentuée, X par une syllabe non accentuée, les parenthèses indiquant un élément facultatif :

S	X	S	X	S	X	S
<u>U</u>	-ne	<u>pou</u>	-le	<u>sur</u>	un	<u>mur</u>

Arleo (1982) nuance l'efficacité de ce schéma et mentionne le fait que, dans certaines comptines, on trouve deux éléments forts contigus (SS) et que, dans d'autres comptines, en français notamment,<sup>36</sup> toutes les syllabes sont accentuées, ce qui n'est pas prévu dans le schéma proposé par Guéron (1979 : 19). De Cornulier (1983) s'oppose par ailleurs à Guéron (1978) – pour qui l'accent rythmique respecterait avant tout les règles d'accentuation de la langue (la position forte étant occupée par un accent de mot en anglais, par un accent de groupe en français) – et considère, lui, que l'accent linguistique dans les comptines est subordonné au schéma rythmique.<sup>37</sup> A partir des travaux sur les comptines, une question s'est donc ajoutée à la classification de l'accent en diverses fonctions (démarcative, expressive, distinctive, etc. – voir l'article « Accent », dans *l'Encyclopædia Universalis*, 1996) : celle du rapport entre accent rythmique (aussi appelé accent musical) et accent linguistique.

---

<sup>36</sup> Par exemple : « un vach' qui piss' dans un ton-neau, c'est ri-go-lo mais c'est sa-laud »)

<sup>37</sup> La conclusion de Guéron (1979) nous semble pourtant relativement souple quant à une éventuelle 'hiérarchie des contraintes' : « les vers sont contraints syntaxiquement en ce que chaque vers, et chaque hémistiche quand il y en a, doit coïncider avec une frontière syntaxique importante. Ils sont contraints phonologiquement, car chaque hémistiche doit contenir deux syllabes fortement accentuées et chaque vers doit en contenir trois ou quatre. Enfin ils sont contraints en tant que groupements linguistiques rythmiques par les lois universelles du rythme ».

Arleo et Flament (1988) considèrent que la comptine pouffée, i.e. telle qu'elle est dite en situation de jeu,<sup>38</sup> avec la gestuelle qui sert à désigner le loup par exemple, est un compromis entre deux niveaux d'organisation, musical et linguistique, que le rythme musical implique une répartition régulière des accents dans le temps (isochronie), mais que l'influence de la langue parlée subsiste. Les auteurs donnent l'exemple de la séquence « une poule sur un mur », pour laquelle l'accentuation linguistique serait « une poule sur un mur », alors que l'accentuation pouffée, tout en conservant ces accents, propose un autre type d'accent (qui se manifeste ici par une augmentation de la fréquence fondamentale) sur la première syllabe de chaque groupe rythmique soit « une poule sur un mur ».

Revenons donc à cette idée d'un rythme universel : faut-il considérer le schéma rythmique proposé par Brailoiu comme une propriété générale ou comme une simple tendance ? La perspective d'étudier le rythme des comptines dans une autre modalité que la modalité orale prend un grand intérêt dans l'éventualité de l'existence d'un rythme enfantin universel. Mais les travaux mentionnés ci-dessus montrent que, déjà pour les LO, il est plus prudent de parler de tendances que de contraintes universelles. Arleo (1982) relève pour son corpus que les comptines sont le plus souvent à quatre vers, à rimes plates, avec une rime en fin de vers, en distiques, avec deux ou quatre syllabes accentuées par vers. Arleo et Despringre (1997b : 195-6) notent le caractère binaire, symétrique et régulier du vers de la comptine et concluent qu'il existe bien une métrique enfantine « sinon universelle tout au moins générale et prédominante, qui pourrait expliquer l'existence d'autres métriques fonctionnant comme réaction par rapport à celle-là. »

#### 4.2.3 La mélodie

Dans la comptine, la mélodie est un facteur plus ou moins important. Ainsi, Arleo (1982) remarque que, quand la mélodie est très élaborée, c'est souvent une marque d'inspiration adulte, et dans sa comparaison des comptines anglaises et françaises, il constate que les comptines françaises sont souvent chantées, alors que les comptines anglaises sont

---

<sup>38</sup> La distinction que Arleo et Flament établissent entre les différentes versions d'une comptine nous rappellent l'enjeu de la performance. Schuh (1988), dans son étude de la poésie Hausa de tradition orale, relève en ce sens que trois facteurs rendent indispensable la prise en compte de la performance dans une étude de la métrique de la poésie orale : 1) le silence a une valeur métrique, 2) des syllabes longues peuvent être chantées comme des courtes, 3) des syllabes peuvent être ralenties, rallongées. Voir Schuh R. G. (1988) : « Preable to a theory of Hausa poetic Meter ». Dans Furniss et Jaggar (ed). *Studies in Hausa. Language and linguistics. London and NY : Kegan Paul International, in association with the International African Institute.*

presque toujours récitées. D'autre part, certaines comptines « perdent parfois en chemin leur habit musical », selon l'expression de Guibat (1961 : 29), et d'autres se voient modernisées quand l'enfant applique sur une comptine ancienne un air nouveau. Enfin, un même texte peut se chanter sur plusieurs timbres (même auteur, p. 44). La variation est donc une notion valable pour la mélodie comme pour le rythme, et selon les comptines, selon les langues, on peut avoir affaire à une mélodie ou à une simple scansion, i.e. une expression dans laquelle la hauteur n'est pas pertinente.

Musique et parole jouent sur les modifications de hauteur ; mais, comme l'indique Backès (1994 : 32), en musique, ces modifications sont codées, et précisément mesurées, contrairement à ce qui se passe dans la parole. Le rapport entre les notes est formulé en termes d'intervalles. La précision de ces intervalles est toute relative dans les comptines et Despringre (1997 : 111) invite à parler de « contours mélodiques plutôt que de dessins de notes ». Ce sont principalement les intervalles entre sons accentués qui sont retenus dans la transcription de la mélodie des comptines ; l'inventaire d'un nombre restreint de types d'intervalles permet d'établir un schéma mélodique. Selon Arleo (1982 : 163), les intervalles utilisés dans les comptines françaises sont essentiellement repérés par les premier, deuxième et cinquième degrés ; Arleo et Flament (1988) insistent sur l'importance de la perception du rapport, plutôt que sur son émission effective.

Le rythme au sens restreint peut donc se combiner avec la mélodie, comme le souligne Backès (1994 : 43) – en prenant, en ce qui le concerne, le mot *rythme* au sens large : « le mot de 'rythme' suppose que des éléments (syllabes, notes) puissent être répartis en deux ou plusieurs catégories, qui permettent, par combinaison, la production de certaines séquences ». De Cornulier (1985) présente ainsi un exemple de transcription du rythme et de la mélodie de la comptine « Une poule sur un mur » dans le cadre d'une analyse modulaire. Les symboles utilisés dans sa notation indiquent d'une part la hauteur mélodique des sons (avec des intervalles correspondant à des demi-tons) et d'autre part la durée qui sépare l'apparition d'un son (d'une certaine hauteur) de l'apparition du son suivant. L'auteur (1983 : 152) souligne que « l'analyse modulaire permet de découvrir, entre la structure grammaticale et versifiée des comptines et leur rythme, une forte convergence [...] », et (1985 : 239) que « la mélodie apparaît comme essentiellement une confirmation d'une partie des virtualités de la structure rythmique, centrée sur la finale ». Despringre (1997) parle même dans certains cas de « stéréotypes mélodico-rythmiques » (p117) ou de « rythmo-mélodisme » (p110) pour l'alternance rythmée de quelques hauteurs. Guibat (1961 : 46) considère qu'il existe aussi bien des « assonances mélodiques » que des « assonances rythmiques ».

Dans son étude de « Trois p'tits chats », Arleo (1997 : 48) indique de quelle façon la segmentation mélodique peut correspondre à la segmentation lexicale et syntaxique. Tout comme le texte, la mélodie revient au point de départ (p49), avec un cycle tonique > dominante > tonique. Cet effet « d'ondulation » fait correspondre la crête sonore au passage « du vers impair au vers pair » et, inversement, le creux mélodique correspond au passage « du vers pair au vers impair ». Les « jointures » se font à la fois sur le plan phonique et mélodique. Les répétitions lexicales (mot ou groupes de mots) correspondent soit à une répétition de hauteur (à la fin du vers impair pour « chat, chat, chat »), soit à un même contour mélodique (pour « chapeau de paille »). Selon Arleo et Flament (1988), la formule « 2-5-1 » (passage du deuxième au cinquième degré, puis du cinquième au premier degré) est typique en fin de comptine française. Ainsi dans la figure 33, la fin de la comptine « Une poule sur un mur » est représentée schématiquement : « puis » correspond au degré 2, « s'en » correspond au degré 5 et « va » correspond au degré 1. Guibat (1961 : 33) pense que la mélodie agit « comme moyen mnémotechnique de transmission » en s'appuyant sur des mélodies préétablies (p. 37), comme il y a des rythmes préétablis. Les différentes comptines présentent par ailleurs des « thèmes » musicaux communs de sorte que, toujours selon Guibat (pp. 40-41), on peut observer une certaine « standardisation ».

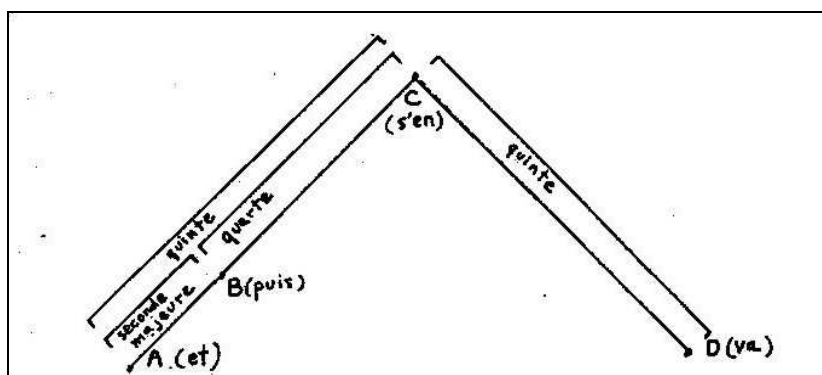


Figure 33 : contour mélodique final  
(Arleo et Flament, 1988 : 55)

La mélodie a donc, comme le rythme, un rôle structurant dans les comptines et repose, comme le rythme, sur des notions de contraste et de régularité. Nous examinerons dans le chapitre 3, quel équivalent à la mélodie nous pouvons identifier dans la modalité visuo-gestuelle.

#### 4.2.4 La syntaxe

Les structures rythmiques et mélodiques de la poésie enfantine respectent, voire renforcent, les frontières syntaxiques dans la majeure partie des cas. Arleo (1982) indique par exemple que l'enjambement est rare dans les comptines. Guéron (1979 : 7) souligne, dans les règles du mètre de la comptine qu'elle propose, le fait que « le dernier X du vers [soit la dernière syllabe] coïncide avec une frontière syntaxique importante » (frontière de SV, de SN). D'autre part, l'auteur ajoute (p. 8) qu'il « est caractéristique de la comptine française que le deuxième X du vers coïncide également avec une articulation syntaxique » (i.e. une frontière de syntagme). Le vers peut donc être divisé en deux sous-unités rythmiques (les hémistiches) qui ont une cohérence syntaxique.

Lorsqu'une construction syntaxique est répétée, elle fait fonction d'assonance ou d'allitération à une échelle supérieure. Une forte cohésion est assurée par ces parallélismes syntaxiques ainsi que par des expressions figées ou des séquences stéréotypées (voir Arleo, 1997 : 44). Le fait de garder une même trame syntaxique, dans laquelle on commute les éléments lexicaux, est un phénomène courant en poésie de tradition orale. Une chanson populaire en bambara présentée par Calvet (1984 : 34-35) montre par exemple (5) une structure syntaxique reprise de façon immuable avec une simple variation lexicale : Nom<sub>i</sub> + Verbe + Pronom + Nom<sub>i</sub> + Postposition. Comme le précise l'auteur, « il suffit de choisir le nom initial [...] pour que le reste suive presque mécaniquement, comme dans un exercice structural », le nom étant répété et commandant sémantiquement le verbe qui commande la postposition :

- (5) *K'i nɛn don n da la* (en entrant sa langue dans ma bouche)  
(*Walayi ! a ye n saamɛ*) (elle m'a fait honte)  
*K'i bolo da n bolo kan* (en posant son bras sur le mien)  
(*Walayi ! a ye n saamɛ*) (elle m'a fait honte)  
*K'i kogo da n kogo kan* (en posant sa poitrine contre la mienne)

On relève néanmoins dans les comptines quelques écarts qui, comme pour le lexique, sont davantage des archaïsmes ou des tournures inhabituelles que des violations des règles syntaxiques. Panayi (1997 : 152) relève, dans son étude du folklore enfantin chypriote, le choix d'un lexique rare et archaïque, des changements de sens, des pléonasmes, mais aussi des inversions sujet-verbe inhabituelles.<sup>39</sup> La syntaxe des 'mots sauvages' présente un cas à part (parce que ce sont précisément des suites de syllabes non significatives). On peut



imaginer que les enfants font parfois correspondre des unités cohérentes, du point de vue syntaxique, à ces unités non significatives, en s'appuyant sur la ressemblance avec des mots de leur langue (« pikepikekelegram » serait alors entendu comme « pique et pique et colle... »).<sup>40</sup>

Notons enfin l'intérêt que peut présenter l'étude de l'influence des thèmes et des structures discursives sur les constructions syntaxiques : le fait que l'acteur principal est souvent « je » (voir Arleo, 1982) implique par exemple des constructions à la première personne, les énumérations supposent des suites de syntagmes nominaux coordonnés, la commande d'ordres nécessite l'impératif, etc.

#### 4.3 Fonction poétique, LAE et acquisition

Chacun peut aisément constater que la pratique des jeux de langage, et des comptines en particulier, est source de plaisir pour l'enfant. On retrouve par ailleurs, dans cette activité, les qualités du jeu en général, dont la socialisation. Les comptines en effet se récitent à deux, ou en groupe, et l'enfant apprend ainsi la relation à l'autre. La transmission d'informations à travers les références culturelles, et en particulier l'évocation des tabous, contribue également à cette socialisation.

Le plaisir, la socialisation, le développement de l'imaginaire, la recherche de l'esthétisme, etc. sont autant d'éléments qui favorisent l'épanouissement de l'enfant dans le langage. Mais l'ensemble des travaux cités dans cette partie laissent entendre pour certains, ou disent clairement pour d'autres, que les jeux de langage, et en particulier les comptines, ont, par leurs propriétés formelles, un rôle précis et 'technique' (que nous décrirons) dans l'acquisition d'une langue (même si ce rôle reste inconscient, chez l'enfant bien sûr, mais également chez l'adulte).

Nous considérons que la clef du système poétique enfantin est la triade RYTHME, MELODIE, SYNTAXE, articulée de façon cohésive. Nous proposons également que cette triade forme une passerelle entre compétences linguistiques de l'enfant, LAE et poésie enfantine : la cohésion entre ces trois structures (mélodique, rythmique et syntaxique), la mise en valeur de leurs contrastes et des frontières de leurs différentes unités, sont des caractéristiques

---

<sup>39</sup> On peut également songer à l'usage du passé simple, fréquent dans la littérature enfantine, et rare dans le langage parlé ordinaire.

<sup>40</sup> A l'inverse, on constate que de véritables mots, inconnus des enfants, peuvent être pour eux comme des logatomes.

communes au LAE et à la poésie enfantine, qui pourraient contribuer au développement des compétences linguistiques du jeune enfant (la segmentation, le repérage des unités et de leur organisation hiérarchique). De là, nous suggérons que la même triade (rythme, mélodie, syntaxe) constitue également une passerelle entre modalités. En effet, si les propriétés rythmiques, ‘mélodiques’ et syntaxiques sont communes à la poésie enfantine des deux modalités (audio-orale et visuo-gestuelle), la présentation de comptines en LS et en LO faciliterait l’acquisition des LS par les enfants sourds et leur permettrait également d’appréhender le français L2.

#### 4.3.1 Développement du langage et LAE

Il semble difficile de prouver l’influence des comptines sur le développement du langage, alors que l’influence du LAE sur l’acquisition n’a pas été démontrée ; mais ce dernier point a fait, lui, l’objet de nombreuses observations, dont nous pouvons nous inspirer pour les comptines. Dans la plupart des cultures en effet, il existe un registre particulier pour s’adresser au petit enfant. On est en droit de se demander si cette démarche spontanée répond à une fonction particulière. En retraçant le lien entre les propriétés du LAE et les étapes du développement langagier chez l’enfant, certaines études ont contribué à cerner ce qui pourrait, dans le LAE, favoriser l’acquisition de la langue et notamment les processus de segmentation et de catégorisation que tout locuteur met en œuvre pour le traitement du langage.

##### 4.3.1.1 Phonologie et prosodie

Il est admis que tout être humain vient au monde avec des compétences lui permettant de traiter la parole, que ces compétences soient des aptitudes cognitives générales ou des aptitudes spécifiquement linguistiques. ‘Tout commence’ bien avant le premier mot prononcé. L’étude de la perception du langage par l’enfant a débuté dans les années 70 et s’est peu à peu développée en s’appuyant sur des techniques d’observation de plus en plus fines (comme l’observation de la succion non nutritive ou du rythme cardiaque, par exemple).

Les premiers travaux ont montré que le nourrisson distinguait les sons de la parole (voir Eimas *et al.*, 1971). Par la suite, on a constaté qu’un enfant percevait, de façon précoce, la prééminence résultant de l’augmentation de la fréquence fondamentale, de l’intensité et de la durée, et qu’un simple allongement de la durée était également perçu. D’autres travaux se sont concentrés sur l’ensemble des aspects prosodiques de la perception (Konopczynski, 1990

et 1991) et notamment sur le rythme, élément perçu par l'enfant dès la période intra-utérine. Or, selon Bertoncini (1994 : 27) « le système préprogrammé de la perception de la parole [...] permettrait [à l'enfant] en tout premier lieu de retrouver les unités de base de la structure rythmique de la parole ».

Le deuxième élément de la triade, la mélodie, est également perçu de façon précoce. Le bébé 'français', par exemple, réagit positivement quand on lui présente une séquence de discours dans laquelle on préserve l'intonation du français tout en étouffant les sons des consonnes et des voyelles, et ne réagit pas lorsque la mélodie est altérée, même si les consonnes et les voyelles sont préservées (voir Pinker, 1999 [1994] : 263). L'enfant perçoit donc les contours mélodiques. Ce sont d'ailleurs plus des contours que des intervalles, ce qui nous renvoie à la perception de la mélodie des comptines (précisément sous forme de contours mélodiques).

Nous voyons que l'enfant dispose de compétences linguistiques, dès son plus jeune âge, qui lui permettent de reconnaître les sons, le rythme et la mélodie de la parole et de les distinguer de ceux de la non-parole, indépendamment de la nature de l'input linguistique qui peut lui être proposé (LAE ou non). Mais, parallèlement à cette recherche sur la perception, les chercheurs se sont intéressés, dans les années 70 également, au langage adressé à l'enfant (« *child-directed speech* »). Or les travaux en question montrent que l'enfant s'intéresse davantage au langage qui lui est adressé qu'à une parole adressée à un adulte (voir Snow et Ferguson, 1977). Le LAE semble donc constituer un input perceptuel important.<sup>41</sup>

La prosodie du LAE se caractérise de la façon suivante (Richards et Gallaway, 1994 : 1907-8) :

- un débit plus lent que la normale (obtenu par un allongement vocalique ou par l'introduction de pauses longues et nombreuses), un rythme plus régulier
- une intonation exagérée, une tessiture plus large, des contours mélodiques plus marqués, moins complexes et répétés de façon schématique
- une fréquence fondamentale plus élevée (qui se rapproche de celle de l'enfant).

Les chercheurs se sont demandés d'une part quel rôle pouvait jouer le LAE dans l'acquisition de l'enfant, d'autre part si les caractéristiques du LAE étaient universelles ou

---

<sup>41</sup> Il est intéressant de noter que, dans certaines expériences, LAE et *Nursery Lore* sont mis sur le même plan. Konopczynski (1991 : 19) mentionne ainsi une expérience qui montre que lorsque l'on présente à des enfants de neuf mois « une berceuse, un schéma mélodique répétitif, du parler bébé émis par leur mère et du parler normal de leur mère », les enfants manifestent leur préférence pour le parler bébé de leur mère et la berceuse. Le même auteur souligne (p.24) que « l'enfant est nourri, très jeune, de berceuses et autre comptines, remarquables par leur simplicité mélodique, ainsi que du langage que lui adresse sa mère ».

spécifiques à chaque langue et / ou culture. Pour répondre à la seconde question, celle de l'universalité du LAE, des travaux des années 80 se sont orientés vers la comparaison entre langues. Dans Fernald *et al.* (1989), les caractéristiques prosodiques du LAE entre 10 et 14 mois sont analysées dans différentes langues (français, italien, japonais, allemand, anglais britannique et américain). Les paramètres étudiés sont la fréquence fondamentale (sa variation, les minima, maxima et écart), la durée des énoncés et la durée des pauses. De manière générale, et donc pour toutes les langues étudiées, les auteurs ont observé une fréquence fondamentale plus élevée que dans le langage non spécifié, des valeurs minimales et maximales plus importantes, des énoncés plus courts et des pauses plus longues. Le langage adressé par les mères présente un écart (entre minima et maxima) plus grand que celui adressé par les pères. Outre ces points communs entre les langues, les auteurs ont constaté que le LAE des américains présente les modifications prosodiques les plus extrêmes (en ce qui concerne l'exagération de l'intonation). Les auteurs déduisent de ces résultats que, dans toutes les langues étudiées, le LAE présente des traits prosodiques spécifiques et à caractère universel, mais avec des variations propres aux langues.<sup>42</sup>

Pour répondre à la première question (le rôle que joue le LAE dans l'acquisition), les arguments en faveur d'un rôle 'facilitateur' du LAE s'appuient sur des expériences d'ordre psycholinguistique. Ces expériences ont montré que le LAE permettait au parent de réguler l'attention et l'excitation de l'enfant, de lui communiquer son affection et de maintenir une interaction linguistique. Dans des hypothèses plus linguistiques, on considère que le LAE marque les sons en tant que sons du discours et facilite la perception et la compréhension de la parole en mettant en valeur les unités de bases et les contrastes significatifs de la langue.

Selon Konopczynski (1990 : 178), l'enfant, baigné dans le rythme de sa langue, essaie d'en reproduire les éléments rythmiques les plus saillants dans ses premiers tentatives de communication verbale. Les liens entre perception et production seraient donc très étroits. L'auteur note qu'en ce qui concerne l'émission de la prosodie, on observe chez l'enfant un passage progressif du continu au discret et un processus d'abstraction croissante. Ainsi, le rythme non structuré et la MELODIE font place progressivement à un rythme structuré et à L'INTONATION ; autrement dit, les variations mélodiques, riches mais aléatoires, des premiers

---

<sup>42</sup> Les interrogations sur le caractère universel ou non du LAE sont formulées de la même façon pour le babil. La réponse est là aussi à nuancer. Selon Konopczynski (1990 : 195) quand les enfants tentent d'imiter au plus près la parole, ils produisent essentiellement « les éléments universaux les plus importants », quel que soit leur environnement linguistique avec, éventuellement « des différences subtiles dans leurs vocalisations selon leurs origines linguistiques ».

mois s'effacent au profit de quelques contours de base, stables et récurrents. Ces contours reflètent les grandes modalités du langage (interrogation vs. assertion par exemple), ont une fonction linguistique et facilitent l'opposition et la démarcation. De la perception à la production en passant par le LAE, c'est toujours la notion de contraste, de saillances qui semble soutenir l'acquisition.

#### 4.3.1.2 Syntaxe

Outre les spécificités prosodiques, la description du LAE contient des caractéristiques syntaxiques. On a d'abord pensé que la syntaxe du LAE était simple, bien formée et redondante. Mais Newport *et al.* (1977 : 140) contestent ce qualificatif « simple » en soulignant que les structures interrogatives ou impératives par exemple, qui sont nombreuses dans le LAE, ne sont pas à proprement parler des structures 'simples'. Le problème est de s'entendre sur ce que l'on entend par là d'une part et, d'autre part, de savoir si une certaine complexité n'est pas recherchée dans le LAE. En effet, il semble que le parent adapte inconsciemment le degré de complexité de son discours à l'âge de son enfant et aux compétences qu'il lui prête. Il lui faut concilier cette exigence avec les besoins de la communication d'une part, et le souci (inconscient) de présenter à l'enfant un modèle stimulant d'autre part. Admettons qu'il y a bien simplification dans le LAE à de nombreux niveaux, mais que cela n'exclut pas la présence de structures relativement complexes.

Les caractéristiques syntaxiques du LAE sont les suivantes (Richards, et Gallaway, 1994 : 1908) :

- des énoncés bien formés mais plus courts que dans le discours non spécifié (plus d'énoncés à un mot, moins de modificateurs, moins de subordonnées)
- plus de mots lexicaux et moins de mots grammaticaux, (des noms plutôt que des pronoms personnels, moins de complexité préverbale)
- plus d'impératifs et d'interrogatifs
- une plus grande redondance.

Comme pour les niveaux phonologique et prosodique, on s'est interrogé sur le rôle du LAE pour l'acquisition de la syntaxe. L'enfant commet en effet des erreurs qui ne sont pas présentes dans le langage qui lui est adressé, et il n'a pas été prouvé que la présentation d'un modèle du type LAE facilitait le processus d'acquisition. Néanmoins il semble que la prosodie du LAE permette à l'enfant de mieux percevoir les modalités de la phrase (affirmation, questions et ordres) et le découpage en syntagmes par la correspondance entre

les pauses, la chute de la fréquence fondamentale et les frontières syntaxiques (voir Newport et Gleitman, 1995) ; mais là encore, il n'est pas prouvé que cela lui permette d'apprendre la syntaxe (voir Pinker, 1995 : 163-64).

En ce qui concerne les productions de l'enfant, il semble que l'organisation temporelle du babillage préfigure l'entrée dans la construction syntaxique du langage, et que l'enfant contrôle les intonations syntaxiques avant la syntaxe en tant que telle. L'enfant produit des mots isolés à un an, et des énoncés à deux ou trois mots structurés, i.e. avec un ordre spécifié, pendant sa deuxième année. La maîtrise des catégories fonctionnelles et des phrases complexes vient plus tard. Si, selon Newport *et al.* (1977), le LAE présente des structures relativement complexes, on peut donc en conclure que l'enfant perçoit les structures plus complexes avant de les produire.

L'enfant a donc en naissant une capacité à discriminer et à classer. Le rôle de l'expérience, dans la mise en place du système linguistique, reste un sujet controversé, et notamment en ce qui concerne le LAE. Le fait qu'il existe notamment des communautés au sein desquelles il n'existe pas de registre particulier de LAE, et que cela n'empêche pas les enfants de franchir les étapes du développement du langage à la même vitesse, relativise l'influence du LAE sur l'acquisition (voir Newport et Gleitman, 1995 et Pinker, 1995 : 156). Nous retenons de cette présentation rapide des compétences linguistiques du jeune enfant et des caractéristiques du langage qui lui est adressé, l'importance accordée à la prosodie, en particulier au rythme et à la mélodie, et à leurs liens avec les frontières syntaxiques. Si le LAE 'sert à quelque chose', c'est apparemment en raison du caractère exagérément contrasté de sa mélodie et de son rythme. Or nous pensons que cette hypothèse est également valable dans le cas des jeux de langage.

#### 4.3.2 Jeux de langage et acquisition

Baucomont (1961 : 25) pense que les comptines sont un accès et une initiation à la poésie. Jakobson (1980 : 264) reprend la thèse de Āukovskij (1966) selon laquelle les enfants acquièrent parallèlement le langage et les rudiments de la poésie. Mais quel accès les comptines offrent-elles à la langue en général ? La pratique des jeux de langage a-t-elle un rôle dans l'acquisition d'une langue ?

Toujours selon Āukovskij (p.293) « composer des rimes à l'âge de deux ans constitue une étape régulière du développement linguistique. Les enfants qui ne pratiquent pas ces exercices sont anormaux ou bien malades ». Cette présentation nous semble trop catégorique,

et nous préférons poser la question de la façon suivante : la pratique des jeux de langage a-t-elle d'autant plus de sens, pour l'acquisition d'une langue, lorsque cette acquisition se fait dans un contexte 'extraordinaire', i.e. quand l'accès à la langue environnante est rendu difficile, en raison d'un déficit cognitif (trisomie, autisme) ou d'un déficit perceptuel (surdité) ? Les cliniciens<sup>43</sup> insistent à ce sujet sur le plaisir que procure la pratique des jeux de langage à l'enfant en difficulté : perçue comme une pause dans le travail de rééducation, elle se caractérise par l'absence d'échec, le sentiment sécurisant que l'on est dans une situation « pour de faux », la « gratuité » de l'activité, l'aspect rituel, l'interaction à égalité entre thérapeute et patient, les témoignages d'affectivité, etc. Mais là encore, quel est l'impact linguistique ?

Pour certains auteurs, le rôle des comptines dans le développement du langage est énoncé clairement. Ainsi, selon Guéron (1979 : 26), « les poésies enfantines constituent un moyen par lequel une génération apprend à une autre les règles selon lesquelles les discours de la langue sont rythmés » ; pour Bryant *et al.* (1989) la connaissance précoce de comptines par les enfants pourrait favoriser leur accès à la lecture. On est en droit de s'interroger sur les explications ou éléments d'explications proposés pour accorder aux jeux de langage le statut de « méthodes actives qui s'ignorent », selon l'expression de Noye (1971) (cité dans Calvet, 1984).

#### 4.3.2.1 Mémoriser, segmenter, comparer et classer

Les mécanismes mentaux mis en œuvre dans la pratique des comptines (et propres à la musique) font appel, selon Arleo (1994), à des facultés que l'enfant peut réinvestir dans le langage : dans un premier temps, l'enfant doit mesurer et comparer des intervalles temporels, afin de synchroniser la parole ou le geste avec la pulsation ; dans un second temps, il doit compter les pulsations et comparer le nombre de pulsations par segment.<sup>44</sup>

---

<sup>43</sup> Nous remercions Cécile Audollent, Stéphanie Bellouart, Pascale Dansart, Nathalie du Passage et Laetitia Ménager, orthophonistes et étudiantes en sciences du langage à Tours, pour les échanges à ce sujet et leur avis éclairé sur la question.

<sup>44</sup> Il est intéressant de noter que ces opérations intervenant dans le processus cognitif du message linguistique (la segmentation, la sélection paradigmatique et la recombinaison) sont utilisés avec d'autres supports que celui de la voix. Le langage tambouriné, système de communication utilisé par exemple en Centrafrique, encode des messages, sur la base de ces procédés, au moyen uniquement de hauteurs (qui correspondent aux tons de la langue) et de rythmes joués au tambour (voir Cloarec-Heiss, F. (1997) : « Langue naturelle, langage tambouriné : un encodage économique (banda-linda de Centrafrique) ». Dans Fuchs et Robert (eds.) : *Diversité des langues et représentations cognitives*. Paris, Ophrys : 136-149.

Réciter une comptine pour l'enfant suppose qu'il l'ait mémorisée. Un ensemble de formes, nous l'avons vu en § 4.2, permet de faciliter cette mémorisation, d'autant plus nécessaire pour de longues séquences comme les structures « dominos » du type de celle de « Trois p'tits chats » décrite dans Arleo (1997). C'est notamment par leur caractère répétitif que les comptines sont faciles à mémoriser et qu'elles fournissent des points de repère à l'enfant. *A fortiori* lorsque l'enfant est en difficulté avec le langage, les structures répétitives lui permettent d'anticiper, d'être davantage en phase avec une autre personne qui récite elle-même la comptine, et de produire des séquences phonologiques plus longues que celles relevées dans ses productions spontanées (voir Bobillier-Chaumont, 1999 : 49). La comptine constitue donc un bon entraînement à la mémorisation et permet à l'enfant d'intégrer, de manière quasi mécanique, des structures linguistiques de tous niveaux (phonologiques, syntaxiques, prosodiques), ainsi que du vocabulaire nouveau.

Qui dit mémorisation ne dit pas forcément compréhension. La parole peut être mémorisée comme une suite continue de sons indistincts. Or, les jeux de langage ne font pas seulement des enfants de gentils perroquets. Ils mettent en valeur, de multiples façons, les frontières des différentes unités de la langue : frontières du phonème, de la syllabe, du morphème ou de la phrase. Ainsi, Noye (1971) donne l'exemple de jeux fondés sur la métathèse (de type « verlan ») qui mettent en relief la segmentation syllabique. Les frontières des groupes syntaxiques sont soulignées dans les comptines par la structure métrique (voir § 4.2.4). La succession de dérivés, comme les séquences « poul-**e**, poul-**ailler** », « vign-**e**, vign-**eron** » (voir Arleo 1997 : 53) indique à l'enfant la segmentation en morphèmes et, par conséquent, des processus de dérivation réguliers. La répétition d'un morphème flexionnel permet de le détacher mentalement de la racine verbale : « petit moulin **a** bien tourn-**é**, petit oiseau **a** bien vol-**é**, petit poisson **a** bien nag-**é** ». Certaines comptines constituent même de véritables corpus d'analyse distributionnelle avec commutation de différents constituants. Ainsi, dans l'exemple ci-dessous de Fribourg (1997 : 83), les unités *dos* et *tres* d'une part, et les unités *arroz* et *pastel* d'autre part, forment deux paradigmes :

Cuando el reloj marca la **dos** / Los esqueletos comen **arroz**.  
'Quand l'horloge marque deux heures / Les squelettes mangent du riz.'

Cuando el reloj marca la **tres** / Los esqueletos comen **pastel**.  
'Quand l'horloge marque trois heures / Les squelettes mangent du gâteau.'

A la panoplie de l'apprenti linguiste, il convient d'ajouter la capacité à repérer, à établir des contrastes et à classer les unités distinctives. Les comptines (avec la rime,



l'allitération et l'assonance) ou les virelangues (formulettes du type « les chaussettes de l'archiduchesse... », qui jouent sur le caractère proche des sons et la répétition des structures syntaxiques) permettraient à l'enfant d'identifier les ressemblances entre les sons et de les assembler. Il prendrait ainsi conscience des unités pertinentes. En effet, dans les virelangues, par exemple, l'échange de traits (pertinents) comme le lieu d'articulation pour « l'archiduchesse » n'est pas sans conséquences (voir plus bas). Par ailleurs, Bryant *et al.* (1989) ont mené une série de tests sur des enfants anglophones en contexte d'acquisition ordinaire et en déduisent qu'il y a des liens forts entre la connaissance précoce (à 3;3) de comptines, la compétence phonologique et l'aptitude à la lecture. Un enfant qui est sensible à la rime et à l'allitération acquerrait une compétence métaphonologique et percevrait mieux que différents mots ou différentes syllabes ont un segment en commun.

Le repérage des traits pertinents peut se faire à l'aide d'un cadre phonémique ou prosodique. Dans les suites de syllabes non significatives, par exemple, la répétition d'un cadre consonantique (du type « zig zag zoug ») met en relief le triangle vocalique [a][i][u] (voir Arleo, 1999).<sup>45</sup> Dans les devinettes, une intonation caractérisée par un haussement de voix indique que la forme doit être complétée, en tant que forme dialogique inachevée (voir Faïk-Nzujim, 1976 : 31).

Etablir des unités pertinentes suppose aussi que l'on prenne conscience des spécificités de sa langue. Selon Arleo (1982), les enfants francophones ont tendance à compter (pour les formulettes d'élimination) sur toutes les syllabes (sauf dans les comptines où l'accent musical prédomine), alors que les enfants anglophones comptent plus volontiers sur les syllabes accentuées. Cette différence est liée très clairement aux propriétés d'accentuation des deux langues. Par ailleurs, dans les suites de syllabes non significatives, les emprunts lexicaux à d'autres langues sont fréquents, mais il est intéressant de noter que les enfants les adaptent bien souvent à leur propre système phonologique (voir Arleo et Despringre 1997b : 192).

#### 4.3.2.2 Jouer avec les règles de la langue

Nous avons évoqué l'utilisation des jeux de langage en rééducation orthophonique et notamment dans les cas de pathologies de langage. Lorsque l'on demande aux praticiens leurs critères d'évaluation du succès de ces exercices ludiques sur le développement du langage,

une des réponses est l'appropriation par l'enfant du jeu, autrement dit quand l'enfant récite la comptine pour lui spontanément, mais plus encore quand l'enfant s'inspire du modèle présenté et recrée le jeu, en improvisant sur la base du cadre (gestuel, rythmique mélodique...) qui lui a été proposé. Cette étape, qui paraît assez difficile à franchir dans le cadre d'une acquisition perturbée,<sup>45</sup> est le propre du folklore enfantin. L'enfant qui maîtrise les règles du jeu, joue avec ces règles, et joue ainsi indirectement avec les règles de la langue.

Les exemples d'écart vis-à-vis de la grammaire de la langue sont de nature variée. Arleo et Flament (1988) signalent par exemple que parfois, dans les comptines, « la mise en valeur fréquentielle porte sur des éléments grammaticaux peu enclins à être valorisés » (préposition et articles par exemple dans « **une** poule **sur** un mur »). Un autre exemple donné par Arleo, et que chacun peut retrouver dans ses souvenirs d'enfance, est la façon dont un enfant peut tricher en récitant une formulette d'élimination (quand elle s'accompagne de gestes désignant les partenaires les uns après les autres) : en ajoutant des syllabes à la version initiale, le joueur-locuteur peut s'arranger pour que la séquence verbale ne s'achève pas sur lui, afin de ne pas être éliminé. Notons aussi le cas des virelangues où l'enfant prend le risque, en violant la règle de contraste minimum (avec des phonèmes proches du point de vue articulatoire qui s'opposent dans le cadre d'un mot), de s'embrouiller, quitte à modifier le sens de l'énoncé, voire à exprimer un tabou (dans un virelangue présenté par Calvet (1984), un simple changement de lieu d'articulation fait apparaître un terme à connotation sexuelle).

Mais le jeu sur les règles dans les productions des enfants consiste plus en une utilisation astucieuse des contraintes des schémas poétiques (pour jouer sur le sens et la forme), ou en une utilisation inhabituelle de la langue (comme les inversions sujet-verbe dans les formulettes chypriotes étudiées dans Panayi, 1997) qu'en de véritables infractions au code de la langue. C'est aussi le cas, bien souvent, pour la sémantique : outre l'exploitation de la polysémie, de l'homophonie (« **sept oies / c'est toi** », « nouille comme **toi / toit** de ville ») et des autres procédés présents dans la fonction poétique en général, l'enfant semble prendre un plaisir tout particulier à évoluer dans l'absurde et le loufoque. Les exemples les plus flagrants

---

<sup>45</sup> Au sujet de l'opposition [i]/[u] puis [a], Fribourg (1997 : 96) note que « les enfants jouent sur les contrastes comme ils le faisaient lors de l'acquisition du langage » au stade du babil.

<sup>46</sup> Sylvie Karmal, enseignante auprès d'enfants sourds avec handicaps associés, regrette ainsi que, lorsque les comptines sont réservées aux temps d'orthophonie et vues uniquement comme un apprentissage de la parole, « les enfants les apprécient mais ne se les approprient pas » (1997 : 27). Paradoxalement, l'enseignante indique également son malaise quand un enfant s'approprie si bien une comptine en signes qu'il ajoute de plus en plus d'éléments à la version proposée et donne l'impression de partir dans un « délire » (p. 36). Enfin elle conclut en relevant qu'un des indices du succès des comptines signées sur le développement du langage des enfants est « qu'ils semblent s'approprier les comptines », « et s'autorisent plus de liberté d'expression » (p41).

sont les suites de syllabes non significatives qui, comme leur nom l'indique, n'ont pas de sens ou ont une signification ésotérique.

Pour conclure sur les liens entre jeux de langage et acquisition, nous n'occultons pas la difficulté d'évaluer empiriquement ce rapport, mais nous avons établi un certain nombre de points communs entre LAE et comptines, et relevé ce qui pouvait favoriser le développement du langage dans les deux cas. Dans le LAE, comme dans les comptines, on remarque en effet :

- un rythme régulier (gestion spécifique des pauses et de la durée des voyelles)
- des contours mélodiques marqués, distinctifs et répétés de façon schématique
- une syntaxe 'relativement' simple, avec des frontières de syntagmes mises en valeur au niveau suprasegmental et par des constructions répétées
- une thématique de l'environnement immédiat, des routines, du 'coucou-caché' (« *peek a boo* »), de la dénomination.

L'exotisme, le jeu sur le sens sur les formes distinguent en revanche le folklore enfantin du LAE non poétique. Les comptines et autres jeux de langage présentent donc à la fois l'aspect rassurant d'un 'super' LAE et un certain esprit d'aventure.

Nous partons du principe que, si l'hypothèse du rôle facilitateur des jeux de langage, et des comptines en particulier, se révèle fondée en ce qui concerne les LO, il en ira de même pour les LS. En effet nous avons vu que le LAE dans les LS présentait le même genre de caractéristiques prosodiques que le LAE dans les LO ; or, si l'exagération des contrastes rythmiques et mélodiques et la mise en valeur des frontières syntagmatiques dans le LAE aident l'enfant à organiser, à structurer son langage, cela devrait être valable dans les deux modalités (visuo-gestuelle et audio-orale).<sup>47</sup>

## 5. CONCLUSION

Ce chapitre nous a permis de 'préparer le terrain', au sens propre comme au sens figuré, pour les chapitres suivants. En effet, les aspects linguistiques abordés nous serviront de base pour la description et l'analyse de la poésie enfantine dans les LS (chapitre 3 et 4) et les aspects socio- et psycholinguistiques permettront de mieux comprendre comment s'est déroulé notre travail de terrain. Nous avons fait un point sur chacun des trois domaines nous

---

<sup>47</sup> Pourquoi ne pas envisager par la suite l'intérêt de la pratique des comptines pour permettre à l'enfant sourd d'aborder le français comme langue seconde avec de meilleures dispositions ?

servant de repère : les LS, la poésie (adulte) dans les LS et la poésie enfantine (dans les LO), en sélectionnant à chaque fois les éléments les plus pertinents pour l'objectif de notre étude.

La LSF, comme les autres LS, est une langue à part entière ; c'est une chose désormais établie. Par conséquent, en tant que telle, elle a tout ce qui fait qu'une langue est une langue et elle dispose notamment d'un registre poétique. D'autre part, elle est articulée de façon originale, car elle emprunte le canal visuo-gestuel. Sa phonologie, sa syntaxe ou sa prosodie présentent donc à la fois des points communs et des différences avec celles des LO. Nous n'avons pas présenté une description linguistique exhaustive de la LSF et des LS, mais nous avons rappelé les arguments en faveur de leur statut de langue et mis l'accent sur les particularités de la modalité gestuelle (comme l'iconicité, les constructions en simultané et l'utilisation de l'espace) parce que ces aspects sont les plus déroutants lorsque l'on découvre les LS et qu'une partie de notre problématique concerne les effets de ces particularités sur la fonction poétique. Pour identifier les jeux poétiques avec les règles de la grammaire d'une langue, il nous fallait établir quelques repères sur la dite grammaire.

Nous nous sommes par ailleurs intéressée à l'histoire et à l'environnement sociolinguistique des LS dans la mesure où le développement de l'expression poétique est lié à l'histoire de la langue et des relations avec la société entendante et la LO environnante. Que devient un éventuel héritage culturel dans un contexte marqué par des rapports de force entre la communauté sourde et entendante ? Nous avons privilégié le domaine de l'éducation, en lien avec un développement plus conséquent sur l'acquisition des LS, dans la mesure où ces considérations alimentent ensuite notre réflexion sur la poésie enfantine. En effet, si le développement du langage se fait de la même façon dans les deux modalités, la place de la fonction poétique dans le développement du langage devrait être la même (quelle que soit la modalité). Mais quand la plupart des enfants sourds n'ont pas une LS comme langue maternelle, quelle place et quelle forme prend alors la poésie enfantine ?

La poésie (adulte) en LS est bien vivante. Que ce soit dans les thèmes développés (de l'oppression à la valorisation de la LSF) ou dans l'étude des structures formelles (adaptation ou rejet des éléments de métrique classique), on retrouve l'attraction et le rejet caractérisant les rapports d'une langue 'minoritaire' à une langue 'majoritaire'. Les travaux linguistiques sur la fonction poétique des LS, et plus particulièrement sur la poésie, ont montré ses points communs avec celle des LO (comme l'usage de la métaphore ou la répétition de traits articulatoires), mais ils ont aussi amorcé la présentation des particularités prosodiques de la poésie (comme l'amplitude des signes, la fluidité du débit, l'apparition de schémas rythmiques). Nous accorderons, dans cette étude, davantage d'intérêt à ces derniers aspects.

Enfin, en regardant d'un peu plus près la littérature de tradition 'orale', et en particulier le folklore enfantin, il nous a paru pertinent de considérer la littérature de performance comme un sous-ensemble commun aux deux ensembles « LS » et « LO », en raison des conditions de réalisation et de transmission de la poésie enfantine. Nous avons donc relevé les structures formelles des comptines qui permettent une cohésion de la structure poétique : les formes mnémotechniques, les structures rythmiques et mélodiques.

Enfin, nous avons renforcé notre hypothèse selon laquelle les comptines ou les jeux de langage ont un rôle non négligeable dans l'acquisition et l'appropriation des LS, autour d'un fil conducteur reliant LAE, poésie enfantine et développement du langage. Ce lien provient de l'étude des caractéristiques rythmiques, mélodiques et syntaxiques de chacun de ces aspects du langage. Nous avons donc traité, jusqu'ici, des LS, de la poésie dans les LS et de la poésie enfantine dans les LO. Il nous est désormais plus facile d'appréhender l'intersection de ces trois domaines : la poésie enfantine dans les LS.

## CHAPITRE II : LA POESIE ENFANTINE DANS LES LS

### 1. INTRODUCTION

Dans le premier chapitre de cette étude, nous avons présenté un bilan des connaissances sur la poésie 'adulte' dans les LS ; mais la poésie enfantine dans les LS n'a été, à notre connaissance, ni décrite ni analysée avant cette étude. Selon nous, ce domaine n'a pas été exploré notamment parce qu'il est difficile de recueillir des séquences poétiques enfantines. En effet, alors qu'il est relativement aisé, en observant autour de soi, ou en interrogeant les locuteurs, de recueillir des exemples de poésies enfantines dans les LO, il nous a fallu mener une véritable investigation pour recueillir des exemples de poésies enfantines dans les LS.

Avant de présenter dans le détail (en § 4) les différentes séquences poétiques recueillies et retenues pour constituer le corpus de notre étude, nous expliquerons pourquoi nous considérons la plupart de ces séquences comme des comptines (§ 2.1). Nous avons vu en section § 4.1.1 du premier chapitre que cette terminologie comprenait à la fois des productions d'enfants et des productions d'adultes adressées aux enfants ; or notre corpus est presque entièrement produit par des adultes à l'intention des enfants (§ 2.2). En outre, les séquences présentées (à trois exceptions près) ont des auteurs identifiés et ne sont donc pas anonymes, d'origine inconnue, transmises de génération en génération. Peut-on généraliser à partir de deux ou trois exemples et prétendre qu'il existe des comptines traditionnelles dans les LS ? Nous verrons que la réponse à cette question doit être nuancée (§ 2.3) : nous donnons des explications au fait que les comptines traditionnelles sont peu nombreuses (§ 2.3.1), mais nous sommes d'avis que, si elles sont rares, elles existent néanmoins. Nous le justifions par l'ensemble des résultats de nos recherches, que ce soit dans la littérature sociolinguistique (§ 2.3.2) ou auprès des communautés sourdes (§ 2.3.3). Nous explorons également ce qui, dans le folklore sourd, relève de la fonction poétique (§ 3) en dehors de la poésie, dans la mesure où nous avons découvert là d'autres exemples confortant notre hypothèse de l'existence de la poésie enfantine traditionnelle.

## 2. LES COMPTINES EN LSF

Nous avons indiqué dans la section 4.1 du chapitre précédent que, selon les auteurs, les termes comptine ou formulette recouvraient des notions aux contours plus ou moins larges. Nous sélectionnons, parmi les définitions possibles de la comptine ou de la formulette enfantine, la définition de Baucomont (1961), qui nous paraît ‘efficace’ dans la mesure où elle offre des critères de reconnaissance faciles à valider ou à rejeter ; en outre, elle est suffisamment générale pour nous permettre de ne pas appliquer de force le modèle ‘oral’ sur des séquences gestuelles. Nous y apportons néanmoins les aménagements qui nous semblent nécessaires pour trois raisons :

- 1) parce qu’ils tiennent compte des résultats des précédentes études de comptines (ainsi, la caractéristique « par les enfants » est-elle une condition *sine qua non* ?)
- 1) pour répondre aux exigences de la modalité gestuelle (ainsi, qu’entend-on pas ‘oral’ ?)
- 2) pour refléter l’acceptation d’usage du terme comptine (n’utilise-t-on « comptines » que pour les formulettes d’élimination ?).

Nous examinerons donc dans un premier temps les critères de la définition de Baucomont qui ne présentent pas de difficulté particulière (en § 2.1). Puis, nous nous intéresserons au fait que notre corpus est presque totalement créé par des adultes à l’intention des enfants (en §2.2). Enfin, nous essaierons de répondre à la question de l’existence de comptines traditionnelles en LS (en § 2.3).

### 2.1 La définition de Baucomont (1961)

La formulette enfantine, que nous associons à la comptine, est définie par Baucomont (1961 : 7) : comme un PETIT poème ORAL, TRADITIONNEL, le plus souvent RIME ou ASSONANCE, toujours RYTHMIQUE ou MELODIQUE, utilisé communément PAR LES ENFANTS au cours de leurs jeux (voir § 4.1.2 du premier chapitre). Parmi les séquences poétiques que nous exploitons (et que nous présentons en détails, dans en § 4), la grande majorité (49 parmi les 57 séquences de notre corpus) nous semble remplir les critères énoncés pour appartenir à un ensemble COMPTINES.<sup>48</sup> Nous plaçons les critères du rythme et de la mélodie au cœur de notre

---

<sup>48</sup> Nous excluons de l’ensemble COMPTINES les 5 séquences brèves que M. Companys nous a présentées comme des exercices poétiques plutôt que comme des séquences autonomes, et les trois poèmes dactylogiques, qui bien qu’étant moins longs (30 s. environ) que les plus longues des comptines (jusqu’à 72 s), sont ciblés sur la

analyse et y consacrons un chapitre à part entière (chapitre 3). Les critères « par les enfants » et « traditionnel » font l'objet d'une large discussion dans cette partie. Nous allons donc, dans un premier temps, examiner successivement les trois autres critères : la brièveté, la présence de rimes ou d'assonances, et le caractère oral.

Le critère de brièveté est pertinent pour l'ensemble des séquences poétiques de notre corpus. Comparons en effet la durée moyenne des 57 séquences poétiques retenues et la durée moyenne d'un ensemble de 11 poèmes adultes : la longueur moyenne des poésies enfantines est de 21 secondes<sup>49</sup> (la plus longue dure 72 s., la plus courte 5 s., et 39 /57 séquences durent entre 10 et 30 s.), alors que la durée moyenne de l'échantillon de poèmes adultes est de 112 s. (la durée la plus longue étant de 185 s. et la plus courte de 49 s. ; 10/11 des poèmes durent plus de 80 s.). Les séquences poétiques enfantines sont donc brèves en comparaison des séquences de poésie adulte.

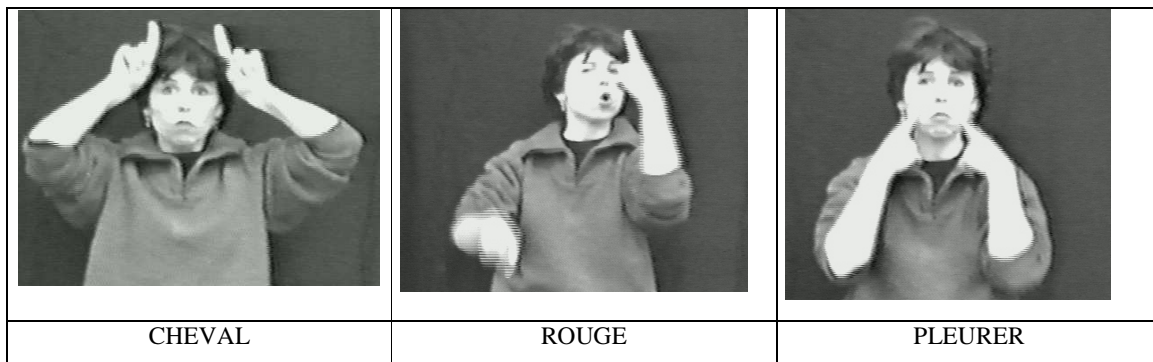
Le critère (facultatif dans la définition de Baucomont) de la rime ou assonance réclame davantage d'attention et de commentaires de notre part. D'après ce que nous avons rappelé concernant les comptines dans les LO (§ 4.2.2.1 du premier chapitre), nous pouvons ajouter « allitération » à la définition de Baucomont. Si nous adoptons la distinction que fait Valli (1990 : 173) entre allitération (répétition de configuration) et assonance (répétition de mouvement), nous pouvons même préciser que le premier type (les allitérations) est le plus productif en poésie enfantine en LS. Nous relevons en effet, dans nos séquences poétiques, essentiellement des répétitions de configurations manuelles et, en revanche, nous ne trouvons pas de « rimes de mouvements » ou « rimes de signal non manuel » comme le fait Valli (1990) dans la poésie adulte. Il n'existe pas non plus, dans l'ensemble de nos séquences poétiques, de rime finale, autrement dit de répétition d'un mouvement ou d'une configuration à quelques signes d'intervalle, permettant de délimiter un vers. En revanche, six des séquences poétiques de notre corpus ont pour principe la répétition d'une configuration manuelle dans deux ou trois signes consécutifs (en associant par exemple les signes d'une couleur, d'un animal et d'une action avec la même configuration manuelle, la configuration 'index' dans la figure 34 ci-dessous).

---

contrainte des configurations de l'alphabet manuel et nous semblent moins pertinents en ce qui concerne leur rythme. L'ensemble de ces séquences fait néanmoins partie de notre corpus, et c'est pourquoi nous employons, selon les cas, soit le terme « comptines » soit le terme plus général de « séquences poétiques » lorsque nous discutons du corpus.

<sup>49</sup> Notons que pour les séquences que nous appelons plus loin des « séquences cycliques », nous avons pris en compte la durée moyenne d'un cycle.





**Figure 34 : répétition de configuration manuelle**  
(Document M. Companys)

Dans le cadre des répétitions de ‘sons’ (= formes manuelles), un procédé courant dans la poésie enfantine en signes est de réaliser l’ensemble d’une séquence avec une seule configuration. Il s’agit d’ailleurs, la plupart du temps, plus d’un ensemble de configurations très proches du point de vue articulaire que d’une seule configuration (ce que les auteurs des séquences poétiques soulignent volontiers). Dans notre corpus, c’est toujours dans ce cas les configurations /5/ (main ouverte, doigts écartés) ou ‘main plate’ (main ouverte, pouce écarté, les quatre autres doigts serrés) qui sont utilisées, avec des variantes en ce qui concerne le degré de flexion des doigts. Le choix de cet ensemble de configurations n’est pas étonnant dans la mesure où elles sont très fréquentes dans l’ensemble du vocabulaire des différentes LS concernées. D’autre part, dans ces configurations, les quatre doigts (autres que le pouce), ou les cinq doigts, se comportent de la même façon et ces formes sont donc plus faciles à articuler pour l’enfant. Cette consigne, relativement peu contraignante, lui permet donc, selon l’avis des professionnels sourds,<sup>50</sup> de trouver un grand nombre de signes adéquats et, ajoutons-nous, d’être suffisamment à l’aise pour se concentrer sur d’autres aspects poétiques, comme le respect d’un schéma rythmique, la répartition des signes dans l’espace, les balancements du corps, les alternances de main.<sup>51</sup>

<sup>50</sup> Nous employons le terme de « professionnel sourd » conformément à l’usage en vigueur dans le domaine de l’éducation des enfants sourds. En effet des postes ont été créés dans les établissements spécialisés dont le projet linguistique d’établissement comprend un accès à la LSF. Mais les adultes sourds recrutés sur ces postes ont des rôles et des fonctions très variés. En théorie, le profil de ces postes correspond à celui d’enseignants sourds qualifiés en LSF.

<sup>51</sup> En effet il nous a semblé que, plus les consignes concernant les configurations étaient contraignantes, plus les autres aspects poétiques étaient délaissés : si l’enfant doit trouver des signes pour toutes les lettres de l’alphabet manuel, trouver une logique pour les enchaîner et mémoriser la séquence, alors les patterns rythmiques ou le respect d’une stricte alternance des mains sont moins présents que dans les séquences à une configuration simple par exemple.

Par ailleurs, nous indiquons plus bas un autre genre très productif dans la poésie enfantine en LS. Ce genre est également fondé sur une contrainte dans le choix des configurations manuelles : le signeur doit trouver un signe avec une configuration donnée (les configurations de l'alphabet manuel ou les configurations des chiffres par exemple), mais ce type de productions ne comporte pas particulièrement de répétition.

Le jeu avec les configurations manuelles est donc souvent indiqué par les locuteurs sourds comme critère poétique et est par ailleurs facilement repérable. Ce n'est pas un hasard si l'on retrouve la recherche de signes à même configuration comme exercice d'entraînement dans les cours de LSF pour entendants ou dans les séances de réflexion sur la langue dans les cours de LSF pour les enfants sourds.<sup>52</sup> Remarquons que les configurations manuelles constituent par ailleurs un type d'entrées lexicales dans les dictionnaires (voir Girod, 1990) et dans les bases de données lexicales des LS (voir Bonucci, 1997).

Ces cas de répétitions volontaires mis à part, certains paramètres reviennent souvent dans l'articulation des signes (les configurations de base, les mouvements simples) sans que nous puissions les interpréter comme résultant d'une intention poétique. Notons également que la répétition de configurations est le seul type de contrainte (de paramètre) que les professeurs sourds ont donné explicitement aux enfants pour créer des séquences poétiques dans notre corpus, alors que, dans la poésie adulte, Valli (1990 : 180) en ASL ou Russo (2000) en LIS (langue des signes italienne) présentent des répétitions d'autres paramètres comme celle de mouvements (circulaires).

Il convient à ce sujet de distinguer la répétition d'un paramètre non significatif (comme la configuration 'index' plus haut dans CHEVAL ROUGE PLEURER) de la répétition d'un paramètre étant également un morphème lié. En effet, dans la mesure où la direction, l'orientation et la structure rythmique du mouvement jouent un rôle dans la morphologie flexionnelle des LS, certaines répétitions de mouvements sont liées à des répétitions de flexions personnelles ou aspectuelles. Dans la figure 35 par exemple, les signes CHAMPIGNON-LOCALISE-ICI et RAMASSER-UN-CHAMPIGNON sont répétés tous les deux le même nombre de fois et sont articulés aux mêmes emplacements parce que l'objet du second prédicat a été préalablement localisé avec le premier. La trajectoire de chacun des signes est donc la même, mais cette répétition relève du niveau morphosyntaxique. Nous analyserons plus en détails dans le chapitre 4 la répétitions des morphèmes liés, des mots ou séquences de mots.

---

<sup>52</sup> Le documentaire audiovisuel de Dänzer et Hemmi (1997) présente une séance de travail en classe bilingue en Suisse et l'on y voit les enfants rechercher des signes contenant la configuration manuelle présentée par leur enseignant sourd .

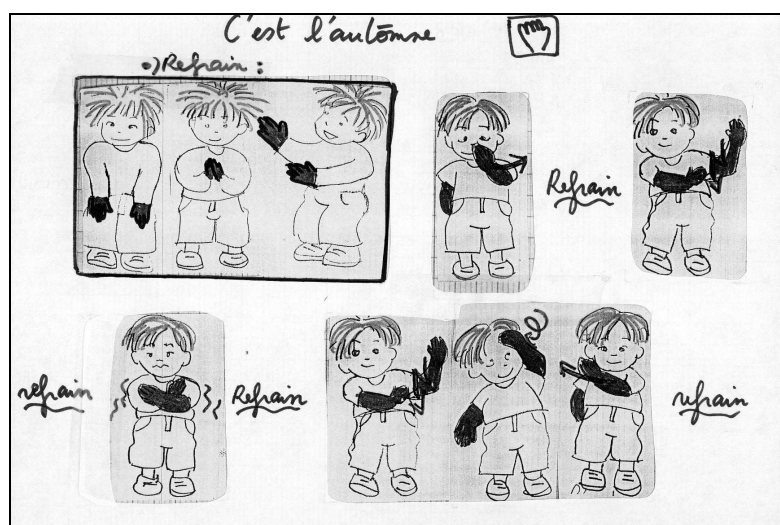


**Figure 35 : répétition d'un mouvement**  
(Document V. Duhayer)

Le critère 'oral' indiqué par Baucomont dans sa définition des formulettes enfantines s'explique bien évidemment par le fait que l'auteur n'avait pas à l'esprit (surtout en 1961, voir section 2.2.2 du chapitre 1) l'existence éventuelle d'une troisième modalité (qui ne soit ni écrite, ni orale). Nous avons expliqué en § 4.1.3 du chapitre 1 que ce critère revient en fait à se demander si les séquences poétiques rencontrées relèvent bien de la littérature de performance.

Les séquences analysées dans notre corpus illustrent la notion de variation (nous y revenons plus loin) et présentent des structures formelles spécifiques à la littérature de performance. Ces formes, en assurant une meilleure cohésion du 'texte' poétique, facilitent notamment la mémorisation et la transmission. Parmi ces procédés formels, figure le refrain. Le retour à intervalles réguliers d'un ensemble de paroles constitue un trait spécifique de

l'oralité et encourage également la participation collective, en permettant à un groupe de s'exprimer plus facilement à l'unisson. Deux séquences poétiques de notre corpus contiennent un refrain et trois se présentent comme une série de phrases à répéter en boucle. Dans l'illustration présentée ci-dessous (figure 36), le refrain est constitué d'une séquence gestuelle non significative (dans le cadre en haut à gauche) et est repris à intervalles plus ou moins réguliers par la suite (voir les indications de « refrain »). Ajoutons qu'il existe également de nombreuses répétitions de structures syntaxiques qui ne sont pas de véritables refrains, mais qui contribuent à la cohésion du texte poétique. Nous développerons la question des parallélismes syntaxiques dans le quatrième chapitre de cette étude.



**Figure 36 : comptine à refrain**  
(Document V. Duhayer)

Outre le refrain, la littérature de performance présente aussi des procédés linguistiques indiquant le début et la fin de la narration ou du poème. Dans la plupart des séquences poétiques de notre corpus, le début et la fin de la performance sont marqués par un clignement de paupière et / ou une position de repos avec les mains le long du corps. Lorsqu'à la fin de la performance, les yeux sont déjà fermés (le protagoniste est endormi par exemple), c'est au contraire la réouverture des yeux qui marque la frontière finale. En outre, de façon systématique, l'expression, et en particulier le regard, change au début et à la fin de la performance. Les travaux portant sur l'analyse des structures narratives décrivent largement le changement dans la nature et la direction du regard parmi l'ensemble des stratégies d'implication (voir Mather et Thibeault, 2000). Le locuteur se met dans la peau du narrateur ou du personnage et ses changements de regards, combinés à l'agencement de pauses d'une

durée variable, structurent l'organisation du 'texte' (voir Bahan et Supalla, 1995). La durée des pauses est également pertinente pour dessiner les limites de la performance poétique et, dans notre corpus, nous relevons 17 cas d'immobilisation du signeur sur l'articulation du dernier signe (avant de recouvrer la position dite 'de repos'). A l'opposé, mais avec le même rôle de délimitation, trois séquences finissent sur un mouvement avec un nombre indéfini d'oscillations (voir le tableau récapitulatif en annexe).

Ces marqueurs de début et de fin de performance, ne sont pas propres à la poésie, mais l'on rencontre par ailleurs des signes plus spécifiques à la performance poétique. Dans des productions d'adultes ou d'adolescents sourds (qui ne figurent pas dans le corpus transcrit en annexe), nous avons relevé des signes qui n'ont pas d'autre signification que d'indiquer le début et /ou la fin d'une séquence poétique : Chantal Liennel effectue par exemple une rotation sur elle-même, le bras tendu, au début d'une version de son poème « Fleur ». Mais de tels signes ne figurent pas en ouverture ou en clôture de performance dans nos séquences poétiques enfantines. En revanche, nous avons noté, dans la poésie enfantine, que les choix lexicaux pouvaient contribuer à délimiter la performance : en effet, 12 séquences de notre corpus s'achèvent sur des termes signifiant la chute ou le départ du ou des protagoniste(s), 10 autres s'achèvent sur des signes exprimant une évaluation positive de la situation (« BIEN » « BEAU », « BON », etc.) et 5 séquences finissent par des signes de rupture de contact (« VOILA », « AU-REVOIR ») ; en ajoutant les signes de clôture, de disparition ou d'endormissement, 35/57 des séquences s'achèvent sur un 'mot de la fin'.

L'autre particularité des comptines liée à leur caractère 'oral' est leur variation diachronique et synchronique, i.e. pour un même individu entre divers instants et entre plusieurs individus pour un même 'texte'. Précisons tout d'abord que, pour étudier ces séquences, soit nous les avons enregistrées, soit nous avons obtenu des enregistrements effectués par d'autres. Parmi ces enregistrements qui nous ont été confiés, certains ont été réalisés en situation de performance authentique (i.e. devant un 'vrai' public, à l'occasion d'une fête, par exemple), d'autres dans des situations plus artificielles (un adulte ou un enfant signant devant la caméra en présence ou non d'un collègue ou de ses camarades), d'autres enfin sont des enregistrements commerciaux (voir la section 4 pour plus de détails). Mais dans tous les cas, il s'agit là d'une « oralité mécaniquement médiatisée » selon l'expression de Zumthor (1983 : 36), donc différée dans le temps et /ou l'espace.

Les enregistrements effectués par nos soins (ou en situation plus 'authentique') présentent davantage d'intérêt du point de vue de la variation, même si la situation de performance est déjà modifiée par l'absence d'un 'vrai' public la plupart du temps, et la

présence de la caméra dans tous les cas. Nous avons néanmoins recueilli de nombreux exemples de variations de toute nature et riches d'enseignement à plusieurs titres. En ce qui concerne la variation entre différentes performances d'une même comptine par la même personne, nous avons pu relever des suppressions, des ajouts, des erreurs (i.e. identifiées par l'auteur de la performance comme telles), mais aussi des modifications dans l'articulation des signes. Certaines de ces modifications sont liées aux conditions physiques ou psychologiques de réalisation (locuteur assis, *vs.* debout, locuteur stressé ou détendu, etc.), d'autres sont liées à la variabilité intrinsèque de la performance orale (notamment des variations phonétiques ou prosodiques).

En ce qui concerne la variation entre locuteurs pour une même comptine, nous avons en particulier enregistré deux groupes d'enfants, effectuant tous ensembles puis l'un après l'autre la séquence poétique apprise avec leur enseignant. Les différences sont beaucoup plus nombreuses que dans le premier cas de figure (pour un même locuteur à différents moments) et nous avons constaté, dans le second cas, que des éléments étaient conservés d'une variante à l'autre et que différentes stratégies étaient aussi utilisées par les enfants pour obtenir un effet comparable (de contraste rythmique par exemple). Dans les deux cas, les formes invariantes correspondent à ce qui semble être retenu comme le plus saillant et le plus pertinent dans la structure poétique par l'ensemble des locuteurs.

Pour les enregistrements commercialisés, l'étude de la variation est limitée aux quatre cas pour lesquels deux locuteurs exécutent en même temps une séquence poétique, l'intérêt est alors de voir comment les deux locuteurs sont synchronisés, et là encore quels sont les points communs et les différences entre leurs performances.

Si les critères « bref », « rimé ou assonancé » et « oral » nous semblent validés pour les séquences poétiques de notre corpus que nous souhaitons regrouper dans l'ensemble COMPTINES, avec quelques ajustements nécessaires pour les deux derniers critères (nous ajoutons « allitéré » à « rimé ou assonancé » et nous entendons « oral » comme un cas de performance), les critères « par les enfants » et « traditionnel » font en revanche obstacle. Les deux sont d'ailleurs en partie liés : pour les enfants entendants en effet, les comptines proviennent aussi bien des autres enfants que des adultes (les parents en particulier), et elles sont transmises de génération en génération sans que l'on puisse identifier l'origine de la comptine. Pour les enfants sourds, en revanche, il semble, jusqu'alors, que l'on n'ait pas repéré de véritable diffusion entre enfants. Par ailleurs, les origines des comptines en signes créées par les adultes pour les enfants sont, dans la plupart des cas, identifiées. Il n'y aurait donc ni production de comptines par les enfants, ni production de comptines traditionnelles

par les adultes, du moins à une échelle qui permette de parler de transmission d'un patrimoine culturel. Pourtant, nous estimons suffisants les critères formels énumérés plus haut (rythme, brièveté, jeux phoniques) pour attribuer la dénomination de comptines au corpus de cette étude et nous verrons dans les sections qui suivent pourquoi nous préférons parler de la rareté des comptines traditionnelles que de leur inexistence.

## 2.2 Les comptines pédagogiques

La définition proposée par Baucomont correspond en fait essentiellement au folklore enfantin, au sens de folklore produit par les enfants ; mais nous avons vu dans le premier chapitre de cette étude (§ 4.1.1) qu'il existe également des comptines produites par les adultes à l'intention des enfants. Même si, dans la pratique, il est souvent difficile de classer les séquences poétiques dans l'une ou l'autre des catégories, il nous semble évident que les séquences poétiques que nous avons recueillies dans cette étude relèvent davantage du type « pour » les enfants, ou pédagogiques, que du type « par » les enfants (indépendamment de la question de qui les interprète pour l'enregistrement). La nature de notre terrain explique en partie ce phénomène. C'est en effet essentiellement en contexte pédagogique que nous avons prospecté, par l'intermédiaire des professionnels sourds travaillant au sein d'institutions ou en contact avec des établissements accueillant des enfants sourds. La nature de notre terrain n'explique qu'en partie ce phénomène, dans la mesure où, d'une part, nous serions en droit de penser que le milieu scolaire est aussi propice à la production poétique par les enfants (de comptines traditionnelles ou spontanées) et que, d'autre part, nous avons également interrogé ces professionnels sur leur propre expérience (leurs souvenirs d'enfance et leur observation des enfants sourds autour d'eux). Nous y reviendrons dans la section 2.3.3.

Les préoccupations pédagogiques s'expriment de façon variée. A deux reprises, par exemple, nous avons constaté que la pratique des comptines était reliée à un travail sur l'écrit : avec le double objectif de mémoriser visuellement l'ordre des signes et de se familiariser avec le support graphique, les comptines étaient notées à l'aide de dessins et de mots en français sur des supports affichés à la vue des enfants. Par ailleurs, comme certaines comptines orales, des comptines en LS ont pour fonction d'apprendre à compter, de mémoriser le nom des jours de la semaine, de présenter les saisons, de mémoriser l'alphabet (dactylologique), etc. La thématique des comptines renvoie à l'environnement des enfants, on y retrouve les thèmes transculturels comme ceux des nombres, des couleurs, des animaux, de la nourriture ou de la nature (voir Arleo et Despringre, 1997a). L'absence des références

sexuelles ou scatologiques est à ce propos un indice pour classer nos séquences poétiques dans le folklore pédagogique.

Il pourrait être simple d'expliquer la similarité entre les préoccupations du folklore pédagogique dans les LO et dans les LS par le fait que certaines comptines sont adaptées de comptines orales, (c'est le cas pour 6 / 16 des comptines de notre corpus en LSF).<sup>53</sup> Ce choix de ne pas nous limiter aux créations directes en LS (non inspirées de la poésie des LO) nous expose à une critique que nous souhaitons parer : la traduction de la poésie, de quelque nature qu'elle soit, est problématique et il ne nous a pas été proposé de traductions littérales de comptines 'entendantes'. Nous nous sommes en revanche intéressée à la façon dont les formes poétiques étaient adaptées ou simplement inspirées d'une version d'origine. Les auteurs ont d'ailleurs souligné qu'ils avaient adapté (et non traduit) en LSF les comptines en français, ne mentionnant qu'occasionnellement les sources de référence et considérant, à raison il nous semble, que la parenté avec une comptine en LO ne diminuait pas la valeur poétique d'une comptine en LS. Nous avons déjà attiré l'attention du lecteur sur le fait que nous considérons que français et LSF sont des langues en contact avec tout ce que cela suppose d'échanges, d'influence et d'interférences (en reconnaissant que le sens des échanges est révélateur du rapport de forces entre locuteurs au sein de la communauté). Dans cette optique, il est intéressant de noter que, contrairement à la poésie adulte, il n'est jamais fait référence à la surdité ou au silence dans la poésie enfantine en LS, et qu'en revanche, des références culturelles communes (aux entendants et aux sourds) comme le Père Noël en France, le Lièvre de Pâques et St Nicolas aux Pays-Bas, y sont présentes.

Notre corpus est donc constitué de comptines « pour » les enfants et non « par » les enfants et, de plus, il ne s'agit pas, sauf pour les séquences en ASL (voir plus bas), de comptines traditionnelles. Nous avons néanmoins mentionné plus haut que certaines constructions de notre corpus (les séquences à une seule configuration par exemple) s'inscrivaient dans une tradition poétique et nous allons donc, dans la section suivante, traiter des comptines traditionnelles.

### 2.3 La question des comptines traditionnelles

Malgré des démarches nombreuses et la multiplication des contacts, nous n'avons pas pu enregistrer (à une exception près) des comptines en signes que tous les sourds d'une



communauté connaîtraient et pourraient se remémorer facilement. Nous expliquons en § 2.3.1 les raisons des difficultés pour trouver de telles performances. Mais paradoxalement, la recherche que nous avons menée à travers la littérature linguistique et sociologique sur les sourds et les LS d'une part (voir § 2.3.2), et à travers la consultation directe des communautés sourdes d'autre part (§ 2.3.3), bien qu'infructueuse en termes de constitution de corpus, nous a permis de renforcer notre hypothèse que ces performances existent.

### 2.3.1 Un genre peu répandu : explications

Nous avons rencontré et interrogé des professionnels (entendants et sourds) de l'éducation des enfants sourds, des parents entendants d'enfants sourds, des parents sourds d'enfants sourds et entendants ; nous avons interrogé des sourds de familles sourdes et des sourds de familles entendantes ayant découvert la LSF à différents âges ; nous avons posé ou fait poser la question des comptines traditionnelles à des sourds du Québec, de France, des Etats-Unis, de Suède, de Grande-Bretagne et des Pays-Bas pour obtenir, globalement, une réponse négative : les comptines traditionnelles n'existeraient pas dans les LS.

Nous proposons, dans les sections qui suivent, des éléments d'explication autour de trois éventualités : soit l'objet recherché n'existe pas, soit l'objet existe mais il est occulté, soit l'objet existe mais on ne sait pas le reconnaître. Pour ce qui nous concerne, il paraît relativement évident que, lorsque la transmission d'un héritage culturel ne peut se faire d'une génération à l'autre, certaines formes du folklore sont moins vivantes que d'autres (§ 2.3.1.1). D'autre part, n'y a-t-il pas, chez les locuteurs d'une minorité, une tendance à occulter certains aspects de leur culture et pouvons-nous, en tant qu'étrangère à la communauté, avoir accès à l'ensemble des formes poétiques qui existaient ? Enfin, tous les adultes (entendants et sourds) 'chaussent-ils les bonnes lunettes' ? Autrement dit, savent-ils tous reconnaître une production poétique traditionnelle (§ 2.3.1.2) ?

#### 2.3.1.1 Une transmission atypique

Aussi fine et précise que puisse être une étude du folklore enfantin dans les LS, elle doit tenir compte d'un fait incontournable : seulement 5 à 10 % des enfants sourds ont des

---

<sup>53</sup> Ce chiffre est à considérer avec prudence, l'origine d'une comptine n'étant pas toujours bien déterminée par les auteurs ou utilisateurs.

parents sourds et sont exposés dès la naissance à une LS.<sup>54</sup> Pour une raison démographique, les enfants sourds ayant une LS comme langue maternelle sont donc très peu nombreux et dispersés sur le territoire national. Il est logiquement difficile de transmettre un patrimoine culturel de parent à enfant quand la langue des deux n'est pas la même. Des parents peuvent bien évidemment souhaiter que leur enfant sourd ait la LO comme langue première, mais nul ne peut occulter le fait que cette langue ne lui est pas complètement accessible et que la fonction poétique et la fonction ludique du langage sont alors, sinon absentes, du moins freinées, dans les échanges parent-enfant. Dans le cas où les parents souhaitent que leur enfant sourd ait la LS comme L1, ils s'efforcent d'employer les signes avec ce dernier ; des psychologues et linguistes préconisent, dans la guidance parentale, le recours à la fonction ludique du langage pour que parents et enfant retrouvent le plaisir dans la communication avant tout (voir Lepot-Froment et Clerebaut, 1996, chap.2 et 9). Mais rares sont les parents entendants d'enfant sourd qui se sentent suffisamment à l'aise et le sont suffisamment tôt pour se livrer à un jeu sur la LS avec leur enfant.

Reste le 'salut' que peuvent constituer les lieux de socialisation, à savoir les instituts et internats de jeunes sourds. Mottez (s. d. : 1, 3) souligne que « la communauté sourde commence dans la salle de classe » ou encore que « [...] la salle de classe [...] est un système social complexe où s'élabore entre les élèves une culture qui médiatise la réception de tout savoir » et l'auteur voit les internats comme des « berceaux de la culture sourde ». En effet, malgré l'interdiction de la LSF (voir § 2.1.1 du chapitre 1), les enfants sourds y utilisaient les signes comme moyen de communication privilégié en dehors des heures de cours et faisaient preuve d'une grande ingéniosité pour contourner l'interdiction pendant les heures de cours. Or, le nombre de ces lieux de vie collective a peu à peu diminué, suite aux tentatives d'intégration de plus en plus nombreuses et conformément à la volonté des parents de garder, autant que possible, leur enfant auprès d'eux. Le folklore, qui y était vivace, se serait par conséquent, lui aussi, étioilé.

Outre l'aspect démographique, il convient de prendre en compte la question des représentations sur la langue. En effet, si jouer avec les signes n'est pas une activité 'naturelle' lorsque la LS n'est pas la langue des parents, nous pourrions supposer que, dans le cas contraire (avec la LS comme langue maternelle), ce jeu sur la langue est naturel. Or, si les jeunes adultes sourds aujourd'hui ont un regard sur leur langue assez valorisant, ce n'était pas le cas pour leurs parents. Pour ces derniers, en effet, il s'agissait d'un moyen de

---

<sup>54</sup> Ces chiffres sont donnés dans Newport (1990) pour l'ASL ; dans le rapport Gillot (1998 : 4), il est indiqué que

communication avant tout, et qui plus est, un moyen de communication accessible aux sourds exclusivement.<sup>55</sup> Padden et Humphries (1998 : 72-73) expliquent comment a eu lieu le tournant dans l'image que les sourds américains avaient de leur langue et de son expression poétique. Ce changement est dû à une prise de conscience : ce qui était avant « juste quelque chose qu'on faisait » (« *just something we did* ») est devenu « la langue des signes ». Leurs performances poétiques illustrent donc le fait que les adultes sourds de la dernière génération ont compris que la langue pouvait être à la fois le *medium* et le sujet de la performance.<sup>56</sup> Selon les auteurs, le registre poétique existait avant cette période, mais il n'était pas conscient. Ormsby (1995 : 5) pense, lui, que cette conscience trop récente explique l'absence de tradition poétique.<sup>57</sup>

Après l'interdiction et la stigmatisation des LS, 'les sourds' ont donc découvert que leur langue avait de la valeur, et en particulier qu'elle avait un intérêt esthétique et artistique. Mais de quels 'sourds' parle-t-on alors ? De l'ensemble de la communauté, ou d'une élite culturelle ? Nous avons constaté que, même parmi les professionnels sourds en milieu éducatif, la LSF est encore souvent considérée avant tout comme un moyen d'accès aux connaissances ou à la langue majoritaire (le français en France). La place de la poésie enfantine dans les programmes pédagogiques est, en ce sens, assez révélatrice : « je n'ai pas le temps de faire de la poésie, il faut d'abord que je respecte mon programme », « on doit d'abord leur apprendre à maîtriser la langue (signée et orale), on verra la poésie plus tard », sont des réponses que nous avons obtenues. Jouer avec la langue vient après apprendre à lire et à compter, et l'on envisage rarement de le faire en même temps. Par conséquent, au vu de la place accordée à la fonction poétique dans les représentations sur la langue, nous ne devons pas nous étonner du fait que le jeu sur la langue – qu'il soit créé spontanément ou issu d'un folklore traditionnel – n'est ni naturel ni nécessairement pertinent aux yeux de la plupart des sourds.<sup>58</sup>

---

chaque année en France 200 enfants naissent sourds et que 95 % d'entre eux sont issus de familles entendant.

<sup>55</sup> Un adulte entendant de parents sourds indiquait, lors d'un échange informel, que ses parents s'étaient rendu compte 'accidentellement' qu'il comprenait leurs échanges en signes ; ils n'avaient donc pas conscience que cette langue était la langue maternelle de leur fils entendant.

<sup>56</sup> Padden et Humphries constatent d'ailleurs une certaine adéquation entre le progrès scientifique (linguistique en l'occurrence) et l'art. Selon eux, ce n'est pas une coïncidence si le dictionnaire ASL de Stokoe, publié en 1965, a été suivi peu après (1967) par la création du NTD (*National Theatre of the Deaf*). A ce moment-là en effet, les acteurs du NTD se sont demandés « quelle forme de l'ASL » devait être choisie pour traduire le théâtre. Ils réalisaient donc que l'ASL avait plusieurs registres.

<sup>57</sup> « *While most unlettered languages possess an oral poetic heritage, native signers of ASL, who only recently aware they have a language of their own, have effectively no poetic tradition to build on.* »

<sup>58</sup> Nous avons par exemple demandé à deux parents d'enfant sourd aux Pays-Bas s'ils faisaient des jeux de signes avec leur enfant. Le premier parent, entendant, a donné l'exemple du signe DOUX en NGT qu'il articulait sur la joue de l'enfant (le signe devenait alors en même temps une caresse) au lieu de le faire sur sa propre joue,

### 2.3.1.2 Des performances occultées

Au sujet des émissions de télévision qu'elle animait, et en particulier à la question « que pensait la communauté sourde de vos efforts d'ouverture ? », M-T Abbou<sup>59</sup> a répondu : « [les sourds avaient] peur que je casse les secrets internes à la communauté, mais je n'ai jamais donné certains codes qui sont les signes d'appartenance à la minorité sourde ». Par ailleurs, Padden et Humphries (1988 : 76) mentionnent que certaines performances d'ASL n'ont pas été conservées sous leur version « adulte », autrement dit des versions à connotation sexuelle n'ont pas été enregistrées ou du moins n'ont pas été conservées. Ces deux anecdotes illustrent un autre type d'explication à la difficulté de trouver des séquences poétiques populaires : le souci de garder secret, ou à l'abri des regards non initiés, certains aspects de la culture de la communauté.<sup>60</sup>

Les comptines traditionnelles peuvent être jugées peu nombreuses parce que les auteurs des performances les cachent délibérément, mais elles peuvent aussi être occultées involontairement quand les témoins de la performance (ou les acteurs eux-mêmes) ne la voient pas comme une performance. Nous précisons plus loin, au sujet des questions que nous avons posées aux informateurs, qu'une des premières étapes avait été de préciser les termes employés. Nous avons vu deux signes COMPTINE, mais bien souvent, nous avons modifié notre question en remplaçant le signe COMPTINE par les signes POEME PETIT POUR ENFANT 'petites poésies pour les enfants' ou JOUER SIGNER 'jeux de signes'. L'entretien n° 5 (voir en annexe la description des entretiens) nous a permis ainsi de constater que la notion de poésie enfantine en LSF n'était pas une évidence, même pour les professionnels en milieu éducatif : les informateurs ont notamment discuté de la terminologie (« Qu'est-ce qu'une comptine ? »), ils ont réfléchi sur la notion de performance adressée à l'enfant (« Est-ce que tu penses que ce n'est pas de la poésie parce que tu es adulte ? Est-ce que ça plairait aux enfants ? ») et une des

---

comme le veut la réalisation 'normale' du signe. Le second parent, sourde et professeur de NGT, a indiqué qu'elle signait plus doucement quand elle s'adressait à son enfant, mais le jeu de signes proposé par l'autre adulte lui semblait « bizarre ». D'autre part, elle pensait à des jeux sur les signes (utilisés dans ses cours) adressés à des adultes entendants, mais elle n'avait pas d'exemple de jeux de signes adressés à son enfant.

<sup>59</sup> Interview de M.-Th. Abbou, propos recueillis par D. Hof et J. Liennel, *VU* (1986) : 11-12. Marie-Thérèse L'huillier-Abbou est une des figures les plus connues de la communauté sourde. Sourde de famille sourde, elle a, entre autres, participé au lancement d'IVT, présenté des contes en LSF dans *Mes mains ont la parole*, présidé l'ALSF, co-dirigé l'émission *l'Oeil et la main*, participé à la recherche sur la LSF et enseigné en établissement bilingue (voir § 2.1 du premier chapitre pour les organismes et émissions mentionnés ici).

<sup>60</sup> En ce qui concerne le recueil des comptines en LO, Chauvin (comm. pers.) explique qu'elle a dû également prendre des précautions pour mettre en confiance les enfants auteurs des performances afin d'enregistrer certaines comptines qui traitaient de sujets tabous.

informatrices a précisé qu'elle avait du mal à se faire un avis, parce qu'elle n'avait jamais vu de performances de ce genre avant. Nous en déduisons qu'il est possible que les enfants sourds produisent des séquences relevant de la fonction poétique (et notamment des comptines traditionnelles), sans qu'elles soient évaluées en tant que telles, même par les professionnels de l'éducation (surtout quand la LS n'est pas leur langue maternelle).

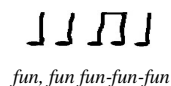
De sa naissance à sa diffusion, la comptine traditionnelle en signes suivrait selon nous un parcours semé d'embûches. Son succès dépendrait de sa reconnaissance en tant que performance poétique par ses témoins et elle ne serait présentée à l'extérieur de la communauté qu'avec le consentement de cette dernière. Mais la principale raison de la 'pénurie' de comptines traditionnelles dans les LS reste que la fréquentation de la communauté signeuse dès les premières années de la vie d'un locuteur sourd est rare pour une raison essentiellement démographique.

### 2.3.2 Résultats des recherches dans la littérature sociolinguistique

Les informations concernant le folklore enfantin dans la littérature (socio)linguistique, bien que souvent anecdotiques, nous ont semblé pertinentes. Ainsi, Klima et Bellugi (1976 : 59) indiquent qu'ils « ont enregistré des chansons que les enfants ont inventées en LS, des berceuses, des jeux de signes et d'autres éléments relevant de ce que l'on pourrait appeler un art folklorique en LS ». <sup>61</sup> Malheureusement, les auteurs ne présentent, à notre connaissance, ni analyse, ni description des séquences poétiques en question.

Padden et Humphries (1988 : 73-78) décrivent de leur côté des performances enregistrées (entre 1940 et 1964) dans le cadre des activités sociales du *Los Angeles Club for the Deaf*. Il ne s'agit pas particulièrement de folklore enfantin, mais certaines des performances qui y sont décrites présentent des points communs avec ce que nous savons du folklore enfantin des LO : récitation en groupe, présence d'un refrain, schéma rythmique, thèmes familiers. Les auteurs ont ainsi relevé l'existence de chansons populaires aux origines obscures, mais répandues aux Etats-Unis et les appellent les chansons « un, deux, un-deux-trois » (« *one, two, one-two-three* ») parce qu'elles se présentent comme une série de mots racontant une histoire, ou ayant au moins un lien logique entre eux, et répétés sur le rythme de « un, deux, un-deux-trois ». Nous supposons, d'après les transcriptions données dans l'étude, (par exemple « *fun, fun, fun-fun-fun* ») que les deux premières unités de la répétition sont

articulées sur un même rythme assez lent (« *fun, fun* ») et que les trois dernières sont articulées sur un rythme plus rapide (« *fun-fun-fun* »). Une transcription musicale pourrait être par exemple :



Padden et Humphries associent à cet ensemble de chansons un spécimen composé d'une liste de noms d'animaux avec leur cri respectif (« le chien aboie, le chat miaule », etc.). Le cri est répété trois fois ; chaque couplet est suivi d'un refrain « *darn, darn, darn* » ('mince, mince, mince') ; les auteurs précisent que le principal objectif de cette structure rythmique est que le groupe de récitants reste à l'unisson en respectant la pulsation. Primauté du rythme, structure mnémotechnique et registre familier sont autant d'aspects partagés avec le folklore enfantin.

Les auteurs de l'étude pensent que ce genre de chansons « un, deux, un-deux-trois » a disparu par la suite ; mais nous faisons le rapprochement entre les exemples donnés ci-dessus et des formes poétiques présentées par deux informateurs sourds français.<sup>62</sup> Ces formes poétiques étaient récitées lors de fêtes organisées dans le cadre des activités d'IVT, mais aussi dans le cadre de manifestations de rue.<sup>63</sup> Comme dans les exemples de Padden et Humphries, il est question essentiellement de faire la fête ensemble, les signes sont enchaînés sur un rythme régulier et certains signes sont répétés.<sup>64</sup> Il s'agit certes d'une pratique limitée dans le temps et dans l'espace (les fêtes ou manifestations d'IVT, à une certaine époque), mais il est néanmoins remarquable que, d'une part, le même genre de folklore apparaisse dans deux pays et à des moments différents, que d'autre part les informateurs retrouvent très facilement dans leur mémoire et réactualisent au besoin ces formes. Cela nous conduit à penser que ces formes poétiques font partie du folklore traditionnel sourd et bien qu'étant réalisées par des adultes, elles ont des formes typiques du folklore enfantin.

Un autre domaine ayant un lien avec l'existence des comptines traditionnelles est l'analyse des anciennes façons de compter. Dans une étude sur les signes utilisés autrefois

---

<sup>61</sup> « [...] we have videotaped 'songs' that deaf children invented in sign language, lullabies, children's sign games, and other aspects of what might be called folk art in sign language »

<sup>62</sup> R. Benelhocine y a fait référence lors de l'entretien n°5 et M. Companys a donné un autre exemple lors d'une séance du « café des signes » à Angers.

<sup>63</sup> Un article de *VU*, 11 : 6-7, 23 présente un reportage sur la manifestation du 1<sup>er</sup> février 1986 et cite notamment un des slogans utilisés en n'en donnant cependant que la traduction : « venez vous joindre à nous, aujourd'hui c'est un beau jour, fêtons-le, tous ensemble ».

<sup>64</sup> Lors de l'entretien n°5, R. Benelhocine en a signé un extrait : (les signes sont ici notés sous forme de gloses en majuscules et ne doivent pas être confondus avec une traduction) « HE-HO MOI INVITER-VOUS HE-HO VENEZ MOI INVITER-VOUS SE-RENCONTRER [...] FAIRE-LA-FETE TOUTE-LA-NUIT BOIRE ETRE-IVRE... » 'Hé ho ! Je vous invite, hé ho ! Venez je vous invite, à nous rencontrer, à faire la fête, [...] à boire jusqu'à ce que la tête nous tourne.'

pour compter dans différentes écoles de sourds, Delaporte (en cours) suggère que certains de ces signes pourraient provenir de comptines. En effet, la ressemblance entre ces signes (emplacement, configuration manuelle) et des mots (en LSF) appartenant aux registres classiques des comptines des entendants – comme les étapes de la vie, les activités quotidiennes, les couleurs ou les moqueries – laisse penser que ces anciens signes de chiffres ont pu être créés par l'appariement avec un autre mot dans une comptine. Delaporte suggère ainsi que, suite à l'association entre le chiffre *trois* et le mot *bois* dans « un deux **trois**, nous irons au **bois** », les enfants s'amuse à utiliser le mot *bois* pour signifier « trois ».

Dans le cadre de cette revue de la littérature sociolinguistique, nous avons aussi relevé un témoignage écrit de professionnels sourds. Dans un article de *VU*,<sup>65</sup> des adultes sourds sont interrogés sur « leurs jeux d'enfants sourds dans la cour des instituts ». Certains de ces jeux se rapprochent des comptines : « tout le monde se mettait en cercle et un enfant racontait une histoire, un poème. [...] Tout ça sur le même rythme répété comme dans une chanson » ou « surtout chez les petits, deux enfants face à face se balançaient et rythmaient le même geste pendant cinq à dix minutes ». D'autres jeux mentionnés dans l'article sont moins 'linguistiques', mais l'ensemble constitue, selon les sourds interviewés, un véritable patrimoine, transmis d'une génération à l'autre.

Certes, ces références sont de nature diverse (de l'enquête scientifique à l'anecdote dans un récit de vie) ; certes, elles ne concernent pas toutes directement la poésie enfantine ; certes pour la France, par exemple, deux des trois personnes citées dans l'article de *VU* font partie du groupe des jeunes adultes sourds impliqués dans l'essor culturel des années 70-80 décrit dans le chapitre 1, § 2.1.2, ils font donc partie d'une 'élite culturelle' et ne sont pas forcément représentatifs de l'ensemble de la communauté sourde. Néanmoins, la multiplication des exemples montre que la recherche de comptines traditionnelles est pertinente.

### 2.3.3 Résultats des recherches auprès des communautés sourdes

Lorsque nous avons posé la question « est-ce que les enfants récitent des comptines quand ils jouent ? » ou « est-ce que vous avez appris des comptines lorsque vous étiez

---

<sup>65</sup> Nous remercions Yves Delaporte pour avoir attiré notre attention sur l'article « Jeux de mains », présentant l'interview de Rachild, Saliha, Marie-Thérèse menée par Charlon et Hof, (1986) : *VU (Scènes, Signes Regard)*, 19 : 10-11.

enfant ? » à des professionnels sourds, il nous a souvent fallu reformuler la question, préciser ce que nous entendions par « comptines », et nous avons toujours, dans un premier temps, obtenu une réponse négative. Parallèlement aux échanges improvisés lors de rencontres (associatives, scientifiques ou amicales), et aux échanges par correspondance (lettres ordinaires, mais aussi ‘lettres vidéo’), nous avons donc effectué des entretiens semi-dirigés afin de recueillir des informations concernant la question des comptines traditionnelles (ainsi que des informations concernant l’analyse des données). L’entretien auquel nous faisons référence le plus souvent a eu lieu au CELEM, à Paris (voir § 4.1.1 de ce chapitre) avec trois membres sourds de l’équipe pédagogique, autour de la présentation de séquences poétiques enfantines dans d’autres LS, et indirectement au sujet de l’existence d’un folklore traditionnel enfantin en LSF. Nous avons par ailleurs mené trois autres entretiens avec des membres de l’équipe du CELEM, un entretien avec un enseignant LSQ travaillant auprès d’enfants sourds à Montréal, deux entretiens à Grenoble, l’un avec un enseignant LSF travaillant auprès de jeunes enfants sourds et l’autre avec une enseignante LSF intervenant en collège (voir la description de l’ensemble des entretiens en annexe).

Tout en prenant comme point de départ l’analyse et le commentaire de séquences poétiques enregistrées, nous avons orienté par la suite nos questions autour de trois axes : les souvenirs d’enfance (en famille et à l’école) d’une part, l’observation actuelle des enfants (à l’école, à la maison) d’autre part, et enfin, la façon qu’ont les parents sourds de communiquer avec leur tout jeune enfant (sourd ou entendant).

En ce qui concerne ses souvenirs, M. Lelièvre, sourd québécois, né dans une famille nombreuse et sourde, a décrit les jeux qu’il faisait pendant les longs voyages en voiture avec ses frères et sœurs. Un jeu consistait notamment à trouver, chacun à son tour, des signes avec une même configuration, ou à faire défiler les configurations de l’alphabet et à trouver des signes qui puissent s’enchaîner de manière logique ; celui qui ne trouvait pas était éliminé. Nous avons recueilli de manière indirecte<sup>66</sup> le même genre de souvenir de jeux en voiture chez une famille nombreuse sourde finlandaise.

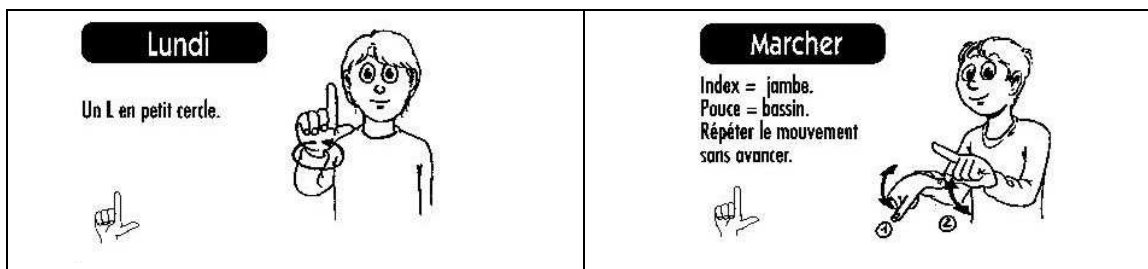
En ce qui concerne l’observation des enfants en classe ou à la récréation, M. Brusque, sourde française, a relevé l’exemple d’un jeu de signes, effectué spontanément par des enfants sourds, qui consistait à appairer les signes des jours de la semaine et des signes d’activités en fonction de leur configuration manuelle (voir la figure 37 ci-dessous comme exemple). Dans l’entretien n°5, R. Benelhocine mentionne aussi le cas d’une séquence poétique avec les jours

---

<sup>66</sup> Discussion informelle au TISLR7 avec deux chercheurs finlandais sur les LS.



de la semaine qu'il avait relevée par hasard : l'enfant qui l'a réalisée la tenait de sa sœur qui l'avait apprise ailleurs. Une des comptines de notre corpus s'appuie justement sur ce principe. L'ensemble irait dans le sens de l'hypothèse de Delaporte (voir plus haut) sur l'origine des anciens noms des jours de la semaine.



**Figure 37 : LUNDI et MARCHER**  
(Dictionnaire Companys, 1997 : 64, 68)

Ces exemples, issus de la littérature et des enquêtes au sein des communautés sourdes, dans la mesure où ils ressemblent à des séquences de notre corpus, nous montrent que tout en faisant partie d'un folklore pédagogique, certaines de nos séquences s'inscrivent dans des modèles de poésie enfantines traditionnelles.

Un des exemples les plus courants est celui de la suite de signes ayant pour configurations manuelles les lettres de l'alphabet. Nous en avons recueilli cinq exemples dans quatre LS (dont trois seulement ont été intégrés à notre corpus). Ajoutons que, parmi les cinq exemples, deux racontent une histoire de cow-boy avec des signes proches (« PISTOLET », « DESCENDRE-DE-CHEVAL », « FUMER-UNE CIGARETTE ») et deux autres commencent par la séquence « FRAPPER-A-LA-PORTE, OUVRIR-LA-PORTE, REGARDER ». Si ces exemples sont élaborés par des personnes différentes et dans des LS différentes, elles sont donc bien issues d'un patrimoine 'transculturel'.

Ces séquences dactylogiques sont certes le fruit du contact avec les LO environnantes (utilisation de l'alphabet), mais le principe du jeu sur les configurations n'est pas réservé à l'alphabet manuel. Les histoires à une configuration étaient mentionnées dans la section précédente (témoignages écrits) pour la France, elles le sont dans cette section (bilan d'entretiens effectués auprès des communautés sourdes) pour le Québec et nous en avons recueilli 16 exemples dans quatre LS différentes. Par ailleurs, les comptines à chiffres sont présentes dans les cinq langues de notre corpus (avec deux versions pour la LSF, l'ASL et la SLS).

Les informateurs parlent en général d'« histoires » pour les séquences avec l'alphabet et non de « poèmes » ou de « comptines » ; or nous remarquons dans notre corpus que les

séquences jouant avec les chiffres de 1 à 10 sont plus courtes et plus rythmées que les séquences alphabétiques (pour des raisons évidentes : 10 configurations à intégrer dans le premier genre contre 26 dans le second).<sup>67</sup> Il nous semble que les premières correspondent mieux aux critères de définition de la comptine. Nous notons enfin avec intérêt que deux exemples de ces comptines à chiffres figurent parmi les performances d'adolescents sourds américains dont nous disposons. Or, ces derniers ont appris ces comptines de leurs aînés lors de leur scolarité, ce sont donc des exemples de comptines traditionnelles.

C'est donc l'assemblage de ces exemples collectés dans la littérature d'une part, dans les témoignages directs d'autre part, et enfin l'exemple des comptines en ASL qui montrent que des comptines traditionnelles existent, même si elles sont rares.

### 3. LA FONCTION POETIQUE HORS POESIE

Nous avons exclusivement traité de poésie, et en particulier de poésie enfantine dans la section qui précède, mais, au cours de notre recherche, nous avons également relevé d'autres formes, en dehors de la poésie, mettant en œuvre la fonction poétique. Ainsi les différents types d'histoires, les noms en signes, les codes secrets ou les slogans nous ont paru intéressants, dans la mesure où ils ont des points communs avec les formes des comptines.

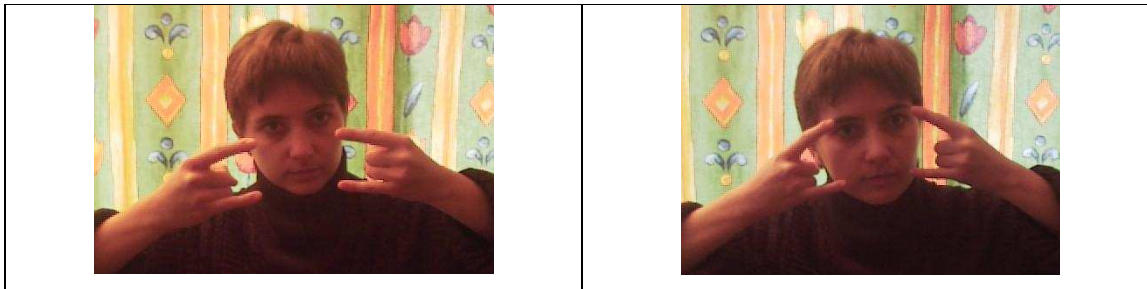
Les performances narratives – histoires drôles, contes, fables et anecdotes – sont plus répandues que les comptines dans la culture sourde. Si les contes et les fables que nous connaissons sont des adaptations des contes et fables de la littérature traditionnelle 'entendante', les histoires drôles sont elles réputées pour constituer un pan du folklore 'pi-sourd' (selon l'expression adaptée des signes TYPIQUE SOURD). En effet, lors des fêtes associatives de la communauté sourde, on constate que les histoires sont nombreuses, que nombreux sont les sourds qui les connaissent et qui les racontent volontiers (même si certains sourds sont particulièrement réputés pour leurs talents de conteurs) ; il existe en outre des enregistrements d'histoires drôles commercialisés (en France et aux Etats-Unis au moins, à

---

<sup>67</sup> Nous avons précisé précédemment que, lorsque les efforts sont concentrés sur la recherche de signes avec des configurations relativement peu fréquentes (comme c'est le cas pour certaines lettres de l'alphabet), l'attention portée aux autres aspects structurels est moindre.

notre connaissance) ; ces histoires mettent en scène des sourds ou traitent de surdité ; elles voyagent d’un pays à l’autre.<sup>68</sup>

Or, il existe des points communs entre les traits qui caractérisent la performance narrative (voir Cuxac, 1996 ; Bouvet, 1996 ; Mather et Thibeault, 2000 par exemple) et ceux qui caractérisent la performance poétique destinée aux enfants. Parmi ces aspects communs, les informateurs sourds ont relevé une forme très marquée d’implication ou d’investissement de l’auteur de la performance. Le mot en LSF (que nous avons traduit, de manière insatisfaisante, en français par ‘implication’ ou ‘investissement’) signifie bien, de façon imag e, que le locuteur s’investit physiquement et intentionnellement, qu’il raconte son histoire avec tellement de précisions qu’il ‘crève l’écran’ (pour employer une métaphore en français) : de ses mains, le signeur réalise comme un cadre dans lequel son visage vient se placer (voir figure ci-dessous). Ce phénomène d’implication dans la narration se traduit par un renforcement des expressions faciales, un investissement plus important de l’ensemble du corps, i.e. des modifications d’ordre essentiellement prosodique. Deux autres aspects prosodiques, liés entre eux, communs à la performance narrative et à la performance poétique enfantine sont la plus grande amplitude des signes et le ralentissement du débit.<sup>69</sup>



**Figure 38 : (s’) IMPLIQUER / IMPLICATION (dans la narration)**

Pour l’ensemble de ces narrations, la limite est parfois mince entre registre non poétique et registre poétique. Ainsi, dans leur documentaire sur la culture des sourds en Europe, Dänzer et Hemmi (1997) ont enregistré trois performances présentées spontanément par des sourds devant leur communauté, dans le cadre d’une fête dans le Canton de Fribourg. Deux adultes présentent chacun une histoire drôle, des classiques de la communauté, et une

---

<sup>68</sup> Nous avons par exemple regard  une des histoires drôles enregistrées dans Dänzer et Hemmi (1997) lors de l’entretien né 5 et R. Benelhocine nous a indiqué que cette histoire était racontée aux  tats-Unis, en France et en Suisse, et qu’elle avait d’ailleurs évolué selon les cultures.

<sup>69</sup> R. Benelhocine se souvient qu’avant de raconter une histoire à ses camarades de classe, il commençait par se faire de la place dans la cour de récréation. Il explique par ailleurs qu’une des pratiques des cours d’ cole était de raconter aux autres un film en effectuant les signes au ralenti.

petite fille présente une séquence assez courte (de 24 s.), dans laquelle elle fait mine de coudre ensemble ses quatre doigts autres que le pouce, de sorte que la forme de sa main devient celle d'un bec de canard, que la fillette met en mouvement. Elle introduit sa prestation en disant qu'elle va raconter une « histoire » ; pourtant, en répétant d'une part les signes CHERCHER, puis COUDRE, en jouant d'autre part avec la forme de la main qui est transformée en classificateur (le bec de canard), et enfin, en faisant évoluer son court récit entre imaginaire et absurde, elle fait clairement usage de la fonction poétique. Le passage subtil du récit non poétique au récit poétique est également relevé dans notre analyse du récit de la Fable « Le lièvre et la tortue » inclus dans un récit de vie en LSQ (voir Blondel et Miller, 1998). Cette étude montre de quelle façon la structure rythmique, les jeux de rôles et l'utilisation de l'espace permettent de repérer les séquences de la fable d'un côté, et les séquences d'évaluation ou de récit hors fable de l'autre côté.

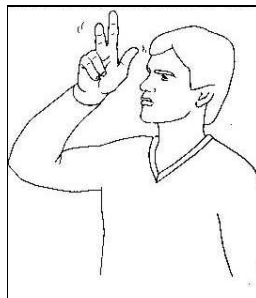
Les codes et la création de noms signés, parce qu'ils ont, entre autres, une fonction ludique, ont également attiré notre attention. Dans la section 2.3.1.2, nous avons soulevé la question du secret qui entoure le folklore d'une communauté, *a fortiori* lorsque qu'elle est minoritaire. Dans l'entretien n° 5, R. Benelhocine indique que des codes internes à un groupe (filles *vs.* garçons, ou grands *vs.* petits) existaient lorsqu'il fréquentait un institut de jeunes sourds. D'autres exemples reposent sur une articulation spécifique des signes dans le même objectif de communiquer sans être compris des non initiés. M. Companys nous a ainsi présenté ce qu'elle appelle des signes « combinés » ; elle exécute le moins de signes possibles, en les faisant tout petits, en ne retenant des caractéristiques articulatoires que les traits les plus saillants et en utilisant en revanche énormément d'expressions faciales. Ce système suppose une grande complicité entre les locuteurs et la possibilité de dégager un grand nombre d'informations du contexte. Dans le même ordre d'idées, un sportif sourd nous a indiqué qu'il communiquait, au moyen de signes discrets, des stratégies à ses partenaires pendant les matchs.<sup>70</sup> Il serait intéressant d'analyser ces codes pour les mêmes raisons que l'on s'est intéressé au verlan, au javanais ou au loucherbem :<sup>71</sup> ces systèmes exploitent les possibilités phonologiques des langues et outre la fonction de secret à l'origine, ils ont une fonction ludique.

---

<sup>70</sup> V. Nyst, qui effectue une recherche sur la langue des signes d'Ouganda, a relevé l'exemple d'un code entre deux jeunes gens : le mouvement y est saccadé et la mâchoire est anormalement avancée. D'après les utilisateurs, ce code est à la fois une forme d'humour et une façon de déguiser le contenu du message (comm. pers.).

L'attribution de noms en signes offre en ce sens de nombreuses possibilités. On donne à tout primo-arrivant dans une communauté sourde un nom en signes, qui fait référence à un trait saillant de son physique ou de sa personnalité. Mais parallèlement au signe 'officiel', i.e. le signe que la personne 'baptisée' connaît et qui est répandu au sein de la communauté, naissent également d'autres versions du signe (avec changement d'un paramètre par exemple) ou d'autres signes, qui permettent de parler de la personne sans qu'elle s'en aperçoive et /ou pour la tourner en dérision. Nous effectuons un rapprochement entre le jeu sur les noms en signes et la fonction poétique, dans la mesure où les inventions et déformations de ces noms reposent sur des procédés poétiques comme la métaphore et le glissement de sens provoqué par une modification de paramètre.

Notre dernier exemple de fonction poétique en dehors de la poésie est celui des slogans. Nous avons indiqué plus haut (voir § 2.1.3.1) qu'il nous semblait que certaines formes linguistiques utilisées dans le cadre de manifestations de rue ressemblaient à des chansons populaires en signes. Il nous paraît intéressant d'approfondir l'utilisation des signes dans ce genre de situation, dans la mesure où ils présentent alors des points communs avec la poésie enfantine. De Cornulier (1996) regroupe ainsi comptines et slogans en LO dans le cadre de « la métrique de durée » : les deux reposent sur une structure rythmique à durées régulières entre attaques de syllabes. Pendant la coupe du monde de foot en 1998 par exemple, un adulte sourd nous a montré comment il encourageait l'équipe de France pendant les matchs retransmis à la télévision : il répétait le signe du coq (voir figure 39 ci-dessous) sur un tempo régulier. Au jeu avec le symbole de l'équipe de France (le coq), il ajoutait un jeu sur la configuration /3/ commune au signe COQ et au signe TROIS (et qui nous rappelle le slogan des entendants « Et un et deux, et trois zé-ro », qui se disait justement sur un rythme « un, deux, un-deux-trois », voir § 2.1.3.1).



**Figure 39 : COQ**  
(Moody, 1986, signe n° 1099)

---

<sup>71</sup> Le *verlan* repose sur une inversion des syllabes dans les mots du français, le *javanais* sur l'intégration de syllabes (avec v + voyelle), le *loucherbem*, argot des bouchers, repose sur une composition avec *l* initial, *b + em* en finale (voir l'article « Argot », le Robert, *Dictionnaire historique de la langue française*).

Avant de décrire en détails les séquences poétiques retenues pour notre analyse, il nous a paru essentiel d'expliquer ce que notre ensemble COMPTINES recouvrait exactement dans l'ensemble du folklore enfantin dans les LS. En effet, nous avons recueilli des productions poétiques d'adultes à l'intention des enfants, la plupart du temps créées en situation scolaire, à l'exception de trois séquences. Il s'agit donc d'un corpus de poésie enfantine qui présente, dans l'ensemble, les traits qui définissent les comptines (i.e. la brièveté, les traits de la littérature de performance, le caractère facultatif allitéré ou assonancé) à l'exclusion du caractère traditionnel. Nous avons précisé ensuite que des témoignages divers, en plus des exemples de l'ASL, nous ont convaincue que des comptines traditionnelles existaient. Mais, pour différentes raisons, et surtout pour une question de nature démographique, qui rend atypique la transmission d'un héritage culturel, elles ne sont ni nombreuses ni véritablement identifiées. Nous avons vu que ce constat ne devait pas masquer les autres formes que peut prendre la fonction poétique dans le folklore enfantin. Après avoir élargi les mailles de notre filet, nous les resserrons donc, pour l'analyse, autour des comptines pédagogiques, tout en soulignant l'intérêt que constitue, pour de futures recherches, la prise en considération des autres formes du folklore enfantin dans les LS.

Nous pensons donc avoir pris suffisamment de précautions, rassemblé suffisamment d'éléments de nature variée, dans cette recherche des comptines dans les LS, pour ne pas nous voir opposer l'argument selon lequel notre démarche consisterait à plaquer les outils des LO sur les LS. En parlant de l'enfance, Zumthor (1983 : 91) précise que « en dépit des grandes différences qui, de culture à culture, affectent le mode d'insertion des enfants dans le groupe humain, il n'y a pas de société au monde sans chansons fonctionnellement appropriées à cette classe d'âge ». Nous avons adopté ce point de vue après avoir tiré les conclusions qui s'imposaient de ce que nous savons des LS, du LAE et de la poésie adulte en signes d'une part, et de ce que les enquêtes menées au sein des communautés sourdes nous ont apporté d'autre part.

#### 4. PRESENTATION DU CORPUS

Nous présentons, dans cette section, l'ensemble des séquences poétiques qui font l'objet de notre analyse, la langue dans laquelle elles ont été créées, leurs auteurs, leurs conditions de réalisation et d'utilisation (§ 4.1). Nous établirons par la suite une classification de ces séquences selon leurs caractéristiques formelles (§ 4.2). Enfin nous préciserons la méthode de transcription et le système de notation que nous avons adoptés (§ 4.3).

## 4.1 Inventaire des séquences par langue

Les cinq LS présentées dans notre corpus sont la langue des signes française (LSF), la langue des signes néerlandaise (NGT), la langue des signes suédoise (SLS), la langue des signes québécoise (LSQ) et la langue des signes américaine (ASL). Elles sont utilisées sur les zones géographiques correspondant respectivement au français (en Europe), au néerlandais, au suédois, au français (au Québec) et à l'anglais (en Amérique du Nord). Elles appartiendraient toutes à la 'famille des langues des signes' de la LSF. Ce regroupement des langues des signes par famille a été établi par Wittman (1991),<sup>72</sup> mais la question des liens génétiques entre les LS a été encore peu étudiée.

### 4.1.1 LSF

Les séquences poétiques en LSF proviennent, d'une part, de professionnels exerçant dans le cadre de deux institutions à pédagogie bilingue et, d'autre part, de deux professionnels en milieu éducatif qui nous ont présenté leur création à titre individuel. L'institut Laurent Clerc<sup>73</sup> à Torcy (77) est un établissement spécialisé pour enfants sourds (géré par une association et sous tutelle de la DDASS). Il accueille des enfants de 0 à 20 ans dans le cadre d'un SAFEP et d'un SSEFIS<sup>74</sup> et fonctionne pour la partie scolaire dans des établissements publics qui dépendent de l'Éducation Nationale. Les deux professionnelles contactées sont intervenues et /ou interviennent en maternelle, primaire (et collège pour l'une). Le CELEM, Centre d'Éducation du Langage pour Enfants Malentendants,<sup>75</sup> à Paris (IXe), est un externat médico-pédagogique, accueillant des enfants sourds de 3 à 13 ans dans le cadre d'une SEES

---

<sup>72</sup> Ses résultats sont fondés, entre autres, sur Grimes (1988) et Van Cleve (1987) (Grimes, B. (1988) : *Ethnologue : Languages of the World*. Dallas : Summer Institute of Linguistics, 2 vol. 11<sup>ème</sup> éd. et Van Cleve, J. V. (éd.) (1987) : *Gallaudet Encyclopædia of Deaf People and Deafness*. New York : McGraw-Hill.)

<sup>73</sup> Voir le site de l'ANPES, Association Nationale de Parents d'Enfants Sourds : [www.multimania.com/anpes](http://www.multimania.com/anpes)

<sup>74</sup> Voir le rapport parlementaire Gillot (1998) pour la description du fonctionnement des structures accueillant les enfants sourds.

SAFEP : le Service d'Accompagnement Familial et d'Éducation Précoce « assure la prise en charge du jeune sourd jusqu'à trois ans, le conseil, l'accompagnement des familles et de l'entourage familial de l'enfant, l'éveil et le développement de la communication. »

SSEFIS : le Service de Soutien à l'Éducation Familiale et à l'Intégration Scolaire accueille « les enfants de plus de trois ans qui suivent une scolarité ordinaire ainsi que les enfants de trois à six ans qui ne peuvent bénéficier d'une telle scolarité. »

SEES : la Section d'Éducation et d'Enseignement Spécialisé est chargée « des apprentissages spécifiques dans les domaines de la perception et de la communication, des apprentissages scolaires conformes aux programmes de l'Éducation Nationale en tenant compte d'une progression adaptée. » (Rapport Gillot, pp 54-55)

et d'un SEEFIS. Les deux groupes d'enfants ayant présenté des performances poétiques pour notre étude ont 3-5 ans et 11-13 ans.

Valérie Duhayer, professionnelle sourde travaillant à l'institut Laurent Clerc, nous a présenté six comptines : « Les chiffres »<sup>75</sup> et « La semaine » ont été inventées par les enfants de CP (en 1995, huit enfants dont cinq sourds de parents sourds et trois de parents entendants) ; « C'est l'automne » a été inventée par V. Duhayer ; « La poule » a été adaptée de « Une poule sur un mur » (en français) ; « Un petit bonhomme » a été adaptée de « Un petit bonhomme » (en français) et « Un, deux, trois » a été adaptée de « Un, deux, trois, nous irons au bois » (en français). Karine Feuillebois, professionnelle sourde travaillant à l'institut Laurent Clerc, nous a présenté une séquence poétique, « La promenade », qui a été créée par des CM avec la consigne de n'utiliser qu'une seule configuration. L'enregistrement des séquences de V. Duhayer et K. Feuillebois a eu lieu en octobre 1997 chez l'une d'elles. Chacune a donc réalisé ses séquences à deux reprises, avec un cadrage de la caméra plus ou moins rapproché. Les 'erreurs', ayant occasionné des reprises imprévues, ont été également conservées. Nous avons précisé à V. Duhayer et K. Feuillebois qu'il s'agissait d'un document de travail et non d'un enregistrement à vocation de diffusion. Ces mentions peuvent sembler anecdotiques, mais ce sont ces détails qui font toute la différence avec les enregistrements que nous avons trouvés dans le commerce (pour la SLS et la NGT), qui ont d'autres qualités par ailleurs, mais qui sont moins riches en reprises et en variations.

Nous avons par ailleurs demandé aux auteurs de réaliser la même séquence « comme elles le diraient en langue de tous les jours ». Ces versions sont très influencées par la forme poétique, et les auteurs ont apparemment trouvé cette demande un peu saugrenue. Mais ces versions nous ont donné un aperçu de certaines transformations de nature poétique et nous ont permis d'éclaircir des éléments de sens (voir chap. 4 pour la question de l'accès au sens). Par ailleurs, ces versions ont été complétées par une version que nous avons recueillie avec la participation de P. Carré, sourd signeur de naissance. Nous lui avons demandé de réaliser en LSF « de tous les jours » l'équivalent des contenus sémantiques des comptines. L'informateur n'avait donc pas vu les séquences poétiques auparavant et devait exprimer le contenu sémantique visé en partant de séquences de dessins (type bande dessinée) lorsque le contenu sémantique le permettait, ou de la 'traduction' du poème en français écrit (avec les réserves que l'on peut émettre concernant la traduction de la poésie). Les versions non poétiques ont

---

<sup>75</sup> Voir le site de l'établissement : //celem.free.fr/ssefis.html

<sup>76</sup> NB : Certains titres ont été donnés par les informateurs, d'autres ont été attribués par nous-même par commodité quand les séquences n'en avaient pas.



donc bien évidemment un caractère un peu artificiel, et forcément orienté par notre façon de présenter les consignes, mais elles donnent quelques repères et pistes d'observations dans notre analyse du corpus poétique.

Nadia Haouam, professionnelle sourde au CELEM, nous a présenté une comptine : « Automne » a été adaptée pour les enfants de maternelle par N. Haouam à partir d'un poème en LSF que lui a présenté un autre adulte sourd. N. Haouam et Sophia (sa collègue sourde intervenant également sur le même groupe) ont effectué plusieurs séances de travail autour de cette comptine, avec un groupe de sept enfants sourds de 3 à 5 ans (voir présentation du groupe en annexe). Une des séances a été filmée par une collègue de N. Haouam en janvier 2000. Dans cet enregistrement, N. Haouam présente la comptine, qui est reprise par le groupe en chœur, puis chaque enfant exécute seul la performance. Nous avons réalisé à notre tour le 10 / 03 / 2000 un enregistrement dans les mêmes conditions (les enfants exécutent la comptine en chœur, chacun la fait seul devant les autres, puis N. Haouam la refait seule). Ces enregistrements nous permettent de constater le phénomène de variation d'un interprète à l'autre, de relever ce qui est saillant et mémorisé par chacun des enfants, ainsi que les modifications qu'ils apportent à la version de référence (celle de N. Haouam).

Laura Couteille, professionnelle sourde au CELEM nous a présenté un poème dactylographique. Cette séquence consiste en une suite de signes qui raconte l'histoire d'un cow-boy qui effectue une série d'actions. Chaque signe doit présenter une configuration de l'alphabet manuel (de A à Z). Nous avons enregistré son groupe de six enfants sourds de 11 à 13 ans (voir annexe pour présentation individuelle des locuteurs) qui réalisent en chœur, puis chacun à leur tour, la séquence. Les enfants ont ajouté une présentation et une explication du contenu de l'histoire, et du choix des configurations. Puis L. Couteille a exécuté seule la performance. Cette séance d'enregistrement a eu lieu le 9/ 03 /2000 dans leur salle de cours. Nous avons justifié l'enregistrement de cette performance, ainsi que notre demande d'explications sur le contenu et la forme des signes aux enfants, par un projet d'échange avec des enfants sourds américains. Les enfants ont donc pris très à cœur le succès de l'entreprise, souhaitant que l'on reprenne l'enregistrement lorsqu'ils n'étaient plus à l'unisson. Là encore les reprises, suite à des 'erreurs', ont été conservées. Lorsqu'ils signaient seuls, les enfants étaient devant la caméra qui se trouvait au niveau du reste du groupe. Lorsqu'ils signaient en groupe, leur enseignante leur soufflait les signes et battait la mesure du pied. Là encore ces 'détails' sont importants dans la perspective de l'analyse du rythme.

Rachid Benelhocine, professionnel sourd travaillant au CELEM, nous a permis de recueillir l'enregistrement d'une séquence poétique qu'il a apprise à un groupe d'enfants

sourds lors d'une 'classe de montagne' en juin 1999. Deux garçons de 12-13 ans la réalisent ensemble devant un public d'enfants et d'adultes, sourds et entendants, lors d'une soirée organisée pendant ce séjour. Cette séquence regroupe un ensemble de signes avec la même configuration, autour du thème de la montagne.

Gilles Bras, professionnel devenu sourd, travaillant comme enseignant LSF auprès d'enfants sourds dans le cadre d'un SSEFIS à Grenoble, a enregistré à notre intention cinq comptines qu'il a réalisées seul devant la caméra en mars 1999 et juin 2000 : « La lune » est créée directement en LSF (inspirée d'un passage de livre pour enfant) ; « L'araignée » est adaptée de la comptine « L'araignée Gypsy » (en français) ; « La poule » est adaptée de « Une poule sur un mur » (en français) ; « Coucou, regardez-moi » est adaptée très librement d'une chanson (en français) et « Le bateau » est créée directement en LSF. Par ailleurs, G. Bras nous a présenté des enregistrements (qu'il a effectués en situation de classe) de rondes adaptées des chansons (en français) « J'aime la galette » et « Sur le pont d'Avignon », des adaptations des chansons « Dans la forêt un grand cerf... » ou « Au clair de la lune » et une adaptation du jeu de mains « Monsieur Pouce ». Ces séquences présentent divers intérêts, mais nous ne les avons pas analysées au même titre que les autres, parce qu'elles sont adaptées de rondes, de chansons et d'un jeu de doigts et sont donc différentes du reste du corpus.

Monica Companys, professionnelle sourde travaillant (entre autres) comme professeur de LSF pour divers publics (notamment à l'Université de Tours), intervenant auprès d'enfants sourds dans divers établissements (à Angers, à la Rochelle et au Mans notamment) nous a présenté six séquences poétiques. « Vache », « Lion », « Cheval », « Lapin » et « Poisson » constituent une série de quatre jeux de signes à une configuration, exemples extraits d'une série d'exercices poétiques que M. Companys propose aux enfants sourds lors de ses interventions dans les écoles. « Tu me dis » a été élaborée dans le cadre d'un travail de groupe avec des adultes entendants à partir de la traduction d'une comptine en français écrit, dans l'objectif de travailler les verbes directionnels (voir § 2.2.3.3) et les classificateurs (voir § 2.2.3.1). Comme pour les comptines des enseignantes de Laurent Clerc, nous avons demandé à M. Companys de signer le contenu sémantique de la comptine « en LSF de tous les jours ». Nous avons effectué l'enregistrement de ces séquences à l'Université de Tours en deux fois en janvier et février 1997 (pour l'une des séquences, un autre sourd est présent). Ces enregistrements sont relativement plus didactiques que les autres enregistrements de notre corpus (à l'exception d'un en SLS, voir plus bas), dans la mesure où M. Companys nous donne des exemples dans la présentation de son travail sur la poésie. Ajoutons, à ces six séquences présentées par M. Companys, le début d'un poème dactylogique.

Nous complétons ce corpus de LSF par les performances de trois adolescentes scolarisées (en 99-2000) au lycée bilingue des Arènes à Toulouse. Ce ne sont pas, comme pour les performances des adolescents américains présentées plus bas, des souvenirs de comptines qu'elles auraient vues plus jeunes mais des créations personnelles. Les trois locutrices se sont filmées mutuellement en février 2000 dans leur salle de cours (en l'absence du reste de la classe). Sophie a interprété « Automne », une succession de saynètes liées par un refrain ; Estelle a interprété « SIDA », des recommandations pour se protéger de la contamination, liées, là aussi, par un refrain et une pulsation très marquée ; Audrey a interprété « Le pont de Normandie », scène onirique d'un bateau de pêche qui subit la tempête sous le pont de Normandie. Ces performances ne font pas partie de l'ensemble COMPTINES mais nous semblent intéressantes dans la comparaison avec la poésie enfantine réalisée par les adultes et la poésie enfantine réalisée par des adolescents américains (voir § 4.1.5).

#### 4.1.2 NGT

En ce qui concerne la langue des signes des Pays-Bas (NGT, *Nederlandse Gebarentaal*), nous avons visionné deux types d'enregistrement disponibles dans le commerce et n'en avons retenu qu'un pour notre analyse. Le choix de *Wip wap* est motivé non pas pour des raisons de qualités techniques ou artistiques (que n'auraient pas l'autre enregistrement) mais parce que les 24 séquences poétiques présentées dans *Wip Wap* sont destinées aux enfants (et nous savons que les enfants les utilisent), qu'elles présentent les caractéristiques des comptines, alors que les séquences présentées dans *Alle hens aan dek* (que nous utilisons par ailleurs pour quelques exemples) sont adaptées de poésies en néerlandais, et qu'elles sont aussi plus longues et moins susceptibles d'être interprétées par les enfants eux-mêmes.

Les séquences de *Wip wap* sont brèves, elles ont une durée moyenne de 21 s. (avec 46 s. pour la plus longue et 9 s. pour la plus courte), ce qui correspond à la moyenne de la durée de l'ensemble des 57 séquences poétiques de notre corpus ; les thèmes développés sont des moments précis de l'année, des saisons ou des événements, les animaux, la cour de récréation, le moment du coucher. Certaines racontent une histoire, certaines ne racontent rien et sont des « *nonsense rhymes* » ('syllabes non significatives' ou 'mots sauvages'). Leur forme comprend un nombre de configurations limité, des mouvements répétés, de la symétrie, un rythme fluide, des mouvement du corps et des mimiques. Cet ensemble d'ingrédients est mentionné par un des créateurs sourds et une utilisatrice de *Wip wap* (professionnelle entendante

travaillant auprès d'enfants sourds)<sup>77</sup> et nous le relèverons dans notre analyse. Ce travail de 'confection' poétique a été organisé dans le cadre des activités du NSDSK (*Nederlandse Stichting voor het Dove en Slechthorende Kind*, 'fondation néerlandaise pour l'enfant sourd et malentendant') à Amsterdam. Nous avons rencontré l'équipe pédagogique du NSDSK en février 1998 et c'est à cette occasion que l'enregistrement de *Wip wap* nous a été remis. Depuis, nous avons eu l'occasion de rediscuter de l'usage qui est fait de cet enregistrement auprès des enfants. Le principe de création de *Wip wap* est de « jouer avec la langue, de faire des choses bizarres, folles et belles avec la langue ». Parmi les 24 comptines, 11 ont été créées directement en NGT, 3 ont été adaptées et 3 sont 'soutenues par le néerlandais' « *Dutch supported* » (les signes en NGT sont accompagnés de l'articulation labiale des mots correspondants en néerlandais) ; pour les 7 autres, nous n'avons pas d'informations. Wim Emmerik, professeur sourd et poète, les a créées ou adaptées avec l'aide de deux autres professeurs sourds. Tous les trois sont nés sourds, l'un a des parents entendants, les deux autres ont des parents sourds. Comme ils n'avaient pas d'expérience particulière dans la poésie adressée aux enfants (W. Emmerik a créé de nombreux poèmes 'adultes'), ils ont consulté un linguiste et un enseignant spécialisé entendants d'une part, et un groupe de collègues sourds invités au NSDSK d'autre part, pour discuter du niveau de difficulté de la langue. Selon la professionnelle entendante du NSDSK (mentionnée plus haut), les enfants sont invités à regarder et à interpréter les comptines pendant les pauses, les moments où ils sont tous assis ensemble. Les enfants apprécieraient les comptines et sembleraient se les rappeler facilement. Ils se joignent aux adultes, les imitent volontiers et réclament les comptines. Plus les comptines sont répétées plus elles seraient mémorisées et appréciées. Les enfants les font d'eux-mêmes mais improvisent rarement à partir des comptines.

#### 4.1.3 SLS

La Suède est réputée pour les efforts qui sont faits à l'égard de l'accès des sourds à l'éducation, à la culture, à la vie sociale en général.<sup>78</sup> Il nous semblait donc probable que des supports audiovisuels à l'intention des enfants sourds existaient. Nous nous sommes en effet procuré deux types d'enregistrements disponibles dans le commerce. Dans le premier enregistrement suédois, *Nu vet jag*, des séquences poétiques sont glissées entre des dialogues et des sketches relatant le quotidien de trois personnages dans un magasin de jouets. « *Fisk* » et

---

<sup>77</sup> Nous remercions Jacobien Geuze pour sa collaboration.

« *Tandvärk* » sont des séquences dactylogiques reposant sur les configurations des lettres obtenus par l'épellation des mots suédois *Fisk* 'poisson' et *Tandvärk* 'mal de dents'. « 1 à 10 » repose sur les configurations des chiffres 1 à 10. « Le crocodile » est une séquence à une configuration. « Je déteste l'eau » est une comptine alternant essentiellement les signes DETESTER et EAU (en SLS) et jouant sur l'alternance des mains et la répétition des signes.

Dans le second enregistrement, *Lek med tecken* ('Joue avec les signes'), deux adultes sourdes discutent et interagissent au sujet de la façon dont on peut jouer avec la langue et proposent essentiellement des séquences poétiques utilisant les configurations manuelles. Deux comptines reposent sur les configurations des chiffres 1 à 10 et sont interprétées en duo. Une séquence poétique utilise également les lettres de l'alphabet. Les deux locutrices présentent par ailleurs d'autres jeux avec la langue, comme celui de signer à l'envers, de signer à quatre mains pour un seul buste, de signer à deux bustes (mais à deux mains au lieu de quatre), de jouer avec les mimiques, etc. Nous relevons la proximité de ces jeux avec ceux que nous écrivons dans le contexte traditionnel (voir § 3, chap. 2) et les conservons en tant qu'illustrations de certains points de notre analyse. Cet enregistrement présente le cheminement entre langue et jeu sur la langue, la prise de conscience métalinguistique.<sup>79</sup>

Selon la productrice de la vidéo, les comptines sont créées directement en SLS et les trois locutrices sont nées sourdes. Les deux de *Lek med tecken* ont la SLS comme L1, celle de *Nu vet jag* a l'ASL comme L1 mais est arrivée à 10 ans en Suède et parle couramment la SLS. Les comptines en question auraient beaucoup de succès auprès des enfants sourds.

#### 4.1.4 LSQ

Les trois séquences de notre corpus en LSQ ont été créées par Michel Lelièvre, formateur sourd à l'école Gadbois à Montréal. L'auteur s'est notamment inspiré de poésies créées par d'autres sourds et présentées soit lors de spectacles (comme le festival des Sourds qui avait lieu auparavant au Québec), soit lors de réunions entre amis. Il a également demandé l'opinion de deux chercheuses sourdes qui travaillent au Groupe de recherche sur la surdité à l'UQAM (Université du Québec à Montréal). Ces séquences poétiques s'inscrivent dans la tradition des séquences jouant sur les configurations manuelles. La première raconte « le rêve d'un cow-boy » avec des signes ayant pour configuration les lettres de l'alphabet manuel, la

---

<sup>78</sup> Voir à ce sujet, l'extrait du documentaire de Dänzer et Hemmi (1997) qui est consacré à la Suède.

<sup>79</sup> Ajoutons que, dans les deux cas (*Nu vet jag* et *Lek med tecken*), les réalisateurs ont eu le souci d'intégrer la performance poétique dans la langue non poétique. Nous avons donc délimité ces séquences en nous appuyant

seconde présente une saynète dans « un magasin d'animaux » avec les configurations des nombres de 1 à 10. Le sens de la troisième (« Pluie sur le lac ») est plus obscur, elle dépeint une scène dans laquelle un groupe de personnes essaient d'échapper à la pluie, dans un paysage contrasté de mer et de forêt. L'ensemble de la séquence est réalisée avec une seule configuration manuelle.

M. Lelièvre souligne qu'il s'est efforcé en premier lieu de trouver un thème, puis des signes en fonction des configurations nécessaires et enfin, parmi le choix de signes offerts par la LSQ, il a essayé de conserver ceux qui permettaient un enchaînement plus facile, plus logique du point de vue sémantique. Il a proposé ces séquences aux enfants qui ont eu parfois du mal à les reproduire, notamment pour la séquence alphabétique, relativement longue (34 s. comparées à la moyenne de 21 s. pour l'ensemble des séquences). Il a encouragé les enfants à en créer d'autres sur le principe de la conservation de la même configuration tout le long du poème. Les enfants en ont créé en collectivité et ont été enregistrés individuellement.<sup>80</sup> M. Lelièvre pense que ces séquences sont adaptées aux enfants dans la mesure où elles évoquent le quotidien, (les thèmes sont choisis en fonction de ce qui entoure les enfants), mais pas particulièrement pour des questions de forme.

#### 4.1.5 ASL

Nous avons recueilli indirectement trois séquences poétiques<sup>81</sup> au collège de Beachwood (Beachwood Middle School) en Ohio, en mai 2000. Comme leur professeur leur demandait s'ils connaissaient des petites poésies avec, par exemple, les jours de la semaine, les chiffres, etc., deux élèves sourds se sont souvenus des séquences en question. Deux comptines jouent sur la configuration des nombres de 1 à 10 et l'autre séquence poétique présente une histoire de détective appuyée sur l'alphabet manuel. Deux séquences sont réalisées par une adolescente qui a fréquenté auparavant l'institut pour sourds de l'Ohio, la dernière est réalisée d'abord par cette adolescente seule puis en duo en alternance avec un garçon (ils font chacun à leur tour un couplet de la séquence). Ces deux jeunes ont des familles sourdes. Les trois séquences ont été enregistrées dans leur salle de classe, en présence des autres adolescents sourds, et en vue de l'échange avec les jeunes sourds français du

---

sur les procédés techniques qui les mettent en valeur (un changement dans le cadrage par exemple) mais également sur leurs propriétés formelles.

<sup>80</sup>Nous n'avons pas eu l'occasion de voir ces enregistrements.

<sup>81</sup> L'enquête et le recueil de données aux Etats-Unis ont été assurés par Laurie Tuller et nous la remercions pour cette contribution précieuse.

CELEM (voir § 4.1.1). C'est pourquoi la séquence dactylogique fait l'objet d'une explication : la fille s'interrompt après chaque nouvelle configuration alphabétique pour que le garçon explique en langue des signes 'ordinaire' le sens de la séquence poétique.<sup>82</sup>

#### 4.2 Classement des séquences par type

En faisant l'inventaire des séquences poétiques qui composent notre corpus, nous avons constaté qu'elles ont des points communs, d'une LS à l'autre. Cet ensemble issu de différentes langues, de différents individus, et qui devrait donc se présenter comme un ensemble hétérogène, peut néanmoins être divisé en plusieurs 'types', révélant ainsi l'existence de propriétés intrinsèques de la poésie enfantine dans les LS et la cohérence de notre corpus. Compte tenu des liens entre folklore pédagogique et folklore traditionnel, il n'est pas étonnant que les séquences de notre corpus puissent être classées en fonction des jeux de langue traditionnels mentionnés en § 2.3. Un des principes poétiques est de choisir les signes en fonction de leur configuration. Nous établissons quatre sous-catégories dans ce vaste ensemble,<sup>83</sup> en distinguant

- 1) les séquences dactylogiques comprenant les lettres de l'alphabet de A à Z (« Le rêve du cow-boy » en LSQ, par exemple ) ou les lettres qui composent l'épellation d'un mot (« *Fisk* » en SLS, par exemple)
- 2) les séquences à chiffres, pour lesquelles une série de signes suit les chiffres de 1 à 10 (« Les chiffres » en LSF, par exemple)
- 3) les séquences avec répétition de configuration dans deux signes à la suite (« La semaine » en LSF, par exemple)
- 4) les séquences qui sont réalisées à une seule configuration (« La promenade » en LSF par exemple).

Lors de l'entretien n° 5 (voir présentation en annexe), R. Benelhocine a identifié deux types majeurs dans la poésie enfantine en LS : les séquences à une seule configuration et les séquences à alternance. Ces dernières reposent sur l'utilisation de la main dominante et de la

---

<sup>82</sup> Ceci montre que le sens de la version poétique n'est pas transparent (indépendamment de la question de la traduction d'une LS à l'autre).

<sup>83</sup> Il existe d'autres façons de classer les séquences poétiques (voir § 4.1.2, chap.1 pour les comptines dans les LO). Un des classements possibles est de regrouper les séquences poétiques par thème : 3 séquences de notre corpus racontent une promenade, 6 évoquent les saisons dont 3 l'automne, 13 mettent en scène un animal, 9 présentent des couleurs, 4 les chiffres, etc. (voir en annexe). Nous n'avons pas cherché par ailleurs à dégager les types de poésies enfantines en fonction de l'âge des enfants auxquels elles étaient adressées – cela n'a d'ailleurs pas été fait pour les corpus de comptines en LO, du moins à notre connaissance – mais ce serait intéressant dans la perspective du rapport avec le LAE.

main non dominante en alternance. Enfin, à ces deux premiers types (séquences poétiques jouant sur les configuration, et séquences poétiques à alternance), nous ajoutons un troisième type, les séquences cycliques, dans lesquelles un court ensemble de phrases est repris autant de fois que l'on veut (« L'araignée » par exemple) et un quatrième type, les séquences à refrain, dans lesquelles une suite de signes revient à intervalles réguliers (« La promenade » de R. Benelhocine, par exemple). Les séquences peuvent être classées dans plusieurs types à la fois. « Un deux trois » en LSF, par exemple, est à la fois une comptine jouant avec la configuration des chiffres et une comptine avec répétition d'une configuration sur deux signes à la suite ; « La promenade » (celle de R. Benelhocine), par exemple, est à la fois une séquence à une seule configuration et une séquence à refrain.

En ajoutant une dernière catégorie formelle de classement, celle des comptines dont la structure 'spatiale' est symétrique – c'est-à-dire que les signes de ces séquences poétiques sont articulés dans l'espace de façon symétrique par rapport à l'axe que constitue le signeur – il ne reste que 13 comptines en dehors du classement que nous venons d'effectuer ; or, 9 de ces 13 comptines sont adaptées de comptines en LO, 2 sont des comptines 'de l'automne' (thème très développé dans la poésie enfantine et adulte en LS) et les 2 dernières présentent des structures morphosyntaxiques très répétitives. Il n'y a donc pas de véritable 'électron libre' dans ce corpus, et l'ensemble présente une grande cohérence formelle, mise en valeur par ces classements inter-LS (voir tableau en annexe).

#### 4.3 Transcription du corpus

La notation par écrit d'un corpus de modalité visuo-gestuelle a avant tout une fonction d'analyse ; contrairement à l'écriture, elle ne vise ni la communication à l'intérieur d'une génération, ni la transmission d'une génération à l'autre ; mais, comme l'écriture, elle révèle les régularités, en fournissant un instrument de mesure : le support écrit permet une nouvelle forme d'examen, l'analyse du texte sous une forme globale (voir Goody, 1993). Aucune étude de corpus, que ce corpus soit oral ou gestuel, 'n'échappe' à cette étape de la transcription dont on peut croire qu'elle est préalable à l'analyse, alors qu'elle est d'abord un outil d'analyse.

Outre cette fonction d'analyse, la transcription est la condition d'accès à notre corpus, qui, pour des questions de respect des droits d'auteur, ne peut être diffusé (sur support vidéo) dans sa globalité. En effet, les enregistrements effectués sont pour partie accessibles dans le commerce (et dans ce cas, se procurer les enregistrements ne pose pas de difficulté



particulière) et pour partie 'inédits' (les auteurs souhaitant conserver un certain contrôle sur la diffusion de ces œuvres, nous ne saurions donc effectuer cette diffusion en leur nom).<sup>84</sup>

#### 4.3.1 Enjeux de la transcription

Les systèmes de notation des LS ne datent pas de la recherche moderne. Les pédagogues du dix-neuvième siècle (et du seizième siècle pour les alphabets manuels) ont inventé des systèmes pour mémoriser les signes de leurs élèves sourds ou les signes qu'ils inventaient eux-mêmes pour enseigner aux sourds. Bébian (1825) utilise des symboles iconiques pour la forme de la main et son orientation (avec néanmoins un nombre très restreint de configurations, voir Martin-Dupont, 1994 : 86), pour le mouvement qui est effectué par la main (avec des signes diacritiques pour indiquer les modifications du mouvement), pour l'emplacement de l'articulation, et enfin, pour les aspects de la physionomie (ou expressions faciales). Il établit donc un système de notation qui n'a rien à envier aux systèmes modernes. Un autre exemple de notation est celui de Lambert (1865) qui contient des dessins des signes utilisés par les sourds, agrémentés de flèches indiquant la direction des mouvements.

Aujourd'hui encore, l'utilisation de dessins (ou de photos) agrémentés de flèches et de signes diacritiques reste une méthode couramment utilisée, en recherche comme en milieu pédagogique, pour présenter et mémoriser des signes (voir les exemples d'illustrations proposées dans les deux premiers chapitres de notre étude, ainsi que d'autres exemples de notation de corpus poétiques en annexe). Mais ces illustrations nécessitent des compétences en graphisme, elles occupent beaucoup d'espace, elles réclament un temps de réalisation et elles subissent les restrictions qu'impose l'adaptation d'un message tridimensionnel à un support bidimensionnel (indépendamment de la dimension temporelle pourtant non négligeable) ; toutes ces raisons en font un système inadéquat à la notation d'un corpus constitué d'énoncés, dès que celui-ci a une certaine durée.

Le développement de la recherche sur les LS et la diffusion des résultats, en direction d'autres chercheurs sur les LS, mais également en direction des autres publics, a incité les linguistes à établir des systèmes de notation des LS plus économiques. Stokoe (1960) sert de référence en la matière, même si son système, comme nous l'indiquions plus haut, s'inscrit

---

<sup>84</sup> Nous n'avons néanmoins cessé d'encourager à l'élaboration d'un document, qui pourrait être diffusé sous la responsabilité des auteurs, au moins à des fins pédagogiques.

dans le prolongement du système élaboré par Bébian (1825). L'enjeu était, dans les années 60, de montrer que les LS avaient une double articulation. De façon générale, en ce qui concerne la recherche, la notation d'une langue sans écriture révèle et reflète des choix théoriques et des résultats d'analyse.

Idéalement, la transcription des LS devrait répondre à un certain nombre de critères (voir Miller, 1994b). Elle devrait être fiable, c'est à dire respecter la spécificité de la modalité visuo-gestuelle (simultanéité, spatialité). Elle devrait être lisible, et par conséquent ne pas réclamer trop d'efforts en ce qui concerne la maîtrise du code de notation, ce qui favoriserait les systèmes de notation iconiques ou mimographiques d'un côté, ou, à l'inverse, les systèmes appuyés sur l'écriture de la langue du lecteur. Elle devrait favoriser l'économie de moyens, et par conséquent reposer sur des notations préexistantes (alphabet graphique, langage informatique). Elle devrait permettre l'échange de données, et donc de préférence être informatisable. Nous constatons, dès lors, que toutes ces exigences ne sont pas conciliables ; c'est donc en fonction de la priorité accordée à tel ou tel de ces aspects, et en fonction des divers objectifs d'analyse, que différents systèmes ont été mis au point, dont certains en lien avec des supports technologiques.

#### 4.3.2 Les systèmes existants

Nous nous contentons d'un rapide aperçu de quelques-uns des systèmes de notation existants, afin de justifier le système que nous adoptons, et nous renvoyons par ailleurs le lecteur à des références beaucoup plus détaillées, pour une rétrospective de l'ensemble des systèmes de transcription et de leurs perspectives de développement technique (Miller, 1994b ; Martin-Dupont, 1994 : chap. 6 ; Bonucci, 1997 : 59 ff ; travaux du laboratoire du LIMSI, à Orsay).

Parmi les systèmes utilisés, certains, parce que très détaillés, sont plus appropriés à la notation des signes isolés. Les systèmes qui visent en priorité l'échange de données et le traitement technologique (informatisation) ont recours à des systèmes appuyés sur les symboles alphabétiques ; les systèmes qui visent en priorité la lisibilité et les moyens mnémotechniques s'appuient sur des systèmes plus iconiques. Le nombre de symboles nécessaires dépend du niveau d'analyse. Le nombre est plus important pour des notations descriptives, phonétiques, avec la prise en compte des variantes – comme le système d'HamNoSys, *Hamburg Notation System for Sign Language*, une notation mise au point par le groupe de recherche sur la LS à Hambourg, reposant sur un symbolisme iconique et valable

pour toutes les LS. Pour les notations à visée phonologique, le nombre de symboles est au contraire diminué en s'appuyant sur un critère de pertinence – voir par exemple les notations de Stokoe (1960), Bonucci (1997), ou du groupe de recherche sur la LS à Leiden, aux Pays-Bas, qui a créé *SignPhon*, une base de données et un système de notation adapté à cette base. Dans tous ces cas, les notations sont élaborées en lien avec la confection de dictionnaires ou de bases de données.

Envisager la notation des LS pour constituer des corpus de discours, (vs. des listes de formes de citation) pose d'autres questions. Bien que certains systèmes mentionnés ci-dessus permettent la notation de phrases, le détail de la notation (avec des précisions concernant chaque paramètre) rend le codage et le décodage coûteux en temps et en énergie, et ne permet pas vraiment de mettre en valeur certaines informations d'ordre syntaxique ou pragmatique. Parmi les notations de discours, nous identifions également deux tendances, celle favorisant l'intégration des données en LS dans un système indépendant des spécificités liées au canal des langues, et celle privilégiant les particularités de ce canal. La première tendance débouche notamment sur des systèmes de notation linéaire, comme le BTS *Berkeley transcription system*, un système de transcription informatisé, élaboré à l'Université de Berkeley en Californie, pour l'analyse du discours en LS, et inscrit dans le cadre du programme général d'échange de productions enfantines, CHILDES (*child data exchange system*, <http://childes.psy.cmu.edu/>). La seconde tendance débouche sur ce que l'on appelle des notations 'en grille' ou 'en partition,' dans lesquelles, généralement, une ligne est consacrée aux signes manuels (éventuellement deux pour les deux mains), une ou plusieurs autres lignes sont consacrées aux articulateurs non manuels et une ligne est consacrée à la traduction. C'est ce genre de support que propose le programme *Sign Stream* (élaboré à Dartmouth College, Boston University et Rutgers University) pour encoder la transcription accompagnant des données vidéo (voir <http://www.bu.edu/asllrp/SignStream/>).

Les notations que nous avons mentionnées sont développées en lien avec des supports technologiques, et d'autres sont liées à l'analyse d'un corpus en particulier (Cuxac (1996), Bouvet (1996) présentent par exemple des notations en partition et Nève (1996) développe un système de notation linéaire). Pour la LSF, les travaux de Jouison (regroupés dans Jouison, 1995) sont remarquables en ce qui concerne la notation, puisque l'auteur a aussi bien utilisé un système de pictogrammes qu'ébauché un système d'écriture (et non plus de simple notation) fondé sur une iconologie interne. Il nous manque un certain nombre de clefs pour appréhender le projet d'écriture qu'a entrepris Jouison (voir Martin-Dupont 1994 : 107, et Garcia, 2000), mais il est intéressant de noter que l'auteur anticipe sur certains aspects

déficients des systèmes actuels de notation, comme par exemple la notation de la prosodie (voir figure 40 ci-dessous).

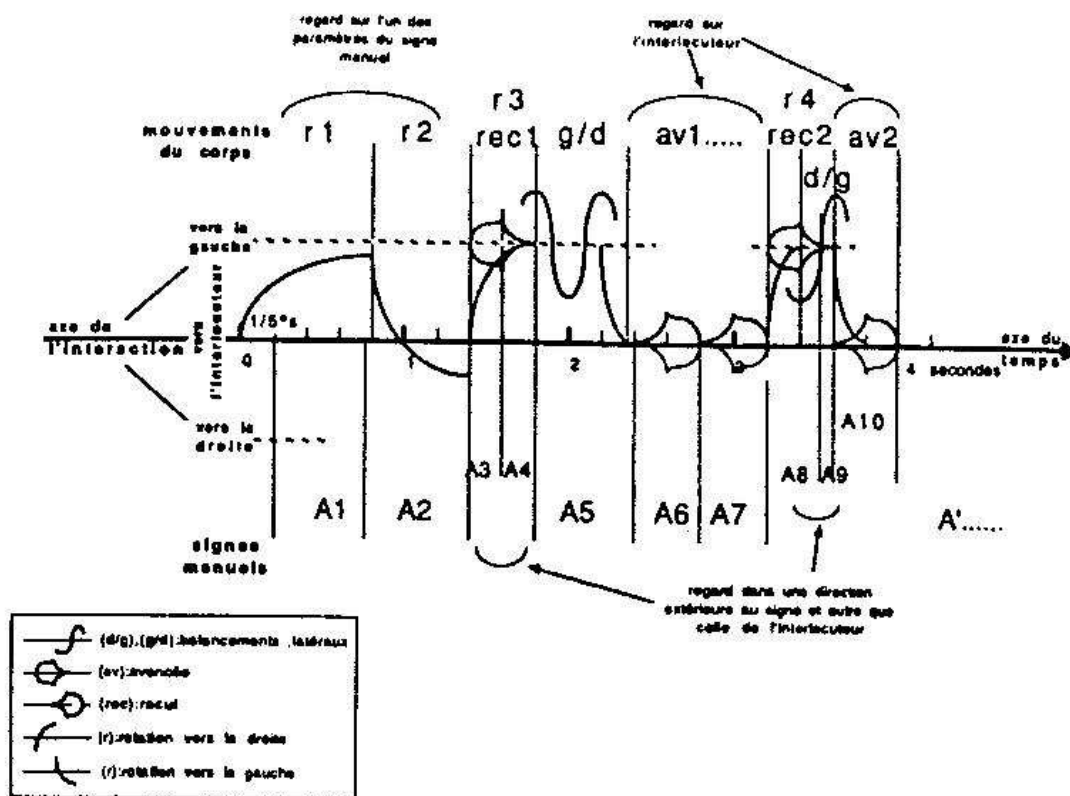


Figure 40 : notation prosodie  
(Jouison, 1995 : 130)

En effet, les notations évoluent rapidement, en fonction des nouveaux champs explorés, et, comme le soulignait malicieusement un chercheur au TISLR7, on peut avoir l'impression que le temps qui est nécessaire pour maîtriser le dernier système (apparemment plus approprié) est également le temps nécessaire à l'élaboration du système suivant (qui sera lui aussi à son tour mieux adapté).

Or, si l'on en juge d'après les exemples de corpus produits dans les colloques internationaux, et en attendant une uniformisation (que l'on peut à la fois redouter et espérer), il semble qu'une forme de 'plus petit dénominateur commun' ait été établie pour la présentation d'extraits de discours. La plupart des exemples sont en effet notés sous forme de gloses, qui permettent de faire l'économie de la description formelle des paramètres des signes. Ces gloses renvoient aux mots des LO environnantes qui se rapprochent de la

traduction des signes utilisés, sans être pour autant une traduction. Sur cette base commune, et selon les buts de l'analyse, des lignes sont ajoutées, soit pour séparer l'articulation de la main dominante de l'articulation de la main non dominante, soit pour ajouter les différentes informations non manuelles : regard, EF (expressions faciales), mouvements de la tête et du buste.

Nous avons vu § 3.2.3, chap.1 que Valli (1990) avait utilisé la notation de Liddell et Johnson (1989) en H et M, pour des corpus poétiques, mais qu'il avait agrémenté cette notation de dessins, qui nous renseignent tout autant, sinon plus, sur les caractéristiques rythmiques de la séquence (voir figure 41). Dans Klima et Bellugi, 1976, les gloses sont également accompagnées de dessins et de flèches (voir figure 42).

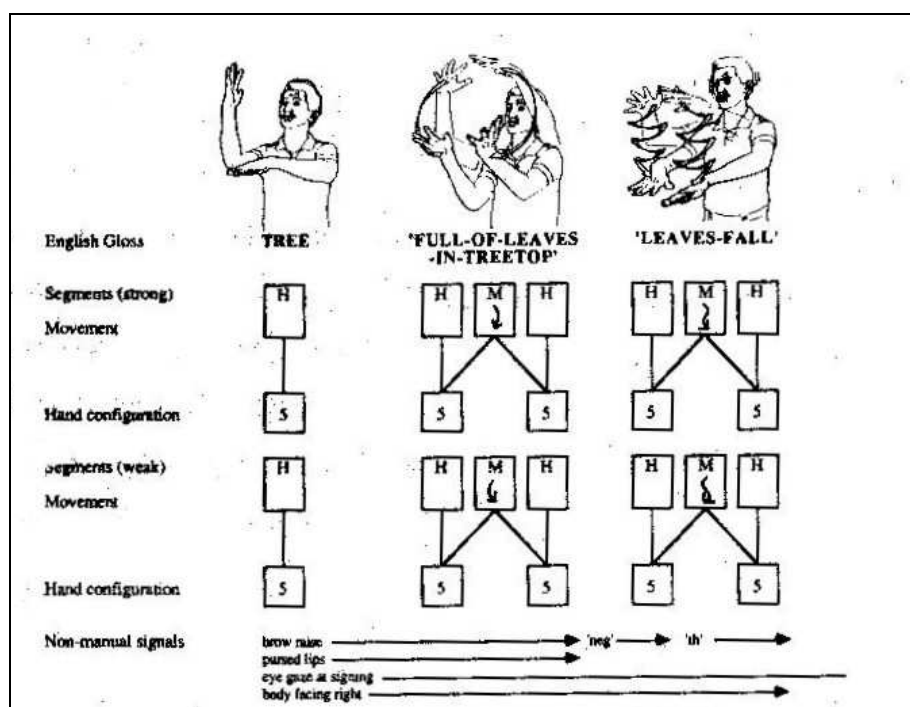


Figure 41 : notation poésie Valli (1990 : 178)

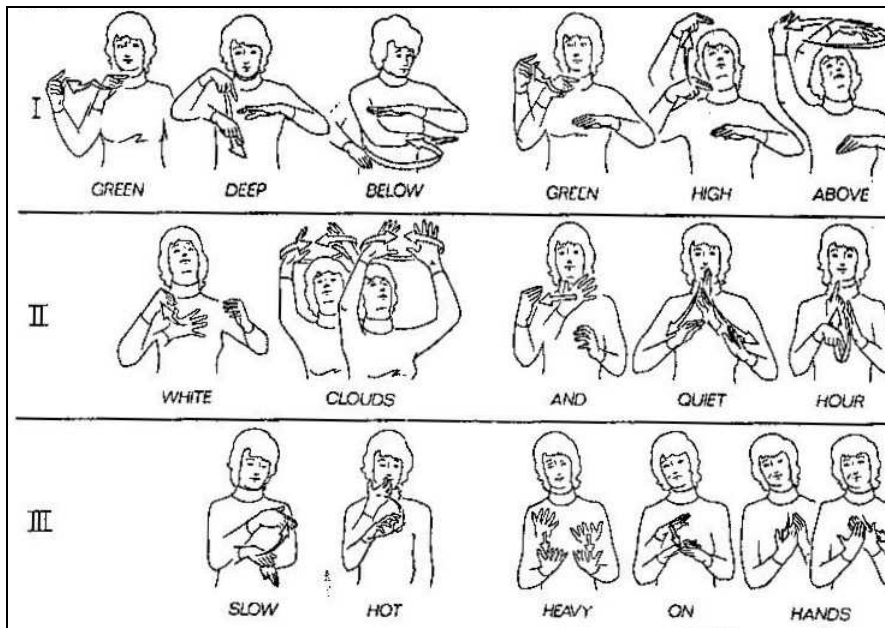


Figure 42 : notation poésie Klima et Bellugi (1976)

#### 4.3.3 Le système de notation adopté

Nous avons effectué différents types de transcription au fur et à mesure des étapes de l'analyse de notre corpus. Nous pouvons distinguer quatre types de notation, mais nous verrons que nous ne les avons pas utilisés à la même échelle. La première de ces notations est une description articulatoire, au 25<sup>ème</sup> de seconde (écran par écran), qui nous a permis d'observer les aspects articulatoires des saillances (voir § 3.1.2, chap. 3) ; nous n'avons utilisé ce type de notation que pour cinq de nos séquences poétiques, parce que ce genre de transcription est extrêmement coûteux en temps, que la notation est tellement 'distendue' qu'elle en devient illisible de façon globale (voir extrait en annexe), et enfin parce qu'elle nous a servi uniquement à repérer un échantillon de phénomènes, que nous pouvions ensuite observer à une plus grande échelle sans pour autant détailler l'articulation de chaque signe.

La deuxième notation que nous avons utilisée est la transcription linguistique classique d'un discours, fondée sur des gloses, avec traduction littérale ; toutes nos séquences sont présentées au moyen de cette notation, dont les conventions sont indiquées plus bas. Puis, nous avons effectué deux notations complémentaires à des fins d'analyse rythmique : l'une syllabique et l'autre indiquant des valeurs de durées entre deux saillances, les deux se recoupant parfois mais pas de façon systématique (voir chapitre suivant pour les motivations théoriques de ces notations).

En ce qui concerne la notation linguistique, et tout en souhaitant éviter le « bricolage douteux », évoqué par Martin-Dupont (1994 : 95) face à la prolifération des systèmes personnels pour transcrire les LS, nous avons essayé de concilier le principe de lisibilité par des non-spécialistes des LS, francophones, et le principe d'économie, de non-redondance (éviter de noter ce qui peut être déduit d'un autre élément déjà noté, comme une expression faciale que l'on peut déduire de la glose du signe). Nous avons envisagé cette notation principalement comme une trame de laquelle nous pourrions dégager les éléments structurant le 'texte' poétique.

Nous n'avons pas évité les difficultés habituellement citées par les transcrip-teurs, notamment celle qui consiste à faire la différence entre ce qui relève du code de la langue et de l'usage de la langue (une répétition, une expression faciale font-elles partie de la langue ou relèvent-elles de la performance ?) ou celle qui consiste à trier ce qui relève de tel ou tel niveau d'analyse (un déplacement latéral du buste relève-t-il de la syntaxe, de la prosodie, de la grammaire textuelle ?). En ce qui concerne la traduction, nous n'échappons pas non plus aux questions usuelles que posent la traduction d'une langue, *a fortiori* dans le cas des langues des signes – comment traduire par exemple les jeux de rôle ? En outre, nous avons rencontré les difficultés que présente la traduction de la poésie. Nous avons pris le parti de faire une traduction aussi littérale que possible, les effets poétiques ne sont par conséquent nullement présents dans la transcription – et nous insistons sur ce point.<sup>85</sup>

Nos principales références en matière de conventions de notation sont les travaux du Groupe de recherche sur la surdité et le français sourd de l'UQAM (voir par exemple, Dubuisson, *et al.* 1999) auxquels nous apportons quelques modifications (dont nous assumons entièrement les éventuels travers). Nous présentons ces conventions de manière récapitulative à la fin de ce chapitre et en annexe.

Notre corpus se présente donc sous forme de trois lignes (voir (6) ci-dessous) comprenant les informations qui nous semblent pertinentes pour les articulateurs non manuels, puis les signes articulés par la main non dominante et enfin les signes articulés par la main dominante. Rappelons que la MD est la droite pour les droitiers et la gauche pour les gauchers (et deux des auteurs sont gauchères).

(6)	non manuel	→	_____re :m
	MND	→	(2m)
	MD	→	Cl :/3/-VOLER <sub>(HC)[-int]</sub>

<sup>85</sup> Par ailleurs, pour certaines des séquences vidéo produites par des professionnels, un décor graphique complète le sens des signes, il nous est pourtant difficile de rendre compte de cette information supplémentaire dans la transcription du corpus.

Les gloses en français, notées en majuscules, renvoient aux signes. Dans ces deux premiers chapitres, par exemple, la glose PAIN (voir figure 12) renvoyait au signe de la LSF que l'on peut traduire en français par 'pain'. Pour les gloses que l'on traduirait pas un verbe, un adjectif ou un nom, nous les avons notées (comme la plupart des autres chercheurs) sous une forme non fléchie (7).<sup>86</sup> Nous notons par ailleurs le fait qu'un signe est réalisé à deux mains avec (2m) (malgré le caractère redondant de cette notation lorsque le signe est bimanuel) pour nous permettre ensuite de visualiser la répartition des signes sur les deux mains, phénomène pertinent en poésie (7). Enfin, nous avons présenté entre guillemets les gloses renvoyant aux gestes communs aux LS et au non verbal accompagnant les LO (8).

- (7) -  
 (2m)..... Le signe est effectué à deux mains  
 S ENVOLER ..... Glose avec forme non fléchie  
 'Il s'envole'
- (8) « VIENS-ICI ».....Le signe consiste à plier et déplier l'index ou à faire un mouvement de la main vers soi, ce sont des gestes significatifs que font les locuteurs LO également.

Les conventions de notation des classificateurs se répartissent en deux types : les unes s'appuient sur les formes de ces configurations, classées en fonction de leur ressemblance avec les configurations de l'alphabet dactylogique (ce sont les conventions du groupe de l'UQAM par exemple), les autres ont des noms d'usage, faisant référence à l'articulateur ('index'), à leur forme ('bec de canard') et /ou à leur sens ('deux jambes').<sup>87</sup> Nous privilégions ces dernières étant donné que les alphabets dactylogiques sont différents selon les LS et parce que les noms d'usage sont plus faciles à interpréter et à mémoriser (ils sont choisis pour leur caractère motivé). Nous signalons l'usage d'un classificateur par « Cl: » et nous indiquons ensuite de quel classificateur il s'agit (voir tableau 1 ci-dessous). Nous avons essayé de réduire, à un ensemble de gloses à valeur assez générale, l'inventaire des 'racines verbales' qui consistent en un mouvement et qui sont liées à une configuration-classificateur et /ou une direction (voir S'ETENDRE, METTRE, MONTER, etc., dans le tableau ci-dessous). L'accord est alors noté par un trait d'union entre le classificateur et le verbe (9).

- (9) Cl:main plate-TOMBER  
 'Elle tombe'

<sup>86</sup> Nous mettons donc en garde sur l'effet 'petit nègre' que crée la lecture des gloses et qui a pu faire croire longtemps que les LS n'avaient pas de flexion.

<sup>87</sup> Voir Moody (1983), et Cuxac (2000) qui distingue les formes significantes du type 'bec de canard' des valeurs signifiées du type « forme tubulaire ».



Par ailleurs, nous indiquons les localisations en indice entre parenthèses et les directions en indice sans parenthèses. Les accords de personne sont indiqués également en indice (les première, deuxième personne étant désignées par les chiffres 1, 2 etc.).

(10) SIGNE<sub>(localisation)</sub>  
 Cl :objet-rond<sub>(i)</sub>  
 'un objet rond se trouve à cet endroit'

<sub>source</sub>SIGNE<sub>but</sub>  
 Cl:boeuf<sub>-der</sub>PASSER<sub>dev</sub>  
 'il (un bœuf) vient de derrière et passe devant'

<sub>1</sub>SIGNE<sub>2</sub>  
<sub>2</sub>GRIFFER<sub>1</sub>  
 'tu me griffes'

Les indications concernant le non manuel s'inspirent des conventions du groupe de l'UQAM. Nous avons modifié certaines des conventions qui nous semblaient difficiles à mémoriser. Nous indiquons, en indice et entre crochets, les morphèmes d'aspect, de temps et nombre (autres que les valeurs non marquées) qui sont par exemple articulés par modification de l'intensité ou de la forme d'un mouvement, ou par ajout d'un articulateur non manuel. La notation des valeurs aspectuelles est très variable selon les systèmes de notation et révèle un certain flottement théorique à ce sujet dans la recherche sur les LS.

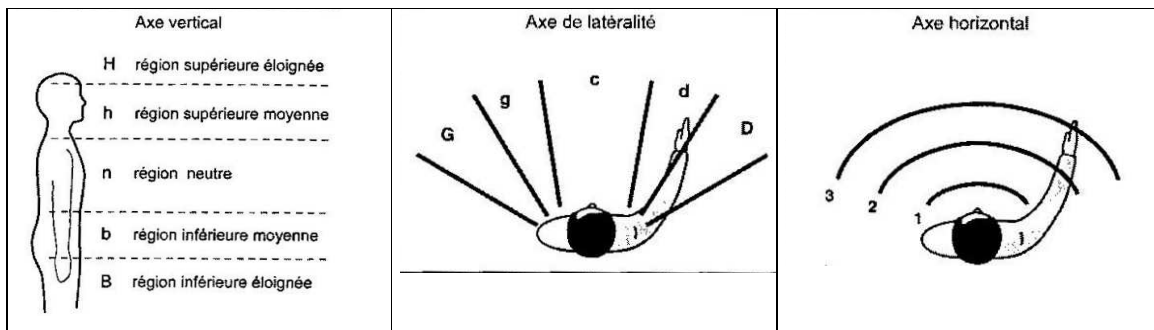
(11) Cl-main-plate<sub>-h1</sub>GLISSER<sub>b3[ondulation]</sub>  
 'ça glisse du haut près de moi en bas devant avec un mouvement d'ondulation'

cl :œuf<sub>[distr]</sub>  
 'il y en a plusieurs (des œufs)'

	<b>Notation</b>	<b>Commentaires</b>	<b>exemple</b>
<b>Gestes (conventionnels)</b>	« GESTE »	les signes-gestes de la communication non verbale	« VIENS »
<b>Signes (en général)</b>	SIGNE XX  SIGNE-SIGNE  (2m)  Point <sub>1</sub>	gloses en français même pour LS autres que LSF signe non identifié  deux mots sont nécessaires pour transcrire un seul signe  le signe est effectué à deux mains  pointage vers telle ou telle personne	ARBRE  SINGE-COURIR  (2m) SINGE-COURIR  Point <sub>2</sub>
<b>Classificateurs</b>	Cl: 'index' 'deux jambes' 'main plate' 'surface' 'objet rond' 'objet fin' /C/ /3/	classificateur : pour un individu ou un objet fin et vertical pour un individu qui se déplace sur deux jambes  précise la forme la taille, etc.  avec configuration de la lettre manuelle 'C' avec configuration du chiffre (dans la LS en question)	
<b>Accord classificateur objet</b> <b>Accord classificateur sujet</b>	SIGNE-Cl Cl-SIGNE		PRENDRE-Cl:objet-fin Cl:index-ARRIVER
<b>Verbes</b> <b>de position</b>  <b>de préhension</b>  <b>de mouvement</b>	LOC. S'ETENDRE, SE-BALANCER  SAISIR, METTRE  ALLER, MONTER, S'ENVOLER, DESCENDRE, PASSER, TOMBER	prédicat de localisation	Cl:arbre-LOC <sub>d</sub>
<b>Localisation, source et but</b>	dev., derr. Voir figure ci-dessous	devant, derrière  avec des précisions du type « épaule », « bouche » avec un système de référence interne « i » ou « j »	bouche <sup>h</sup> S'ENVOLER <sub>h</sub> FLEUR <sub>(i)</sub> REGARDER <sub>i</sub>
<b>Accord localisation, direction</b>	SIGNE <sub>(localisation)</sub> source <sub>e</sub> SIGNE <sub>but</sub>		FLEUR <sub>(i)</sub> d <sub>d</sub> ALLER <sub>g</sub>
<b>Accord personnel</b>	<sub>1</sub> SIGNE <sub>2</sub> Point <sub>1</sub>		<sub>1</sub> DONNER <sub>2</sub>

<b>Non manuel</b>	> to, tē: ←→ ↔ ↑↓ arr av Π  re re :m re 2>i == -- 00  bat.  SF, SL NP BO, BF, JG M, Ω, LS ∩, ∪  Pf [lab] La.	indique une progression vers un état mouvements de torse / tête du signeur vers sa droite, vers sa gauche, balancement, vers le haut, le bas, l'arrière, l'avant haussement d'épaules  regard sur les mains de l'interlocuteur à un point i yeux plissé, fermés, grand ouverts  battement de paupière  sourcils froncés, levés nez plissé bouche ouverte, fermée ; joues gonflées moue, lèvres supérieures relevées, lèvres serrées bouche dépitée, sourire  expiration articulation labiale langue sortie	
<b>Prosodie manuelle</b>	SIGNE----- SIGNE+++	le signe est maintenu le signe est répété (sans valeur gramm., ni lexicale)	
<b>Aspect</b>	SIGNE <sub>[distr.]</sub> [multiple] [Répét.] [+int.] [-int.] [Alt.] [ral.], [acc.]	distributif multiple répétitif + ou – intensif alterné ralenti, accéléré	

**Tableau 1 : conventions notation**



**Figure 43 : conventions notation espace signeur**  
(Dubuisson *et al.* 1999 : 125)

Nous avons choisi par ailleurs de présenter la transcription et la traduction en deux colonnes et avons segmenté le flux signé en phrases. Cette segmentation des énoncés pose, elle aussi, de nombreuses questions. Nous nous sommes principalement appuyée sur la combinaison entre les clignements de paupières et les pauses, tous deux marqueurs de frontières de phrase, et sur l'unité syntaxique et sémantique des énoncés (voir Baker et Padden, 1978 ; Grosjean et Lane, 1977).

## 5. CONCLUSION

Dans ce second chapitre, nous avons présenté la façon dont nous avons constitué et transcrit le corpus qui fait l'objet de notre étude. Ce faisant, nous avons montré que cette recherche sur le terrain nous a posé un certain nombre de questions d'ordre socio- et ethno-linguistique sur les LS et sur leur folklore. En effet, les séquences de poésie enfantine que nous recherchions se sont révélées peu nombreuses, et en outre, elles ne couvrent qu'une partie du folklore enfantine que l'on trouve dans les LO, à savoir celui qui est créé par les adultes à l'intention des enfants. C'est en interrogeant la littérature linguistique et sociolinguistique (sur les LS et les sourds) d'une part, et en interrogeant directement les signeurs sourds d'autre part, que nous avons pu établir l'existence de comptines traditionnelles, à travers des exemples peu nombreux mais qui nous semblent pertinents. Nous avons par ailleurs proposé des explications à la rareté de ces séquences poétiques traditionnelles. La rupture dans la transmission d'un héritage culturel sourd est notamment due à des raisons démographiques et à la 'pénurie' de lieux de socialisation pour les enfants sourds en tant que signeurs.

Les séquences poétiques que nous analysons, à quelques exceptions près, ont des structures de comptines ; bien que créées par des adultes sourds et non anonymes, elles

s'inscrivent pour la plupart dans des types traditionnels. Ces genres ont été établis lors du classement que nous avons effectué des 57 séquences recueillies dans cinq LS. Nous avons précisé les conditions de recueil et d'enregistrement de ces performances et présenté leurs auteurs. Enfin, nous avons établi les conventions de notation que nous avons utilisées pour transcrire ce corpus poétique.

## CHAPITRE III : LE RYTHME DES COMPTINES EN LS

### 1. INTRODUCTION

Parmi les clichés associés à la surdité, figure l'idée que le son et le bruit n'ont pas de sens, ni de place, dans la vie des sourds et dans leur perception du monde. Des témoignages intéressants sont donnés à ce sujet dans Padden et Humphries (1988 : 93 ff) et rapportent un éventail de situations dans lesquelles les sourds réagissent au son, et en particulier aux vibrations du son. Les auteurs soulignent également que les sourds se représentent parfaitement les concepts d'« harmonie », de « variation », de « résonance » ou de « dissonance » (p. 104). Or, pour illustrer ce propos, ils mentionnent justement un souvenir de performance poétique dans laquelle le mouvement des signes (à l'intérieur et entre les signes) était manipulé pour créer une « subtile impression de qualité rythmique ». Il nous semble intéressant, dans la perspective de notre recherche, qu'un lien logique soit ainsi établi entre son et mouvement, autour du concept d'harmonie rythmique et /ou mélodique.

Les auteurs des performances que nous avons recueillies n'ont pourtant jamais mis l'accent spontanément sur les caractéristiques rythmiques de leurs créations, alors qu'ils acquiesçaient lorsque nous les mentionnions.<sup>88</sup> Par ailleurs, aucun n'a mentionné une éventuelle spécificité de nature rythmique dans la poésie enfantine (*vs.* la poésie adulte). Pourtant, outre cet effet de rythme régulier, sans heurt,<sup>89</sup> qui était lui mentionné pour la poésie en LS en général, nous avons été frappée par la présence, dans les comptines, de schémas rythmiques, reposant sur l'alternance d'unités brèves ou longues, agencées de manière régulière. Le tout nous a semblé reposer sur la cohésion d'un ensemble d'une part, et la rupture ou le contraste entre ensembles d'autre part. Nous avons constaté par la suite que cet effet de schéma rythmique était assez hétérogène quant aux moyens articulatoires utilisés pour l'obtenir. Nous revenons donc à cette idée du rythme conçue comme une notion à la fois complexe et riche, mentionnée en § 4.2.2, chap. 1 au sujet des comptines dans les LO.

---

<sup>88</sup> L. Couteille, auteur de « A à Z », a eu l'air étonnée quand nous lui avons fait remarquer qu'elle battait du pied pendant la performance à l'unisson de son groupe d'élèves et Estelle, auteur de « SIDA », nous a expliqué qu'elle avait comme une « musique intérieure », quand nous l'avons interrogée sur la pulsation qu'elle marquait de son buste avant de commencer les signes de son poème.

<sup>89</sup> Karmal (1997 : 41) explique qu'elle a ainsi pu noter un progrès dans l'utilisation des comptines en signes chez un enfant parce qu'il « racont(ait) une comptine sans rupture ».

Les questions qui se posaient au chapitre 1, dans le cadre de l'étude des comptines en LO, peuvent donc désormais être appréhendées sous l'éclairage de la modalité visuo-gestuelle. Nous nous interrogeons sur ce qu'il fallait compter dans les comptines dans les LO : à quoi peuvent correspondre, dans les LS, les durées entre les saillances ? De quelle nature est le contraste qui permet de déterminer une durée ou une saillance dans les LS ? Les unités dégagées correspondent-elles à la syllabe ? Dans notre raisonnement, nous sommes partie du schéma rythmique pour arriver aux unités sur lesquelles il repose, mais, dans ce chapitre, nous allons présenter les choses dans l'ordre inverse, et, à l'image de notre travail de transcription, nous allons, dans un premier temps, 'regarder le matériau poétique à la loupe', avant de prendre du recul pour appréhender l'architecture du texte poétique dans son ensemble.

Dans une première section, nous verrons donc que le flux gestuel se compose essentiellement de mouvements (§ 2.1), nous indiquerons comment les segmenter, ou ce que recouvre la notion de syllabe dans une langue à modalité gestuelle (§ 2.2). Nous examinerons les différentes approches possibles du mouvement (§ 2.1.1), et les différents débats théoriques, qui peuvent être éclairés sous un jour nouveau dans la perspective de la poésie enfantine. Parmi ces débats, figurent la question des mouvements de transition (§ 2.1.2), celle des mouvements 'internes' (§ 2.1.3) et celle des mouvements non manuels (§ 2.1.4). Nous verrons ensuite comment les modèles phonologiques de la syllabe en LS se distinguent notamment en fonction du statut qu'ils accordent aux mouvements 'internes' (§ 2.2.1) et, là encore, nous étudierons les arguments que l'étude des corpus poétiques fournit en faveur d'un modèle particulier (§ 2.2.2).

Dans une seconde partie, nous donnerons un aperçu de la littérature sur la prosodie des LS, et notamment sur ce que l'on sait d'un accent en signes. Cette notion d'accent recouvre différents sens, comme pour les LO, et nous situerons, dans ce spectre, les accents que nous avons relevés dans nos séquences poétiques (§ 3.1). Nous verrons que les schémas rythmiques sont obtenus à la fois par contraste entre différents types de mouvements (et différents types de syllabes par conséquent) et par un rapport calculé entre mouvement, accent et durée (entre deux accents). Nous pensons par ailleurs qu'une série d'aménagements et de transformations sont effectués en vue de l'obtention d'un schéma régulier, et que ces transformations relèvent de différents niveaux d'analyse (§ 3.2). Enfin nous reviendrons au critère mélodique, qui a été proposé pour les comptines dans les LO au chapitre 1 ; nous examinerons en ce sens la possibilité de comparer les hauteurs mélodiques à la répartition des signes dans l'espace d'une part, et nous examinerons d'autre part la façon dont ces schémas 'mélodico-spatiaux' sont corrélés aux schémas rythmiques (§ 3.3).

## 2 LE MOUVEMENT ET SON RAPPORT A LA SYLLABE

Parmi les trois aspects dégagés par Stokoe (1960), la localisation et la configuration manuelle peuvent être appréhendées à un instant  $t$  ; le mouvement s'inscrit, lui, à la fois dans la simultanéité (comme les deux paramètres précédents) et dans la séquentialité (contrairement à eux) entre deux instants  $t$ . Cette particularité du paramètre 'mouvement', nous le verrons plus loin, a des répercussions sur son statut phonologique.

Le mouvement est avant tout une unité phonétique d'articulation, que l'on peut appréhender, soit d'un point de vue interne, soit d'un point de vue externe (§ 2.1.1). Il convient par ailleurs de distinguer le mouvement linguistique du mouvement non linguistique, dans la mesure où les deux empruntent le même canal, ce qui ne se produit pas dans le cas des LO (§ 2.1.2). Par ailleurs, différents types de mouvements peuvent se superposer : ainsi, au changement de localisation peut se superposer à un changement d'orientation de la paume de la main (§ 2.1.3). Les trois points qui précèdent sont essentiellement liés au mouvement manuel, mais plus récemment dans la recherche sur les LS, on s'est intéressé au non manuel, et en particulier, pour le mouvement, à la tête et au buste (§ 2.1.4).

### 2.1 Le mouvement dans tous ses états

Parmi les symboles que propose Stokoe (1960) pour transcrire le mouvement, nous relevons que certains sont fondés sur un repérage externe, i.e. tels qu'ils sont perçus par l'interlocuteur (« dirigé vers le bas » ou « action circulaire ») et que d'autres sont fondés sur un repérage interne, i.e. en fonction de l'action des articulateurs entre eux (« fermeture », « action de plier »). A ces deux perspectives sur le mouvement, il convient d'ajouter le repérage temporel.

#### 2.1.1 Aspects géométrique, articuloire et temporel du mouvement

Le mouvement repose sur trois types de structures, qui se situent sur trois plans différents (géométrique, articuloire et temporel), tout en ayant certains liens logiques. Le repérage externe du mouvement correspond à la trajectoire ou au contour que le signe dessine dans l'espace. Cet aspect GEOMETRIQUE du mouvement comprend par exemple des contours rectilignes (les plus simples du point de vue des perspectives temporelle ou articuloire), des

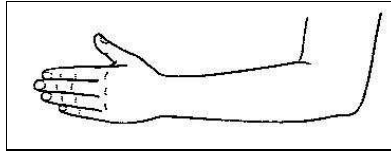


contours en arc, en cercle, en ellipse, en « 7 » et en « X » (ces derniers sont plus complexes du point de vue articulatoire et temporel). Lorsque les auteurs en poésie des LS parlent de répétition ou de rime de mouvement (voir § 3.2.3, chap. 1), ils visent alors cet aspect géométrique du mouvement (répétition d'un mouvement circulaire, ou d'un mouvement vers le bas, par exemple).

Le mouvement peut également être conçu comme le résultat d'une succession d'états des articulateurs impliqués. C'est l'aspect ARTICULATOIRE, ou séquentiel, du mouvement.<sup>90</sup> La terminologie de cette description est fondée sur la kinésiologie et classe les mouvements en fonction des articulateurs impliqués, des pivots et des axes autour desquels s'effectuent les mouvements (voir Kapandji, 1980). L'ensemble 'bras et main' est décomposé en sous-éléments, mis en mouvement autour de différents axes. Ainsi la partie supérieure du bras est articulée autour de l'épaule (vers l'avant ou l'arrière, sur le côté vers l'extérieur ou vers l'intérieur) ; l'avant-bras effectue des rotations (autour de l'axe qui passe par l'épaule et le coude) et des flexions /extensions (autour du pivot constitué par le coude) ; le pivot que représente le poignet permet à la main de s'incliner (schématiquement) dans quatre directions ; enfin, les doigts ont également des degrés d'écartement et de flexion différents et le pouce a une certaine autonomie vis-à-vis des quatre autres doigts (voir Bonucci, 1997, à ce sujet). L'ensemble des actions dynamiques (flexion, extension, rotation, pronation, supination) est repéré en fonction d'une position neutre (voir figure 44 ci-dessous) qu'il convient de distinguer d'une position de repos (pour laquelle les bras sont le long du corps, paumes des mains orientées vers le corps). L'aspect articulatoire du mouvement correspond à une perspective interne, dès lors que le sens des mouvements est repéré par des pivots et des axes qui peuvent eux-mêmes être déplacés. Selon l'orientation du bras et de la paume de la main, par exemple, un mouvement de pronation de l'avant-bras aura un résultat différent en ce qui concerne l'orientation finale de la paume de la main vis-à-vis du sol.

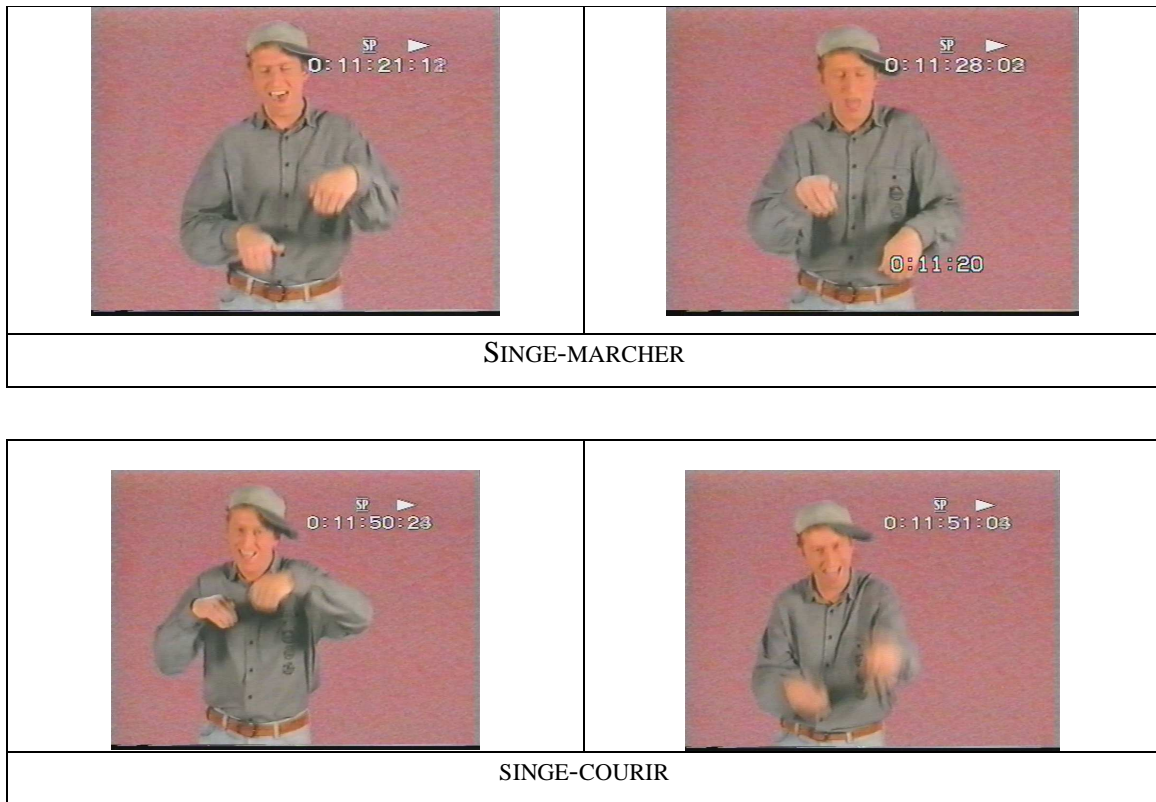
---

<sup>90</sup> L'ensemble de ces phénomènes articulatoires est décrit et illustré dans Dubuisson, *et al.* (1999). En ce qui nous concerne, nous nous sommes limitée à la mention des quelques points sur lesquels nous appuyons plus loin la description des phénomènes articulatoires impliqués dans l'articulation de proéminences (§ 3.1.2) et nous avons par ailleurs insisté sur le fait que l'aspect séquentiel avait des implications sur la structure rythmique des signes.



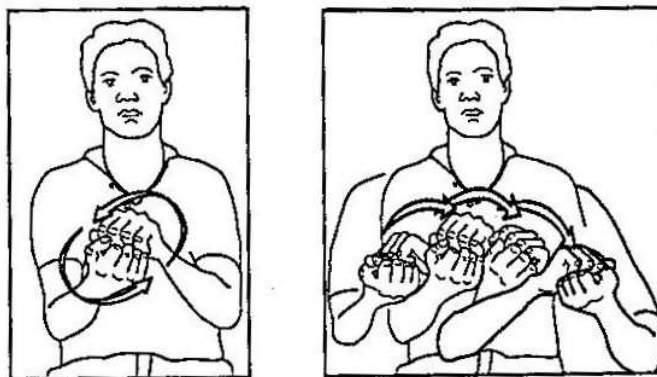
**Figure 44 : position neutre**  
(Dubuisson, *et al.*, 1999 : 152)

Les différentes parties du bras et de la main peuvent être articulées simultanément ou séquentiellement, avec, nous le verrons, une répercussion sur l'aspect temporel de la structure du mouvement. Le mouvement est plus complexe à décrire du point de vue articulaire lorsque le signe est bimanuel. Le mouvement des deux mains peut être alors synchronisé, décalé ou inversé. Dans la figure 45 ci-dessous, on notera que les deux signes indiquant les façons de se déplacer pour un animal, MARCHER et COURIR, se distinguent, notamment par un mouvement synchronisé des deux mains dans le cas de COURIR et un mouvement alterné des deux mains dans le cas de MARCHER. Or, ces phénomènes articulaires ont également des répercussions sur la structure rythmique d'un signe.



**Figure 45 : SINGE-MARCHER SINGE-COURIR**  
(*Wip wap*, © NSDSK)

Enfin, des mouvements qui sont semblables en termes de contours géométriques et /ou séquentiels peuvent être différenciés par leur structure temporelle. Lorsque l'on compare les signes CHANGER et CHANGER-PETIT-À-PETIT, en LSQ ou en LSF, la seule différence est liée au caractère continu du mouvement d'un côté, ou fractionné de l'autre (voir figure 46, ci-dessous).

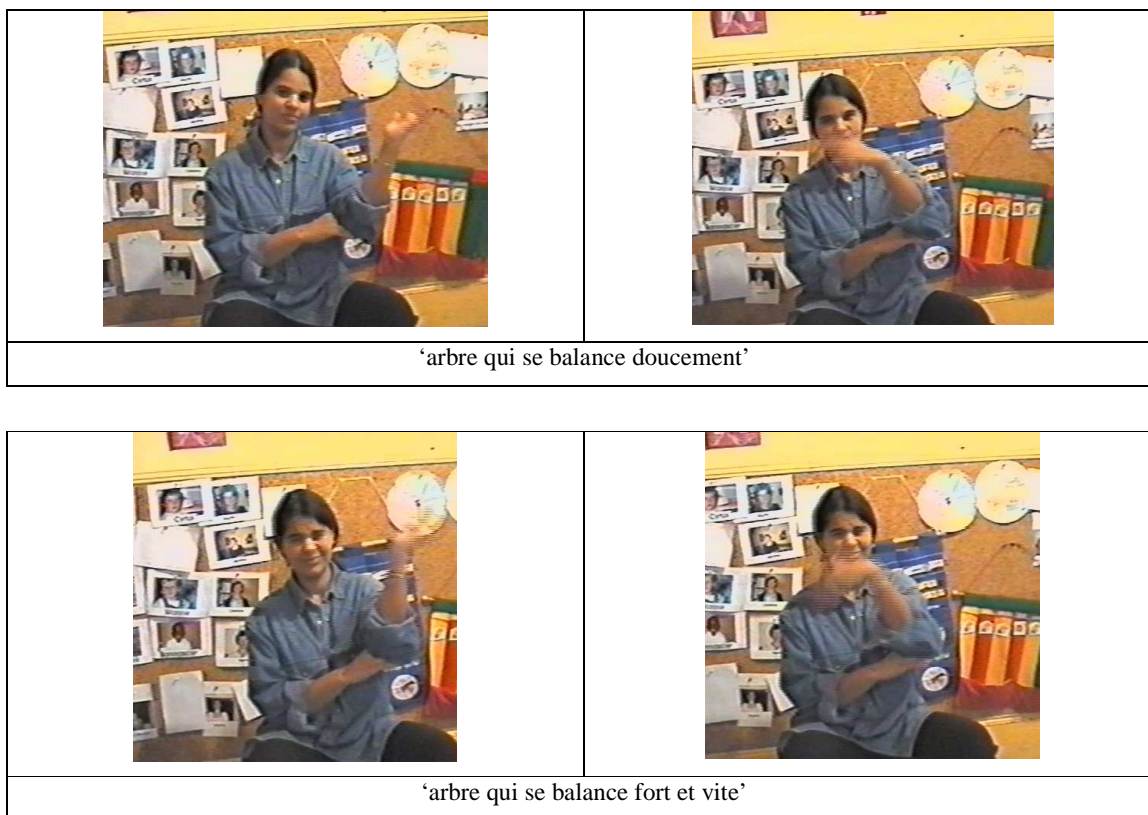


**Figure 46 : CHANGER et CHANGER-PETIT-A-PETIT**  
(Miller, 1997 : 143)

Les pauses, les ralentissements, et autres aspects de périodicité ou de vélocité, relèvent en effet de la structure TEMPORELLE du mouvement. C'est notamment sur ce genre de contraste (un petit mouvement répété vs. un grand mouvement non répété) que repose l'opposition verbo-nominale entre les signes CHAISE et S'ASSEOIR, PORTE et FERMER-LA-PORTE (voir Supalla et Newport (1978) pour l'ASL ou Cuxac (1996) pour la LSF). Ces deux types de mouvements s'opposent du point de vue de leur poids (nombre de mores) – et nous revenons sur cette notion dans la section 2.2 en présentant le modèle phonologique de Miller (1997) pour la syllabe en signes. Sur le plan phonétique, Dubuisson *et al.* (1999 : 199) indiquent que « les mouvements courts, dans la forme de citation d'un signe, sont toujours répétés sous la forme de mouvements oscillants, c'est-à-dire de mouvements de déplacement rapide entre deux états sans que l'un ou l'autre de ces états ne soit complètement atteint ». Les mouvements courts s'opposent donc aux mouvements longs sur le plan de la vitesse, de l'amplitude et du caractère restreint ou non du mouvement (présence /absence d'une tension musculaire qui raccourcit le mouvement).

Les liens entre longueur et amplitude sont assez directs, mais la relation entre aspect temporel et aspect articulatoire est moins évidente. En général, les mouvements longs sont articulés avec le haut du bras, l'avant-bras (flexion, rotation), c'est-à-dire avec les articulateurs proximaux, alors que les mouvements courts sont effectués avec l'avant-bras

(pronation, supination), les doigts, le corps de la main, c'est-à-dire les articulateurs distaux. Mais l'exemple suivant (avec un mouvement court de rotation de l'avant-bras d'un côté et un mouvement long de rotation de l'avant bras de l'autre côté) nous montre qu'il est effectivement plus prudent de parler de 'tendance' (figure 47).



**Figure 47 : mouvement d'oscillation**  
(Document N. Haouam)

Il apparaît donc clairement que les trois aspects du mouvement sont liés, mais avec des limites qui ne coïncident pas tout à fait. Un mouvement « en X » (aspect géométrique) par exemple, a logiquement une autre structure temporelle qu'un mouvement « en ligne droite », et un mouvement court (aspect temporel) est en général effectué par les articulateurs distaux (aspect articulaire) ; mais à l'inverse, un cercle (aspect géométrique) par exemple, peut avoir une structure articulaire plus ou moins complexe, et un mouvement d'oscillation peut être articulé par l'avant-bras (alors que, selon la tendance, les mouvements d'oscillation sont plutôt effectués par des articulateurs plus petits).

Nous privilégierons l'aspect temporel en raison de ses implications dans la structure rythmique des signes (voir § 3.2), mais nous nous intéresserons également à certains éléments géométriques du mouvement, pour leur rôle joué dans la structure spatiale des séquences

poétiques (voir § 3.3), et nous nous intéresserons par ailleurs aux éléments articulatoires impliqués dans la proéminence phonologique (§ 3.1.2). Signalons par ailleurs que l'ensemble des éléments (articulatoires, géométriques et temporels) décrivant la forme de citation d'un signe subit des transformations dans le cadre de la réalisation des signes au sein d'un énoncé, et que, comme dans les LO, ces transformations (élision, assimilation, etc.) sont contraintes.

### 2.1.2 Mouvement lexical vs. mouvement de transition

Une description phonétique du mouvement ne devrait pas prendre en compte les mouvements non linguistiques. Un signeur, en situation de communication ordinaire, peut se gratter le nez ou remonter sa manche entre deux signes, sans qu'il y ait là source de confusion (entre le mouvement qui relève du linguistique et celui qui relève du non linguistique), mais la distinction est parfois plus délicate à établir, notamment dans les cas de jeux de rôle ou dans l'utilisation des gestes conventionnels que nous avons décrits en § 2.2.3.1, chap. 1. Pourtant, dans le cas d'une performance poétique, ce genre de 'problème' ne se présente pas vraiment, dans la mesure où l'auteur de la performance évite soigneusement l'interférence de gestes extralinguistiques avec les signes, *a fortiori* lorsqu'il recherche cette fameuse continuité du débit que nous avons indiquée plus haut. Il existe en revanche un autre type de mouvements à prendre en compte, en contexte ordinaire, mais plus encore en poésie : les mouvements de transition.

Il existe deux types de transitions. Les transitions internes au signe sont celles que l'on trouve par exemple dans un signe unidirectionnel comportant une répétition. Ainsi, le signe CAMPAGNE – dans une version poétique présentée dans une comptine de notre corpus (voir figure 48 ci-dessous), se compose d'un mouvement de haut en bas, qui est répété.



**Figure 48 : CAMPAGNE (version poétique d'un gaucher)**  
(Dessin F. Aeschbacher)

Le mouvement de transition, entre le point d'arrivée de la première occurrence du mouvement et le point de départ de la seconde occurrence du mouvement, est un mouvement de transition INTERNE (indiqué en pointillé dans la figure 49a). Ce type de mouvement s'oppose au mouvement bidirectionnel que l'on trouve par exemple dans le signe INTERVIEWER (voir figure 50) pour lequel chacune des trois parties du mouvement est lexicale (voir figure 49b). Dans le premier cas, les premier et troisième 'tronçons' sont articulés avec la même intensité et le deuxième tronçon est articulé avec moins de force et d'intensité que les deux autres, alors que, dans le second cas, les trois 'tronçons' sont articulés avec la même force. Nous verrons plus loin ce que cette distinction implique pour l'accent lexical et pour le modèle phonologique de la syllabe.

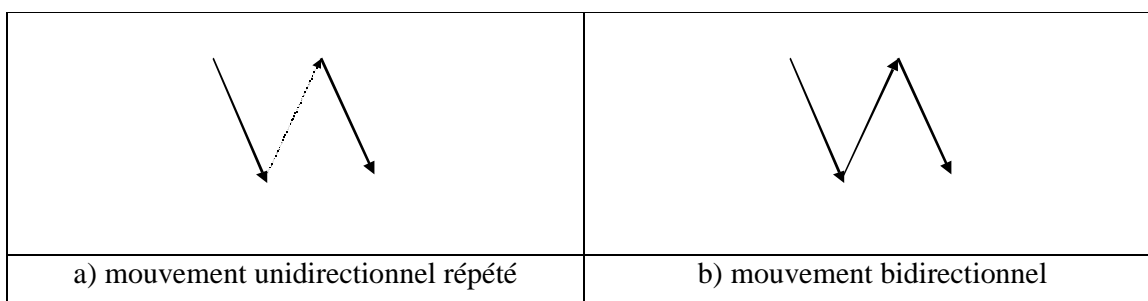
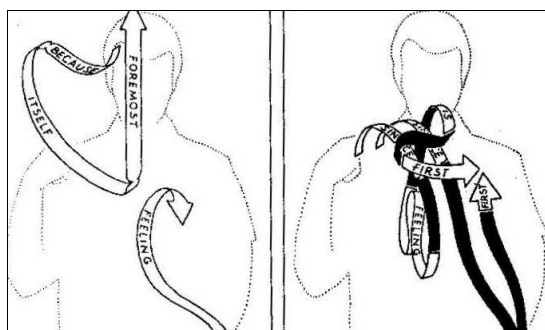


Figure 49 : mouvement de transition interne



Figure 50 : INTERVIEWER  
(Girod, 1990 : signe n° 1769)

Un second type de transition est celui qui est effectué entre deux signes. C'est le genre de transitions dont les poètes essaient de réduire le nombre, comme le montre, dans l'étude de Klima et Bellugi (1976), la comparaison entre une version poétique et une version non poétique de l'enchaînement entre des signes (figure 51 ci-dessous).



**Figure 51 : transitions (version poétique / non poétique)**  
(Klima et Bellugi, 1976 : 69)

L'effet poétique est plus aisé à repérer lorsqu'il s'agit de la réduction d'un mouvement de transition entre deux localisations, mais il convient de noter également que les séquences à une configuration, que nous avons décrites en § 2.3.3 du chap.2 (parmi les formes classiques du folklore enfantin), ont cette particularité de réduire les mouvements de transition entre deux configurations (voir la comparaison entre les deux versions de l'épellation F...L...E...U...R..., figure 28 et 29, chap.1).

Ce genre de mouvement de transition (externe), contrairement au précédent (interne), n'apparaît donc pas dans une forme de citation et n'est pas pris en compte dans les études phonologiques, comme l'indique van der Hulst (1993 : 235).

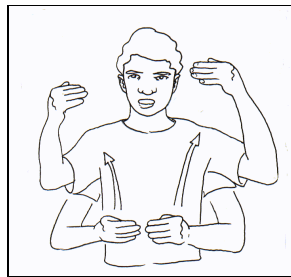
*« IL Y A bien sûr des transitions entre les rimes des signes, i.e. des mouvements d'un signe à l'autre. De tels mouvements, qui doivent être clairement distingués des mouvements à trajet [...], pourraient être considérés comme des 'attaques', mais à la différence des attaques dans les langues parlées, elles n'ont pas de propriétés distinctives. [...] Le fait que ces 'attaques' dans les langues des signes n'aient pas de propriétés distinctives les classe hors du domaine de la phonologie.»<sup>91</sup>*

Nous précisons qu'il existe aussi, bien entendu, des transitions articulatoires dans les LO, mais les distances à parcourir par les articulateurs vocaux, entre deux lieux d'articulation, sont relativement minimales (en comparaison de ceux de l'appareil articulatoire manuel) et ne permettent pas, à notre connaissance, une exploitation particulière des dits mouvements (contrairement à ce qui se passe pour les LS en poésie, voir § 3.2.3).

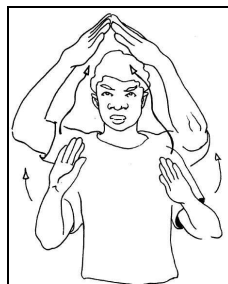
<sup>91</sup> "Of course, there ARE transitions between sign rhymes, i.e. movements from one sign to another. Such movements, which must be sharply distinguished from path movements [...], could be referred to as 'onsets', but unlike onsets in spoken languages, they do not have distinctive properties. [...] The fact that these 'onsets' in sign language lack distinctive properties places them outside the realm of phonology."

### 2.1.3 Mouvement à trajet vs. mouvement local

Les mouvements à trajet correspondent à des changements de localisation (comme dans le signe SURFACE-PLATE-ET-VERTICALE (voir figure 52 ci-dessous), tandis que les mouvements locaux, ou internes, regroupent l'ensemble des changements d'orientation, des changements de configuration de la main (voir Miller, 1997 : 29). Pour van der Hulst (1993) en revanche, le mouvement local ne s'oppose par forcément au mouvement à trajet, dans la mesure où il existe des mouvements 'locaux à trajet'. L'auteur indique une autre opposition en usage dans la littérature, entre des mouvements secondaires et des mouvements primaires, selon que ces mouvements peuvent ou non se combiner avec un autre mouvement à trajet. Dans le signe MONTAGNE, par exemple, les mouvements d'oscillation créés par le changement d'orientation de la paume de la main, se 'combineraient' au mouvement à trajet obtenu par une extension des bras (voir figure 53 ci-dessous).



**Figure 52 : SURFACE-PLATE-ET-VERTICALE**  
(dessin F. Aeschbacher)



**Figure 53 : MONTAGNE**  
(dessin de F. Aeschbacher)

Ces ambiguïtés terminologiques proviennent du fait que la distinction entre les deux types de mouvements s'appuie sur des critères de nature différente. Globalement, deux ensembles de mouvements s'opposent :



- 1) A TRAJET *vs.* LOCAL, selon la forme générale du mouvement (déplacement de la main *vs.* absence de déplacement)
- 2) PRIMAIRE *vs.* SECONDAIRE, selon la relation qu'ont les deux types de mouvements et la possibilité qu'ils ont de se combiner
- 3) LONG *vs.* COURT, selon que les mouvements sont restreints ou non.

Même si, comme nous l'avons vu plus haut pour les trois aspects, il existe une certaine adéquation entre les différents critères, elle n'est pas systématique. Nous verrons notamment, qu'en ce qui concerne la transcription syllabique, l'opposition mouvement long /mouvement court nous a paru plus pertinente que les autres et que, pourtant, les éléments de perception phonétique donnés dans cette section ne nous ont pas toujours permis de trancher avec certitude entre les différents types de mouvements.

Enfin, nous avons mentionné en § 3.2.3, chap. 1, que les mouvements à trajet avaient été observés dans l'analyse des répétitions de paramètres, mais aucune mention des mouvements internes ne figure, à notre connaissance, dans la littérature sur la poésie des LS. Selon nous, ce sont pourtant des éléments clés dans la confrontation d'un corpus poétique avec les modèles phonologiques existants d'une part, et dans l'étude des contrastes rythmiques dans la structure poétique d'autre part.

#### 2.1.4 Mouvement non manuel

Les mouvements non manuels comprennent les mouvements des articulateurs du visage, les mouvements de la tête et du buste. En ce qui concerne les mouvements de la bouche ou des joues, il existe quelques rares cas de signes (en LSF ou en LSQ, du moins) réalisés non manuellement et autonomes (sans être associés à des articulateurs manuels). En ce qui concerne les mouvements du buste ou de la tête, nous n'avons connaissance d'aucun exemple de mouvement non manuel autonome.

Sur le plan suprasegmental en revanche, le non manuel est très 'présent' et a été pris en compte, dans la recherche, relativement récemment, dans le cadre de l'étude de la prosodie en LS. Un ensemble de travaux portant sur différentes LS ont relevé le rôle prosodique des mouvements latéraux (voir figure 54, ci-dessous), d'avant en arrière, de la tête et /ou du buste (voir Wilbur et Patschke (1998) pour l'ASL ; Sandler (1999) pour langue des signes israélienne ; Jouison (1990) pour la LSF ; Boyes-Braem (1999) pour la langue des signes de Suisse allemande).

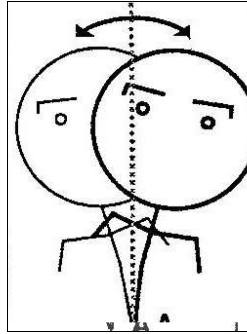


Figure 54 : mouvements latéraux du buste et de la tête  
(Jouison, 1990 : 173)

Boyes-Braem (1999) étudie les mouvements de translation latérale du torse dans des énoncés (non poétiques) de signeurs natifs en DSGS (langue des signes de Suisse allemande). L'auteur conclut que ces balancements coïncident en partie avec des frontières de propositions, et, à une plus grande échelle, à des unités de discours (voir figure 55, ci-dessous).

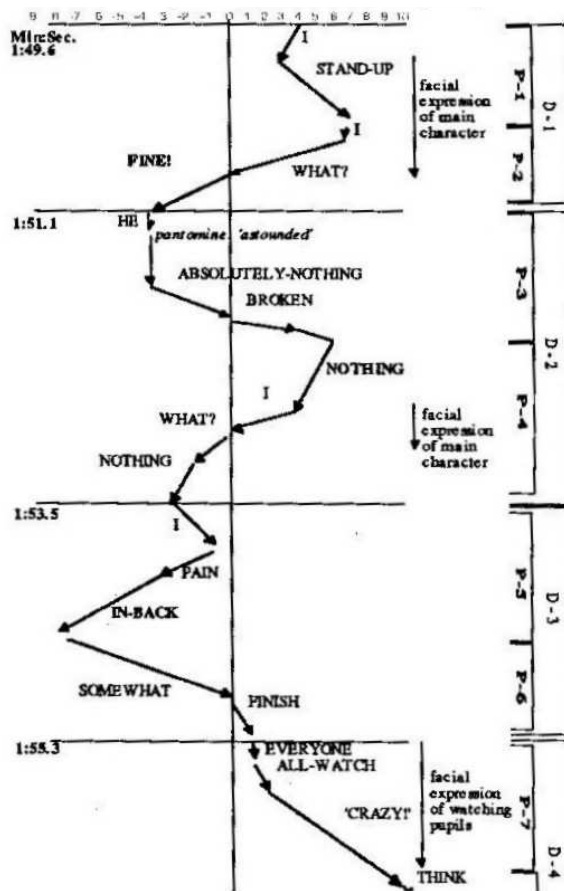


Figure 55 : mouvements du buste  
(Boyes-Braem, 1999 : 194)

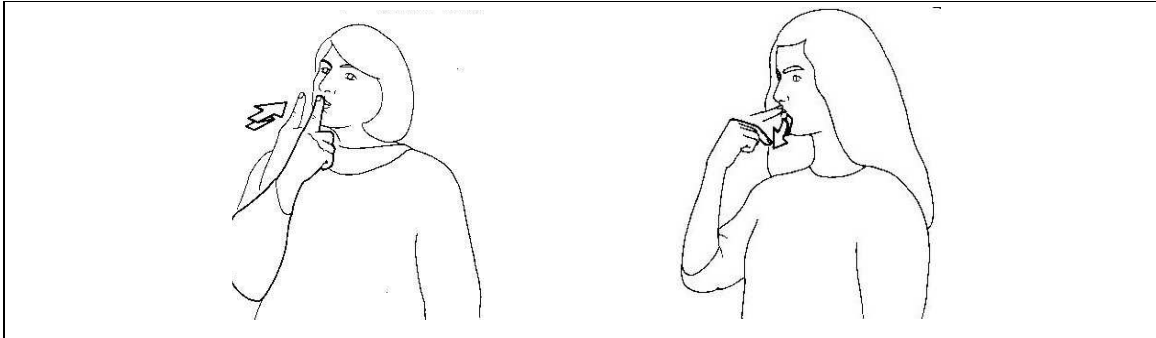
Nous verrons qu'en poésie, ces mouvements non manuels qui accompagnent les signes jouent un rôle important dans l'élaboration d'un schéma rythmique, mais nous étudierons aussi ce qui nous a semblé être un phénomène poétique en soi : des mouvements non manuels autonomes (sur le plan séquentiel), et assumant seuls la structure rythmique sur un temps relativement limité.

## 2.2 La syllabe en LS

Comme le montre l'ensemble des observations de la section précédente, le mouvement a un rôle essentiel dans le rythme tel qu'il est perçu, et nous verrons, dans cette section, que son rapport à la syllabe fait l'objet d'un débat en phonologie des LS. Pourtant, définir une syllabe et ses limites dans le flux gestuel peut sembler ni plus ni moins complexe que de le faire dans les LO, et, comme le souligne Angoujard (1997) pour la syllabe dans les LO, il est plus facile de compter les syllabes que de les découper. Notre étude du rythme enfantin nous permet néanmoins d'appréhender la syllabe dans les LS à la fois comme un objet d'expérience directe (syllabe phonétique) et comme un objet théorique (syllabe phonologique). Comme dans les LO, la syllabe nous intéresse donc en tant qu'unité d'articulation et de perception, en tant qu'unité pour des représentations métriques et pour le placement des accents, et en tant que domaine de contrainte.

Notre objectif, en faisant un rapide inventaire des modèles phonologiques consacrés à la syllabe dans les LS, n'est pas de trancher sur le plan théorique, mais de voir quel modèle nous permettra d'appréhender plus facilement le rythme poétique. Nous nous sommes donc concentrée sur la question du mouvement dans le domaine de la phonologie des LS, même s'il existe d'autres points discutés par ailleurs dans la recherche (comme, par exemple, le rapport MD et MND).

Le mouvement a été sélectionné, dans les premières approches phonologiques des LS, comme unité de seconde articulation, dans la mesure où il existe des paires minimales, dont l'élément commuté est le mouvement. Ainsi, dans les signes BONBON et ROUGE (voir figure 56 ci-dessous), la seule différence significative entre les deux signes est le mouvement (ils ont le même lieu d'articulation et la même configuration). Dans le cas de BONBON on observe un mouvement de flexion de l'avant-bras répété, dans ROUGE on observe un mouvement de flexion de l'index répété.



**Figure 56 : BONBON et ROUGE**  
(Moody, 1986 : signe n° 111 et signe n° 458)

Les analyses phonologiques se sont scindées en deux courants autour de la reconnaissance ou non du mouvement comme unité phonologique constitutive de la syllabe. Les théories segmentales, dont celle de Liddell et Johnson (1989), établissent une distinction entre mouvement (M) et tenues (H) (on trouve à la place de H, la localisations (L) pour Sandler, 1990 et la positions (P) pour Perlmutter, 1989). Le mouvement est analysé en tant que segment dynamique ; il peut être sous-spécifié, en ce qui concerne la trajectoire qu'il décrit, la présence ou l'absence de contact, et la présence éventuelle de mouvements 'locaux'.

Pour Stack (1988), Miller (1997), Wilbur (1993) ou Bonucci (1997) notamment, le fait que les caractéristiques d'une unité M soient déductibles des spécifications initiales et finales associées à ce mouvement remet en cause son statut phonologique. En d'autres mots, si nous connaissons les caractéristiques des configurations manuelles 'de départ' et 'd'arrivée', leurs localisations, leurs orientations, nous pouvons en déduire les caractéristiques du mouvement qui les joint. Pour ces auteurs, le mouvement est une transition phonétique entre deux spécifications cibles. Ces indications d'ordre phonologique nous donnent des repères pour segmenter le flux gestuel. Concrètement, pour délimiter une syllabe, nous nous sommes efforcée de déterminer ces spécifications cibles, localisées par exemple avant un changement d'orientation, de configuration ou de direction. L'opération est plus délicate lorsque les configurations de deux signes consécutifs sont les mêmes (ce qui est le cas dans les séquences à une seule configuration), ou lorsque les changements de direction ou d'orientation se font progressivement (dans un mouvement circulaire par exemple). Les frontières les plus faciles à repérer sont les contacts initiaux ou finaux.

Les mouvements oscillatoires (ou locaux, ou secondaires, selon la terminologie) sont perçus, dans la plupart des modèles, comme des mouvements formant un trait global. L'argument donné en ce sens est que les mouvements secondaires sont indécomposables, que

le nombre de répétitions du cycle de base d'un mouvement oscillatoire est indéfini ou du moins, s'il est dénombrable, il est non pertinent du point de vue phonologique. Un ensemble d'oscillations constitue donc, dans ces modèles, une seule et même syllabe. Au contraire, Miller (1997) observe que le nombre de répétitions est très variable, certes, mais néanmoins contraint et en partie prévisible. L'auteur constate, pour la LSQ, que le nombre de répétitions d'un cycle d'oscillation est dépendant de la position du signe dans la structure syntaxique et dans le discours. Les signes produits en isolation ou en position finale d'énoncé ont un grand degré de variabilité (en ce qui concerne la répétition de leurs mouvements oscillatoires) ; mais dans les autres cas, le nombre de cycles est de un ou deux (avec répétition ou sans) en contexte interne, et de deux, trois ou rarement quatre en fin de syntagme.

A la différence des autres modèles, la proposition de Miller (1997) implique que l'opposition primaire / secondaire n'est pas valide, et que chaque segment du mouvement oscillatoire constitue une syllabe. Il précise que les mouvements d'oscillation peuvent être analysés comme des mouvements longs dont les spécifications cibles ne seraient pas atteintes. La distinction que l'auteur établit entre les deux types de mouvements est fondée sur une notion de durée, ou plus justement de poids. Les mouvements oscillants sont donc analysés comme des séquences de syllabes courtes, i.e. comprenant une more, par opposition aux syllabes longues, comprenant deux mores. Perlmutter (1989) intègre lui aussi la notion de more dans son modèle pour expliquer les variations de durée des segments, mais considère cependant le mouvement comme une unité phonologique (et non comme une transition phonétique).

### 2.3 Le mouvement et la syllabe dans les comptines

Nous avons rappelé en introduction de cette thèse que l'étude de la poésie a contribué à une meilleure compréhension des systèmes linguistiques des LO ; la poésie enfantine a par ailleurs, selon nous, un effet 'grossissant' qui facilite le repérage des particularités poétiques et structurelles d'une langue. Les modèles phonologiques de la syllabe dans les LS, qui, la plupart du temps, sont élaborés à partir de signes en isolation, connaissent une première 'mise à l'épreuve' dans la mise en énoncé de ces signes. Le cadre de la poésie apporte une autre étape dans la validation des modèles de la syllabe, à condition d'une part, de garder à l'esprit le fait que la poésie présente certains écarts vis-à-vis de la grammaire d'une langue et à condition d'autre part, de parvenir à distinguer, autant que faire se peut, les phénomènes phonétiques des phénomènes phonologiques. Nous reprenons donc les différents points

évoqués précédemment (différents aspects de la structure des mouvements, mouvements de transition, mouvements internes, non manuels et leurs implications pour la syllabe) pour les confronter à l'analyse de notre corpus.

### 2.3.1 Les trois aspects du mouvement dans les comptines

Nos remarques au sujet des aspects géométrique, articulaire et temporel du mouvement exposés en § 2.1.1 s'appuieront sur une étude de la variation entre différentes performances. Il serait intéressant d'étudier à une plus grande échelle lequel des trois aspects est le mieux préservé dans la variation. En effet, indépendamment de la fonction poétique, mais *a fortiori* dans le cadre de celle-ci, le contour géométrique d'un mouvement dans un signe en isolation peut être modifié lorsqu'il est réalisé en énoncé. Dans l'exemple du signe CAMPAGNE ci-dessous, le mouvement circulaire de la forme de citation est transformé dans notre corpus en mouvement unidirectionnel répété (figure 57).

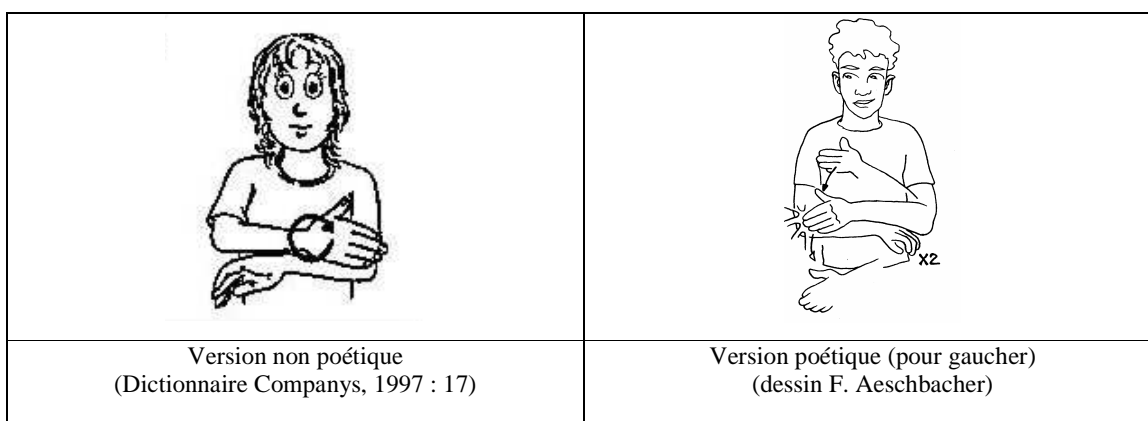


Figure 57 : mouvement de CAMPAGNE

Nous avons développé le sujet de la variation dans la littérature de performance en § 4.1.3, chap. 1 et l'échantillon de variations que constitue, dans notre corpus, les différentes performances d'un groupe d'enfants de maternelle, donne en ce sens quelques indications (voir présentation du corpus § 4.1.1 chap. 2, et en annexe). Prenant comme exemple la comptine « Automne » de N. Haouam, nous avons constaté que, dans les prestations de chaque enfant, seulement certains éléments de la comptine sont restitués (à partir du modèle proposé par l'enseignante) et que ce ne sont pas les mêmes éléments pour tous les enfants ou pour le même enfant à chaque performance. La comptine est proposée sous la forme ci-dessous :

_____to: ↔ Cl:arbre-SE-BALANCER <sub>[-int.]</sub> (2m)		‘Un arbre se balance doucement.’
_____to: ↔ SF-NP Cl:arbre-SE-BALANCER <sub>[+int.]</sub> (2m)		‘Il se balance fort.’
_____to: ↔ Cl:arbre-SE-BALANCER <sub>[-int.]</sub> (2m)		‘Il se balance doucement.’
_____re:m Cl:arbre Cl:/3/-Cl:arbre-auriculaire-TOMBER		‘Une feuille tombe de mon petit doigt d’arbre.’
_____re:m ----- Cl:/3/-Cl:arbre-annulaire-TOMBER		‘Une feuille tombe de mon quatrième doigt d’arbre.’
_____re:m ----- Cl:/3/-Cl:arbre-majeur-TOMBER		‘Une feuille tombe de mon troisième doigt d’arbre.’
_____re:m ----- Cl:/3/-Cl:arbre-index-TOMBER		‘Une feuille tombe de mon deuxième doigt d’arbre.’
_____re:m ----- Cl:/3/-Cl:arbre-pouce-TOMBER		‘Une feuille tombe de mon pouce d’arbre.’
_____Pf -		
SOUFFLER-Cl:/3/ Cl:/3/ <sub>bouche</sub> -S’ENVOLER <sub>-h3d</sub>		‘Je souffle sur une feuille qui s’envole à droite.’
_____Pf SOUFFLER-Cl:/3/ Cl:/3/ <sub>bouche</sub> -S’ENVOLER <sub>-h3g</sub>		‘Je souffle sur une feuille qui s’envole à gauche.’
_____re :m (2m)		
Cl:/3/-VOLER <sub>(HC)[-int]</sub>		‘Les deux voltigent ensemble.’
_____re :m -		
Cl:/3/-VOLER <sub>(dH)</sub> Cl:/3/-TOMBER <sub>épau-le-g</sub>		‘La droite voltige et se pose sur mon épaule gauche.’
_____re : m -		
PRENDRE-Cl:objet-fin <sub>(épau-le)</sub>		‘Je la prends.’
_____Pf re : m -		
SOUFFLER-Cl:/3/ Cl:/3/ <sub>bouche</sub> S’ENVOLER <sub>hd</sub>		‘Je souffle dessus et elle s’envole.’
_____re : m -		
Cl:/3/-h-TOMBER <sub>Bd</sub>		‘Puis elle retombe par terre.’

**Tableau 2 : « Automne » telle que présentée aux enfants (transcription + traduction)**

Nous n'avons pas noté que le sens jouait un rôle évident dans la mémorisation de la structure poétique de cette comptine. Cinq des sept enfants semblaient s'être concentrés sur la forme des signes et non sur la petite histoire racontée par la comptine. Ainsi, certaines 'erreurs' comme la substitution d'une autre configuration à la configuration /3/, qui sert de classificateur pour la feuille, ou le contact simple entre le doigt et la bouche qui vient remplacer un contact accompagné d'une expiration, joues gonflées, pour le signe SOUFFLER, nous semblent indiquer que l'enfant, dans ce cas, se concentre sur la forme poétique et non sur le contenu sémantique de la comptine. Dans le processus de création personnelle, en revanche, deux des sept enfants ajoutent des éléments significatifs et 'pertinents' au contenu de la comptine ('je me débarrasse de cette feuille qui me tombe dessus', 'elle sent mauvais', etc.).

L'élément majoritairement conservé dans les prestations des enfants (18/20 performances)<sup>92</sup> est le contraste relevant de l'aspect temporel du mouvement entre 'un arbre se balance doucement' (mouvements longs) et 'il se balance fort et vite'(mouvements courts). Nous ajoutons que, dans le cas où un enfant n'a reproduit qu'un élément de la comptine, il s'agissait de ce contraste temporel. Les autres éléments les mieux conservés sont les frontières de mouvements (début ou fin) marquées par un contact avec le corps :

- le contact avec l'épaule pour 'la feuille tombe sur mon épaule' est restitué dans 15/20 performances (avec 12/20 qui restituent le croisé effectué dans le modèle : main droite venant se poser sur l'épaule gauche)
- le contact entre les doigts pour 'la feuille tombe de chacun de mes doigts' est restitué dans 13/20 occurrences (parfois sans le mouvement adéquat ensuite)
- le contact avec la bouche de 'je souffle sur la feuille' est restitué dans 17/20 performances.

En ce qui concerne l'aspect géométrique, nous avons étudié la restitution des deux mouvements aux extrémités du cadre spatial de la comptine 'les deux feuilles s'envolent vers le haut' pour 14/20 performances, 'la feuille tombe par terre' pour 7/20 (12/20 si l'on compte comme une bonne restitution le fait que la feuille tombe sur la cuisse ou sur l'autre main). Enfin 14/20 performances restituent le mouvement alterné ('je souffle sur une feuille qui s'élève, je souffle sur l'autre feuille qui s'élève) suivies éventuellement du mouvement parallèle ('les deux feuilles volent ensemble').

---

<sup>92</sup> Les vingt performances comprennent cinq performances individuelles lors du premier enregistrement, deux performances de groupe (trois enfants ne participent pas à la performance) et sept performances individuelles lors du second enregistrement (voir § 4.1.1, chap. 2).



Nous proposons l'interprétation des résultats de cet échantillon de variations comme un argument supplémentaire pour la mise en relief de l'aspect temporel du mouvement dans la structure poétique. Nous relevons par ailleurs que, plus les effets (qu'ils soient géométriques, temporels ou articulatoires) sont contrastés, mieux ils sont perçus (ce qui peut sembler logique), et que les mouvements dont les frontières sont clairement identifiables (comme avec un contact par exemple) sont plus faciles à mémoriser. Nous remarquons que les mouvements d'oscillation des feuilles qui tombent sont présents mais qu'ils présentent plus de variantes dans la restitution que les autres aspects mentionnés plus haut (et avec davantage de régularité pour le mouvement répété de la feuille qui tombe de chacun des doigts que pour le mouvement non répété des feuilles qui volettent dans les airs.

### 2.3.2 Les mouvements de transition dans les comptines

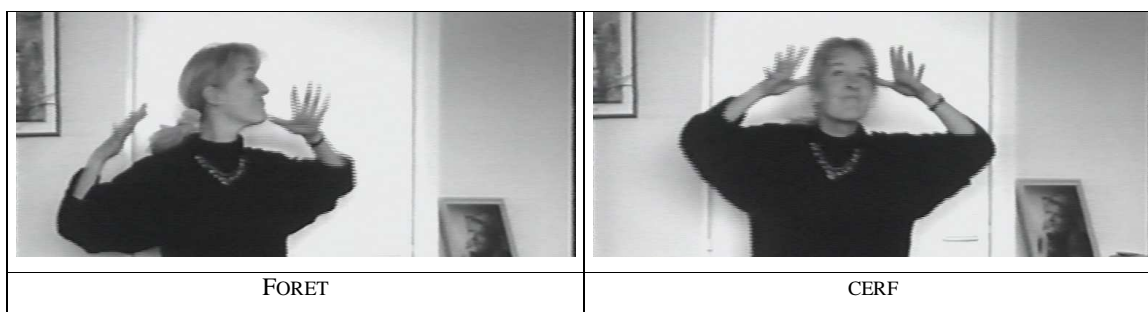
En ce qui concerne les mouvements de transition, Klima et Bellugi (1976) ont relevé dans la poésie adulte que les poètes-signeurs les manipulait de différentes façons : soit en réduisant les mouvements de transition que l'on trouverait dans un discours ordinaire entre deux signes, ou au contraire en les maintenant, voire en les renforçant. Ainsi, les auteurs donnent un exemple (p. 92) dans lequel la tension musculaire est maintenue pendant la transition, et ils évoquent plus loin, à propos des mouvements de transition, la « création d'effets structurés – de patterns – à travers la manipulation de ce qui ne serait, dans d'autres circonstances que des aspects 'annexes' de l'action de signer » (p. 95).<sup>93</sup>

Nous n'avons pas remarqué, dans notre corpus, d'exemple de mouvement de transition dont la tension serait renforcée au point de situer ce mouvement de transition sur le même plan (accentuel) qu'un mouvement 'lexical'. En revanche nous avons relevé de nombreux exemples de transitions réduites, toujours obtenues par un choix et /ou un agencement des signes (voir § 3.2.2, chap.1) et des cas plus rares d'ajouts de ce qui nous semble être des mouvements de transition interne. Ainsi, dans « La promenade » de K. Feuillebois, dans l'enchaînement de signes FORET CERF-REGARDER PAPILLON-VOLER, les deux mains en fin du signe FORET sont très proches de la localisation de départ du signe CERF, avec la même configuration et la même orientation (voir figure 58, ci-dessous). Le mouvement de transition entre ces deux signes est donc presque nul. Dans l'exemple d'après, au contraire, un

---

<sup>93</sup> *“creation of structured effects – of patterns – through manipulation of what are otherwise ‘incidental’ aspects of the act of signing”*

mouvement de transition est ajouté, dans la version poétique (figure 59) entre les signes des chiffres UN, DEUX, TROIS de la version non poétique (figure 60).



**Figure 58 : enchaînement FORET CERF**  
(Document K. Feuillebois)



**Figure 59 : UN DEUX TROIS (version poétique pour une gauchère)**  
(dessins F. Aeschbacher)



**Figure 60 : UN DEUX TROIS (version non poétique)**  
(dessin F. Aeschbacher)

Ce type d'ajout de mouvement de transition, externe ici, mais interne dans d'autres exemples, modifie la structure rythmique des séquences de signes en rallongeant les syllabes ou en ajoutant des syllabes (voir également § 3.2.3).

### 2.3.3 Les mouvements ‘secondaires’ dans les comptines

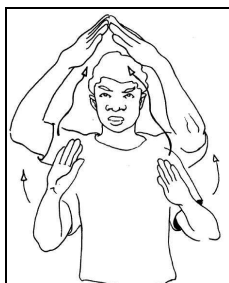
En ce qui concerne les mouvements dits secondaires, les modèles qui considèrent l’oscillation comme un trait global (voir Stack, 1988 ; Liddell et Johnson, 1989 ; Perlmutter, 1989 ; Brentari, 1990), et qui présentent le nombre de répétitions comme sans portée phonologique, indiquent les arguments suivants :

- on ne peut pas dénombrer les oscillations
- on ne peut pas rendre compte de la régularité ou de l’irrégularité entre les différents ‘micro-mouvements’
- on ne peut pas rendre compte d’une accentuation à l’intérieur du mouvement d’oscillation.

Or, en ce qui concerne le dénombrement des mouvements ‘secondaires’ dans notre corpus, nous notons qu’à quelques exceptions près – et nous revenons plus loin sur la nature de ces exceptions – il nous est possible de compter chacune des oscillations. Dans « Le bateau » par exemple, l’auteur utilise trois signes à oscillations dans les quatre premiers signes et, pour chacun des signes, nous pouvons relever sans difficulté le nombre de cycles (un cycle = extension / flexion de la main [ $\uparrow\downarrow$ ], ou inclinaison radiale / cubitale [ $\leftarrow \rightarrow$ ], voir ci-dessous). En outre, ce n’est pas tant le nombre d’occurrences qui semble avoir de l’importance que la régularité dans la durée de chaque cycle. Nous lions donc le premier point (dénombrement) et le deuxième point (régularité) en précisant que le nombre de cycles d’un mouvement d’oscillation peut varier entre deux performances d’une même comptine. Ce qui semble le plus pertinent alors est l’écho constitué par d’autres séries équivalentes en nombre (ou en régularité dans l’extrait ci-dessous).

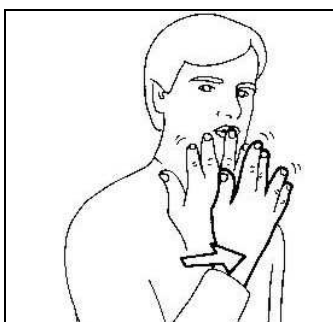
-	
(2m)	
MER <sub>-c1</sub> S’ETENDRE <sub>c3</sub>	[ $\uparrow\downarrow$ ] [ $\uparrow\downarrow$ ] [ $\uparrow\downarrow$ ] [ $\uparrow\downarrow$ ] [ $\uparrow\downarrow$ ]
-	
« COUCOU » « VENEZ »	
-	
-(2m)	
Cl:bateau-AVANCER	[ $\uparrow\downarrow$ ] [ $\uparrow\downarrow$ ] [ $\uparrow\downarrow$ ] [ $\uparrow\downarrow$ ] [ $\uparrow\downarrow$ ] [ $\uparrow\downarrow$ ]
Re :bd	
-----	
Cl :poisson <sub>-bd</sub> ALLER <sub>bc3</sub>	[ $\leftarrow \rightarrow$ ] [ $\leftarrow \rightarrow$ ] [ $\leftarrow \rightarrow$ ] [ $\leftarrow \rightarrow$ ]

Par ailleurs, nous avons relevé des unités saillantes à l'intérieur de certains mouvements oscillatoires ; ainsi, dans le signe MONTAGNE présenté dans « La promenade » de K. Feuillebois, les mouvements de supination (les paumes des mains s'orientent vers la signeuse) sont plus saillants que les mouvements de pronation (les paumes des mains s'orientent vers l'extérieur).



**Figure 61 : MONTAGNE**  
(dessin F. Aeschbacher)

Le modèle morique de Miller (1997), qui traite les mouvements internes comme des séries de syllabes courtes, nous semble le mieux adapté à l'analyse de notre corpus poétique enfantin. Pourtant, nous devons revenir un instant sur les exceptions mentionnées plus haut à propos du dénombrement des cycles répétés dans les mouvements d'oscillation. En préalable, il nous faut préciser qu'une distinction a été établie, hors poésie, entre différents types de mouvements 'internes' ou 'secondaires' : changements d'orientation, d'aperture des doigts, frottements, tapotements, etc. Dans la catégorie des mouvements répétés rapidement, se trouve notamment le pianotage (voir figure ci-dessous).



**Figure 62 : mouvement de pianotage**  
(Moody, 1986 : signe n° 449)

Les signes NEIGER, SURFACE-LIQUIDE, SCINTILLER, ARAIGNEE relevés dans notre corpus dans les différentes LS, sont articulés avec un mouvement de pianotage des doigts. Or, contrairement à d'autres mouvements dits secondaires, il est moins évident de reconnaître ici les deux positions ou configurations cibles (voir § 2.2). Selon Miller (1997), un mouvement de pianotage peut s'analyser en deux parties : la première correspond à une flexion (de la première phalange) des majeur et annulaire (avec éventuellement l'auriculaire), tandis que l'index effectue une extension, la seconde partie correspond à une extension des majeur et annulaire, tandis que l'index effectue une flexion. Par conséquent, chacune des moitiés de ce cycle correspond à une syllabe monomorique. Or, les exemples qui nous posent des difficultés de dénombrement sont précisément des exemples de pianotage (mais tous les exemples de pianotage ne posent pas ces difficultés), et aucun modèle phonologique ne nous permet de traiter l'ensemble des données phonétiques.

Par ailleurs, d'un point de vue empirique, nous n'avons pas toujours pu établir une distinction entre des syllabes courtes *vs.* longues (ce qui revient à distinguer les mouvements courts *vs.* longs). Sur le plan théorique, nous rappelons à ce propos qu'il est davantage question du poids des syllabes (une syllabe légère = une more, une syllabe lourde = deux mores) que de leur durée (voir Miller, 1997 : 169) ; pour la perception, nous nous intéressons aux implications temporelles. Nous verrons dans l'identification des schémas rythmiques que les deux coïncident le plus souvent, mais que certains aménagements prosodiques sont également à prendre en compte (il est possible de réaliser lentement un mouvement court, ou au contraire de réaliser rapidement un mouvement long).

#### 2.3.4 Les mouvements non manuels dans les comptines

Comme dans les séquences non poétiques, les mouvements de la tête et du buste accompagnent les mouvements manuels et les rendent saillants (voir plus loin, en § 3.1.2). Par ailleurs, dans certaines des comptines de notre corpus, le manque de régularité dans la durée et l'accentuation des mouvements manuels est compensé par la régularité du rythme des mouvements du buste ou de la tête. Ainsi, dans une des comptines à chiffres en ASL, un tempo régulier est maintenu par des mouvements latéraux du buste accompagnés d'un bref hochement de tête (ou un léger décrochement au niveau du bassin) qui 'ponctue' la fin de chaque translation latérale.

Les mouvements non manuels linguistiques, avec mains 'au repos', n'existent pas dans notre corpus, mais nous avons relevé quelques exemples de mouvements non manuels

(ajoutant du sens) avec les mains tenues dans la position qu'elles avaient en fin du signe précédent. Ainsi, dans « La promenade », le signe CERF est réalisé avec les deux mains placées de chaque côté de la tête (voir figure 63, ci-dessous). Le jeu de rôle 'le cerf regarde en l'air à droite, puis à gauche' est réalisé par deux mouvements de translation du corps de la signeuse de chaque côté. Or, nous verrons que ce genre de mouvement non manuel est pris en compte dans la mesure des schémas rythmiques.



**Figure 63 : 'le cerf regarde en l'air à droite, puis en l'air à gauche'**  
(Document K. Feuillebois)

L'ensemble des remarques effectuées dans cette section relève davantage de la phonétique que de la phonologie ; mais il nous a semblé intéressant de voir dans quelle mesure ces particularités poétiques sont conciliables ou non avec des modèles théoriques, en partant du principe qu'une syllabe phonétique a des liens avec sa représentation phonologique. Nous avons précisé que la plupart de nos arguments pour évaluer la pertinence d'un modèle de la syllabe avaient un rapport avec la constitution de schémas rythmiques et, en effet, indépendamment de l'utilisation des mouvements de transition, du non manuel, etc., la principale caractéristique des comptines en LS de notre corpus est l'élaboration de ces schémas.

### 3 LES SAILLANCES, LE RAPPORT A LA DUREE, L'ELABORATION DE SCHEMAS

La parole a un rythme qui la distingue de la non-parole et les langues ont un rythme qui les distinguent les unes des autres. Dire que la poésie enfantine se caractérise par son rythme uniquement parce que l'on y repère des cycles appuyés sur des contrastes entre des temps forts et des temps faibles, des durées longues et brèves ou au contraire des isochronies, peut paraître insuffisant. Nous verrons que ce n'est pas tant la présence de l'un ou l'autre de

ces phénomènes, qu'une accumulation, une superposition de structures, qui distingue le discours poétique du discours non poétique, et, en ce qui concerne l'effet rythmique obtenu, ce qui distingue un discours poétique enfantin (par /pour les enfants) d'un discours poétique adulte.

Rappelons les étapes de l'analyse du rythme proposées par Arleo et Despringre (1997a : 27), que nous avons mentionnées en § 4.2.2 chap.1. : mesurer les retours d'ensembles rythmiques comparables, repérer les figures récurrentes engendrant ces cycles, découper en de plus petites unités sur la pulsation temporelle – les durées – en fonction du contraste qu'elles présentent entre elles et tenir compte des récurrences accentuelles qui leur sont associées. Nous présenterons les étapes dans l'ordre inverse et discuterons, dans un premier temps, la nature et la position de l'accent dans la structure de la poésie enfantine (§ 3.1). Nous verrons ensuite comment l'alternance entre des unités fortes et des unités faibles s'établit, en lien avec les notions de durée et de poids syllabique, et nous étudierons ensuite l'hypothèse selon laquelle des aménagements d'ordre phonétique et prosodique peuvent s'expliquer par la contrainte du schéma rythmique (§ 3.2). Enfin, nous examinerons la possibilité de parler de mélodie dans une modalité visuo-gestuelle en faisant le rapprochement entre la structure mélodique des comptines dans les LO et la position des signes dans l'espace dans les comptines en LS (§ 3.3).

### 3.1 L'accent

« Emphase », « accent », « temps forts » en français ; « *stress* », « *accent* », « *beat* » en anglais : dans un cas comme dans l'autre, les termes sont ambigus lorsqu'ils sont employés hors contexte. La recherche 'du juste signe', en LSF ou en LSQ, pour traiter de ce sujet avec les sourds signeurs, nous a conduit à cibler le terme sur l'aspect perception et à privilégier un point commun entre ces différentes notions, celui d'unités saillantes ou proéminentes. Il existe en effet de nombreux types d'accents, correspondant à autant de fonctions, avec néanmoins, en commun, la notion de contraste, de mise en relief de l'unité accentuée (vis-à-vis de son entourage). Nous distinguerons les accents linguistiques qui existent dans un signe en isolation (accent lexical), des accents qui proviennent de la mise en énoncé, avec fonction syntaxique, sémantique ou expressive. Nous avons par ailleurs précisé qu'un débat avait lieu dans les travaux sur les comptines dans les LO, autour du rapport entre accent rythmique (aussi appelé accent musical) et accent linguistique. Nous essaierons donc de voir ce que recouvre(nt) la /les notion(s) d'accent dans les LS (§ 3.1.1) et de déterminer ensuite ce qui

caractérise, du point de vue articulatoire, les unités saillantes que nous avons relevées dans notre corpus poétique (§ 3.1.2).

### 3.1.1 L'accent au pluriel dans les LS

A l'exception de Jouison (1990), qui décrit les balancements du buste (voir § 2.1.4), et de Géromin (1996), qui analyse les marqueurs de la phrase, il n'existe pas, à notre connaissance, de travaux sur la prosodie en LSF. Grosjean et Lane (1977) ont traité de la durée des pauses et de leur rapport avec la structure syntaxique de l'ASL, Wilbur et Nolen (1986) ont observé la longueur des syllabes en ASL ; Allen, Wilbur et Schick (1991) ont décrit les caractéristiques articulatoires d'un signe accentué en ASL ; Wilbur et Patschke (1998) et Boyes-Braem (1999) ont relevé le rôle des mouvements du buste respectivement en ASL et en DSGS (langue des signes de Suisse allemande). Nous avons noté également en § 2.3.3, chap. 1, les caractéristiques prosodiques du LAE en ASL et JSL (langue des signes du Japon).

Présentons tout d'abord trois types d'accents éventuels dans les LS. L'accent lexical, ou accent de mot, ne semble pas exister à proprement parler dans les LS, dans la mesure où l'on ne trouve pas de paires minimales avec commutation d'accent. La plupart des signes sont monosyllabiques (voir figure 64 ci-dessous) et comprennent au maximum deux localisations, et /ou un changement d'orientation, et /ou un changement de configuration (avec les mêmes doigts impliqués dans chacune des configurations, selon la contrainte des doigts sélectionnés, établie dans Brentari (1990) pour l'ASL, mais qui semble valable pour la LSF et la LSQ notamment). Néanmoins, dans un signe qui contient plusieurs syllabes, on observe des degrés différents de proéminence phonologique selon les syllabes. Il existe, selon Wilbur (1999), deux cas de figure pour les signes polysyllabiques. Premièrement, les signes avec répétition de mouvement comme MINITEL (figure 65 ci-dessous) sont décrits de la façon suivante par Allen, Wilbur and Schick (1991: 301) :

*« Les items lexicaux avec plus de deux syllabes proviennent de monosyllabes redupliqués qui ont été figés, ceci crée généralement des formes à trois syllabes avec la troisième syllabe comme répétition de la première syllabe et la deuxième syllabe comme transition entre le premier et le deuxième mouvement lexical[...] Dans de tels cas, il y a un schéma alterné d'accents, avec un accent sur la première et la troisième syllabes et pas d'accent sur la syllabe de transition. »<sup>94</sup>*

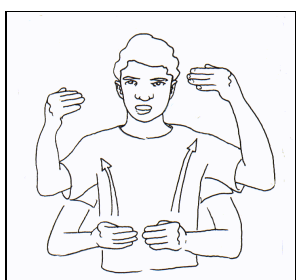
---

<sup>94</sup> « Lexical items with more than two syllables arise from reduplicated monosyllables that have been frozen; this usually results in a three syllable form with the third syllable a repetition of the first, and the second syllable a transition syllable between the first and second lexical movement [...] In such cases, there is an alternating

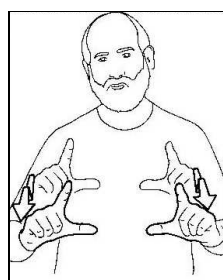


Selon Coulter (1990), la première des trois syllabes est plus proéminente que la troisième.

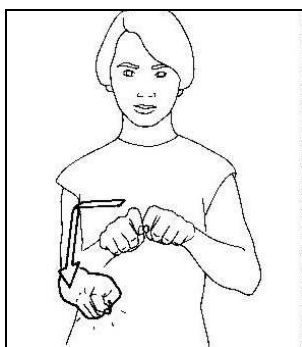
Deuxièmement, les verbes bidirectionnels (voir Supalla et Newport, 1978) ou les verbes avec un mouvement dont la seconde partie fait un angle de 90° avec la première partie (voir Wilbur, 1999) ont deux syllabes et, dans ce cas, les deux syllabes sont accentuées (voir figure 66 ci-dessous). Nous verrons en § 3.2 que le patron accentuel d'un signe peut être encore plus complexe dans le cas d'un signe bimanuel à mouvement alterné des deux mains (comme pour le signe MARCHER, voir figure 67).



**Figure 64 : signe monosyllabique**  
(dessin F. Aeschbacher)



**Figure 65 : signe trisyllabique**  
(Moody, 1986 : signe 912)



**Figure 66 : signe bisyllabique**  
(Moody, 1986 : signe n° 473)



**Figure 67 : signe bimanuel alterné**  
(Moody, 1986 : signe n° 584)

En ce qui concerne l'accent de groupe, Wilbur (1999) indique que, pour l'ASL, la proéminence se trouve en position finale de syntagme. Or, la position finale se caractérise par une durée plus longue des signes qui s'y trouvent.<sup>95</sup> Les signes en position initiale sont

---

*accent pattern, with accent on the first and third syllables and no accent on the transition syllable in the middle..”*

<sup>95</sup> Notons à ce sujet le cas particulier des pronoms clitiques qui ne respectent pas cette règle d'accentuation (nous y reviendrons en chapitre 4).

également légèrement plus longs que le reste des signes du syntagme, mais moins longs que ceux qui se trouvent en position finale. La fonction des signes peut également affecter leur durée, dans la mesure où les signes topicalisés, qui se trouvent en position initiale, sont plus longs que les signes non topicalisés. Selon Wilbur (1999), les fonctions des accents sont donc les mêmes dans les deux modalités (anglais, ASL), mais les moyens d'expression de ces accents sont différents.

L'accent rythmique, dans les LS comme dans les LO, n'a pas obligatoirement une autre forme que celle de l'accent linguistique, mais il n'existe que dans un pattern, dans un rapport aux autres accents. Allen, Wilbur et Schick (1991 : 299) établissent une corrélation entre l'accent linguistique (« *stress* ») et l'accent rythmique (« *beat* ») et soulignent le rôle des « *beats* » dans la structure rythmique : « [...] ces éléments ressentis comme produits avec plus de force et autour desquels les autres événements de la séquence sont organisés ». <sup>96</sup> Les auteurs considèrent que les syllabes « avec accentuation principale » (« *primary stressed* ») constituent les principaux temps forts.

### 3.1.2 L'articulation des temps forts

L'accent dans les LO se manifeste par la modification de la durée, de l'intensité ou de la fréquence fondamentale. Les travaux sur les LS ont étudié la durée des signes et des syllabes accentuées, leur vélocité et leur amplitude. Selon Wilbur et Nolen (1986), la durée des syllabes accentuées n'est pas supérieure à celle des syllabes non accentuées, mais le nombre de syllabes dans un signe accentué est supérieur au nombre de syllabes dans un signe non accentué. Les frontières du signe accentué avec son entourage sont plus nettes ; les signes accentués sont exécutés plus haut dans l'espace, avec une tension musculaire supérieure ; un accent correspond à un pic de vélocité. Enfin, un signe accentué peut être marqué par un clignement de paupière volontaire (à distinguer des clignements involontaires, qui correspondent aux respirations dans les LO, voir Baker et Padden, 1978) ou un mouvement du buste vers l'avant. Soulignons que ces remarques proviennent de l'observation de l'ASL et du discours non poétique.

En analysant notre corpus, nous avons repéré et noté les points du flux gestuel que nous percevions comme saillants. Ensuite, nous avons fait l'inventaire des caractéristiques

---

<sup>96</sup> « [...] *those events felt to be more forcefully produced and around which the other events in the sequence are organized* »

articulatoires de ces segments proéminents.<sup>97</sup> Pour illustrer cette démarche, nous présentons, dans les tableaux 3 et 4 ci-dessous, les saillances que nous avons perçues dans la comptine « Le petit bonhomme » ainsi que dans « La poule » et leurs corrélats articulatoires. « Le petit bonhomme » s’inspire de la comptine en français « Un petit bonhomme / assis sur une pomme / la pomme dégringole / le p’tit bonhomme s’envole / sur le toit de l’école » et raconte donc en LSF qu’une pomme tombe d’un arbre, que quelqu’un arrive en gambadant, saute sur la pomme qui tombe en faisant des roulades. L’individu monte dans les airs avec un mouvement de balancier et redescend sur le toit d’une école. Cette comptine présente plusieurs particularités sur lesquelles nous reviendrons (alternance des mains par exemple) et elle se caractérise notamment par l’isochronie (i.e., ici, une égale durée entre deux accents). « La poule » (de V. Duhayer) s’inspire de la comptine en français « Une poule sur un mur / qui picotait du pain dur / picoti, picota / lève la queue et puis s’en va » et raconte en LSF qu’il y a un mur, que, sur ce mur, est posé du pain, qu’un oiseau arrive, picore le pain, lève la queue et s’envole.

---

<sup>97</sup> Il serait intéressant de confronter l’approche utilisée ici (fondée sur notre propre perception) à une expérimentation reposant sur la perception des temps forts par les signeurs natifs. Allen, Wilbur et Schick (1991) ont en ce sens mené une expérimentation pour établir une corrélation entre la perception par les signeurs natifs d’une structure rythmique et les propriétés des signes ciblés. Les auteurs ont présenté à des sourds signeurs natifs des séquences signées et leur ont demandé de « taper le rythme qu’ils percevaient ». Pourtant, lors de tentatives en ce sens, nous avons remarqué que demander de « taper le rythme » n’était pas une consigne appropriée, en ce qui nous concernait, pour plusieurs raisons (problème de terminologie, lien avec la saillance sonore non approprié, nécessité de voir une séquence poétique répétée pour s’en approprier le rythme).

### Conventions de notation pour articulation temps forts

signe, **signe**, **signe** = degré d'accentuation de plus en plus fort  
 (**suite**) = le signe se compose de plusieurs syllabes accentuées  
 [o] = articulation labiale correspondante  
 ∪ = l'accent est perçu à la moitié du temps et du mouvement en arc de cercle  
 ↗ = penché vers la droite    ↖ = penché vers la gauche  
 ↓ = penché vers l'avant    ↑ = penché vers l'arrière  
**rot. int.** = rotation interne  
**sup.** = supination                      **pro.** = pronation  
**ext.** = extension                      **flex.** = flexion  
**add.** = adduction                      **ab.** = abduction  
**acc.** = accélération                      **ral.** = ralenti  
**tenue** = le signe est maintenu immobile en fin de mouvement  
**transition** = le signe est suivi d'un mouvement de transition  
**contact** = le mouvement est délimité par un contact  
**BO** = bouche ouverte    (**B+O** = bouche plus ouverte que précédemment)    **BF** = bouche fermée  
**JG** = joues gonflées    **YP** = yeux plissés                      **L.** = lèvres                      **lég.** = léger, légèrement

Signes <sup>98</sup> accentués	tête	buste	autre non manuel	partie sup. du bras	avant-bras	poignet	Config. main / doigts / contact alternance	tenue, accélé- -ration
POMME	↗	↖	[o]		sup.			tenue
<b>TOMBER</b>	↓	↓	JG	add.	sup.	ext.	flex.	tenue /acc.
(suite)	↓			flex.		ext.	alternance	
<b>GAMBADER</b>	∪		L pincées		sup.		chang. de conf.	
(suite)	∪				pro		chang. de conf.	
(suite)	∪			add	sup.			
(suite)	léger↓		BO		Rot.int.			
<b>SAUTER</b>	↓			légère add	flex., sup.	flex.	contact	tenue
<b>ROULER</b>	↓		JG	légère add	légère ext.	flex.		acc.
(suite)	↓		JG	légère add	légère ext.	flex.,		acc.
(suite)	↓		JG			flex.		acc.
(suite)				add, flex.	ext.		alternance	acc.
<b>S'ENVOLER</b>	↗				semi-sup.			
(suite)			Lég. BO					ralenti
(suite)								ralenti
(suite)				add.			alternance	ralenti
<b>ÉCOLE</b>	léger↗		L. pincées		flex.		contact	
(suite)	↑		[o]		Rot. Int.			
Cl: 'toit'				légère add			alternance	
DESCENDRE	∪				∪			
(suite)	∪				∪			
(suite)	↓			légère add	∪			
(suite)								
ATTERRIR	↓		BF	flex.	flex.			Tenue

Tableau 3 : Articulation des temps forts dans « Le petit bonhomme »

<sup>98</sup> Les signes sont notés de façon plus simplifiée que dans la transcription globale des séquences.

Signes accentués	tête	buste	Autre non manuel	Partie supérieure du bras	Avant-bras	poignet	Config. de la main / doigts contact alternance	tenue, accélération
Cl:main-plate		↖			rot int.		alternance	+ court
(Suite)		↗			rot int.		alternance	+ court
(Suite)		lég↖	lég BO		rot int.		alternance	+ court
Cl:haut			B+O		rot int.		alternance	+ court tenue
PAIN			Y+O	flex.				acc. transition
Cl:oiseau							Fermeture contact	acc. Tenue
(Suite)			YP		rot int.		Fermeture contact	acc. tenue
<b>PICORER</b>	↖				rot int.	flex.	Contact	acc.
<b>(suite)</b>	↖				rot int.	flex.	Contact	acc.
<b>(suite)</b>	↖				rot int.	flex.	Contact	acc.
<b>(suite)</b>	↖				rot int.	flex.	contact	acc.
<b>(suite)</b>	↓				rot int.	flex.		acc. transition
Cl :queue			lég BO		rot. ext, pro.			tenue
S'ENVOLER		↖↓				flex.		
(suite)		↖↓				flex.		
(suite)						flex.		
(suite)			BO+					

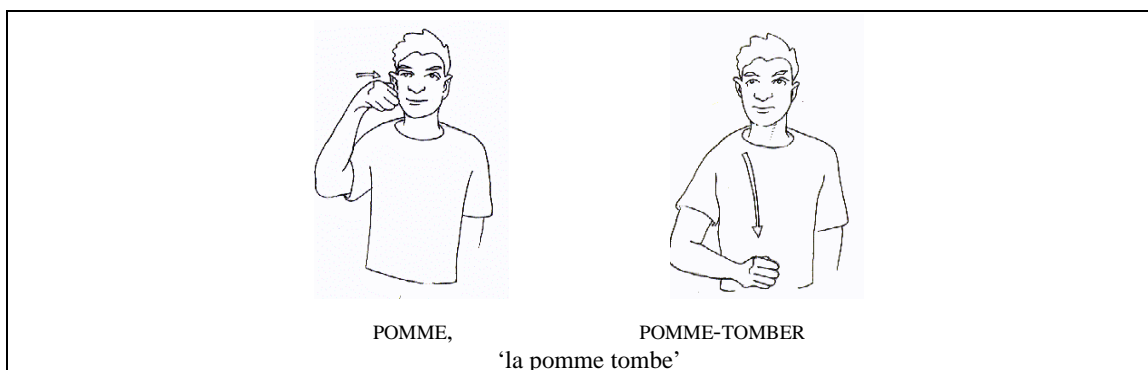
Tableau 4 : Articulation des temps forts dans « La poule » (de V. Duhayer)

Les tableaux 3 et 4 montrent que l'accent est réalisé par différents moyens articulatoires :

- manuels : mouvements de l'avant-bras, poignet, doigts
  - non manuels : mouvements de la tête et du buste, expression faciales
- et perçu selon des critères qui relèvent des trois aspects du mouvement :
- géométrique : sens du mouvement vertical ou latéral
  - articulatoire : mouvements de tous les articulateurs
  - temporel : ralenti, pause, tenue, accélération.

Aucun de ceux-ci n'est ni nécessaire ni suffisant. Comme Wilbur et Schick (1987), nous en déduisons que l'accent est, en général, le résultat d'une combinaison de phénomènes et non le résultat d'un seul phénomène articulatoire. Si nous comparons, par exemple, les deux versions, poétique et non poétique,<sup>99</sup> de l'énoncé 'une pomme tombe', nous remarquons que l'action du bras est renforcée, dans la version poétique, par le mouvement de la tête et du regard vers le bas (qui suivent la main) et par le mouvement du poignet vers l'arrière :

<sup>99</sup> Nous avons décrit en § 4.1.1 chap.2, les conditions de réalisation de ces versions non poétiques.



**Figure 68 : Version non poétique**  
(dessin F. Aeschbacher)



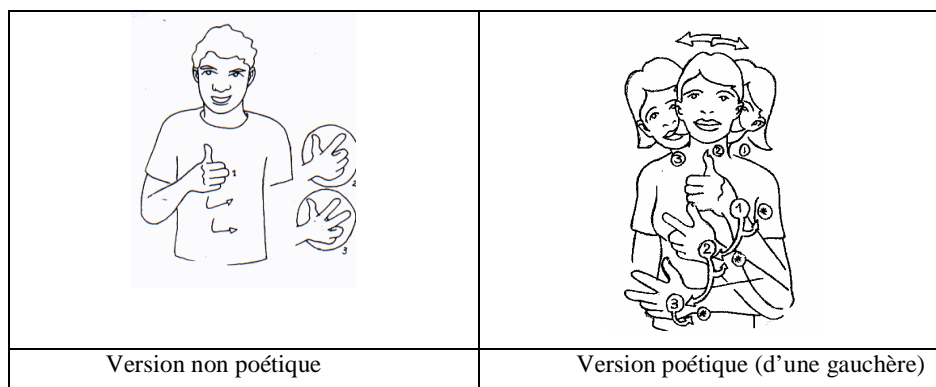
**Figure 69 : Version poétique**  
(Dessin F. Aeschbacher)

L'accent est plus ou moins facile à 'localiser' ; lorsqu'il est lié au contraste marqué par une frontière par exemple, nous l'avons associé à cette frontière, alors que s'il est lié à un phénomène d'accélération ou de tension, c'est l'ensemble d'un mouvement qui 'coïncide' avec l'accent. Cette question n'est pas liée particulièrement à la modalité visuo-gestuelle. Pour les comptines dans les LO, c'est la syllabe qui est considérée comme accentuée, mais pour mesurer la durée d'une syllabe, et par conséquent la durée entre les accents, c'est la durée entre deux attaques qui est mesurée (voir de Cornulier, 1996). Si la plupart des signes sont monosyllabiques et que tout mouvement lexical est accentué (en comparaison du mouvement de transition), il pourrait sembler plus 'économique' de dresser l'équation 'accent = mouvement tendu = mouvement lexical'. Mais nous avons relevé, dans les comptines de notre corpus, de nombreux signes polysyllabiques (notamment des signes avec mouvements 'secondaires', et donc polysyllabiques selon Miller, 1997) et ces mouvements comprennent souvent plusieurs temps forts ; d'autre part tout mouvement lexical n'est pas accentué.

Parmi les différents phénomènes articulatoires impliqués dans la proéminence pour l'ensemble de notre corpus, nous pouvons souligner l'importance des phénomènes suivants :

- un mouvement des articulateurs dans le sens de la gravité (vers le bas), de fermeture ou de retour vers la position neutre (décrite § 2.1.1)
- des frontières nettes (changement de configuration, contact)
- une accélération du mouvement<sup>100</sup>
- le rôle prédominant du non manuel.

Notre observation du rôle prédominant du non manuel concorde avec les travaux de Wilbur et Patschke (1998) selon lesquels les mouvements du buste en avant et en arrière fonctionnent comme des marques d'accent. Les articulateurs non manuels révèlent parfois, dans les comptines, une superstructure rythmique fondée sur l'alternance d'unités accentuées et non accentuées. Les signes UN, DEUX et TROIS sont par exemple accentués sur le mouvement d'extension de l'avant-bras qui est accompagné, dans la version poétique, d'un balancement latéral du buste et de la tête que l'on n'observe pas dans la version non poétique (voir figure 70 ci-dessous).<sup>101</sup>



**Figure 70 : UN DEUX TROIS**  
(dessin F. Aeschbacher)

Parmi les caractéristiques articulatoires mentionnées précédemment dans les travaux sur l'accent en ASL, nous n'avons pu établir, dans notre corpus, de lien particulier entre les clignements de paupière volontaires (qui jouent un rôle dans la topicalisation) ou

<sup>100</sup> L'accélération d'un mouvement est assez facile à repérer en raison du flou qui apparaît au visionnement écran par écran, la tension d'un mouvement est en revanche beaucoup plus délicate à évaluer.

<sup>101</sup> Nous établissons un rapprochement avec les balancements du corps que l'on peut observer dans les comptines des LO. Fribourg (1997 : 95) indique au sujet des jeux chantés en Espagne que « si on demande à une fillette de chanter en dehors d'une situation de jeu, elle aura tendance à faire un balancement comme pour scander le chant. »

l'augmentation du nombre de syllabes d'un côté, et l'articulation des temps forts de l'autre côté. En ce qui concerne la position des signes accentués dans l'espace, Wilbur (1999) indique que le déplacement des signes est lié au pic de vélocité (qui, selon l'auteur, remplace la modification de la fréquence fondamentale) : un signe peut être déplacé pour que, sur une même durée, la distance à parcourir entre deux localisations cibles soit plus importante et donc effectuée à une plus grande vitesse, créant ainsi une proéminence. Or, en poésie de manière générale, et très clairement dans notre corpus, l'amplitude des signes est plus importante qu'elle ne l'est dans un discours ordinaire (dans les mêmes conditions d'espacement entre locuteur et interlocuteur), ce qui facilite par conséquent la création de contrastes.

Nous allons présenter un exemple extrait de la comptine en LSF « Tu me dis... » afin de montrer les liens entre amplitude manuelle et amplitude non manuelle, ainsi que les implications de cette amplitude en ce qui concerne la structure articuloire et temporelle du signe. En prenant comme point de repère certains traits du visage,<sup>102</sup> nous pouvons évaluer dans la figure 71 ci-dessous, le positionnement relatif des 'extrémités' de la trajectoire effectuée par la main dans deux versions, poétique et non poétique,<sup>103</sup> du signe PÊCHER. Ces relevés sont effectués directement sur le moniteur vidéo (au moyen d'un calque) puis réduits ; ils ont donc une valeur relative (et non une valeur absolue).

---

<sup>102</sup> Se repérer avec les traits du visage (ici les ailes du nez et les sourcils) constitue un repérage interne : se repérer en dehors du corps du locuteur n'est pas fiable dans la mesure où l'ensemble du corps du locuteur peut être déplacé dans le décor, or c'est l'amplitude des signes, i.e. la distance des mains par rapport à des points relativement fixes du corps qui nous intéresse.

<sup>103</sup> Comme nous l'avons indiqué précédemment, la version poétique, lorsqu'elle est réalisée par la même personne que la version poétique, peut être influencée par cette version poétique. Le contraste n'en est que plus pertinent ici.



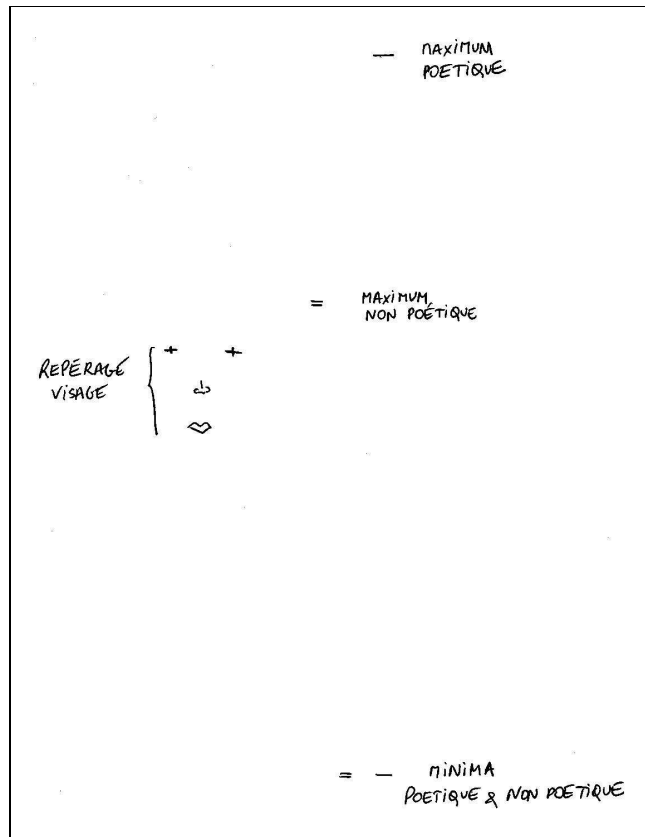
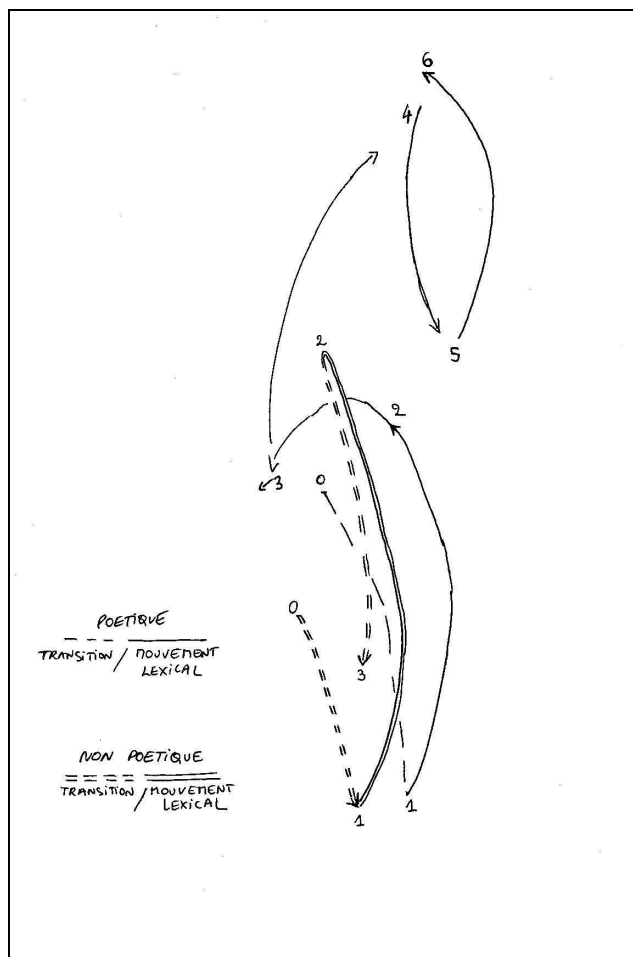


Figure 71 : Amplitude de PÊCHER

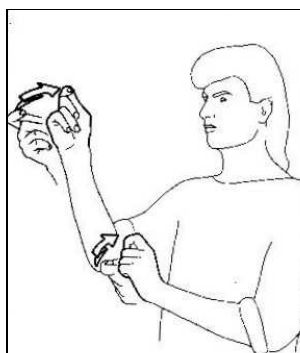
Nous constatons que le signe PÊCHER ‘poétique’ est réalisé avec davantage d’amplitude que le signe ‘non poétique’. Nous remarquons également que la différence entre les deux types d’amplitude est surtout due, dans ce cas, à la position des maxima vers le haut de l’espace du signeur, alors que les maxima vers le bas sont semblables. Dans le cas de PÊCHER, il convient d’ajouter que la version poétique se rapproche du mime. En effet, le signe dure plus longtemps, son articulation est plus iconique et plus complexe que celle du signe ‘non poétique’ réalisé par le même auteur (signe qui, à son tour, est plus complexe que le signe PÊCHER ‘non poétique’ réalisé par un autre auteur, ou tel qu’il est présenté en forme de citation).

Ainsi, comparons, dans la figure 72 ci-dessous, la trajectoire effectuée par la MD, pour le signe PÊCHER dans deux versions différentes, l’une poétique (en trait simple), l’autre ‘non poétique’ (en trait double). Les mouvements de transition sont indiqués en pointillés, et les positions chiffrées correspondent aux positions cibles délimitant les différentes parties du mouvement global de PÊCHER. Puis, comparons ces deux formes avec la trajectoire de la MD (que nous pouvons aisément déduire) dans la forme de citation (voir figure 73). Nous en

concluons que la trajectoire du signe poétique est non seulement plus ample mais aussi plus complexe que la trajectoire du signe non poétique, qui à son tour est plus ample et plus complexe que le signe en isolation, dans sa forme de citation.



**Figure 72 : Trajectoire du signe PÊCHER**



**Figure 73 : PÊCHER (forme de citation)**  
(Moody, 1986 : Signe 674)

Par ailleurs, nous pensons qu'il est important d'établir un rapport entre l'amplitude 'manuelle' et l'amplitude non manuelle. Dans la figure 74 ci-dessous, sont cette fois illustrés les placements du buste et de la tête de la version poétique et de la version non poétique pendant l'exécution de PÊCHER. Moins spectaculaire que le rapport entre les différents placements des mains, une différence apparaît néanmoins entre les deux versions pour la position de l'ensemble 'yeux-nez-bouche', relativement stable en ce qui concerne la version non poétique et plus changeante pour la version poétique. Nous avons constaté le même phénomène de variation avec les contours de la tête pour l'ensemble de la séquence 'tu me dis que tu aimes les poissons, mais tu les pêches et tu les manges' dans la comptine « Tu me dis ».

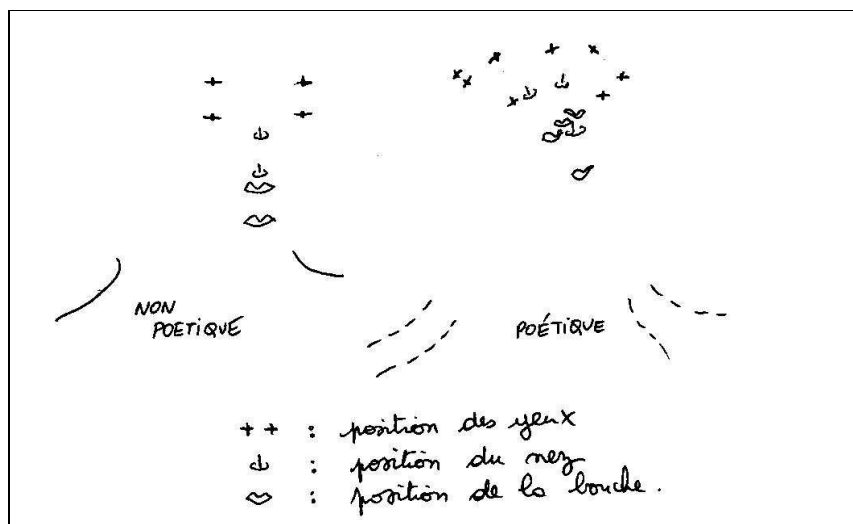


Figure 74 : Amplitude du non manuel

L'amplitude des signes est liée à leur durée et à la complexité de leur articulation. Nous précisions plus haut que la version poétique de PÊCHER se rapprochait du mime, qu'elle était plus complexe. Après avoir présenté son aspect géométrique (en figure 72), nous mettons en valeur ci-dessous (figure 75), de manière schématique, le rapport entre aspect articulatoire et structure temporelle des deux versions de ce signe. Nous voyons sur cette illustration que les deux versions sont réalisées à deux mains, mais que les mouvements exécutés par la MD dans la version poétique sont plus nombreux que ceux dans la version non poétique. Les sections sont repérées par des changements de direction et d'orientation de l'avant-bras et de la main (entraînant la partie supérieure du bras par moments). Le signe poétique est plus long, ce qui est relativement logique (un carreau = une trame =  $1/25^{\text{ème}}$  de seconde).

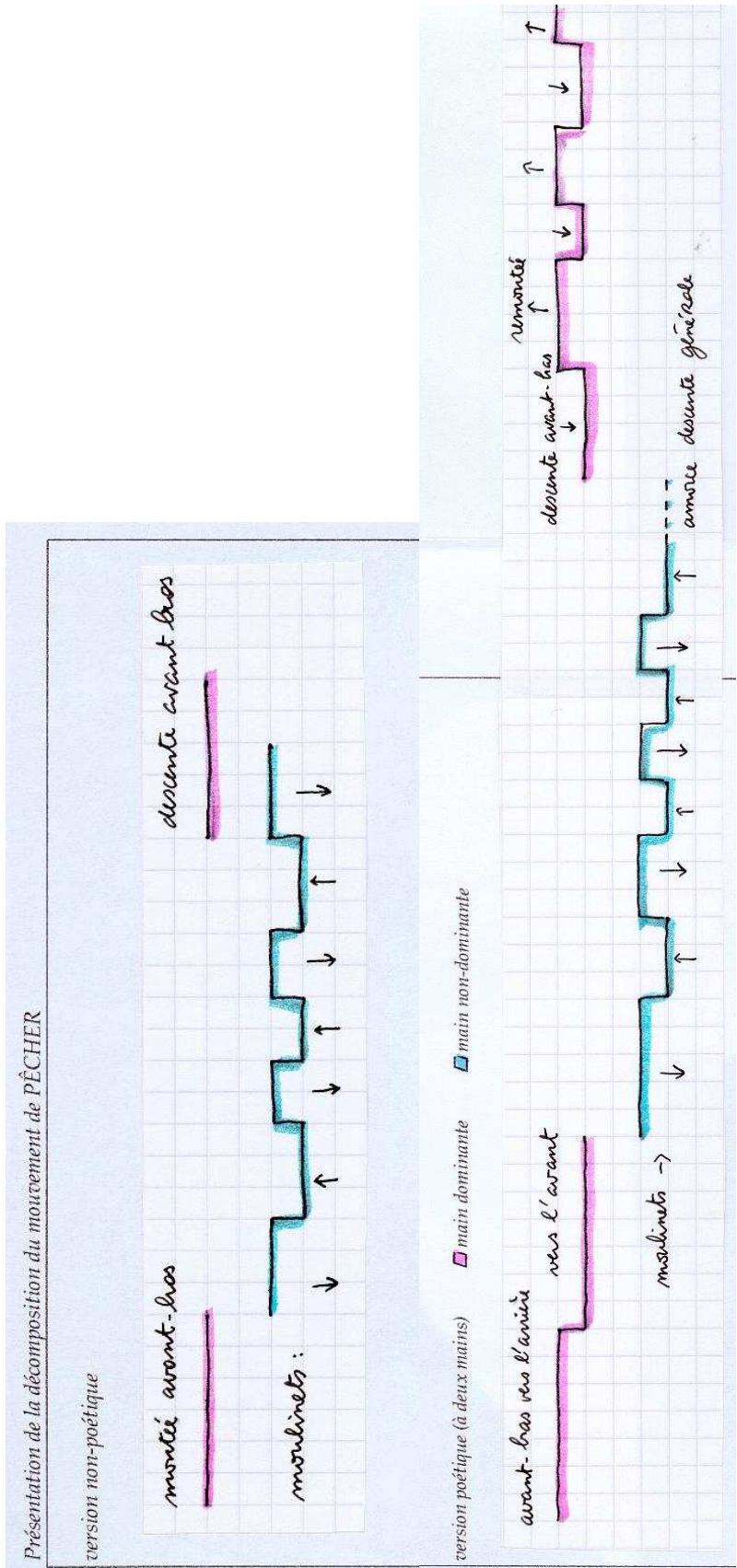


Figure 75 : Décomposition de PECHER

L'exemple de PÊCHER, présenté sous différents aspects, nous a servi à illustrer des caractéristiques générales des mouvements des signes en poésie enfantine : plus amples, plus longs et plus complexes, ils permettent de créer plus facilement des contrastes que les mouvements des signes en version non poétique.

Par ailleurs, dans le cadre du phénomène d'accentuation, nous devons également tenir compte du fait que certaines unités sont perçues comme accentuées uniquement parce qu'elles sont intégrées dans des séries d'accents. Nous remarquons par exemple dans le tableau 3 qui présente les caractéristiques articulatoires des temps forts dans « Le petit bonhomme », que le dernier mouvement du signe DESCENDRE est perçu comme accentué, alors qu'il ne présente aucune caractéristique articulatoire particulière de ce point de vue. Mais il est perçu comme tel parce qu'il est articulé à la suite de trois autres mouvements du même type, qui sont, eux, accentués, et qui amorcent un schéma régulier d'accentuation.

### 3.2 L'alternance de durées

L'étape suivante de l'étude du rythme des comptines de notre corpus a consisté à découper le flux gestuel en de petites unités, en fonction du contraste qu'elles présentaient entre elles et en fonction des récurrences accentuelles qui leur étaient associées. Dans la section précédente, nous avons identifié les accents. Il nous reste à établir le rapport entre les accents et les mouvements, à délimiter les durées et à établir le rapport entre ces unités rythmiques poétiques et les syllabes.

#### 3.2.1 Durée entre deux saillances

Nous avons effectué des mesures de temps effectif pour certaines des séquences poétiques de notre corpus. Ayant établi des contrastes qui, de manière objective, coïncidaient avec les contrastes perçus de manière subjective, nous avons effectué le reste des évaluations de durée sans instrument de mesure (conformément à ce que peut être une situation de perception 'naturelle'). Rappelons que, pour le rythme comme pour la mélodie des comptines dans les LO, les auteurs ont précisé que les durées et les écarts avaient plus une valeur relative qu'une valeur absolue. En outre, comme nous l'avons précisé pour les schémas accentuels précédemment, une irrégularité peut être inconsciemment corrigée dans la perception de l'interlocuteur. Si une séquence est réalisée sous la forme suivante (avec « .: » transcrivant

une brève et « \_ » transcrivant une longue) : [ :. :. :. :. \_ \_ :. :. :. :. \_ ], la dernière brève (en gras) risque fort d’être perçue comme une longue (voir Backès, 1994 : 42-43).

Prenons pour exemple la comptine « La promenade » de K. Feuillebois, et mesurons la durée de chacune des parties du mouvement des huit premiers signes (mouvements de transition interne ou externe compris). Les flèches indiquent la direction du mouvement (le changement de direction, nous permettant de séparer deux mouvements),<sup>104</sup> les mouvements de supination sont indiqués par « sup. » et les mouvements de pronation par « pro. ». Dans le cas des signes bimanuels, les mouvements d’oscillation de chacune des mains ne sont pas toujours synchronisés.<sup>105</sup> Nous effectuons donc la mesure pour la MD du signeur. La durée est calculée en nombre de trames, une trame correspondant à un 1/25<sup>ème</sup> de seconde.

SE-PROMENER	↑ = 13 ↓ = 8	↑ = 10 ↓ = 8
MER	↑ = 6 ↓ = 7	↑ = 9 ↓ = 7
SE-PROMENER	↑ = 8 ↓ = 6	↑ = 8 ↓ = 7
MONTAGNE	tr = 4, sup = 3, pro = 3, sup = 3, pro = 3, sup = 3, pro = 3, sup = 3, tenue = 3	
SE-PROMENER	↓ = 10 ↓ = 4	↑ = 8 ↓ = 7
CAMPAGNE	↑ = 7 ↓ = 7	↑ = 9 ↓ = 8
SE-PROMENER	↑ = 8 ↓ = 7	↑ = 7 ↓ = 5
FORET	tr = 10, sup = 3, pro = 7, sup = 3, pro = 3, sup = 3, pro = 3	

**Tableau 5 : mesure des durées des mouvements de huit signes dans « La promenade »**

Nous avons constaté que, malgré quelques irrégularités,<sup>106</sup> nous pouvions classer les durées des mouvements en deux catégories : les longues (entre 6 et 12 trames) et les brèves (autour de 3 trames). En prenant l’ensemble de 3 ou 4 trames comme unité temporelle ‘étalon’, nous avons établi une grille temporelle (figure 76), dans laquelle la distance entre deux points est équivalente à cette unité étalon, pour y intégrer quatre signes consécutifs.

<sup>104</sup> Au début du troisième SE-PROMENER, dans la mesure où la fin du signe précédent est localisée plus haut dans l’espace que le début de SE-PROMENER, le mouvement de transition et le mouvement lexical sont tous les deux dans la même direction (vers le bas) ; nous avons donc distingué la frontière entre les deux en nous appuyant sur un léger changement d’orientation de la paume et sur le passage par la localisation de ‘départ’ des autres occurrences de SE-PROMENER.

<sup>105</sup> Lorsque l’on fait vibrer, onduler, osciller ses deux mains, la main dominante (de droite pour les droitiers) est logiquement plus motrice, plus facile à contrôler que la main non dominante, dont l’action est par conséquent parfois légèrement décalée.

<sup>106</sup> Notons que, dans la plupart des cas, ces irrégularités se situent en début ou en fin de série de brèves ou de longues. Or, nous avons indiqué, au sujet de l’accentuation, que les positions initiale et finale des syntagmes avaient un comportement différent du reste du syntagme et nous développerons plus loin l’étude des rapports entre vers et unité syntaxique.

Nous avons indiqué ensuite (figure 77) dans le cadre de cette grille temporelle, les mouvements des signes mesurés – les mouvements de transition étant indiqués en pointillés. On pourra s'étonner du fait que les mouvements de pronation sont considérés comme des mouvements de transition, dans la mesure où rien ne semble le justifier. Pourtant, les mouvements de supination dans ce signe nous semblent articulés avec davantage de tension que les mouvements de pronation et, par ailleurs, ils correspondent à un retour vers la position neutre de l'avant bras, ce qui est conforme à la tendance (que nous avons observée précédemment) du retour à la position neutre pour les temps forts.<sup>107</sup> Nous avons donc assimilé cette alternance de segments forts / faibles à la description de l'alternance mouvement lexical / mouvement de transition, décrite pour les signes bidirectionnels répétés, en § 2.3.2.2).

Puis, nous avons ajouté à cette notation les accents perçus. Dans la notation que nous avons adoptée pour indiquer à la fois les saillances et la durée entre les saillances, « X » indique une durée relativement longue entre deux accents rythmiques et « x » indique une durée relativement brève entre deux accents rythmiques (voir figure 78).

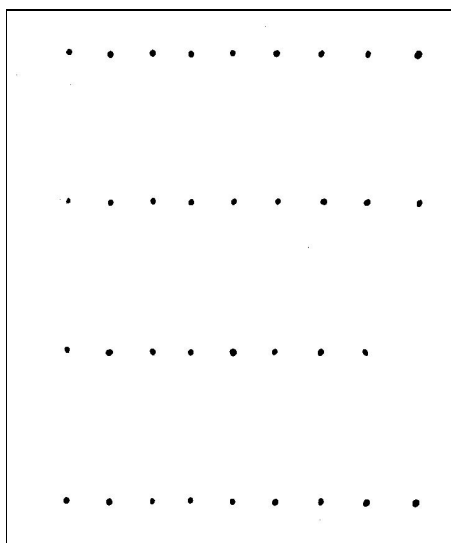


Figure 76 : Grille temporelle

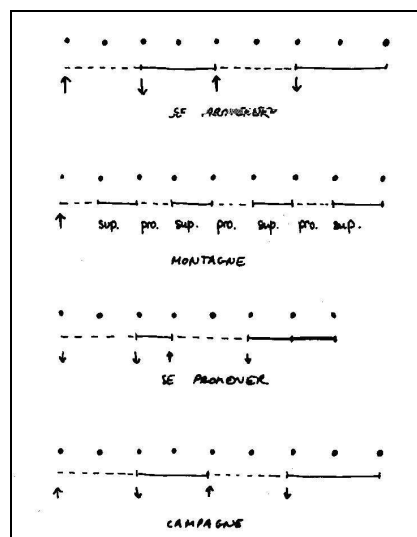


Figure 77 : Grille + mouvements

<sup>107</sup> Ajoutons un argument articulatoire (et subjectif ?) : si le mouvement était réalisé sans oscillations, il nous semble que ce serait un mouvement (à trajet) de supination plutôt qu'un mouvement (à trajet) de pronation.

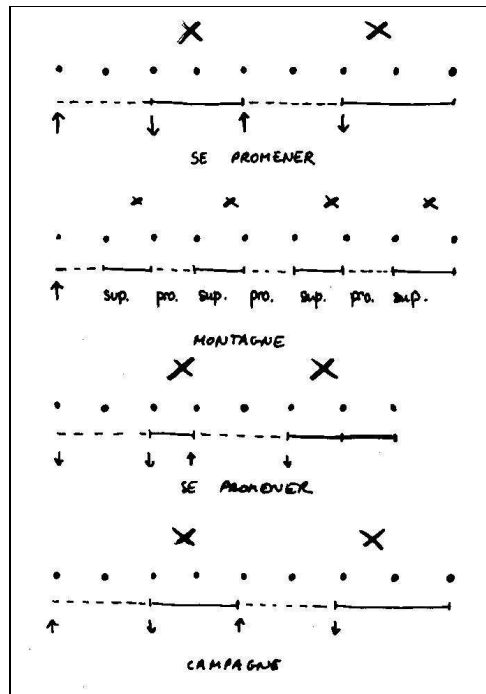


Figure 78 : Grille = mouvement + accents rythmiques

Nous pourrions comparer cette notation à une notation musicale, en considérant que « X » équivaut à la noire et « x » équivaut à la croche. Backès (1994 : 42-43) rappelle que si l'opposition brèves / longues est binaire pour la langue, la musique utilise, elle, un très grand nombre de durées relatives. Nous avons ajouté, dans les transcriptions rythmiques de certaines comptines, les « X... » (très longues) et « x » (très brèves) qui correspondraient respectivement aux valeurs de la blanche et de la double croche. Mais nous n'avons pas adopté de notation musicale, dans la mesure où, comme le souligne de Cornulier (1985 : 231-232), la notation musicale spécifie la durée du son, alors que notre notation n'indique pas si l'unité « x » comprend un mouvement pendant toute sa durée ou si ce mouvement est moins long que la durée de l'unité mais suivi d'une tenue. Or, cette forme plus souple de notation nous permet de mieux intégrer les variations qui n'ont pas de réelle influence sur la perception du schéma rythmique. D'autre part, les rapports entre les valeurs des durées dans les comptines de notre corpus sont moins rigoureux que ne le sont les rapports entre les valeurs musicales (une noire = deux croches, une blanche = deux noires, etc.).

Si nous observons d'un peu plus près la première partie de la seconde occurrence du signe SE-PROMENER (figure 78 ci-dessus) par exemple, nous constatons qu'elle est perçue comme longue, alors que son mouvement lexical a une durée équivalente à celle des unités brèves. Nous voyons plusieurs explications à la perception de cette unité comme une unité



longue : elle est insérée dans un cycle d’alternance longues / brèves, les deux mouvements de transitions qui entourent le mouvement lexical sont longs, et enfin le mouvement lexical a la même amplitude que le second mouvement lexical de SE-PROMENER (qui lui est long). L’ensemble de ces caractéristiques concourt à assimiler la première partie de SE-PROMENER à l’unité longue qui la suit, même si la durée effective entre les deux accents est moins longue.

Nous présentons ci-dessous deux autres exemples de comptines en LSF dont le rythme se présente comme une alternance entre des séries d’unités brèves et des séries d’unités longues (avec indications du temps, toujours en nombre de trames, soit 1/25<sup>ème</sup> de seconde par trame) : « La poule », dont nous avons répertorié plus haut les temps forts et « Un, deux, trois », comptine inspirée de la comptine en français « Un, deux, trois, nous irons au bois... ». Sa caractéristique (soulignée explicitement par l’auteur) provient de ce que la configuration du dernier chiffre d’une série de trois est reprise dans le signe qui suit.

Cl-main plate	Cl-haut	X =22	X =18	X =20	X =20	XXXX	
PAIN		X...=35				X...	
Cl: bec-ARRIVER		X = 19	X = 13			XX	
PICORER		X = 13	x = 7	x = 7	x = 6	x = 9	Xxxxx
Cl:queue-SE-DRESSER		X... = 24				X...	
S’ENVOLER		X = 19	X = 14	X = 16	X = 18	XXXX	

« La poule »

UN DEUX TROIS	X = 17	X = 22	X = 19	XXX				
Cl:feuille-TOMBER (conf./3/)	X = 20	x = 13	x = 14	x = 12	x = 10	x = 13	x = 13	XXXXXXXX
QUATRE CINQ SIX	X = 33	X = 23	X = 25	XXX				
CHAMPIGNON <sub>[distr.]</sub> (conf./6/)	X...= 34	x = 9	x = 11	x = 9	x = 9	Xxxxx		
RAMASSER <sub>[distr.]</sub> (conf./6/)	x = 13	x = 12	x = 12	x = 12	x = 12	xxxxx		
SEPT HUIT NEUF	x = 11	X = 21	X = 21	xXX				
Cl/9/-FLETRIR (conf./9/)	x = 10	X... = 31	xX...					

« Un, deux, trois... »

Il est intéressant de noter, comme précédemment pour d’autres cas, que nous n’avons pas perçu comme telles les irrégularités dans « La poule » pour PICORER (Xxxxx : une longue dans la série de brèves), ou dans « Un, deux, trois » pour Cl:feuille-TOMBER (XXXXXXXX), ou pour CHAMPIGNON<sub>[distr.]</sub> (Xxxxx), ou pour SEPT HUIT NEUF (xXX). Remarquons à nouveau que ces irrégularités interviennent en début de série (nous avons souligné au sujet des irrégularités dans le tableau 5 qu’elles se présentaient surtout en début et fin de série).

Il nous faut, à cette occasion, préciser ce qui justifie la séparation en lignes que nous avons effectuée jusqu’à maintenant. La présentation des comptines dans les LO par écrit pose le même genre de questions. La notion de vers et de rime finale sont liées à une métrique classique, essentiellement appuyée sur l’écrit. Pourtant, selon Arleo (1994), le vers serait une

réalité psychologique chez l'enfant. Nous avons par ailleurs évoqué la question du vers en LS en § 3.2.3 du chapitre 1, en présentant la recherche de Valli (1990). Nous indiquions alors que l'étude des répétitions de paramètres (configurations manuelles, mouvements, EF) nous semblait pertinente dans la recherche de la cohésion d'un vers, mais que cette unité du vers se définissait dans un rapport aux autres unités, un rapport de contraste et de récurrence. Il en va de même pour les caractéristiques rythmiques du vers en LS. La frontière d'un vers peut donc être déterminée en s'appuyant, soit sur la rupture marquée par le passage entre une série de brèves et une série de longues (XXXX / xxxxxxxx), soit sur la répétition d'un ensemble rythmique (XXx / XXx).

Comment expliquer les irrégularités que nous mentionnions plus haut ? Nous avons précisé qu'elles n'étaient pas forcément perçues comme telles. En effet, les structures rythmiques (temporelles) sont à mettre en relation avec d'autres aspects, comme les structures sémantiques et syntaxiques notamment. Dans les exemples qui précèdent, les unités aux valeurs 'illégitimes' font partie, soit du même signe que les autres unités de la série à laquelle nous les avons rattachées (PICORER, par exemple, dans « La poule »), soit d'un groupe de signes avec une cohésion sémantique et syntaxique plus forte que la cohésion que présenterait le groupe formé par l'unité en question avec celles qui la précèdent (SEPT HUIT NEUF forme un ensemble plus soudé que RAMASSER SEPT, voir « Un, deux, trois » ci-dessus).

L'exemple suivant, une des deux comptines à chiffres de *Lek med tecken*, en SLS, présente également des unités brèves et longues (ainsi que des unités très brèves et des unités très longues). La cohésion des trois premiers vers n'est pas déterminée par l'homogénéité des unités qui les composent, mais par le retour d'un même cycle (xxX), que l'on retrouve d'ailleurs pour conclure la dernière strophe. Les deuxième et troisième strophes sont articulées, pour l'une autour de la répétition d'une même unité rythmique (X...), pour l'autre autour de l'alternance entre deux longues et une très longue (XX / X...). Nous verrons dans la suite de ce chapitre et au chapitre 4 que d'autres critères (liés à la mélodie spatiale ou à la morphosyntaxe) pourraient soit renforcer, soit modifier les frontières fondées sur l'étude des durées entre saillances.

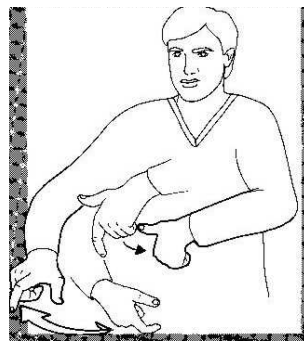
transcription	configuration « chiffre »	traduction	durées entre saillances
_____U -			
Cl:index-VENIR <sub>[-int]</sub>	/1/	‘Quelqu’un arrive tranquillement’	x x X
_____M -			
REGARDER <sub>[distr.]</sub>	/2/	‘Il regarde ici et là.’	x x X
_____SF, NP, te>g -			
Cl:/3/-dPASSER <sub>[-int.]g</sub>	/3/	‘Trois individus passent péniblement.’	x x X
-----te :g -			
FATIGUANT	/4/	‘C’est fatiguant’	X...
_____tê :←,→_JG, 00>== -			
Cl :main plate-PASSER <sub>[int]</sub> .	/5/	‘Un véhicule passe en trombe.’	X...
U re :autre locutrice -			
FAIRE-DU-STOP	/6/	‘On fait du stop’	X X
_____tê :←,→_JG, 00 -			
dPARTIR <sub>g</sub>	/7/	‘Un véhicule part à toute vitesse’	X...
BO, tê :g -			
ELEGANT	/8/	‘Il est chiiic !’	X X
_____BF, O, SF, tê :g -			
«MENACER-DU-POING»	/9/	‘GRRRRR’	xxxX
_____LS (2m)			
« BON-DEBARRAS »	/10/	‘Bon débarras !’	xxX

Tableau 6 : « 1 à 10 (a) », transcription, traduction et durées

Strophe 1	x x X x x X x x X
Strophe 2	X... X...
Strophe 3	X X X... X X
Strophe 4	xxxX x x X

Tableau 7 : « 1 à 10 (a) », strophes

D'autres comptines n'utilisent pas l'alternance de brèves et de longues mais reposent sur l'isochronie. Ainsi, « Le petit bonhomme », en LSF, dont nous avons présenté plus haut les temps forts, présente une relative équivalence de durées entre deux saillances (voir tableau 8 ci-dessous). Nous pouvons néanmoins nous demander si ce phénomène d'isochronie est caractéristique de la poésie. En effet, des phénomènes similaires sont observés dans la prosodie non poétique des LS. Ainsi, à l'échelle du syntagme, Boyes-Braem (1999) remarque une tendance selon laquelle le dernier syntagme d'une séquence narrative en DSGS a la même durée que le syntagme précédent ; nous pouvons également mentionner des phénomènes d'isochronie observés dans des signes polysyllabiques du type MARCHER (voir figure 79 ci-dessous) et il convient par ailleurs de rappeler que les marques d'aspect sont indiquées dans les LS, soit par le non manuel, soit par un rythme spécifique dans le mouvement d'un signe. Dans l'inventaire que Newkirk (1980) dresse des traits rythmiques des flexions en ASL, nous notons que les aspects habituel ou fréquentatif par exemple reposent sur la répétition d'un mouvement de même amplitude et vraisemblablement de même durée. Mais, le fait que l'isochronie soit appliquée à une séquence de signes aussi grande que celle du « Petit bonhomme » et que, par ailleurs, elle soit corrélée avec d'autres principes structurants lui confère le statut de procédé poétique.



**Figure 79 : MARCHER**  
(Moody, 1986 : signe n° 584)

Nous présentons la comptine isochronique du « Petit bonhomme » ci-dessous avec des frontières de vers correspondant principalement à une alternance MD/MND ; nous remarquons également que la majorité des vers comprennent, à partir de cette répartition, quatre unités temporelles, nous rappelant le vers type du rythme 'universel' proposé dans Burling (1966) (une série de 16 « pulsations » répartie sur quatre vers) pour les comptines orales et décrit § 4.2.2.2, chap. 1. L'unité longue du premier vers étant équivalente à deux unités courtes, et l'autre unité longue se trouvant en fin de comptine (une place particulière



de vue phonétique qui nous intéresse, ces deux types de transitions. Néanmoins, il conviendra de nuancer cette position par la suite.

De la même façon que nous avons pu observer des schémas rythmiques fondés sur une alternance d'unités brèves ou longues, nous pouvons désormais mener une étude des schémas rythmiques à partir de la structure syllabique des signes. Nous présentons ci-dessous la comptine « La promenade » dans son intégralité, dans un premier temps avec sa transcription et sa traduction littérale en regard, puis avec un simple rappel des signes principaux (sans flexion) et leur structure syllabique en regard (voir § 4.3.3, chap. 2 pour les conventions de notations, ou en annexe).

-		
(2m)	SE-PROMENER	(2m) MER
		‘Je me promène à la mer.’
-		
(2m)	SE-PROMENER	(2m) MONTAGNE
		‘Je me promène à la montagne.’
-		
(2m)	SE-PROMENER	(2m) CAMPAGNE
		‘Je me promène à la campagne.’
-		
(2m)	SE-PROMENER	(2m) FORET
		‘Je me promène en forêt.’
-		
	-----Cl:arbre-LOC <sub>g3&gt;1[multiple]</sub>	
	Cl:arbre-LOC <sub>d3&gt;1[multiple]</sub>	‘Les arbres défilent d’un côté, les arbres défilent de l’autre côté.’
-	_____re :gh	re :dh
(2m)	CERF	
		‘Un cerf lève les yeux vers le ciel d’un côté, puis de l’autre.’
-		
(2m)	Hd PAILLON-VOLER	Hg
		‘Un papillon vole de ce côté, à l’autre côté.’
-		
	SOLEIL-LOC	Hd
		‘Il y a du soleil.’
-		
(2m)	OISEAU-VOLER	OISEAU-VOLER <sub>[int]</sub>
		‘Un oiseau vole, un oiseau vole avec effort.’
-		
	-SF	+JG
(2m)	PLEUVOIR <sub>[int]</sub>	(2m) PLEUVOIR <sub>[int]</sub>
		‘Il pleut fort, il pleut fort et le vent souffle.’
-		
(2m)	Cl:arbre	BOUGER <sub>[int]</sub>
		‘Un arbre est vivement secoué.’
-		
(2m)	NEIGER	
		‘Il neige.’
-		
(2m)	SAPIN-LOC <sub>g</sub>	SAPIN-LOC <sub>d</sub>
		‘Il y a un sapin d’un côté, et de l’autre côté.’
-		
-(2m)	AIMER <sub>[int]</sub>	FORET
		‘J’aime la forêt !’
-		
-(2m)	AIMER <sub>[int]</sub>	CAMPAGNE
		‘J’aime la campagne !’
-		
(2m)	AIMER <sub>[int]</sub>	MER
		‘J’aime la mer !’
-		
(2m)	AIMER <sub>[int]</sub>	MONTAGNE
		‘J’aime la montagne !’

Tableau 10 : transcription + traduction de « La promenade »





d'un point de vue phonétique / phonologique, nous traiterons ensuite les aspects syntaxiques et l'utilisation de l'espace, qui ont contribué à l'attribution des frontières de chacune des unités. Si cette analyse est correcte, nous pouvons alors conclure que la séquence a un rythme globalement binaire. Cela s'explique notamment par la répétition de signes tels quels, ou la répétition de signes dont la morphologie aspectuelle est modifiée ; cela s'explique également par la répétition de signes (ou de groupes de signes), différents certes, mais avec des structures syllabiques comparables.

Nous notons ainsi que deux groupes de signes se détachent assez facilement de l'ensemble de la séquence, du point de vue de leur régularité, et forment un ensemble cohérent que nous considérerons comme une strophe. La première strophe comprend donc quatre vers, avec les deux vers impairs composés de quatre syllabes longues accentuées [(-)☐ - ☐ (-)☐ - ☐], et les deux vers pairs contenant un premier hémistiche de deux syllabes longues accentuées et un second hémistiche contenant alternativement deux syllabes longues accentuées ou (trois ou) quatre syllabes courtes accentuées [(-)☐ - ☐ (.:) ☐.: ☐.: ☐.: ☐.:]. La dernière strophe présente quelques variantes : le premier hémistiche contient cette fois une 'très longue' syllabe [☐ ... ](nous reviendrons sur cet aspect), le second hémistiche contient, dans les vers pairs<sup>108</sup> les deux syllabes longues accentuées [☐ -☐] (que nous trouvons dans les vers impairs dans la première strophe) et dans les vers impairs les (trois ou) quatre syllabes brèves accentuées [(.:) ☐.: ☐.: ☐.: ☐.:] (que nous trouvons dans les vers pairs de la première strophe). La première et la dernière strophes se présentent donc, en termes de durées entre deux saillances, comme le schéma ci-dessous qui s'appuie à la fois sur l'alternance, la répétition 'en écho' (parallèle, avec « bis ») et la répétition 'en miroir'(symétrique, entre première et dernière strophe).

première strophe :	XX	XX	
	XX	xxx(x)	bis
dernière strophe :	X...	xxx(x)	
	X...	XX	bis

Pour l'ensemble des vers qui se trouvent au milieu des deux strophes que nous venons de mentionner, l'organisation en strophes est moins évidente. Notre proposition, sur le plan de la structure syllabique est de regrouper les vers 5, 6 et 7 d'une part, 8, 9, 10, 11 d'autre part et 12, 13 enfin. Nous obtenons ainsi une strophe alternant brèves, longues, brèves, une autre avec quatre séries de longues, puis la dernière alternant brèves et longues. A l'intérieur de





PRENDRE	(:.) ▾	⇨
SOUFFLER	∴ ▾	⇨
VOLER	[∴ ∴ ∴ ∴]	⋈
VOLER	[∴ ∴ ∴ ∴]	⋈
TOMBER	▾	↓

Tableau 13 : « Automne », notation syllabique + directions mouvements

La première strophe contient une série de syllabes brèves ‘embrassées’ par deux séries de syllabes longues, la deuxième strophe comprend cinq séries de syllabes brèves, la troisième syllabe comprend à nouveau une structure embrassée (longues, brèves, longues), de même que la quatrième strophe. Les mouvements de transition externe ne sont pas pris en compte dans le repérage d’unités brèves ou longues (même s’ils contribuent à marquer la frontière des vers). Par ailleurs, les crochets encadrent des séries de brèves dont nous ne pouvons pas déterminer le nombre avec précision. C’est donc là une illustration des ‘insuffisances’ de l’analyse phonologique décrite § 2.3.2.3 ; comme nous l’indiquons alors, certains mouvements d’oscillation ne peuvent être segmentés et nous ne pouvons pas encore établir clairement si cet aspect relève d’un niveau d’analyse phonétique ou d’un niveau d’analyse phonologique.

### 3.2.3 Aménagements phonétiques

Nous avons montré dans les sections précédentes que les contrastes entre brèves et longues reposaient d’une part sur le temps qui s’écoule entre deux saillances et d’autre part sur la distinction, dans la structure syllabique des signes, entre deux types de syllabes, mono- et bimoriques. Il existe un lien entre les deux, dans la mesure où l’accent porte vraisemblablement sur l’unité syllabe et que l’agencement des syllabes accentuées et non accentuées permet de modifier la durée entre deux saillances. Cet agencement résulte soit d’une disposition adéquate des signes avec leur structure syllabique ‘d’origine’ (celle qu’ils ont dans leur forme de citation), soit d’une disposition des signes après modification de leur structure syllabique d’origine.

Ainsi, nous avons souligné dans la section précédente que les huit premiers signes dans « La promenade » étaient choisis à dessein et agencés, consciemment ou inconsciemment en fonction de leur structure syllabique pour obtenir une alternance entre syllabes longues et brèves dans le second hémistiche. Le premier hémistiche contient à chaque fois SE-PROMENER et le second contient, dans l’ordre, MER, MONTAGNE, CAMPAGNE, FORET. Or, les signes CAMPAGNE et SE-PROMENER, présentés dans les dictionnaires avec de petits mouvements circulaires, sont réalisés par l’auteur de la performance comme des signes

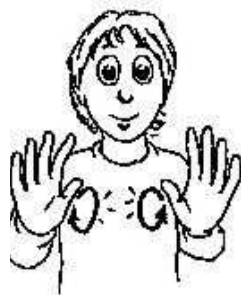
unidirectionnels répétés (voir figure 80) ; le signe MER, présenté sous sa forme de citation comme un signe à oscillation (similaire à MONTAGNE), est également réalisé comme un signe unidirectionnel répété (avec un léger déplacement entre chacun des mouvements à trajet).



CAMPAGNE  
(Companys, 1997 : 17)



CAMPAGNE (version poétique d'un gaucher)  
(dessin F. Aeschbacher)



SE-PROMENER  
(Companys, 1997 : 91)



SE-PROMENER (version poétique)  
(dessin F. Aeschbacher)

**Figure 80 : formes de citation et formes poétiques**

Comme d'autre part, les signes FORET et MONTAGNE sont des signes comportant un mouvement oscillatoire, l'ensemble se présente sous la forme de l'alternance suivante :

SE-PROMENER MER : mvt. unidirectionnel répété + mouvement unidirectionnel répété  
 SE-PROMENER MONTAGNE : mvt. unidirectionnel répété + mouvement à oscillation  
 SE-PROMENER CAMPAGNE : mvt. unidirectionnel répété + mouvement unidirectionnel répété  
 SE-PROMENER MONTAGNE : mvt. unidirectionnel répété + mouvement à oscillation

Lorsque, dans un discours non poétique, un signe est 'crié' ou 'chuchoté', il subit des transformations. Des travaux récents ont amorcé l'étude de ces variantes phonétiques et prosodiques des signes (voir notamment Crasborn, 2000). Les variantes mentionnées ci-dessus ne sont donc pas forcément 'poétiques', mais le choix qu'effectue l'auteur d'appliquer ou non la transformation (comme c'est le cas pour MER vs. MONTAGNE) et l'agencement qu'il

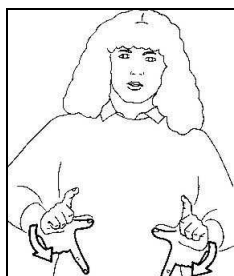
conçoit à partir des différentes possibilités de réalisation d'un signe, répondent à des préoccupations esthétiques (ici la construction d'une architecture rythmique).

Les transformations précédentes affectent l'ensemble du mouvement (lexical et de transition interne) du signe. D'autres exemples concernent plus spécifiquement le mouvement de transition interne ou le mouvement de transition externe. Ainsi, nous avons indiqué plus haut que les signes des chiffres dans « Un, deux, trois » étaient réalisés, dans la comptine, avec l'ajout d'un mouvement de flexion de l'avant-bras (qui n'apparaît pas dans la version non poétique). Or, la durée des séquences entre deux accents s'en trouve rallongée et l'on obtient ainsi le contraste entre la ligne des chiffres et les autres lignes (voir tableau 14 ci-dessous). En effet le mouvement de transition non accentué ajoute l'équivalent d'une syllabe phonétique (phénomène que nous comparerions à la prononciation du [ə] « dans une poule sur un mur »), qui décale l'accent suivant (voir ci-dessous) ; on obtient donc une alternance entre des séries d'unités brèves lorsque toutes les syllabes (longues) sont accentuées et des séries d'unités longues lorsque une syllabe sur deux est accentuée. Nous ne prétendons pas que cette transformation phonétique est, par essence, poétique, il nous semble qu'une telle transformation pourrait intervenir dans un discours ordinaire dans lequel le locuteur voudrait insister sur des mots, mais le contraste avec la série de signes qui suit, et le cycle ainsi créé, sont de nature poétique.

X		X		X		
σ	σ	σ	σ	σ	σ	
UN		DEUX		TROIS		
x	x	X	x	X	x	x
σ	σ	σ	σ	σ	σ	σ
Cl:feuille-TOMBER						
X		X		X		
σ	σ	σ	σ	σ	σ	
QUATRE		CINQ		SIX		
x	x	x	x	x		
σ	σ	σ	σ	σ		
CHAMPIGNON <sub>[distr.]</sub>						
x	x	x	x	x		
σ	σ	σ	σ	σ		
RAMASSER <sub>[distr.]</sub>						
X		X		X		
σ		σ		σ		
SEPT		HUIT		NEUF		
X:		X:		X:		
σ		σ		σ		
Cl/9/SE-FLETRIR						

**Tableau 14 : construction rythmique et syllabique de « Un, deux, trois »**

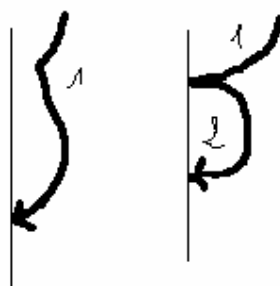
Un autre exemple, moins spectaculaire, mais illustrant la façon dont une simple modification articulatoire entraîne une modification du rythme perçu, est celui du signe ÉCOLE dans « Le petit bonhomme ». Dans les versions non poétiques, il est réalisé à une ou à deux mains et comprend une syllabe, alors que dans la version poétique, il est articulé à une main, pour respecter la contrainte d’alternance, et il comprend deux syllabes. Les frontières finales de chacune des syllabes sont délimitées par deux contacts, le premier avec le pouce contre le torse et le second avec l’index contre le torse. Le contact est éventuellement présent dans la forme de citation (notons que selon les dictionnaires, c’est plus ou moins clair, voir figures 81 et 82), mais l’enchaînement entre la transition pour atteindre la spécification cible et le mouvement lexical de rotation du poignet se fait sans rupture (soit le contact de départ est élidé, soit il est peu marqué) ; dans la version poétique, l’auteur de la performance marque le premier contact de façon très claire et marque un second contact qui n’est pas indiqué dans la forme de citation, mais qui peut être ébauché dans la version non poétique (voir figure 83). Or, les deux accents du signe ÉCOLE s’inscrivent dans le schéma rythmique isochronique décrit plus haut et permettent un découpage plus lent et plus clair des mouvements.



**Figure 81 : ÉCOLE**  
(Moody, 1986 : signe n°237)



**Figure 82 : ÉCOLE**  
(Companys, 1997 : 36)



**Figure 83 : segmentation ÉCOLE  
non poétique vs. poétique**

Un autre exemple montre comment un mouvement court peut être allongé par l'équivalent d'une tenue. Dans la version non poétique du signe Cl:deux-jambes-MONTER, ('un être humain monte dans les airs avec un mouvement de balancier'), chacune des parties de l'oscillation est une syllabe courte et est articulée par un changement d'orientation de l'avant-bras qui coïncide avec un mouvement de ciseau de l'index et du majeur. Dans la version poétique, le même mouvement est accompagné par un mouvement de rotation (interne vs. externe) de l'avant-bras qui se prolonge légèrement à la fin du mouvement de ciseau des doigts (en pointillés ci-dessous), provoquant comme un ralenti, un effet de rythme légèrement suspendu (voir figure 84 ci-dessous).

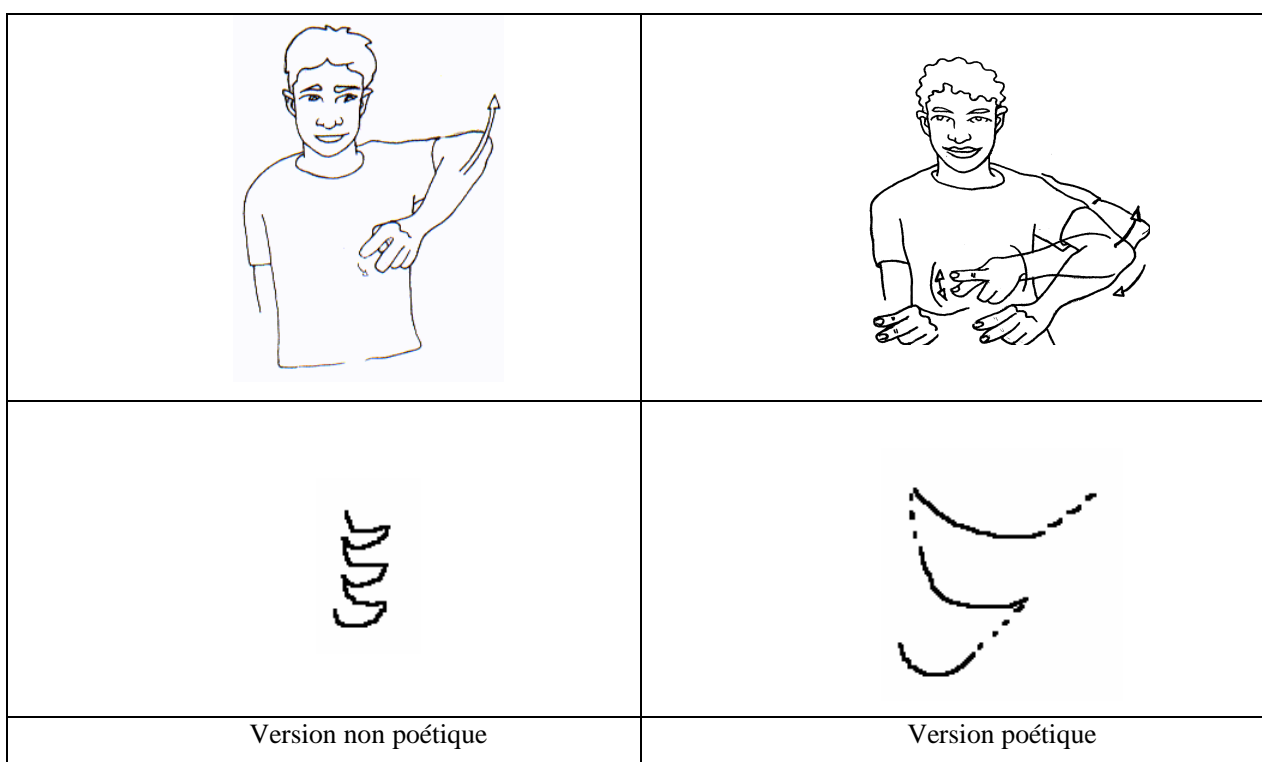


Figure 84 : élongation d'un mouvement court

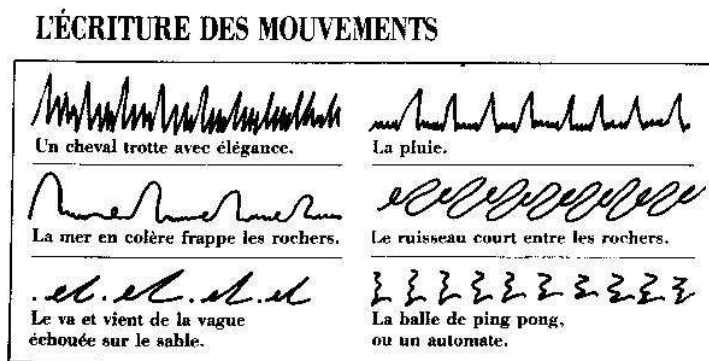
L'ensemble de ces exemples montre l'éventail des manipulations à la disposition du locuteur pour modifier la structure rythmique d'un signe. Il nous semble que l'ensemble des transformations va dans le sens d'une augmentation du temps, de l'augmentation de l'amplitude et d'une plus grande implication des plus grands articulateurs (avant-bras et partie supérieure du bras). Or, cela explique également le fait que l'on puisse plus facilement dénombrer les oscillations dans les mouvements des versions poétiques que dans les mouvements des versions non poétiques. Ainsi, pour l'exemple ci-dessus du bonhomme qui s'envole, nous ne pouvons pas dénombrer les oscillations dans la version non poétique





rapprochement entre l'écrit et le gestuel, l'exercice de la notation de la poésie en signes nous a renvoyée bien souvent aux points de vue sur l'écrit. Nous avons mis par conséquent notre travail sur la modalité gestuelle en relation avec des remarques concernant l'oral et l'écrit, afin de mettre en valeur les propriétés communes des modalités. Zumthor (1983) évoque les « limites spatiales » de l'oral (vs. de l'écrit qui rend possible une saisie globale) et Goody (1993), rapportant les propos de Yates (1966), souligne que « l'élaboration de certaines techniques importantes pour retenir par cœur le discours semble presque exiger la réduction préalable de la langue à une forme visuelle, apportant à la parole une dimension spatiale » ; la parole devrait ainsi passer de la forme auditive à un support visuel, et donc spatial, pour être 'stockée' et l'écriture interviendrait notamment à ce stade. A condition de considérer qu'un support visuel n'équivaut pas forcément à une empreinte sur le papier, nous voyons dans le lien 'espace-temps' que crée la poésie dans les LS, un lien possible entre modalité visuelle et modalité écrite autour de la notion d'espace et entre modalité gestuelle et modalité orale autour de la notion de temps.

Les auteurs sourds, nous l'avons indiqué en § 4.3, chap.2, ont en ce sens développé diverses techniques pour mettre par écrit le gestuel poétique. J. Liennel, chorégraphe sourd, signeur LSF, présente ainsi des exemples de représentation graphique de certains mouvements qui pourraient aussi bien être ceux des éléments naturels, que ceux d'une chorégraphie, que ceux des signes. Or, dans cette représentation graphique, le souci qui prédomine, selon nous, est la représentation du rythme dans l'espace.



**Figure 85 : « La danse sourde »**  
(Liennel, 1986 *Vu*, 15 : 7)

### 3.3.1 De 'l'intonation' gestuelle ou de la 'hauteur' du geste

Pour les langues orales, on utilise la notion de hauteur, comme caractéristique perceptive de la fréquence de vibration des cordes vocales. En musique, en conservant cette

représentation spatiale du son, on utilise la notion d'intervalles entre deux notes (qui sont à deux hauteurs différentes). Dans la modalité gestuelle, les signes sont véritablement réalisés dans un cadre tridimensionnel, dont l'une des échelles est celle de la hauteur. Dans « La promenade » par exemple, cinq niveaux correspondent à la majorité des positions initiales et finales des mains dans les signes (figure 86). L'intervalle est donc nul quand un signe est articulé au même repère, petit quand il passe d'un repère à un autre contigu, moyen quand il passe d'un repère à un autre non contigu, et enfin grand lorsqu'il passe du niveau 1 à 4 par exemple. Cette échelle rappelle celle proposée pour l'étude de l'air des comptines par de Cornulier (1983, 1985), dans laquelle les chiffres 0, 2, 4 correspondent à des intervalles respectivement de 0, 2 et 4 demi-tons (voir § 4.2.3, chap. 1).

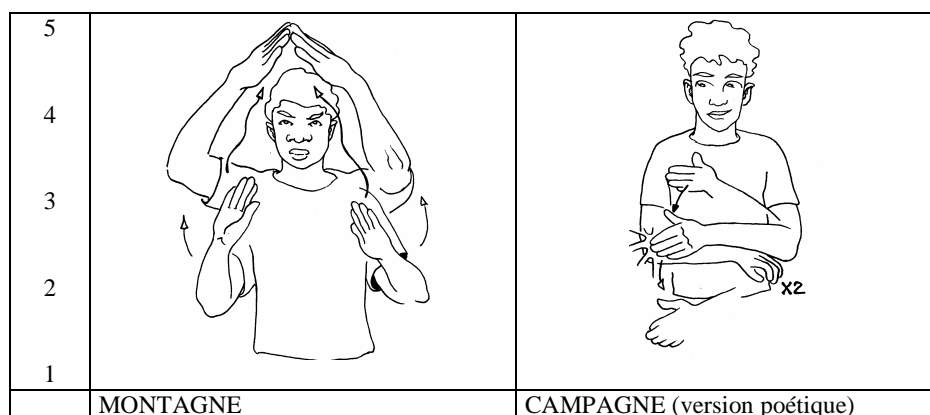


Figure 86 : Repérage des signes en fonction d'une échelle de hauteur.

D'autres phénomènes d'intonation ont leur équivalent spatial dans les LS. Mather et Thibeault (1999) notent ainsi qu'un narrateur en ASL, pour indiquer un changement de point de vue, utilise les changements de regards (en rapport avec un espace dit 'espace de substitution' « *surrogate space* ») et les orientations des épaules et de la tête, comme un narrateur en anglais utilise les changements de tons, de fréquence fondamentale, de vitesse, d'expression faciale et vocale dans un dialogue fictif entre deux personnages. Mather et Winston (1996) montrent par ailleurs comment, dans la narration d'une histoire pour enfants en ASL, la formation de contours dans l'espace (par le mouvement des signes) contribue à structurer, sur un plan prosodique, l'ensemble de la narration. Le passage d'une zone référencée à une autre correspond, selon les auteurs, au passage d'une frontière entre deux unités prosodiques.

Cette idée d'une utilisation prosodique de l'espace, fondée sur des patterns visuels, est présente en poésie dans les LS. Klima et Bellugi (1976) dégagent par exemple d'un poème en

ASL une superstructure spatiale. Les signes y sont articulés progressivement de haut en bas. Cette utilisation de l'espace peut également souligner l'iconicité des signes, ici avec la position haute des signes HEIGHTS 'hauteurs' ou CLOUDS 'nuages'.

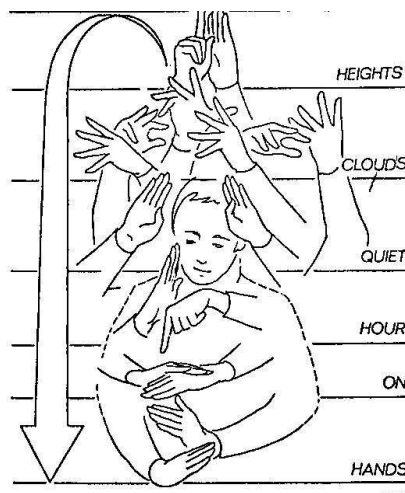


Figure 87 : superstructure spatiale d'un poème  
(Klima et Bellugi, 1976 : 86)

Nous avons remarqué dans les comptines de notre corpus que de nombreux exemples sont bâtis sur les schémas spatiaux (comme ceux observés par Mather et Winston (1996) dans une narration en ASL) et que les frontières spatiales ainsi déterminées coïncident avec les frontières rythmiques (établies sur les contrastes de durées entre saillances). Dans l'exemple de la comptine « *Smakelijk eten* » 'Un bon repas' en NGT, nous avons relevé les positions de la bouche du locuteur pendant l'exécution des signes (voir tableau 16 et figure 88 ci-dessous). Nous avons choisi d'effectuer un repérage de la bouche parce que l'ensemble des signes est localisé à proximité de la bouche à l'exception du geste-signe qui consiste à se frotter le ventre pour signifier qu'on se régale, et que cela donne un schéma moins confus que celui des positions des mains.

signes	traduction	rythme	positions bouche départ □ 1
MANGER BON	'Je mange, c'est bon.'	Xxx	□ 2
MANGER BON	'Je mange, c'est bon.'	Xxx	□ 2bis
MANGER-PORRIDGE	'Manger du porridge'	xxX	□ 3
MANGER-PORRIDGE	'Manger du porridge'	xxX	□ 3bis
BON	'C'est bon.'	Xxxxx	□ 4
BON	'C'est bon.'	Xxxxx	□ 4bis
« SE REGALER »	'Je me régale.'	Xxx	□ 5
MANGER-PORRIDGE <sub>[int]</sub>	'Je mange, je mange, je mange.'	xxxx	□ 6

MANGER-PORRIDGE <sub>[int]</sub>	'Je mange, je mange, je mange.'	xxxx	□ 6bis
		retour position repos	□ 7

Tableau 16 : « *Smakelijk eten* » (signes, rythme et hauteurs)

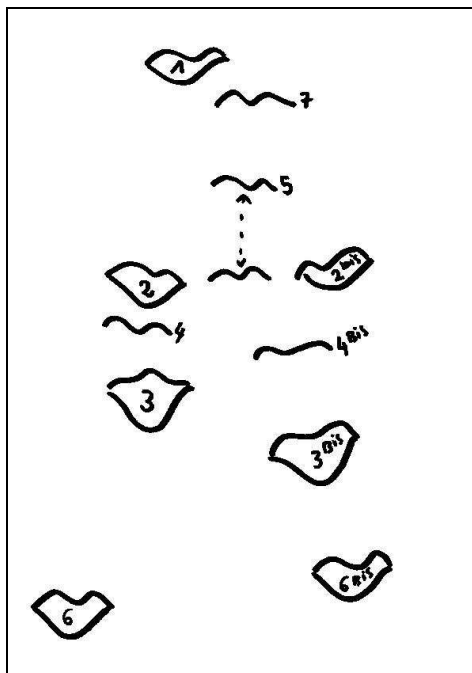


Figure 88 : positions de la bouche dans « *Smakelijk eten* »

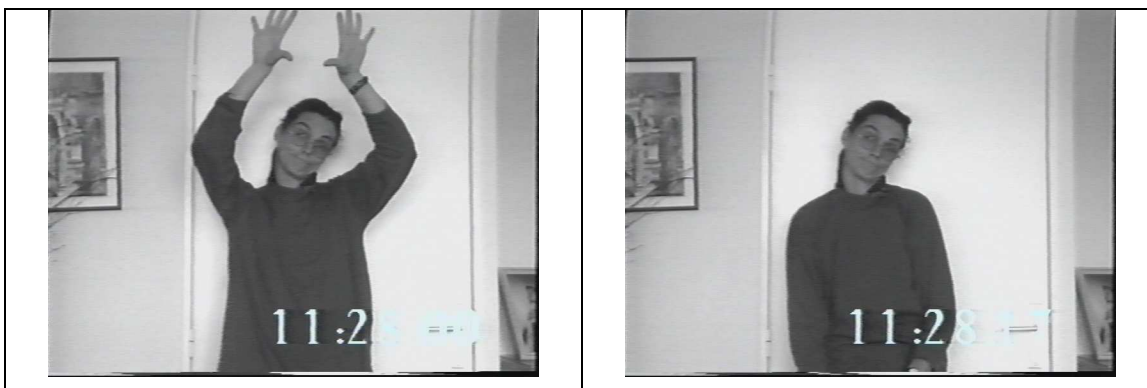
Nous constatons un mouvement général de la bouche vers le bas, avec des paliers sur l'échelle verticale. Sur chaque palier (2, 3, 4, 6) deux positions sont référencées à droite et à gauche – avec un écart entre la position de gauche et celle de droite légèrement croissant (les positions 2 et 2 bis sont moins écartées que 6 et 6 bis). Les trois interruptions du mouvement général vers le bas s'expliquent :

- au palier 4, le signe manuel est localisé légèrement en dessous de la bouche (la main est donc au même niveau qu'au palier 3, où le signe manuel est localisé au niveau de la bouche)
- au palier 5, comme nous l'avons précisé plus haut, la main est localisée sur le ventre, il n'y a donc pas correspondance entre main et bouche
- au palier 7, l'ensemble du corps réintègre la position de repos.

Nous verrons dans le chapitre 4 que les répartitions dans l'espace sont aussi liées à la construction morphosyntaxique des énoncés, mais ici, ni la répartition sur l'axe vertical, ni la répartition sur l'axe latéral ne sont motivées par la morphosyntaxe. Ces répartitions dans



position basse (voir FERMER, figure 89 ci-dessous) ou d'une position neutre à une position latérale ou verticale extrême (voir S'ENVOLER, figure 90 ci-dessous).



**Figure 89 : FERMER-LE-RIDEAU-DE-FER**  
(Document V. Duhayer)



**Figure 90 : S'ENVOLER**  
(Document G. Bras)

### 3.3.2 Alternance des mains

Dans les LS, les signes sont unimanuels ou bimanuels. Il existe néanmoins des variantes libres (exemple en LSF du signe MAIS, qu'on trouve aussi bien à une qu'à deux mains) et des variantes contextuelles. Un signe bimanuel peut en effet être réalisé à une main pour des contraintes extralinguistiques (M. Companys signant tout en tenant son chien), ou linguistiques (voir § 2.2.3, chap. 1 pour la description des encodages parallèles). Ce phénomène montre que, pour la majorité des signes, 'une main suffit' (« *One hand is enough* », voir van der Kooij, 2000). La chute de la MND (« *weak drop* ») est néanmoins contrainte phonologiquement (voir Padden et Perlmutter, 1987). La main dominante, comme son nom l'indique est donc beaucoup plus active que la MND dans un discours ordinaire, et le

côté de l'espace correspondant (la droite du signeur pour les droitiers) est donc plus 'activité' que l'autre côté. Le discours non poétique, malgré les balancements du buste, est donc globalement 'déséquilibré'.

En poésie enfantine, il nous semble que les signes bimanuels sont beaucoup plus présents qu'en discours non poétique. Ormsby (1995b) souligne notamment que les règles de la chute de la MND ne sont pas valables en poésie et que les formes de citation bimanuelles ont tendance à être préservées. Des signes habituellement réalisés à une main (même dans leur forme de citation) sont par ailleurs exécutés dans notre corpus à deux mains (le signe ENFANTS dans « *Paashaas* » en NGT par exemple, le signe POISSON dans une des versions de « Tu me dis »).

Lorsque les signes ne sont pas bimanuels, l'autre tendance des comptines de notre corpus est de respecter une alternance MD / MND, quitte à ce que la MND assure une quantité inhabituelle d'articulations (voir également les implications syntaxiques en chap. 4). Ce phénomène d'alternance est mentionné pour la poésie adulte dans Klima et Bellugi (1976), mais il nous semble particulièrement présent en poésie enfantine. Ce principe articulatoire permet de faire l'économie de certains mouvements de transition, dans la mesure où le signeur, en fin d'un signe [1], peut maintenir sa main en place (i), pendant qu'il effectue un signe [2] de l'autre main, si le signe [3] part de (i). Ainsi, dans l'extrait suivant du « Petit bonhomme », la MND, qui a servi à articuler le signe ECOLE et le classificateur main plate pour localiser le toit (de l'école), est maintenue pendant que la MD (qui était elle-même restée maintenue en l'air) est mise en mouvement pour les signes DESCENDRE et ATTERRIR, dont le mouvement s'achève précisément sur la MND restée en place. Les mouvements de transition inter-signes de la MD qui sont effectués dans la version non poétique n'ont pas lieu dans la version poétique, grâce à l'alternance des mains et au maintien en place de la main passive.

(13) version poétique

MND ECOLE Cl:toit -----(MND maintenue)-----  
 MD ----- Cl:deux-jambes-DESCENDRE<sub>[balancement]</sub> Cl-ATTERRIR<sub>MND</sub>  
 'Il redescend avec un mouvement de balancier et atterrit sur le toit de l'école'.

(14) version non poétique

MND (2m) -----(MND maintenue)-----  
 MD ECOLE Cl:toit **[transition]** Cl:deux-jambes-DESCENDRE<sub>[balancement]</sub> Cl-ATTERRIR<sub>MND</sub>  
 'Il redescend avec un mouvement de balancier et atterrit sur le toit de l'école'.

L'alternance des mains permet par ailleurs de découper en vers, comme indiqué en § 3.2.1 pour l'ensemble du « Petit bonhomme », mais aussi pour « *Smakelijk eten* » (sauf pour



le signe « SE REGALER », qui ne respecte pas l’alternance et qui, par ailleurs, est le seul signe dont la localisation est éloignée de la bouche, voir plus haut). Dans ces deux cas, la frontière du vers coïncide avec un changement de main active (voir tableau 18 ci-dessous). Pour « Je déteste l’eau » en SLS, l’alternance MND /MD a lieu à l’intérieur d’un même vers (dont la cohésion est assurée par la répétition d’un même signe) dans les trois vers de la première strophe et dans les deux vers de la troisième strophe, les autres strophes de la comptine ne présentant pas cette alternance (voir ci-dessous).

1.	MANGER BON	‘Je mange, c’est bon.’	<b>MD</b>	
2.	MANGER BON	‘Je mange, c’est bon.’		<b>MND</b>
3.	MANGER-PORRIDGE	‘Manger du porridge’	<b>MD</b>	
4.	MANGER-PORRIDGE	‘Manger du porridge’		<b>MND</b>
5.	BON	‘C’est bon.’	<b>MD</b>	
6.	BON	‘C’est bon.’		<b>MND</b>
7.	« SE REGALER »	‘Je me régale’.	<b>(MD)</b>	
8.	MANGER-PORRIDGE <sub>[int]</sub>	‘Je mange, je mange, je mange.’	<b>MD</b>	
9.	MANGER-PORRIDGE <sub>[int]</sub>	‘Je mange, je mange, je mange.’		<b>MND</b>

**Tableau 18 : Alternance dans « Smakelijk eten »**

	HAÏR				<b>MND</b>	
HAÏR		HAÏR	‘je hais, je hais, je hais’	<b>MD</b>		<b>MD</b>
	EAU				<b>MND</b>	
EAU		EAU	‘l’eau, l’eau, l’eau’	<b>MD</b>		<b>MD</b>
	EAU	EAU	EAU		<b>MND</b>	<b>MND</b>
HAÏR	HAÏR	HAÏR	‘je hais l’eau, je hais l’eau, je hais l’eau’	<b>MD</b>	<b>MD</b>	<b>MD</b>

**Tableau 19 : première strophe de « Je déteste l’eau »**

	DEGOUTANT				<b>MND</b>	
DEGOUTANT		DEGOUTANT	‘C’est dégoûtant, dégoûtant, dégoûtant !’	<b>MD</b>		<b>MD</b>
	DANGEREUX				<b>MND</b>	
DANGEREUX		DANGEREUX	‘C’est dangereux, dangereux, dangereux !’	<b>MD</b>		<b>MD</b>

**Tableau 20 : troisième strophe de « Je déteste l’eau »**

Nous pensons que les exemples de répartition des signes dans l’espace et d’alternance des mains que nous avons présentés ici sont des agencements ‘mélodiques’ et non syntaxiques ou sémantiques. Cela n’a en effet pas de sens, selon nous, de traduire cette répartition (‘je mange avec ma main droite en haut, je mange avec ma main gauche en bas’). Il s’agit plutôt de l’équivalent dans les comptines en LO d’une même phrase ou d’un même mot dits à des

hauteurs différentes. L'ensemble crée en outre une impression générale d'équilibre spatial, et rythmique quand c'est le même signe – et par conséquent le même rythme – qui est répété de chaque côté de l'espace et /ou par chacune des mains (comme c'est le cas pour « *Smakelijk eten* », voir tableau 18).

### 3.3.3 Construction symétrique

La thématique de la symétrie nous permet de lier les remarques faites en 3.3.1 sur la répartition des signes dans l'espace et celles faites en 3.3.2 sur l'alternance MD /MND. Pinker (1999[1994] : 301) souligne que les organismes (jusqu'à l'esprit humain) « trouvent la symétrie sexy » (par opposition à l'asymétrie, signe de difformité), et ceci semble d'autant plus valable pour la poésie enfantine. Brailoiu (1973 : 37) évoque la « symétrie rigoureuse » du rythme enfantin.

Les comptines de notre corpus présentent de nombreux exemples de symétrie manuelle simultanée ou alternée. En effet, notamment dans les comptines à une seule configuration, nombreux sont les exemples de signes ou d'encodages parallèles pour lesquels le mouvement de l'une des mains suit une trajectoire symétrique à celle de l'autre main – soit en même temps (voir figure 91), soit l'une après l'autre (voir figure 92). La comptine « *Wiebelweg* », dont sont extraites les illustrations ci-dessous, est précisément bâtie entièrement sur ce principe de symétrie et joue avec. Elle repose sur l'utilisation d'une seule configuration et a une signification assez vague : deux sortes de chemins suivent deux trajectoires symétriques puis se rejoignent.



Figure 91 : symétrie simultanée  
(*Wip Wap* © NSDSK)





Figure 92 : symétrie alternée  
(Wip Wap © NSDSK)

Outre les mouvements symétriques des deux mains, et parmi les quatre comptines de notre corpus qui sont réalisées à deux individus, « *Jarig* » et « *Wip wap* » reposent sur un effet de symétrie corporelle : un signeur articule la main inverse de celle de l'autre signeur ou les deux effectuent un signe à deux mains ; dans les deux comptines à chiffres de *Lek med tecken* les signeuses utilisent au contraire la même main en même temps, créant un effet de parallélisme. L'unique comptine tape-mains, « *Automne* » V. Duhayer, s'exécute à deux, face à face.

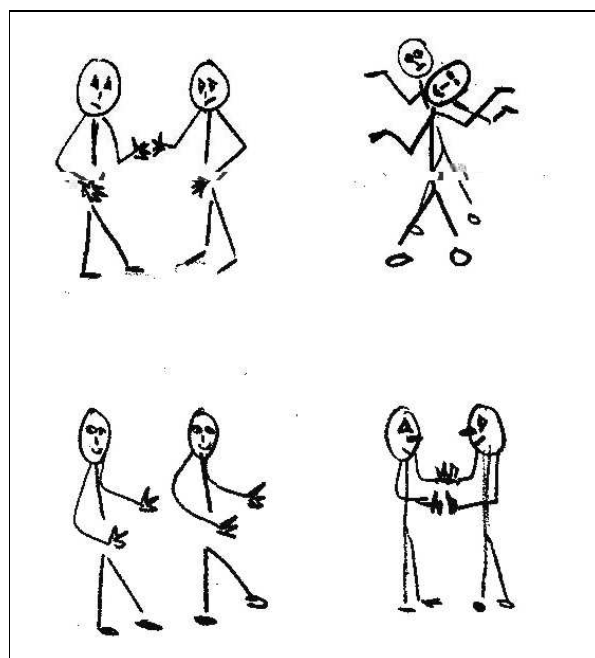


Figure 93 : symétrie et parallélisme à deux individus

Dans le cas de « *Wiebelweg* » la disposition symétrique est également un jeu sur l'iconicité : pour signifier que deux chemins sont symétriques, puis qu'ils ne le sont plus, les mains effectuent des parcours symétriques, puis se rejoignent. Cette représentation iconique dans l'espace d'un objet ou d'un processus fondé sur la symétrie est illustrée également dans le cas de « *Kerstboom* » 'Le sapin de Noël' en NGT. Les signes sont articulés essentiellement autour de trois points, un en bas à gauche, un en bas à droite, et un en haut au centre. Les trois points constituent donc les trois extrémités du triangle qui schématise les contours du sapin.

Les exemples que nous venons de donner sont des exemples de symétrie dans l'espace, avec un parallélisme rythmique dans le cas des séquences qui sont symétriques l'une après l'autre (trois unités longues articulées à droite puis trois unités longues articulées à gauche, par exemple) ; mais nous avons également observé, avec l'ensemble de la structure de « La promenade », par exemple, que la symétrie pouvait concerner une série de vers, à l'échelle de la strophe ou de l'ensemble de la comptine (voir tableau 12, en § 3.2.2). La comptine « *Kijk, kijk* » 'Regarde, regarde' en NGT joue sur la symétrie et /ou le parallélisme à tous les niveaux. Cette comptine présente deux têtes (des classificateurs articulés en symétrie simultanée), qui ouvrent les yeux l'une après l'autre (symétrie alternée), regardent ensemble d'un côté puis de l'autre (parallélisme des mains, équilibre des orientations), regardent toutes les deux en face puis se regardent l'une l'autre (symétrie simultanée), l'une tire la langue à l'autre et *vice versa* (symétrie alternée des positions du corps et de la tête de la signeuse), puis elles regardent à nouveau en face et ferment les yeux tour à tour. A ces 'microphénomènes' de symétrie s'ajoute, à l'échelle de la comptine, un motif symétrique d'ouverture (ouvrir les yeux) / fermeture (fermer les yeux).

#### 4 CONCLUSION

La poésie enfantine dans les LS est, à nos yeux, un domaine très riche. Certains effets stylistiques sont recherchés consciemment (comme l'utilisation de certaines configurations plutôt que d'autres ou la création de métaphores) et d'autres effets semblent moins conscients (l'élaboration de schémas rythmiques notamment). Nous avons montré que l'élaboration du rythme poétique enfantin est complexe à décomposer, qu'elle met en jeu différents niveaux d'analyse. La poésie enfantine est donc un domaine privilégié pour examiner et mettre à jour les processus segmentaux et prosodiques des LS.

Que ce soit dans les comptines orales ou gestuelles, le souci d'un équilibre de l'architecture du texte poétique est présent. Les stratégies pour obtenir la cohésion d'une part, et le contraste d'autre part, sont assez comparables du point de vue rythmique dans les deux modalités, alors que la dimension mélodique doit être traduite, selon nous, en dimension spatiale. Quelle que soit la modalité des comptines, ces dernières se caractérisent par des patterns poétiques fondés sur des 'matériaux' non poétiques en soi.

Appréhender une comptine en LS revient avant tout à appréhender un flux gestuel, constitué d'une suite de mouvements. Nous avons identifié différents types de mouvements qui font l'objet d'un traitement particulier dans la phonologie des LS, et notamment les petits mouvements rapides qui semblent 'accompagner' d'autres mouvements plus amples, et que nous préférons considérer comme une succession de micro-mouvements, dans la mesure où l'analyse des schémas rythmiques repose sur la décomposition de ces micro-mouvements. Parmi les autres types de mouvements jouant un rôle important en poésie, il convient de repérer les différents mouvements de transition (mouvement de transition interne au signe *vs.* mouvement de transition entre signes) qui constituent des segments du flux gestuel susceptibles d'être modifiés en vue d'effets poétiques. Enfin, l'étude du mouvement du buste et de la tête nous conduit à examiner ce qui relèverait du suprasegmental dans les LO, et nous aiguille vers la dimension prosodique de l'espace dans les LS.

Segmenter ce flux gestuel, et établir des contrastes entre les unités ainsi identifiées, nous conduit à étudier la question de la syllabe et de l'accent dans les LS. A l'image des mêmes notions dans la modalité audio-orale, ces notions dans la modalité visuo-gestuelle présentent des ambiguïtés, que nous ne prétendons pas avoir levées entièrement. Nous avons néanmoins pris garde de souligner la différence entre syllabe phonologique et syllabe phonétique d'une part (la première est à considérer en LS en fonction de sa structure morique, la seconde en fonction de sa structure temporelle), et entre accent linguistique et accent rythmique d'autre part (le premier est déterminé de façon interne au signe, le second est déterminé en fonction du rapport aux autres accents dans le cadre d'un schéma global). Les 'matériaux' qui les constituent sont les mêmes dans les deux cas, mais l'implication de chacun se fait à un niveau d'analyse différent.

Notre analyse de la structure syllabique des signes s'appuie sur un modèle de la syllabe qui distingue une syllabe courte (monomorique, avec mouvement court) d'une syllabe longue (bimorique, avec mouvement long), dans la mesure où nous observons que le choix de tel ou tel signe dans un énoncé poétique peut dépendre du fait qu'il se compose de syllabes courtes ou non (outre le fait, davantage connu, qu'il se compose de tel ou tel paramètre).

Néanmoins la structure phonologique d'un signe n'est pas une condition *sine qua non* pour son 'passage de la sélection poétique'. En effet, dans le discours non poétique, mais plus encore dans le discours poétique, le rallongement d'un mouvement, l'introduction de pauses, de tenues, la réduction ou l'ajout de mouvements de transition, permet d'intégrer un signe dans la structure rythmique régulière constituée par le reste des signes de son entourage. Cette structure rythmique repose sur l'agencement en patterns de durées brèves ou longues, elles-mêmes déterminées par les bornes constituées par les temps forts. Ces valeurs contrastées assurent, par leur disposition en patterns répétés de façon parallèle ou symétrique, la cohésion d'unités plus grandes, les vers et les strophes.

La lecture du rythme se fait donc à travers une grille temporelle. Sur cette grille temporelle se place également une grille spatiale. Les contours mélodiques corrélés aux patrons rythmiques dans les comptines des LO ont effectivement leur équivalent dans les contours spatiaux que tracent les signes, soit par leur localisation, soit par le fait qu'ils sont articulés par l'une ou l'autre des deux mains. L'espace poétique des LS se découpe, selon nous, en intervalles et en axes de parallélisme et de symétrie. Le corps entier du locuteur, le corps d'un locuteur par rapport à celui d'un autre locuteur, une main par rapport à l'autre : chaque articulateur peut se prêter au jeu de la symétrie. L'équilibre rythmique et spatial apparaît également dans l'ensemble de l'architecture des comptines, à travers les rapports de cohésion et de contraste que les unités de différente taille entretiennent entre elles. Nous retrouvons alors cette notion d'harmonie dont nous rappelons, en introduction de ce chapitre, qu'elle n'est nullement étrangère aux sourds.

## CHAPITRE IV : MORPHOSYNTAXE DES COMPTINES EN LS

### 1 INTRODUCTION

L'étude de la morphosyntaxe des comptines de notre corpus pourrait se présenter comme un léger paradoxe : simple au premier abord, elle se révèle, après plus ample examen, comme relativement complexe. Ce paradoxe n'est pas sans nous rappeler la simplicité trompeuse du LAE évoquée § 4.3.1.2, chap.1. Pourtant, la difficulté ne semble pas provenir de la même origine dans le cas du LAE et dans le cas de la poésie enfantine. Une marque de cette différence est l'accès au sens : facilité autant que possible dans le LAE, il semble au contraire freiné dans les comptines.

Nous verrons en § 2.1 que la morphosyntaxe des comptines paraît simple parce qu'elle contient des phrases courtes, essentiellement des assertions positives, des propositions 'apparemment' simples (coordonnées ou indépendantes *vs.* subordonnées), et que l'éventail des flexions (personne, aspect, nombre) est réduit et répétitif. Par ailleurs, certaines constructions usuelles, mais maîtrisées tard dans le cours de l'acquisition des LS – comme l'interrogation, la négation ou l'impératif – sont relativement peu nombreuses dans notre corpus, alors qu'elles sont courantes dans le LAE en LS. Le sens parfois obscur des comptines provient de constructions morphosyntaxiques fondées sur l'omission, l'implicite et l'indéfini (omission du sujet, utilisation de formes non fléchies et de classificateurs sans référent explicite, voir § 2.2).

Les comptines en LS exploitent largement les particularités de la morphosyntaxe liées à la modalité visuo-gestuelle. La stratégie 'd'implication' – considérée par les auteurs de performance comme essentielle dans une narration ou une séquence poétique adressée à l'enfant – requiert l'usage des jeux de rôle (§ 3.1) et la maîtrise des expressions faciales (§ 3.2). Cela implique que l'enfant, pour s'approprier entièrement la comptine, et pour la restituer complètement, assimile toutes les subtilités de la langue et réussisse par ailleurs à faire la différence (inconsciemment) entre ce qui relève de l'expressivité et ce qui relève strictement de la grammaire de la langue.

Les constructions morphosyntaxiques contribuent à l'élaboration de l'architecture du 'texte' poétique en renforçant les structures rythmiques, non seulement parce que les frontières syntaxiques correspondent généralement aux frontières rythmiques et 'mélodiques'



(§ 4.1), mais aussi parce que les parallélismes syntaxiques font écho aux parallélismes rythmiques (§ 4.2). Enfin, nous verrons que la morphosyntaxe des comptines dans les LS présente des exemples, sinon de ‘violations’ des règles morphosyntaxiques, du moins ‘d’aménagements’, voire ‘d’écarts’ de ces règles en vue de la constitution d’une architecture poétique (§ 4.3).<sup>110</sup>

## 2 UNE SIMPLICITE APPARENTE

Contrairement à ce qui a pu être dit des LS (voir notamment Oléron, 1969), et contrairement à l’impression que donnent les systèmes de transcription (fondés sur l’utilisation de gloses renvoyant à des formes non fléchies de la LO environnante), les LS sont des langues à flexion riche et à structure complexe. Elles disposent d’outils pour exprimer l’hypothèse, les différences temporelles ou aspectuelles ; elles présentent des cas d’enchâssement des syntagmes ; etc. L’ordre séquentiel des signes en LS n’est pas aléatoire et il existe des mots-outils (des catégories fonctionnelles non liées) comme dans les LO ; l’importance considérable qu’ont les morphèmes non manuels (et donc supra-segmentaux), les constructions simultanées et l’utilisation de l’espace, marquent en revanche une grande différence, au moins ‘en surface’, entre les modalités.<sup>111</sup>

### 2.1 Eléments de ‘simplicité’

Les formes les plus visibles d’une syntaxe simple, qui caractérisent également les phrases du LAE, sont la longueur (réduite) des énoncés et le (faible) degré d’enchâssement des propositions. Or, la majorité des phrases des séquences de notre corpus sont brèves et semblent constituées de propositions indépendantes plutôt que subordonnées.

#### 2.1.1 Structure séquentielle des énoncés

---

<sup>110</sup> Précisons que le recueil de quelques-unes des comptines de notre corpus dans une version non poétique, tout artificielles que puissent être leurs conditions d’élaboration, nous offre un bon point de repère en ce qui concerne les remarques morphosyntaxiques. Or, nous n’avons pu effectuer ce travail que pour la LSF, ainsi que pour la séquence alphabétique en ASL.

<sup>111</sup> Nous avons présenté ces aspects en § 2.2.3 du chap. 1 et la discussion que nous amorçons autour du degré de complexité syntaxique des séquences poétiques y fera souvent référence.

Nous étudierons, dans un premier temps, l'ordre séquentiel des signes dans les propositions de notre corpus, afin de souligner le fait que ces propositions sont simples en ce qu'elles ne contiennent, la plupart du temps, qu'un signe, et que l'on ne peut donc pas observer ici de structure séquentielle qui soit 'poétique' (différente de l'ordre des signes dans un discours non poétique). Mais nous verrons aussi, au fur et à mesure, en quoi il convient de nuancer cette impression de 'simplicité'.

La question de l'ordre des mots dans les LS a fait l'objet de nombreux travaux (voir entre autres Liddell, 1980 ; Nadeau, 1993 ; Brennan, 1994 et le débat entre Bouchard, 1996 et Kegl *et al.* 1996). L'ordre des signes, dans les LS décrites, n'est pas aléatoire ; mais la dimension séquentielle ne doit occulter ni l'organisation spatiale des signes, ni les informations données par le non manuel, qui ont un rôle essentiel dans la construction de la phrase en LS. Nous ne nous attendions donc pas à relever, dans les séquences de notre corpus, des effets poétiques comme l'inversion stylistique verbe-sujet.

Il convient par ailleurs de revenir sur la difficulté que présente la segmentation en phrases (voir § 4.3.3, chap.2), difficulté connue des chercheurs travaillant sur le français parlé également. Dans l'énoncé (15) ci-dessous, extrait d'une version de « La poule » de V. Duhayer, les deux signes PAIN et DUR constituent soit deux propositions : 'il y a du pain là' et 'il est dur', soit une seule proposition : 'il y a là du pain dur'. Nous reviendrons sur cette question, mais soulignons d'ores et déjà que les distinctions adjectif /verbe ou nom /verbe sont loin d'être évidentes à établir dans les LS, et que s'appuyer sur l'amplitude et l'investissement corporel pour faire la différence entre le verbe d'un côté, et le nom ou l'adjectif de l'autre côté, est délicat compte tenu des caractéristiques de la prosodie poétique (avec notamment des signes généralement plus amples en poésie qu'en discours ordinaire, comme c'est le cas pour PAIN ci-dessous).

(15)      (2m)      (2m)  
           PAIN<sub>(MND)</sub> DUR

Dans le même ordre d'idées, distinguer les propositions coordonnées des propositions indépendantes n'est pas facile dans un discours signé (non poétique). En effet, s'il existe des mots-outils comme APRES ou ALORS, l'essentiel des relations entre propositions est exprimé par le non manuel. Or, si les déplacements du buste par exemple, ont, entre autres, pour fonction d'exprimer la relation hiérarchique entre syntagmes, comment établir la différence entre les mouvements prosodiques de nature poétique et les mouvements prosodiques à fonction syntaxique ?

Nous avons donc utilisé les critères traditionnels – les clignements ou battements de paupière – comme marqueurs de fin de phrase. Il existe pourtant des clignements de paupière non marqueurs de fin d'énoncé, comme nous l'avons mentionné § 3.1.1, chap. 3. Certains battements servent de procédé d'emphase et suivent immédiatement un signe (en général un signe indépendant) en début de phrase, comme dans les exemples (16) ci-dessous ; remarquons à ce propos que dans les LO, on trouve également une frontière de phrase entre les éléments disloqués à gauche et le reste de la phrase. D'autres battements de paupière sont effectués pendant la réalisation d'un signe polysyllabique, comme dans l'exemple (17) ci-dessous. Nous ne saurions déterminer avec certitude, dans ce cas, les battements qui contribuent à renforcer l'accent rythmique (comme l'emphase créée par les pauses à l'intérieur d'un mot oral : « il faut é-li-mi-ner ») des battements qui sont involontaires et qui correspondent à une fonction naturelle de la paupière.

- |      |   |                                  |
|------|---|----------------------------------|
| (16) | $\begin{array}{c} \text{bat} \\ \hline \text{POMME} \quad \text{Cl:pomme-TOMBER} \end{array}$                       | ‘la pomme, elle tombe...’        |
|      | $\begin{array}{c} \text{bat} \\ \hline \text{SINGE} \quad \text{SINGE-MARCHER} \end{array}$                         | ‘le singe, il marche...’         |
| (17) | $\begin{array}{c} \text{bat} \quad \text{bat} \quad \text{bat} \\ (2m) \\ \text{Cl/5/-SUIVRE-Cl:index} \end{array}$ | ‘ils (des gens) le (la) suivent’ |

#### 2.1.1.1 Propositions à un signe

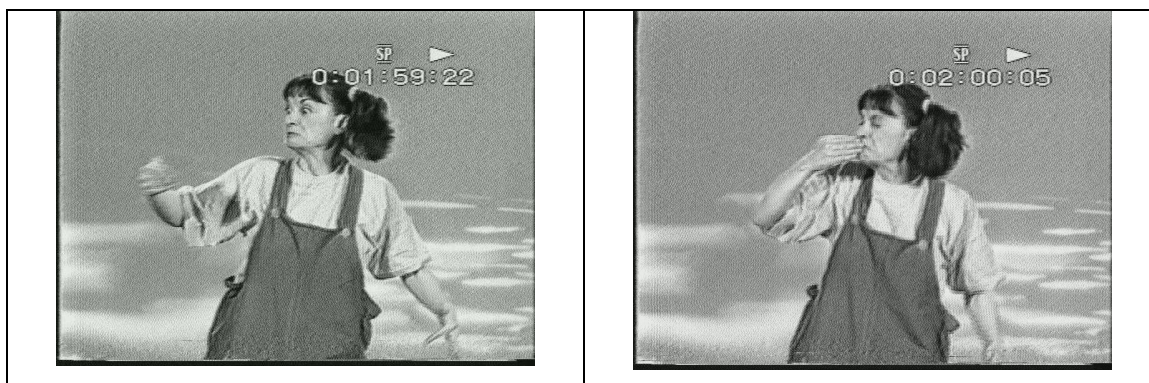
Il suffit de parcourir l'ensemble du corpus pour remarquer que bon nombre d'énoncés sont constitués d'une suite de signes formant chacun une proposition indépendante. Intervient alors la question de l'identification des classes syntaxiques : quelle est la nature de ces signes-phrases ? Des verbes ou des noms ? Des verbes ou des adjectifs ? En effet, comme nous l'avons indiqué en § 2.2.3, chap.1, il semble que l'on puisse séparer les signes PLUIE de PLEUVOIR, JEU de JOUER, etc., en considérant que les noms sont moins amples que les verbes, et qu'ils ont un mouvement plus répété que celui des verbes. Pour d'autres signes, l'opposition est moins évidente. Ainsi, doit-on également considérer qu'il existe deux signes : SOLEIL d'un côté, et FAIRE-SOLEIL (ou IL-Y-A-SOLEIL) de l'autre ? Pour les adjectifs, l'absence de copule ne devrait pas nous troubler outre mesure, mais comment classer les signes FROID /FAIRE-FROID, DUR /ETRE-DUR, etc. ? Cette hésitation est renforcée dans un contexte où ni flexion temporelle, ni détermination, ni accord de personne ne sont apparents (or, c'est le cas

de la majorité des énoncés de notre corpus). Ceci ne signifie aucunement que la flexion est absente, mais plutôt que l'on a là une forme de marqueurs 'zéro', équivalant par défaut au présent, à la première personne, etc.

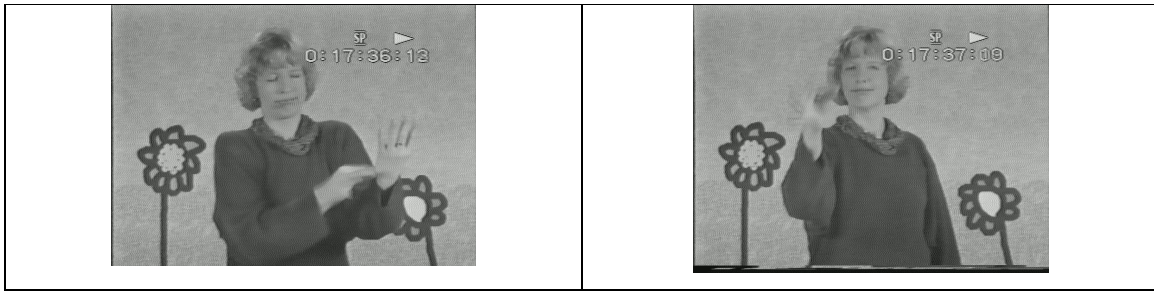
La plupart des signes indépendants sont donc susceptibles d'appartenir à plusieurs classes. Pour repérer les prédicats, nous nous sommes appuyée sur la mise en mouvement, avec un investissement corporel minimal, qui permet au signe d'être le pivot de la phrase. Le signe SOLEIL devient donc FAIRE-SOLEIL ou SOLEIL-EXERÇANT-SA-FONCTION-DE-SOLEIL, s'il est animé d'un mouvement avec un investissement minimal en énergie (dont l'évaluation reste assez subjective).

Parmi les types de signes qui constituent à eux seuls une phrase dans notre corpus, nous avons relevé :

- des signes du type « N localisé » (le signe PAIN 'pain', localisé sur le haut du mur, dans « La poule » ; le signe OEUF 'œuf' localisé dans l'espace à droite du locuteur dans « *Een rood ei* »)
- des signes du type « N activé » (SOLEIL activé = 'le soleil brille' ; MER activé = 'la mer ondoie' ; VENT activé = 'le vent souffle' ; les signes indiquant le temps qu'il fait ou le moment de la journée sont nombreux : 'il pleut', 'il fait chaud', 'il fait froid', 'il neige', 'c'est le jour', 'c'est la nuit', 'il est huit heures', etc.)
- des signes à classificateurs et /ou à flexion directionnelle comme les verbes de mouvement (figure 94) et les verbes de 'préhension' (figure 95).



**Figure 94 : Cl:poisson-d**VENIR<sub>bouche</sub>  
 'Il (un poisson) se présente devant ma bouche.'  
 (*Nu vet jag*, © SIH Läromedel)



**Figure 95 : <sub>1</sub>DONNER<sub>2</sub>-Cl:objet-fin**  
 ‘je te la donne’  
 (Wip Wap, © NSDSK)

Nous faisons l’hypothèse que la proportion (et non la quantité) de verbes à classificateurs est plus importante dans le discours poétique que dans le discours non poétique. Nous avons relevé des exemples en ce sens, en comparant les versions poétique et non poétique de certaines des comptines. Ainsi, la séquence non poétique de « Tu me dis » contient les signes POISSON PECHER MANGER, avec un verbe sans classificateur, alors que la séquence poétique correspondante contient les signes PECHER AVALER-Cl:poisson, avec un verbe à classificateur.

Nous remarquons que les verbes à classificateurs peuvent être analysés parfois comme deux prédicats ou davantage. La segmentation entre prédicats est difficile à repérer lorsque, comme dans les exemples suivants, c’est une même configuration qui est mise en action. Les mouvements successifs sont enchaînés, quasiment sans rupture, comme pour une liaison entre deux mots parlés.

(18) ----- (2m)  
 Cl:deux-jambes-DESCENDRE<sub>[-int]</sub> Cl-ATTERRIR<sub>MND</sub>  
 ‘Il redescend doucement et vient atterrir sur le toit’.

(19) (2m)  
<sub>1</sub>Cl:main-plate-S’ETENDRE<sub>3[horizontal, sinueux]</sub>  
 ‘Deux chemins sinueux sont parallèles’  
  
 Cl:main-plate-<sub>nc</sub>ALLER<sub>hg>nG[arc]</sub> ----- Cl-main-plate-<sub>nc</sub>ALLER<sub>hd>nD[arc]</sub>  
 ----- Cl:main-plate-<sub>nc</sub>ALLER<sub>hg>nG[arc]</sub> -----  
 ‘Puis l’un monte et redescend vers la gauche, l’autre monte et redescend vers la droite, et à nouveau à gauche...’

Enfin, certains signes-phrases sont des gestes stéréotypés, appartenant à l’ensemble de la communication non verbale propre à une culture, entendants et sourds confondus. Nous avons relevé par exemple dans notre corpus :

- le signe-geste de contentement, de bien-être, qui consiste à se passer la main sur le ventre de haut en bas en expirant (« AAAAAAAAAAH »)

- le geste-signe de constat (« ET VOILA ! ») qui consiste à écarter légèrement les bras, paumes vers le haut, à relever les sourcils et à faire la moue
- le geste-signe « VIENS ICI » qui consiste à plier et déplier son index (les quatre doigts étant par ailleurs fermés, paume vers le haut)
- le geste-signe d'appréciation positive ci-dessous (figure 96).

Ajoutons, comme le mentionnent les informateurs interrogés au sujet des comptines de *Wip Wap* (voir § 4.1.2, chap. 2), des gestes non manuels, eux aussi issus de l'ensemble 'communication non verbale', comme « TIRER-LA-LANGUE » ou « HAUSSER-LES-EPAULES ».

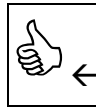


Figure 96 : « SUPER », « BIEN »

Les phrases de notre corpus sont donc souvent constituées d'un seul signe, mais ce signe contient, dans la plupart des cas, des morphèmes liés simultanément. Ces signes-phrases sont fondés sur l'utilisation des classificateurs, le système pronominal (axes de l'espace établis par convention) ou sur la localisation préalable de référents ; or, l'acquisition de l'accord des verbes reposant sur une localisation spatiale ou sur la reprise par un classificateur d'un référent non présent est maîtrisée assez tardivement par l'enfant sourd-signeur (voir Lillo-Martin, 1991). Ceci nous conduit donc à relativiser l'apparente simplicité de ces énoncés courts.

#### 2.1.1.2 Ordre des signes dans les propositions à plusieurs signes

Dans les propositions qui contiennent deux signes, nous avons pu répertorier les ordres exposés dans le tableau 21 ci-dessous (la totalité des occurrences n'est pas donnée, mais le nombre de ces structures est bien moins important que celui des structures à un signe). Les quelques exemples de propositions à deux signes ont un ordre SV et VO, lorsqu'il n'y a pas d'accord verbal i.e. lorsque les sujets et les objets ne sont ni localisés, ni repris sous la forme de classificateurs intégrés dans le prédicat. Dans les cas où l'objet est lié à son prédicat par sa localisation ou est repris par un classificateur, il précède le verbe (cette distribution a été remarquée par Liddell (1980) pour l'ASL, et Tuller (1999) pour la LSF. Les circonstants (indications de lieu, de temps) se trouvent généralement en début de proposition.

	Exemples	LS
SUJET PREDICAT (verbe et 'adjectif')	PAIN <sub>(i)</sub> DUR SAPIN-DE-NOEL BEAU	LSF NGT
SUJET CI-VERBE	OISEAU Cl:oiseau-LOC <sub>MND</sub> POISSON S'ENVOLER EAU CI-MONTER	LSF LSF SLS
VERBE OBJET	AIMER MER DETESTER EAU TROUVER PISTOLET APERCEVOIR CI/T/-SAUTER	LSF SLS LSQ LSF
OBJET <sub>(i)</sub> VERBE <sub>(i)</sub>	PAIN <sub>(i)</sub> PICORER <sub>(i)</sub> CIEL <sub>(i)</sub> ADORER <sub>i</sub> FLEUR <sub>i</sub> CUEILLIR-DONNER <sub>2</sub> -Cl:objet-fin	LSF LSF NGT
OBJET VERBE-CI	Cl:filet JETER-CI:filet	LSF
Verbe verbe	« ALLEZ » DORMIR POUSSER ECLABOUSSER	NGT LSQ

**Tableau 21 : propositions à deux signes**

Les propositions à plus de deux signes proviennent de comptines fondées sur la répétition d'un même cadre syntaxique : 'jour de la semaine' ou 'animal' (selon la comptine) + 'couleur' + 'activité' ou 'verbe d'action'. Dans « La semaine », la signeuse bat des paupières parfois après le premier, parfois après le deuxième signe de chaque proposition, ce qui pourrait indiquer que ces groupes de trois signes sont perçus comme des groupes lourds, i.e. des syntagmes plus longs que la moyenne. Les signes y sont principalement choisis en fonction de leur configuration commune (deux signes sur trois ont la même configuration dans « La semaine », et trois signes sur trois dans la série des animaux). Dans le cas des activités de « La semaine », il est délicat de trancher entre les catégories syntaxiques de 'nom' et 'verbe' (pour les raisons évoquées plus haut) et, si ce sont des verbes, nous n'avons pas relevé en tout cas de marque apparente de personne, ni de marque temporelle. Notons que la construction d'énoncés de ce genre (liste, inventaire, énumération) se rencontre dans la poésie de tradition orale en général et dans la poésie enfantine en particulier (voir § 4.2.4).

Plus rares encore sont les propositions à plus de trois signes dans les comptines de notre corpus. L'exemple (20) provient d'une séquence poétique contrainte par la recherche de signes avec les configurations des chiffres ; l'exemple (21) et les propositions de « Tu me dis » (voir plus bas) proviennent de comptines adaptées de comptines orales ; la comptine dont est extrait (22) est soutenue par le néerlandais (« *Dutch supported* »).

- (20) Point<sub>2</sub> VOLER TRENTE COUPER-RONDELLES « Un à dix (b) » (SLS)  
'Tu voles trente rondelles'
- (21) TROIS FERMIER FEMME Cl:index-VENIR<sub>[int.]</sub> « Boerinnen in de regen » (NGT)  
'Trois fermières viennent tranquillement'

(22) Point<sub>2</sub> GRAND-PÈRE Cl:armoire-LOC<sub>i</sub> IL-Y-A<sub>i</sub>  
'Eh, toi ! Il y en a dans l'armoire du grand-père'

« *Naar bed* » (NGT)

Nous n'avons donc pas relevé d'exemples avec un ordre (séquentiel) des signes spécifique à la structure poétique. En revanche, le nombre relativement réduit de propositions à plus de deux signes et le grand nombre de propositions à sujet nul nous semblent remarquables. En effet, ces propriétés syntaxiques ont une implication sur l'accès au sens et sur le rythme des séquences, comme nous le verrons par la suite.

### 2.1.2 Types de phrases

Nos observations concernant les transformations syntaxiques, ou le degré d'enchâssement des syntagmes, pourraient être logiquement déduites des observations que nous avons faites pour la quantité des signes par proposition ; en effet, si les phrases ne contiennent qu'un ou deux signes, les propositions devraient être simples et les transformations peu nombreuses. Or, des nuances devront être apportées, après l'examen plus attentif des constructions syntaxiques propres à la syntaxe des LS, en lien avec l'utilisation de l'espace et la possibilité d'exprimer des relations syntaxiques dans la simultanéité.

Alors que les interrogations, négations ou injonctions sont nombreuses dans le LAE en général, elles sont très peu présentes dans les comptines de notre corpus. L'interrogation et la négation sont exprimées de deux façons dans les LS : avec des morphèmes manuels non liés d'une part (NON / QUAND, COMMENT...) et avec des marqueurs non manuels d'autre part (des haussement de sourcils pour l'interrogation, un hochement latéral de tête pour la négation). Ces marqueurs non manuels grammaticaux se distinguent d'autres marques non manuelles émotionnelles (et non grammaticales) par le fait qu'ils coïncident précisément en durée avec les signes manuels sur lesquels ils portent. Or, à l'exception d'une interrogation dans « *Ben je boos* », d'une interrogation dans « *Naar bed* » et d'une négation dans la séquence de « A à Z » en ASL, nous n'avons pas relevé de constructions interrogatives ou négatives dans notre corpus.

L'injonction est réalisée par un renforcement de la tension du mouvement d'un signe, accompagné d'un regard insistant et généralement d'un mouvement de tête. Ainsi dans « *Jarig* », la proposition [Point<sub>2</sub> VIVRE LONGTEMPS] 'Toi ! Vis longtemps !' nous semble remplir ces critères de tension et de regard, de même que <sub>2</sub>REGARDER<sub>1</sub>[multiple] 'regardez-moi' dans « Coucou, regardez-moi » ; mais précisons qu'un grand nombre de signes en poésie sont



réalisés avec ces deux caractéristiques, sans pour autant être des injonctions. Nous sommes donc ici influencée par le sens de la proposition. Par ailleurs, nous avons relevé une série de signes-gestes (donc appartenant à l'ensemble de la communication non verbale utilisée également par les entendants) ayant une valeur injonctive « VENEZ » dans « Le bateau », « VIENS » dans « *Krokusbolletje* », « CHUT » dans « *Paashaas* », « ALLEZ » (DORMIR) dans « *Naar bed* ». En revanche, notons que le prédicat impératif « VIENS » de la version non poétique des « chiffres » [« VIENS » BAR] disparaît dans la version poétique [BAR].

Il est remarquable que les comptines récitées en duo, qui pourraient se prêter à une mise en scène de dialogue (voir « Automne » de V. Duhayer, « 1 à 10 (a) » en ASL, ou les duos de *Wip wap* et de *Lek med tecken*), ne contiennent que des assertions positives (à l'exception de 'vis heureux' dans « *Jarig* »). En outre, notre corpus ne contient pas de 'fausses questions' ou 'questions rhétoriques' (voir Moody, 1983 : 94), i.e. des structures interrogatives (VENIR NON POURQUOI MALADE) à valeur assertive ('il ne vient pas parce qu'il est malade'), et qui constitueraient des formes de subordonnées. La seule transformation syntaxique séquentielle est donc la topicalisation (voir (16) et (17) plus haut). Cette prédominance de l'assertion positive respecterait la tendance selon laquelle les comptines sont souvent de mini-récits (voir § 4.2.1, chap. 1).

Pourtant, l'analyse de l'organisation hiérarchique des propositions ne peut négliger le rôle du non manuel et la possibilité d'encoder simultanément les informations. En effet, l'enchâssement dans les LS est plus souvent marqué par des modifications de positions du corps et de la tête ou des modifications d'EF que par la présence d'un connecteur manuel. Nous voyons là que la construction syntaxique en LS pour l'expression de l'hypothèse ou de la condition est liée à des aspects suprasegmentaux, comme pour la négation et l'interrogation évoquées plus haut. Comme pour les LO, il est parfois difficile de déterminer, au même niveau suprasegmental, ce qui relève de la syntaxe et ce qui relève de l'expression émotionnelle. Le seul exemple de construction subordonnée que nous ayons relevé dans l'ensemble de notre corpus, est présenté dans la comptine « Tu me dis », qui est adaptée d'une comptine en français. L'ordre des signes est de type SVO, mais aucun mot-outil manuel n'indique l'enchâssement des propositions. En revanche, nous relevons un changement d'EF et d'orientation de la tête (la tête qui était de côté, avec un regard 'en coin' vers l'interlocuteur, se remet de face mais inclinée, avec une moue) ; ce changement d'orientation et d'expression correspond à la frontière entre les deux propositions. Selon les versions de « Tu me dis », la position de la tête ou l'EF est légèrement différente, mais nous observons dans toutes les versions un changement entre les deux propositions. Ce cas étant l'exception

qui confirme la règle, nous estimons que le non manuel n'est pas utilisé dans notre corpus pour exprimer les relations hiérarchiques entre constituants, à l'échelle de la phrase du moins.

- (23)
- |           |  |                               |
|-----------|--|-------------------------------|
|           | _____tê→, re:2   | _____ M, tê↗                  |
| (2m)      | (2m)   | (2m)                          |
| « ALORS » | Point <sub>2</sub> <sub>2</sub> DIRE <sub>1</sub> AIMER Point <sub>1</sub> | Point <sub>1</sub> AVOIR-PEUR |
|           | 'Alors, quand tu me dis que tu m'aimes...                                  | 'j'ai un peu peur'            |

En revanche, parmi les constructions spécifiques à la modalité gestuelle, les encodages parallèles (que nous avons présentés en § 2.2.3.2, chap. 1) sont eux fréquents dans les comptines de notre corpus. Ils ont diverses fonctions et la plus courante ici est la fonction de localisation. En (24) par exemple, le signe ARBRE est maintenu (sous forme de classificateur) par la MND tandis que la MD effectue un signe désignant une surface qui s'étend autour du point de repère que constitue l'arbre.

- (24)
- |       |  |
|-------|--|
| ARBRE | Cl :arbre <sub>i</sub>                                 |
| (2m)  | Cl:surface-plate- <sub>i</sub> S'ETENDRE <sub>D</sub>  |
|       | 'Il y a un arbre. Il est entouré d'une vaste étendue.' |

Notons que l'encodage parallèle, lorsqu'il exprime un rapport de localisation, comprend une main immobile. Comme nous le verrons plus en détails en § 4.3, cela facilite l'alternance MD /MND. Plusieurs exemples d'encodages parallèles dans notre corpus ont également pour fonction l'attribution de qualités. Ainsi en (25), le signe ŒUF et le classificateur qui le reprend sont exécutés par la MD et maintenus pendant que la MND précise une de leurs qualités, ici la couleur. Remarquons ici l'inversion des rôles habituels des MND / MD, sur lequel nous reviendrons en § 4.3.

- (25)
- |                      |               |                                |                  |
|----------------------|---------------|--------------------------------|------------------|
| MND -                | ROUGE         | -----                          | BLEU             |
| MD OEUF <sub>i</sub> | -----         | Cl:œuf <sub>[distr]</sub>      | -----            |
| 'Un œuf est là.      | Il est rouge. | Deux œufs sont là côte à côte. | Ils sont bleus.' |

Une forme d'encodage parallèle avec expression de la qualité est associée à l'énumération. Trois comptines de notre corpus contiennent une séquence d'énumération des doigts (cinq doigts dans « *Naar bed* » et « *Automne* » de N. Haouam ; trois doigts dans « *Herfst* » ci-dessous).

- (26) MND FEUILLE Point-auriculaire JAUNE Point-annulaire (etc.)  
 MD (Cl :arbre) -----  
 'Il y a une feuille sur la branche auriculaire. Elle est jaune. Sur la branche annulaire, (etc.)'

Des exemples, moins nombreux, d'encodages parallèles expriment la simultanéité entre deux procès, effectués soit par chacune des mains en (27), soit par les mains d'une part et les articulateurs non manuels d'autre part en (28).

- (27) MND DORMIR  
 MD VENTRE-GROSSIR  
 'Il dort et il grossit en même temps.'

- (28) NM \_\_\_\_\_ « bailler » --, ←, to :←  
 MND (2m)  
 MD MOUTON-MARCHER<sub>[ralenti]</sub>  
 'Il marche et peu à peu s'endort.'

Remarquons que nous pourrions traduire l'ensemble de ces structures simultanées en LS par des subordinées en français : 'il y a un oeuf là, qui est bleu', 'il grossit pendant qu'il dort', 'il s'endort en marchant'. La structure syntaxique des comptines paraît donc simple lorsque l'on considère la longueur des énoncés et leur composition séquentielle. Mais notre premier jugement devient plus nuancé après considération de l'organisation hiérarchique des syntagmes en simultané. Parmi les moyens syntaxiques propres à la modalité gestuelle, nous avons relevé, il est vrai, peu de structures reposant sur l'utilisation syntaxique des EF (nous verrons que ce n'est pas le cas en ce qui concerne les EF d'aspect), mais de nombreux encodages parallèles et des encodages aux fonctions variées (avec cependant une majorité de constructions avec une main immobile).

## 2.2 Constructions implicites ou indéfinies

Le discours poétique adressé à l'enfant ne ressemble pas forcément au discours non poétique adressé à l'enfant. Nous n'avons pas relevé, dans notre corpus, de véritables 'mots sauvages' (ou séries de syllabes non significatives), du moins à l'échelle d'une comptine, mais certains passages sont pratiquement intraduisibles parce que leur sens est, sinon absurde, du moins bizarre. Dans leurs commentaires sur les comptines de *Wip Wap*, nos informateurs (un créateur sourd et une utilisatrice entendante, voir § 4.1.2, chap. 2) soulignent notamment que certaines comptines ne racontent rien (« *tell nothing* ») et sont 'sans sens' (« *nonsense rhymes* »). Le fait que l'accès au sens ne soit pas une priorité dans les comptines nous est



séquence narrative à l'identique et contient un nombre de pronoms plus important (proportionnellement) que la moyenne des pronoms présents dans les comptines.

(30) **Point<sub>1</sub>** REGARDER GARÇON Cl:deux-jambes-LOC<sub>i</sub>  
 'Je regarde un garçon debout là-bas.'

**Point<sub>1</sub>** « RÉFLÉCHIR » AVOIR-UNE-IDÉE  
 'Je réfléchis et me vient une idée.'

Comme nous l'avons remarqué pour d'autres exceptions (les propositions à plus de deux signes, voir plus haut), les exemples de pronoms de 1<sup>ère</sup> et 2<sup>nde</sup> personne sont relevés dans des comptines avec contrainte pour le choix des configurations comme dans « Les chiffres » en (31) – où le premier pointé est même déformé (pouce vs. index) pour obtenir la configuration du chiffre UN (avec le pouce) – ou dans des comptines qui sont susceptibles d'être influencées par les LO comme dans « *Naar bed* » (adaptation d'une comptine en néerlandais).

(31) MD                      Point<sub>2</sub>    NOUS-DEUX  
 Configurations : /1/        /2/  
                                   'Toi,       nous deux...'

Les comptines de notre corpus présentent également peu de pronoms de troisième personne. D'autres moyens sont utilisés pour référencer un signe, comme l'accord sujet avec la localisation d'un signe à un endroit préalablement référencé. Dans l'exemple (32) en NGT, les signes JAUNE et POURPRE sont articulés à l'endroit où les signes FLEUR ont été préalablement localisés ; d'autre part, le regard, dirigé vers les emplacements des fleurs, assume aussi le rôle du pointage.

(32) NM    Re :2                      Re :2                      Re :i>2                      re :j>2  
 MND   FLEUR<sub>i</sub>                      -----                      POURPRE<sub>i</sub>                      -----  
 MD    -----                      FLEUR<sub>j</sub>                      (2m)                      JAUNE<sub>j</sub>  
 'Là, une fleur !Là, une fleur ! Celle-ci est pourpre, celle-là est jaune.'

Morgenstern (1997) décrit l'émergence de l'emploi du pronom de première personne du singulier en LSF et constate qu'à partir de 2 ans, la construction 'prénom + auto-pointage' fait peu à peu place à 'auto pointage + direction du mouvement + mimique / regard', puis à une disparition de l'auto pointage. L'auteur conclut que ce passage de l'explicite à l'implicite est un indice d'appropriation de la LSF par l'enfant.

Ces ‘absences’ de signes, résultant des sujets nuls, ont une répercussion sur la structure rythmique : elles rendent le débit plus fluide dans la mesure où les transitions qui résultent du passage du pointé au verbe ou du verbe au pointé sont supprimées.

### 2.2.2 Absence de référent

Nous avons précisé dans la section précédente que l’impression de flou dans les comptines provenait d’un manque d’informations créé par l’omission de sujets ; l’autre aspect syntaxique impliqué provient est l’absence de référents, et principalement de l’absence d’antécédents pour les classificateurs avec fonction anaphorique. En § 2.2.3 chap. 1, nous avons indiqué la façon dont un point ou une zone de l’espace du signeur étaient référencés puis réactivés par un pointage ou la localisation au même endroit d’un autre signe. Les classificateurs renvoient eux aussi généralement à un élément préalablement identifié par un signe sous sa forme de citation (comme l’indiquait l’exemple 30).

- (30) Point<sub>1</sub> REGARDER GARÇON Cl:deux-jambes-LOC<sub>i</sub>  
 ‘Je regarde un garçon debout là-bas.’

L’emploi de classificateurs sans référent n’est pas illégitime et constitue un cas de pronom anaphorique sans antécédent, de pronom indéfini ou de déterminant indéfini comme l’illustrent les propositions de traductions pour l’exemple (33).

- (33) Cl:deux-jambes-ARRIVER  
 ‘On arrive’ / ‘Quelqu’un arrive’ / ‘Il arrive’ / ‘Un être humain arrive’.

Or, dans les comptines de notre corpus, cette absence de référent est très fréquente, alors que nous avons remarqué que les référents apparaissaient systématiquement dans les versions non poétiques – même dans celles réalisées par les auteurs eux-mêmes qui pourraient pourtant être influencées par la structure poétique (vs. celles réalisées par un autre locuteur). Ainsi, les exemples (34) et (35) présentent les versions non poétiques en a) et poétiques en b) de deux passages du « Petit bonhomme ».

- (34) a) version non poétique  
 GARÇON SE-PROMENER Cl:deux-jambes-VENIR<sub>{-int.}</sub>  
 ‘Un garçon se promène, il arrive tranquillement.’
- b) version poétique  
 Cl:deux-jambes-VENIR<sub>{-int.}</sub>  
 ‘Il arrive tranquillement’

- (35) a) version non poétique  
 ECOLE **TOIT**<sub>i</sub> **POINT**<sub>i</sub> Cl:deux-jambes DESCENDRE-ATTERIR<sub>MND</sub>  
 'Il y a l'école, et là le toit de l'école ; il descend et atterrit dessus.'
- b) version poétique  
 ECOLE Cl:toit Cl:deux-jambes DESCENDRE-ATTERIR<sub>MND</sub>  
 'Il descend et atterrit sur le toit de l'école'.

Nous voyons que les signes déictiques ou les antécédents qui nous aident à déterminer ou préciser les classificateurs (comme GARÇON pour le classificateur 'deux-jambes') sont absents dans la version poétique : cl:deux-jambes n'a pas d'antécédent dans (34b) et Cl:toit n'a pas d'antécédent dans (35b), alors qu'ils sont produits spontanément dans les versions non poétiques. Ces exemples sont représentatifs de l'ensemble de notre corpus, toutes LS confondues. En (36) le signe QUEUE est présent dans la version non poétique et ne l'est pas dans la version poétique de « La poule » de V. Duhayer.

- (36) version non poétique  
 QUEUE Cl:queue-TURNER<sub>h</sub>
- version poétique  
 Cl:queue-TURNER<sub>h</sub>

Comme précédemment pour les omissions de sujets, ces absences de référents ne sont pas illégitimes et les classificateurs du type 'index' ou 'deux-jambes', qui désignent des êtres humains, sont fréquemment employés sans antécédent dans un sens indéfini ; mais la multiplication de constructions implicites crée une impression de flou 'poétique' comme dans l'exemple (37), extrait de « 1 à 10 » de V. Duhayer, où on ne sait pas 'qui est qui'.

- (37) (2m)  
 Cl/5/-SUIVRE-Cl/1/  
 'Ils le suivent'.

Par ailleurs, dans les comptines « *Wiebelweg* » (38) ou « Pluie sur le lac » (39) une même configuration est maintenue pendant toute la comptine et désigne tour à tour des contours et des objets mobiles (animés ou non animés), sans référent explicite, augmentant la confusion et rendant la traduction littérale vraiment délicate.

- (38) (2m) (2m)  
 Cl:surface-<sub>n,d/g</sub>SE-REJOINDRE<sub>h,c</sub> Cl:main-plate-<sub>h,c</sub>SE-CONFONDRE<sub>n,c</sub>  
 'Ça monte des deux côtés et peu à peu ça se rejoint pour ne faire plus qu'un seul chemin.'

- |      |                    |                        |
|------|--------------------|------------------------|
| (39) | (2m)               | (2m)                   |
|      | Cl:multiple-BOUGER | Cl:multiple-SORTIR     |
|      | 'Ça bouge.'        | Ils sortent de l'eau.' |

Nous avons relevé les absences de référents dans la mesure où elles sont nombreuses dans notre corpus, mais certains signes ont néanmoins des référents. Dans *Wip Wap*, notons que plusieurs comptines commencent avec un signe servant de référent pour l'ensemble de la comptine ; c'est aussi le cas pour le signe POMME, un des 'protagonistes' du « Petit bonhomme ». Le signe en question présente alors les caractéristiques des signes topicalisés, i.e. il se trouve en position initiale, suivi d'une légère pause et éventuellement d'un battement de paupière ; dans les cas que nous venons de mentionner, le signe est en outre accompagné d'une articulation labiale. Cette présentation en début de comptine crée un peu l'équivalent d'un titre ('Le singe') ou d'une formule d'introduction ('C'est un indien'). D'autres exemples sont des constructions (avec référent) plus ordinaires : un signe sous sa forme de citation est repris par un classificateur comme dans (40), ou un classificateur est maintenu tandis que le signe référent est articulé comme en (41).

- |      |                    |   |
|------|--------------------|---|
| (40) | ARBRE              | Cl:arbre <sub>i</sub>                                 |
|      | (2m)               | Cl:surface-plate- <sub>i</sub> S'ETENDRE <sub>D</sub> |
|      | 'Il y a un arbre.' | 'Il est au milieu d'une vaste étendue de neige.'      |

- |      |                            |                         |
|------|----------------------------|-------------------------|
| (41) | [ bol ] re:2>i>2           | jr :00[krokys ]re:2>i>2 |
|      | Cl:objet-rond <sub>i</sub> | -----                   |
|      |                            | FLEUR                   |
|      | 'Un oignon de crocus !'    |                         |

Les implications des absences de référents sur le rythme sont du même ordre que celles dues à l'absence de pronoms : le nombre de signes, et le nombre de transitions par conséquent, sont réduits. En ce qui concerne les implications de ces absences sur l'accès au sens, les versions poétiques commentées des jeunes locuteurs dans les séquences dactylogiques en LSF et en ASL (voir § 4.1.1 et § 4.1.5, chap. 2) explicitent un ensemble d'informations et montrent que ces éléments de sens doivent être 'reconstitués' mentalement dans la version poétique pour comprendre complètement la narration. Les moyens utilisés ici ne sont donc pas intrinsèquement poétiques, mais l'importance qu'ils prennent dans l'ensemble de la structure et le fait que la forme soit travaillée 'aux détriments' du sens



relèvent de la fonction poétique. En cela, les comptines de notre corpus correspondent à la description que fait Fabb (1997 : 7) de l'obscurité dans l'art verbal :

*« [...] les phrases sont rognées, omettant les pronoms, rendant ainsi obscur qui agit ou a agi dans une action quelle qu'elle soit ; et les verbes peuvent avoir des significations très générales et sont placés dans des contextes où leurs significations les plus spécifiques sont obscurcies et obscurcissent par conséquent la nature des situations décrites »<sup>113</sup>*

### 3 MORPHOSYNTAXE ET MODALITE EN POESIE ENFANTINE

Nous avons vu plus haut que les constructions morphosyntaxiques propres à la modalité gestuelle sont plus ou moins représentées dans les comptines de notre corpus : nous avons relevé en effet peu de marques syntaxiques non manuelles, mais davantage de constructions syntaxiques simultanées, liées ou non à l'utilisation grammaticale de l'espace. Nous suggérons dans cette section que les comptines de notre corpus mettent en relief par ailleurs les jeux de rôle et les expressions faciales, alors que ce sont des éléments linguistiques maîtrisés relativement tard dans le processus d'acquisition.

#### 3.1 Jeux de rôle

Les jeux de rôle sont un procédé linguistique par lequel l'énonciateur adopte la perspective d'un des protagonistes de la situation rapportée (voir § 2.2.3, chap. 1). Ces constructions sont très fréquentes dans les LS, pour le discours rapporté par exemple, notamment dans les performances narratives. Les marqueurs du jeu de rôle sont essentiellement non manuels : c'est par un changement dans la nature du regard, dans la position du corps ou par une expression faciale que le narrateur indique qu'il adopte un nouveau point de vue et que le système de référence est modifié (le « je », le « tu » et le « il » sont établis dans un nouvel espace, celui de l'énoncé et non plus celui de l'énonciation). Tout en intégrant les signes indépendants et arbitraires de la LS, le jeu de rôle fait penser au mime par son utilisation d'EF émotionnelles et d'attitudes stéréotypées qui ne sont pas propres aux LS. Il relève néanmoins du système linguistique dans la mesure où il repose aussi sur l'utilisation de marqueurs manuels et non manuels conventionnels, et qu'il permet de

structurer les phrases et le discours. Les remarques que nous faisons dans cette section ont pour but de mettre en valeur les implications morphosyntaxiques des jeux de rôle et de montrer qu'ils remettent tout à fait en cause cette fois, le jugement de 'simplicité' sur la syntaxe de la poésie enfantine.

Ainsi, dans les comptines de notre corpus, le discours direct domine sur le discours indirect. Or, le discours direct est précisément marqué par le recours aux jeux de rôle. La construction que l'on trouve dans « Tu me dis », [point<sub>2</sub> 2DIRE<sub>1</sub> point<sub>2</sub> AIMER PLUIE / 'tu me dis que tu aimes la pluie'] est un cas exceptionnel. Si la signeuse suivait la tendance générale des autres constructions du corpus, elle changerait l'orientation de son corps ainsi que son EF et signerait AIMER PLUIE (avec accord à la première personne sous-entendu) en regardant un interlocuteur fictif qui pourrait être à son tour activé dans le cas d'un dialogue. Comme les discours dans les comptines de notre corpus sont rapportés de manière directe, elles présentent plus de changements de positions, plus de changements d'EF et moins de signes manuels (moins de pointés notamment) que si les discours étaient rapportés de façon indirecte.

Un autre exemple d'utilisation du jeu de rôle concerne le rapport entre point de vue et sujet du prédicat. Dans « Le magasin d'animaux » un individu veut prendre un chat dans ses bras mais le chat le griffe. En (42), il est intéressant de noter que, entre le signe SORTIR-LES-GRIFFES et le signe GRIFFER le locuteur a changé de position (il était tourné vers sa droite, il se tourne vers sa gauche). Or, pour décrire le même procès, le locuteur aurait pu garder, pour le signe GRIFFER, la même orientation du corps (vers la droite) que celle de SORTIR-LES-GRIFFES, le sujet grammatical étant le même dans les deux cas ; mais le locuteur change d'orientation et indique un changement de perspective : il se met dans la peau de la personne qui est griffée par le chat (avec l'EF de cette personne). Le verbe GRIFFER est alors orienté et dirigé de la deuxième personne (dans le schéma spatial interne) vers la première personne, alors que, si le locuteur avait conservé la même orientation du corps, le verbe GRIFFER aurait été orienté et dirigé de la première personne vers la deuxième personne (toujours dans le cadre du repérage interne). Pour un même procès, le changement de perspective a des implications morphosyntaxiques dans l'identification du sujet grammatical.

---

<sup>113</sup> « [...]sentences are clipped, omitting pronouns and so obscuring who is acting or acted upon in any particular action ; and the verbs may have very general meanings and are placed in contexts where their more specific meanings are obscured, thus in turn obscuring the nature of the situations described »

- |   |  |
|---|--|
| (42) to>d, re:hd, Ω, SF<br>(2m) (2m)<br>SORTIR-LES-GRIFFES<br>'je sors mes griffes' | to>g, re>m, Ω, SF<br>(2m)<br>2GRIFFER <sub>1, (torse)</sub><br>'tu me griffes' |
|---|--|

De façon similaire, dans « *Tandvärk* », le locuteur est tour à tour dans la peau du dentiste et dans celle du patient qui se fait soigner les dents. Pour marquer le passage de l'un à l'autre la signeuse oriente son corps d'un côté puis de l'autre, avec, et c'est à souligner, des orientations beaucoup plus marquées que dans un discours ordinaire (la signeuse est de profil de chaque côté). Elle est donc tour à tour agent et patient. Or le procès (par exemple 'appliquer un produit sur la dent') qui est amorcé avec un sujet à la première personne ('je te passe un produit sur la dent') est poursuivi avec un sujet à la deuxième personne ('tu me passes un produit sur la dent').



**Figure 97 : jeu de rôle**  
 (*Nu vet jag*, © SIH Läromedel)

D'autres exemples de jeux de rôle extraits de notre corpus illustrent le fait qu'il existe différentes façons d'exprimer le même contenu sémantique, en choisissant différents types de signes, avec ou sans jeu de rôle. Il nous semble que le recours ou non au jeu de rôle relève alors d'un choix de registre. Ainsi, pour exprimer qu'un être humain ou un animal se déplace, le locuteur peut, soit employer un pronom indépendant suivi du signe MARCHER (pour l'être humain, voir figure 98), soit impliquer l'ensemble de son buste dans un mouvement qui ressemble à celui du buste lorsque l'on marche, avec une configuration manuelle conventionnelle (différente selon que c'est un être humain, un singe, un mouton qui se déplace), et avec l'ensemble de la posture adaptée (dos voûté et menton proéminent dans le cas du singe par exemple). Dans le second cas, le locuteur 'se met dans la peau' du

protagoniste, ce qui n'est pas vrai dans le premier cas. Or, les exemples de constructions du second type sont plus courants dans notre corpus que ceux du premier type.



**Figure 98 : MARCHER**  
(Moody, 1986 : signe n° 584)

Mather et Thibeault (2000 : 193) remarquent que, dans le cadre de « l'implication forte » nécessaire pour raconter une histoire en LS à des enfants, les jeux de rôle correspondent à l'usage de la première personne dans les stratégies d'investissement des locuteurs des LO. Les informateurs du CELEM (voir § 4.1.1, chap.2) ont insisté sur l'importance de cette implication et l'ont associée au renforcement des EF, comme une façon de rendre le récit plus chaleureux et plus vivant. Il nous semble que, pour obtenir un véritable équivalent dans les LO des jeux de rôle observés dans les comptines en LS, il faut non seulement raconter un récit à la première personne, mais aussi prendre une grosse voix et froncer les sourcils si « je » est « le loup » par exemple.

Maîtriser le jeu de rôle n'est pas une étape facile pour l'enfant signeur. Les comptines semblent mettre en valeur certains de ses aspects, comme les contrastes dans l'orientation du corps, mais sont loin d'être simples à reproduire pour l'ensemble du non manuel et des EF en particulier, qui constituent toute la richesse du jeu de rôle. Le fait que les comptines présentent des propositions courtes mais de nombreux jeux de rôle renforce le constat selon lequel la réduction du nombre de signes ne signifie par pour autant une simplification des énoncés.

### 3.2 Expressions faciales

Une implication forte du locuteur implique des EF accentuées et des mouvements du corps amplifiés. Mais ces EF et ces mouvements ont également un rôle linguistique dans le

non poétique. Comment distinguer l'affectif, l'émotionnel du grammatical ? Et si les EF sont renforcées dans le LAE poétique, quelle fonction des EF est renforcée ? Reilly (2000) examine à ce propos la façon dont les enfants intègrent le langage et l'émotion pour signaler un changement de perspective dans les narrations. L'auteur rappelle que la morphologie faciale accompagne les signes manuels et qu'elle a différents rôles : lexical (un sourire avec le signe HEUREUX), adverbial (la moue pour un aspect régulier ou sans effort), syntaxique (une orientation spécifique de la tête et du corps pour l'expression du conditionnel). Ces EF 'linguistiques' se distinguent des expressions affectives en ce qu'elles accompagnent toujours du manuel et qu'elles durent juste le temps du manuel sur lequel elles portent. Les EF émotionnelles sont au contraire variables en intensité et en durée. Reilly rappelle également qu'avant 2 ans, les enfants produisent des énoncés à un signe avec une EF émotionnelle adaptée (comme le fait un enfant locuteur LO avec une EF adaptée au mot qu'il prononce). Les enfants produisent également avant 2 ans les EF qui deviendront syntaxiques (comme celle qui accompagne l'interrogation) mais avec un *timing*, une synchronisation inappropriés. Entre 2 ans et 2;6 en revanche, alors que l'enfant commence à combiner les signes, les EF disparaissent souvent de ses énoncés. Il semblerait donc que l'enfant utilise, dans la première période du développement du langage, les EF qui assurent une fonction de communication ou d'expression affective, et que, lorsqu'il découvre les EF comme des composants linguistiques, il éprouve alors des difficultés à les utiliser et se concentre sur le manuel en omettant le non manuel adapté. Bendant et Morgenstern (1995), à partir d'une étude de cas longitudinale, observent également que l'exclamation non linguistique précède l'exclamation grammaticale et que cette dernière est acquise assez tardivement.

Or, en ce qui concerne notre corpus plus particulièrement, Reilly (2000) relève que, pour la maîtrise de la technique narrative, l'enfant doit peu à peu apprendre à remplacer les EF qui reflètent SON émotion par celles qui reflètent les émotions du personnage (notamment dans le discours rapporté). L'emploi des EF dans les jeux de rôle en général, et dans le discours rapporté en particulier, implique donc un traitement des EF affectives et émotionnelles selon des spécifications définies LINGUISTIQUEMENT (là aussi selon un *timing* contraint par le manuel). Reilly (p 429) note, en ce qui concerne le développement de cette compétence linguistique chez l'enfant, que « même quand l'expression faciale est utilisée pour transmettre une information affective, si c'est dans une structure contrainte

linguistiquement, les enfants continuent à développer la même stratégie : les signes manuels lexicaux précèdent l'acquisition des attitudes non manuelles ». <sup>114</sup>

Dans notre corpus, nous avons vu que les EF purement syntaxiques (de négation ou d'interrogation par exemple) sont rares ; les EF lexicales (celles qui accompagnent les signes POURRIR, FAIRE-CHAUD, FAIRE-FROID par exemple) sont en revanche présentes et systématiquement renforcées ; les EF aspectuelles sont non seulement renforcées, mais également présentées sous forme de contrastes. Dans le cas d'« Automne » de N. Haouam par exemple, l'auteur de la performance souligne l'opposition entre Cl:arbre-SE-BALANCER<sub>[int.]</sub> 'un arbre se balance doucement' et Cl:arbre-SE-BALANCER<sub>[+int.]</sub> 'il se balance fort' en renforçant les EF qui accompagnent les signes (voir figure 99). De même, dans « La promenade », la signeuse accentue l'opposition entre PLEUVOIR 'il pleut' et PLEUVOIR<sub>[+int.]</sub> 'il pleut très fort'. Dans « *Winterslaap* », le locuteur marque très clairement trois degrés dans ses EF aspectuelles pour signifier 'un gros arbre', 'un arbre moyen' et 'un petit arbre'. Nous pensons que l'accent qui est mis ici sur les systèmes d'opposition est un bon moyen pour enseigner la morphologie aspectuelle non manuelle des LS.



**Figure 99 : 'l'arbre se balance fort et vite / doucement'**  
(Document : N. Haouam)

Les choses se compliquent avec les EF émotionnelles employées dans les jeux de rôle à des fins linguistiques. Dans « *Fisk* » et dans « La poule » de G. Bras par exemple, l'ensemble des EF non grammaticales renvoient à celles du protagoniste unique de la comptine, mais dans « Les chiffres » de V. Duhayer ou dans « 1 à 10 (a) » de *Lek med tecken*, identifier les EF en fonction du point de vue qu'elles indiquent est beaucoup plus difficile, compte tenu de leur variété.

---

<sup>114</sup> « *Even when facial expression is used to convey affective information, if it is in a linguistically dictated structure, children persist in developing the same developmental strategy : the lexical manual sign(s) precedes the acquisition of the non-manual behaviours* »

Les comptines de notre corpus semblent donc constituer une véritable initiation à l'ensemble des outils morphosyntaxiques des LS et de la modalité gestuelle, y compris des structures qui ne sont pas maîtrisées de façon précoce dans le processus d'acquisition. En mettant en relief l'orientation du corps dans les jeux de rôle ou les EF liées à l'expression de l'aspect par exemple, les auteurs des séquences poétiques rendent saillants pour l'enfant des aspects complexes du système langagier.

#### 4 MORPHOSYNTAXE ET SCHEMAS RYTHMIQUES

L'implication forte du narrateur, qui se traduit par l'augmentation des jeux de rôle et le renforcement des EF, n'est pas poétique en soi et est présente dans toute forme de narration adressée à l'enfant. Mais nous avons insisté sur les notions (générales) d'OPPOSITION et de CONTRASTE dans l'étude de la morphosyntaxe des comptines de notre corpus ; or, ces notions nous renvoient à l'élaboration des schémas poétiques (décrite dans le chapitre 3), précisément fondée sur la notion de contraste. Dans cette section, nous essaierons de voir si les contours syntaxiques correspondent aux contours rythmiques et mélodiques des comptines, et si les répétitions de structures morphosyntaxiques contribuent à l'élaboration de schémas, de la même façon que les répétitions d'unités rythmiques (ainsi que les contrastes entre unités) dessinent des patterns réguliers. Enfin, nous examinerons la possibilité de considérer certaines constructions inhabituelles en morphosyntaxe comme des transformations à des fins rythmiques.

##### 4.1 Frontières syntaxiques et frontières métriques

Nous avons indiqué dans le chapitre 3 que les frontières métriques reposaient sur la rupture entre deux types de séries d'unités homogènes (comme dans xxx / XXX) ou sur le retour d'un même cycle (comme dans xxxX / xxxX). Mais d'une part, bon nombre des vers présentés dans notre notation contiennent un nombre très réduit d'unités (parfois une seule) et, d'autre part, segmenter l'ensemble [xxXxxX] sur la base du retour d'un cycle, i.e. de la façon suivante [xxX / xxX], ne se justifie pas plus, du point de vue du rythme, que de segmenter l'ensemble sur la base du contraste longues /brèves, i.e. de la façon suivante [xx / XX / xx]. Notre découpage rythmique a donc pris AUSSI en compte la structure syntaxique et sémantique des énoncés. L'ensemble du corpus a d'ailleurs été transcrit phrase par phrase. Or,

la plupart du temps, les frontières du vers coïncident avec celles de la proposition. Mais, contrairement à ce qui se passe à l'écrit (où le point pour la phrase et le passage à la ligne pour le vers servent de repères pour dessiner la frontière entre deux éléments), dans la littérature de tradition orale et pour notre corpus de poésie gestuelle, nous nous appuyons sur la cohésion interne des groupes syntaxiques et rythmiques. Un vers peut donc contenir deux propositions, une proposition contenir deux vers, ce qui importe pour déterminer l'adéquation entre rythme et syntaxe, c'est que les frontières d'un groupe syntaxique soient aussi des frontières pour un groupe rythmique.

Reprenons les schémas rythmiques établis dans le chapitre 3 : dans « La poule » de V. Duhayer par exemple, chaque prédicat constitue le noyau d'un groupe rythmique :

Cl:main plate-LOC	XXXX
PAIN-LOC	X...
Cl:bec-ARRIVER	XX
PICORER	xxxxx
Cl:queue-SE-DRESSER	X...
S'ENVOLER	XXXX

**« La poule »**

Dans « Un deux trois » (dont nous supprimons les irrégularités qui ne sont pas perçues comme telles), les séries de longues correspondent à des groupes sans prédicat (le comptage), alors que les séries de brèves présentent une cohésion autour d'un prédicat (outre le fait qu'elles présentent une cohésion autour d'une même configuration).

UN DEUX TROIS	XXX
Cl:feuille-TOMBER	xxxxxxx
QUATRE CINQ SIX	XXX
CHAMPIGNON-LOC <sub>[distr.]</sub>	xxxxx
RAMASSER-Cl:champignon <sub>[distr.]</sub>	xxxxx
SEPT HUIT NEUF	XXX
Cl/9/-FLETRIR	XX...

**« Un deux trois »**

Nous pourrions également segmenter « Un deux trois » comme ci-dessous, en faisant correspondre au vers le syntagme sans prédicat suivi du syntagme avec prédicat. La ligne 2 comprend alors deux prédicats qui sont réunis par une caractéristique morphosyntaxique : l'argument du prédicat localisant ('il y a des champignons') sont sélectionnés par le verbe de préhension ('je ramasse les champignons').



UN DEUX TROIS Cl:feuille-TOMBER	XXX	xxxxxxx
QUATRE CINQ SIX CHAMPIGNON <sub>[distr.]</sub> RAMASSER <sub>[distr.]</sub>	XXX	xxxxx xxxxx
SEPT HUIT NEUF Cl/9/-FLETRIR	XXX	XX...

**« Un deux trois »**

Dans « Le petit bonhomme », les groupes rythmiques ne peuvent être déterminés en fonction du contraste des durées (puisqu'elles se caractérisent par l'isochronie), mais d'une part, chaque vers contient 'environ' quatre temps et d'autre part, chaque vers correspond à une proposition (et c'est ce qui nous intéresse ici). En outre, la frontière entre deux vers correspond également à un changement de sujet (pomme / bonhomme / pomme / bonhomme / école et toit / bonhomme). Or, cette frontière est soulignée par l'alternance main droite / main gauche.

MND/ POMME Cl:pomme-TOMBER	X	X ...	X		
MD/ Cl:deux jambes-GAMBADER	X	X	X	X	X
MND/ Cl:pomme-ROULER	X	X	X	X	
MD/ Cl:deux-jambes-MONTER	X	X	X	X	
MND/ ECOLE Cl:toit	X	X	X	X	
MD/ Cl:deux-jambes-DESCENDRE-ATTERIR	X	X	X	X...	

**« Le petit bonhomme »**

L'unité des strophes dans « La promenade » peut également être examinée sous l'angle morphosyntaxique. Les première et dernière strophes, qui se découpaient nettement sur le plan rythmique, se découpent aussi nettement sur le plan morphosyntaxique : toutes les deux ont pour seul sujet la première personne (en fait un sujet nul, mais la première personne est sous-entendue). Les trois autres strophes se caractérisent au contraire par un changement de sujet à chaque vers (mais avec un seul sujet par vers). Les deuxième et quatrième strophe se caractérisent par leur morphologie aspectuelle : un signe avec aspect [moins intensif] répété ; la strophe du milieu se caractérise par un schéma plus complexe : les premier et dernier vers contiennent un seul signe mais avec aspect [moins intensif] pour le premier et [+ intensif] pour le dernier, alors que les deuxième et troisième vers contiennent un signe répété avec aspect [- intensif] puis aspect [+ intensif].

Signes	Sujet	Aspect
(2m) SE-PROMENER (2m) MER	sujet = je	[moins intensif]
(2m) SE-PROMENER (2m) MONTAGNE		
(2m) SE-PROMENER (2m) CAMPAGNE		
(2m) SE-PROMENER (2m) FORET		
-----Cl:arbre-LOC <sub>d3&gt;1[multiple]</sub>		
re :gh re :dh (2m) CERF-----	Un sujet différent par vers	[moins intensif] x2
(2m) H <sub>d</sub> PAPILLON-VOLER <sub>Hg</sub>		[moins intensif]. x 1
SOLEIL-LOC <sub>Hd</sub>		[moins intensif] / [+ intensif] [moins intensif] / [+ intensif]
(2m) OISEAU-VOLER OISEAU-VOLER <sub>[int]</sub>		[+ intensif] x1
SF-----+JG----- (2m) PLEUVOIR <sub>[int]</sub> PLEUVOIR <sub>[int]</sub>		[moins intensif] x 2
(2m) Cl:arbreBOUGER <sub>[int]</sub>		[+ intensif]
(2m) NEIGER		
(2m) SAPIN-LOC <sub>g</sub> SAPIN-LOC <sub>d</sub>		
(2m) AIMER <sub>[int]</sub> FORET		
(2m) AIMER <sub>[int]</sub> CAMPAGNE		
(2m) AIMER <sub>[int]</sub> MER	Sujet = je	[+ intensif]
(2m) AIMER <sub>[int]</sub> MONTAGNE		

Nous soulignons ainsi à nouveau l'importance des changements dans l'articulation non manuelle (EF pour l'aspect intensif) et dans le manuel suprasegmental (intensité du mouvement et accélération pour l'aspect intensif) pour appréhender les LS dans leur globalité : les frontières rythmiques de « La promenade » correspondent aussi à des changements de cette nature. Nous avons suggéré dans la section 3 de ce chapitre que le fait de présenter la morphologie aspectuelle sous forme d'opposition binaire permettait à l'enfant de mieux appréhender les EF comme des spécifications linguistiques ; nous ajoutons que la correspondance entre frontières métriques et frontières morphosyntaxiques peut également offrir à l'enfant des conditions idéales pour observer le *timing* (voir § 3.2) qui permet de distinguer les EF linguistiques des EF non linguistiques. Dans « 1 à 10 » de V. Duhayer par exemple, un changement d'EF est effectué à chaque frontière de vers.

## 4.2 Parallélismes syntaxiques

Le parallélisme n'est pas réservé aux formes linguistiques, on l'observe aussi en musique ou en peinture ; mais la poésie orale se caractérise par la prédominance du parallélisme grammatical (voir Jakobson, 1973 [1966]). Ce dernier est fondé sur la réapparition d'une construction syntaxique dans la chaîne 'parlée'. Fabb (1997 : 274) voit d'ailleurs un intérêt certain dans l'étude des parallélismes dans l'art verbal pour la question du parallélisme comme principe d'organisation syntaxique fondamental.

Comme dans la poésie des LO, nous avons relevé dans notre corpus des commutations d'unités syntaxiques (morphèmes et syntagmes) dans le même environnement. Bien souvent, comme nous le soulignons dans la section précédente, la commutation dans un même environnement syntaxique correspond également à une commutation dans un même environnement rythmique. La modalité visuo-gestuelle ajoute à ce parallélisme syntaxique et rythmique une dimension spatiale. Nous avons en effet présenté en § 3.3, chap.3 la dimension spatiale des comptines, que nous comparons à la dimension mélodique des comptines dans les LO. Ainsi, dans l'extrait (43) de « *Paashaas* » ci-dessous, la même construction syntaxique (METTRE-CI:œuf<sub>i</sub>) est répétée vers la droite du locuteur (a<sub>1</sub>), puis vers la gauche du locuteur (a<sub>2</sub>) ; le verbe est ensuite remplacé par un autre verbe (METTRE est remplacé par PRENDRE) et l'alternance spatiale (droite, gauche) est reproduite (b<sub>1</sub>, b<sub>2</sub>). Notons que PRENDRE et METTRE sont des verbes directionnels et que leurs sources et cibles sont ici inversées (la localisation source de PRENDRE est la localisation cible de METTRE et inversement).

- (43) a<sub>1</sub>) 'je mets un oeuf à cet endroit' (droite)      a<sub>2</sub>) 'je mets un oeuf à cet endroit' (gauche)  
b<sub>1</sub>) 'je prends un oeuf à cet endroit' (droite)      b<sub>2</sub>) 'je prends un œuf à cet endroit' (gauche)

Dans chacune des deux paires en a et b, les segments 1 et 2 sont parallèles du point de vue syntaxique, parallèles du point de vue rythmique, parallèles du point de vue sémantique et symétriques du point de vue spatial (par rapport au locuteur) ; dans les paires en 1 et 2, a et b sont parallèles du point de vue syntaxique, parallèles du point de vue spatial (avec sens inverse du mouvement lexical), 'inverses' du point de vue sémantique et parallèles du point de vue rythmique.

Les comptines « Tu me dis », « Coucou, regardez-moi », « La semaine », « *Smakelijk eten* », « *Paashaas* » et « *Aap* » entre autres, présentent des parallélismes syntaxiques. Les unes s'appuient sur des répétitions de séquences complètes comme pour « La promenade » en (44), les autres sur la répétition d'un patron syntaxique avec commutation soit d'un lexème en (45) et (46), soit de tous les lexèmes en (47), soit d'un morphème grammatical en (48). Notons que les morphèmes aspectuels, tels que présentés en (48), et bien qu'iconiques, présentent des difficultés d'acquisition pour l'enfant sourd (voir Newport et Meier, 1985).

(44) « La promenade » de R. Benelhocine

**MARCHER** Cl:surface-ondulée<sub>MND>C3</sub> **CHEMIN**  
 MARCHER Cl:surface-ondulée<sub>MND>C3</sub> CHEMIN  
 [...]

(45) « Tu me dis »

Point.<sub>2</sub> DIRE<sub>1</sub> Point.<sub>2</sub> AIMER **PLUIE**  
 [...]  
 Point.<sub>2</sub> DIRE<sub>1</sub> Point.<sub>2</sub> AIMER **POISSON**  
 [...]  
 Point.<sub>2</sub> DIRE<sub>1</sub> Point.<sub>2</sub> AIMER **FLEUR**  
 [...]

(46) « Coucou, regardez-moi »

[...]  
**NEZ** UN  
**BOUCHE** UN  
**NOMBRIL** UN  
 [...]  
**COU** UN  
 [...]

(47) « La semaine »

**LUNDI** **BLANC** **JOURNAL**  
**MARDI** **ROUGE** **REFLECHIR**  
**MERCREDI** **JAUNE** **RECREATION**  
 Etc.

(48) « Winterslaap »

\_\_\_\_\_ **LS==**  
 -  
 Cl-largeur-**petite**-LOC<sub>g[verticale]</sub>  
 \_\_\_\_\_ **JG**  
 -  
 Cl-largeur-**moyenne**-LOC<sub>c[verticale]</sub>  
 \_\_\_\_\_ **[bo]**  
 (2m)  
 Cl-largeur-**grande**-LOC<sub>d[verticale]</sub>

Todorov (1972 : 240) indique que le parallélisme présuppose « les notions d'identité, de successions temporelles, et de phonie » et que l'on « parlera plutôt de symétrie lorsque la disposition spatiale, et la graphie, sont en jeu ». Les rapports entre parallélisme et symétrie sont donc à reconsidérer dans la modalité visuo-gestuelle : dans notre corpus, des parallélismes syntaxiques (séquentiels) sont associés à une symétrie (spatiale) 'mélodique', et d'autres sont associés à une symétrie (spatiale) syntaxique. En effet, les mouvements (symétriques) vers la droite ou vers la gauche dans « *Paashaas* » ci-dessus nous semblent relever du niveau mélodique, alors que les changements de position du corps et les changements (symétriques) d'orientation de la main du locuteur pour 'je te passe un produit sur la dent' vs. 'tu me passes un produit sur la dent' dans « *Tandvärk* » relèvent du niveau syntaxique.

Les éléments commutés dans un même environnement syntaxique viennent s'inscrire dans le même cadre rythmique. Selon leur structure syllabique, les signes sont articulés plus ou moins lentement afin que chaque élément du paradigme dure le même temps : dans « Coucou regardez-moi », les deux syllabes courtes de BOUCHE durent le même temps que la syllabe longue de COU ; dans « La semaine » les deux syllabes courtes de ROUGE durent le même temps que la syllabe longue de BLANC.

Les comptines en LS, comme en LO, ressemblent parfois à de véritables exercices structuraux. Dans « *Winterslaap* » sont ainsi commutés :

- le classificateur spécifiant la taille (CI-largeur-petite / CI-largeur-moyenne / CI-largeur-grande) avec le morphème non manuel associé (lèvres serrées, yeux plissés / joues gonflées / bouche ouverte)
- le classificateur de quantité (<sub>1</sub>JETER-CI-quantité-petite<sub>g</sub> / <sub>1</sub>JETER-CI-quantité-moyenne<sub>c</sub> etc.) avec morphème associé
- les *loci* sélectionnés pour la 'flexion' des verbes directionnels (LOC<sub>g[verticale]</sub> / LOC<sub>e[verticale]</sub> etc.)

Là encore, il convient de préciser que ces accords verbaux sont des sources d'erreurs dans le langage infantin (voir Newport et Meier, 1985). Or, il nous semble que, présentés sous une forme à la fois répétitive et contrastée, ces aspects linguistiques sont mis en valeur. Notons en outre que, lorsque le poème est bâti entièrement sur un système de répétition des mêmes séquences syntaxiques et rythmiques, cela facilite la mémorisation de l'ensemble de la comptine. « La promenade » de R. Benelhocine, qui est la plus longue de notre corpus (72 s.), est précisément fondée sur ce principe.

### 4.3 ‘Aménagements’ morphosyntaxiques

Les comptines de notre corpus ne présentent pas véritablement d'exemples dans lesquels les règles de la langue sont clairement enfreintes, comme elles peuvent l'être parfois dans la poésie adulte ; la même remarque a pu être formulée pour la poésie enfantine orale, dans laquelle on relève davantage d'archaïsmes ou de constructions peu usuelles que des infractions aux règles (voir § 4.2.4, chap.1). C'est pourquoi nous préférons parler 'd'aménagements poétiques' de la morphosyntaxe dans les comptines.

Le premier type de transformation à des fins poétiques est la transformation des configurations. La plupart du temps, ces modifications relèvent du niveau phonologique ou du niveau lexical : le signe FILMER dans la version poétique des « chiffres » est difficile à reconnaître parce que sa configuration habituelle est remplacée par la configuration du signe SEPT ; dans « Le magasin d'animaux », la configuration du signe SORTIR-LES-GRIFFES est aussi modifiée pour obtenir la configuration du signe SIX. Mais, lorsque le paramètre est porteur d'une signification, et qui plus est d'un rôle morphosyntaxique (comme c'est le cas pour une configuration manuelle classificateur), la modification du paramètre a des répercussions morphosyntaxiques. Ainsi, dans la séquence dactylogogique en LSF, l'utilisation de la configuration /W/ au sens de 'animé-pluriel' crée en quelque sorte un nouveau classificateur, qui n'existe pas, à notre connaissance, en LSF ordinaire, mais qui s'inscrit logiquement dans l'ensemble des classificateurs indiquant le nombre d'animés : 'un individu, 'deux individus' et 'pluriel'(voir figure 100). Newport et Meier (1985) signalent à ce sujet que, lors du processus d'acquisition des LS, les enfants ont des difficultés avec l'acquisition des classificateurs.





			
/W/	Plusieurs individus	Deux individus	Un individu

Figure 100 : paradigme classificateur 'animé'

En ce qui concerne l'ordre séquentiel des mots, nous supposons que, de la même façon que l'ordre des propositions au début et à la fin de « La promenade » a été choisi en fonction

de l'alternance brèves / longues (voir § 3.2, chap.3), l'ordre des signes au sein d'une même proposition pourrait être choisi en fonction d'un schéma rythmique. Or, le petit nombre d'unités par proposition ne nous offre pas d'exemple illustrant cette supposition. En ce qui concerne en revanche la répartition des signes en simultané, nous pouvons faire un certain nombre de remarques à partir des comptines de notre corpus.

Dans le discours ordinaire, un signe unimanuel est réalisé par la main dominante et un signe bimanuel respecte des contraintes phonologiques dans la répartition des deux mains. Ainsi, quand les deux mains n'agissent pas en même temps, c'est la MND qui reste passive tandis que la MD est active (voir § 2.2.3.2, chap. 1). Dans le cadre d'un encodage parallèle, autrement dit d'une construction syntaxique à deux mains, différentes études ont montré que la répartition MD /MND suivait certaines tendances et notamment que, dans les rapports de localisation, c'est la MND qui servait de repère, de localisant et la MD qui était localisée (avec mouvement).

Or, selon nos observations des comptines en LS, si l'auteur de la performance veut respecter l'alternance poétique entre MD et MND, il est contraint de modifier la tendance générale de la MD active / MND passive. Nous allons illustrer ce point par quatre productions ayant en commun l'utilisation du signe ARBRE (ou classificateur 'arbre') sur une main avec un autre signe sur l'autre main.

- a) Dans « Automne » de N. Haouam, l'enseignante qui présente le modèle aux enfants, le réalise en commençant avec la MND pour signer Cl:arbre-SE-BALANCER<sub>[-int.]</sub>, ce qui lui permet d'effectuer ensuite la série des feuilles qui tombent de chacun des doigts avec la MD (la MND maintient le signe ARBRE qui sert de repère).
- b) Les enfants, qui reproduisent la comptine en même temps que l'enseignante ou seuls ensuite, commencent eux systématiquement avec la MD et effectuent ensuite les signes pour la chute des feuilles avec la MND.

Enfants comme adulte, ils respectent donc tous l'alternance, et se voient contraints de rendre leur MND active (l'enseignante pour l'arbre qui se balance, les enfants pour les feuilles qui tombent). Si les enfants commencent par la MD, c'est, selon nous, par réflexe 'linguistique' dans la mesure où le signe ARBRE, avant de servir de repère, est le sujet-prédicat d'une proposition. L'utilisation de la MND par l'enseignante serait ici un choix poétique permettant d'effectuer avec la MD ensuite la longue série des feuilles qui tombent.

- c) La construction avec MND pour le signe ARBRE se rencontre par ailleurs dans une version non poétique d'une autre comptine, mais le signeur y réalise le signe ARBRE pour s'en servir ensuite de repère (une feuille tombe de l'arbre).

Il s'agit là à notre avis d'une utilisation ordinaire de la MND comme repère de localisation. Elle ne devient pas 'active' comme dans le cas (a).

d) Le dernier aspect en lien avec cette question de l'alternance des mains avec le signe ARBRE est dans « *Herfst* ». Là, la signeuse effectue le signe ARBRE de sa MND, puis le même signe ARBRE de sa MD. La MD est ensuite figée tandis que la MND effectue le signe FEUILLE qu'elle localise sur l'arbre.

c) et d) présentent donc des situations exactement inverses (du point de vue du rapport MD /MND) : la signeuse en d) pouvait, selon nous, sans difficulté inverser l'ordre MD et MND dans la poésie pour pouvoir effectuer le signe FEUILLE de sa MD ; or elle ne le fait pas (pour respecter le principe d'alternance). Ce serait donc là un exemple d'aménagement poétique de la répartition MD / MND.

Dans le même ordre d'idées, la répartition MD / MND dans « Le petit bonhomme » est inhabituelle. La signeuse commence notamment la comptine de sa MND pour réaliser le signe POMME, ce qui ne se justifie pas autrement que par la contrainte poétique d'alternance. Dans « L'araignée », le même principe d'alternance a pour conséquence que la MND se retrouve aussi active que la MD. L'auteur de la performance, G. Bras, a d'ailleurs attiré notre attention sur cette alternance inhabituelle, en montrant ce qui, selon lui, aurait été signé dans une version non poétique. En comparant les versions poétique et non poétique en (49) nous pouvons noter que les signes PLUIE et FAIRE-SOLEIL sont réalisés par la MND dans la version poétique afin de respecter l'alternance.

(49)	version poétique :	version non poétique :
MND	TENIR-Cl:objet fin <sub>vers le bas</sub>	TENIR-Cl:objet fin <sub>vers le bas</sub>
MD	Cl :araignée-MONTER	Cl :araignée-MONTER
MND	(2m) -----	(2m) -----
MD	TOIT Cl:araignée-GRIMPER <sub>toit</sub>	TOIT Cl:araignée-GRIMPER <sub>toit</sub>
MND	<b>PLUIE</b>	-----
MD	-----	<b>PLUIE</b>
MND	-----	-----
MD	Cl:araignée-TOMBER <sub>[à la renverse]</sub>	Cl:araignée-TOMBER <sub>[à la renverse]</sub>
MND	<b>FAIRE-SOLEIL</b>	-----
MD	-----	<b>FAIRE-SOLEIL</b>
MND	-----	-----
MD	Cl:araignée-SE-REMETTRE-A-L'ENDROIT	Cl:araignée-SE-REMETTRE-A-L'ENDROIT



Dans le passage (50) de « *De hongeringe indiaan* » la MD qui était active (RETOURNER-Cl:poisson) devient passive (elle sert de base au signe PRENDRE-CROQUER-Cl:poisson), alors que la MND devient active. Dans une séquence non poétique, nous pensons que la MD, après avoir localisé le classificateur 'poisson' à un endroit précis aurait effectué seule le signe PRENDRE en se dirigeant vers l'emplacement référencé par le poisson, ce qui aurait ajouté un mouvement de transition qui n'existe pas dans la version poétique.

(50) version poétique

-		PRENDRE-CROQUER-Cl:poisson
RETOURNER-Cl:poisson		----(2m)
'Il le retourne encore et encore (sur le feu).'		'Il le prend et le croque'

version non poétique supposée :

-			
RETOURNER-Cl:poisson	<b>transition</b>	PRENDRE-CROQUER-Cl:poisson	
'Il le retourne encore et encore (sur le feu).'		'Il le prend et le croque'	

Un autre exemple ci-dessous combine une série d'aménagements qui permettent de réduire le nombre de signes et de transitions : l'utilisation d'un classificateur dans une relation de localisation est remplacée par un double emploi de la MND. La relation locative 'être sur' est exprimée dans la version non poétique (101) par la reprise des signes MUR et PAIN sous forme de deux classificateurs, l'un placé sur l'autre. Dans la version poétique (102) la même relation locative repose sur une utilisation double de la MND : à la fin du signe MUR (ou plus précisément des classificateurs qui composent le mur) la configuration de la main qui renvoie au haut du mur sert de base au signe PAIN qui suit.

Dans la version non poétique, des mouvements de transition sont articulés entre chaque signe ; alors que dans la version poétique, le seul mouvement de transition est articulé lorsque la main gauche remonte légèrement au-dessus de la main droite pour effectuer le signe PAIN.

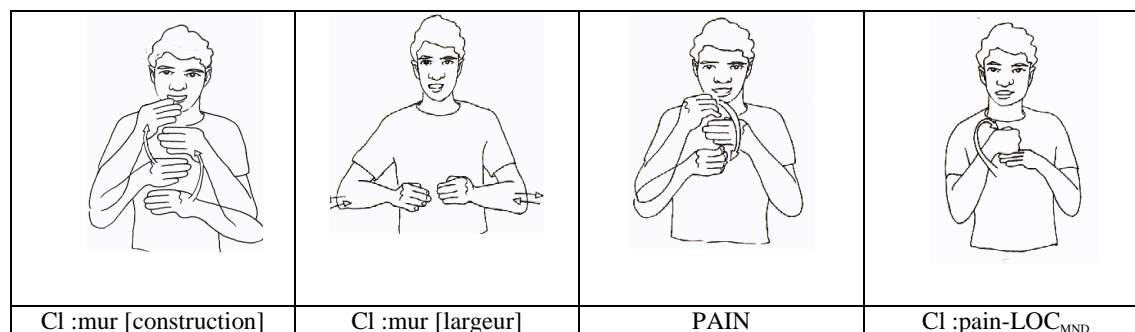
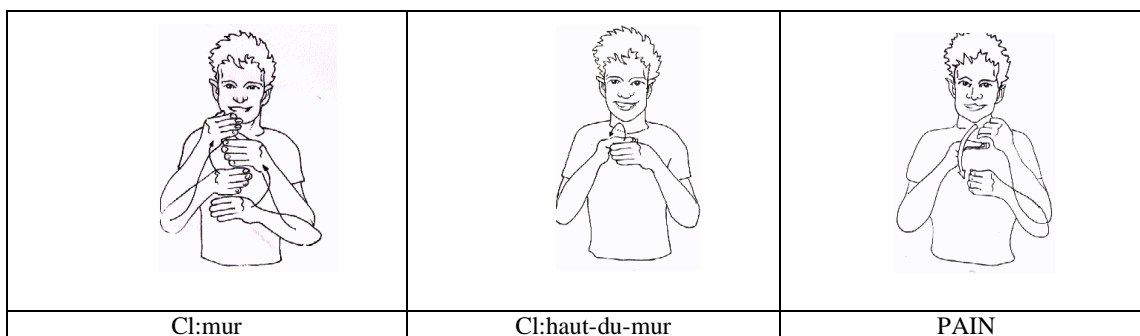


Figure 101 : version non poétique (d'un signeur droitier)



**Figure 102 : version poétique (d'un signeur gaucher)**

Dans le discours non poétique en général, la MD, qui doit assumer la plupart des mouvements lexicaux, effectue également un grand nombre de mouvements de transition (entre ces mouvements lexicaux). Lorsque les mains sont alternées, ou que la même main assume une fonction dans une proposition puis dans la suivante, sans changer de place (comme dans les exemples que nous venons de donner), les mouvements de transition sont en partie supprimés. Nous pensons que ces transformations de nature morphosyntaxique ont des répercussions sur le schéma rythmique dans la mesure où le nombre de mouvements est réduit, le débit ralenti, et les mouvements qui restent sont principalement des mouvements lexicaux, donc plus saillants.

L'ensemble des exemples donnés dans cette section présentent des constructions morphosyntaxiques inhabituelles. Les auteurs des performances, lorsqu'ils ont eu l'occasion d'effectuer des commentaires sur ces formes, n'ont jamais prononcé de jugement d'agrammaticalité. Ils ont en revanche indiqué que cela relevait du domaine de la poésie et que, dans la poésie, on était « plus libre » (de jouer avec les règles ?). Par ailleurs, dans une situation de MND active dans une version non poétique, un des auteurs a signalé qu'il ne se sentait « pas à l'aise » (d'utiliser la MND comme main active ?).

Les discussions au sujet de ce genre de constructions nous ont donc conduits à une réflexion dans le domaine pédagogique sur ce que pouvait être une 'erreur' dans les LS, et ce qui pouvait constituer un simple 'écart' en poésie. Les jugements des locuteurs LSF ne sont pas (encore) très normatifs, ce qui ne signifie nullement que les signeurs ne portent pas de jugement de grammaticalité d'un point de vue descriptif ; cela s'explique en partie par la faible instrumentalisation des LS (qui croît cependant très rapidement ces dernières années). Ajoutons qu'en poésie, les jugements de grammaticalité peuvent être influencés par la dimension sémantique de l'absurde et du non sens qui, nous l'avons vu, sont bien représentés dans la poésie enfantine.

## 5 CONCLUSION

La simplicité morphosyntaxique des comptines de notre corpus n'est donc qu'apparente. Le nombre (séquentiel) des signes par proposition est peu important et la structure morphosyntaxique est très répétitive ; mais de nombreuses omissions (néanmoins légitimes) créent une impression générale d'implicite et d'indéfini. Les propositions des comptines de notre corpus sont généralement des assertions positives et des propositions simples (du moins pour ce qui est de la syntaxe séquentielle) ; mais les constructions de signes en simultané sont nombreuses et le non manuel est utilisé dans toutes ses fonctions (lexicale, morphosyntaxique, affective et néanmoins linguistique). Les structures complexes ne sont donc pas là où le locuteur LO les attend, i.e. les comptines de notre corpus ne contiennent pas ou peu d'interrogations, de négations, de conditionnelles, mais elles contiennent en revanche des encodages parallèles et des jeux de rôle nombreux, avec, par conséquent, une utilisation linguistique des EF et de l'espace. Or, il est vraisemblable que ce qui est complexe séquentiellement dans les LO est complexe en simultané dans les LS.

Cette complexité, comme celle présente dans le LAE en général, n'est pas nécessairement perçue comme telle par les auteurs de performance, qui insistent par exemple sur le choix de configurations simples (et en nombre limité) dans les comptines, mais qui ne donnent pas de précisions concernant la morphosyntaxe. Les signeurs précisent que la narration adressée aux enfants réclame une implication forte, qui se traduit, sur le plan linguistique, par un renforcement des contrastes de diverse nature. Les auteurs des performances renforcent ainsi les EF, en accentuant le système d'opposition morphologique (+ intensif / - intensif, par exemple), et en soulignant la synchronisation (avec le manuel) des EF émotionnelles ayant une spécification linguistique (celles qui indiquent un point de vue dans un discours rapporté par exemple).

Le repérage de la durée d'une EF fait partie de l'ensemble des repérages d'unités morphosyntaxiques, qui sont facilités, dans les comptines, par la coïncidence entre les frontières syntaxiques et les frontières rythmiques (qui sont par ailleurs renforcées par l'utilisation mélodique de l'espace). L'ensemble des trois structures – la triade rythme mélodie syntaxe – contribue à élaborer des schémas poétiques. Sur le plan syntaxique, ces schémas reposent non seulement sur les parallélismes, mais aussi sur la symétrie. Cette particularité de la modalité visuo-gestuelle provient du fait que les relations syntaxiques y sont aussi exprimées spatialement. Certaines utilisations inhabituelles de la morphosyntaxe des LS (de même que l'omission des pronoms et l'absence d'antécédents explicites) nous

semblent pouvoir être expliquées par un souci de réduire le nombre de transitions entre les signes ou de respecter l'alternance MD /MND. La structure rythmique a donc, selon nous, un rôle prédominant dans l'élaboration du texte poétique.

La mise en relief de l'organisation du système linguistique, et le fait que la mémorisation des séquences est rendue plus facile par le biais des répétitions et de la coïncidence entre les unités rythmiques, mélodiques et syntaxiques vont dans le sens d'un rôle facilitateur des comptines pour l'acquisition des caractéristiques linguistiques, et morphosyntaxiques en particulier, des LS.

## CONCLUSION GENERALE

Notre étude nous a permis d'apporter des réponses en ce qui concerne le folklore enfantin en LS, la forme des comptines en particulier, les rapports entre modalité et langue, et l'apport de la fonction poétique dans le développement du langage. Les résultats de notre analyse se présentent aussi sous la forme de nouvelles questions, restant pour l'heure sans réponse, et incitant à une plus grande prise en compte du domaine de la poésie enfantine dans la perspective de futures recherches sur les LS.

Nous pouvons désormais attester l'existence des comptines dans les LS. Celles dont nous avons recueilli les enregistrements n'ont pas (dans leur grande majorité) été transmises d'enfant à enfant, de façon anonyme, et relèvent par conséquent davantage du folklore pédagogique que du folklore enfantin. Néanmoins, nous avons développé différents arguments en vue de montrer qu'un tel folklore, transmis entre enfants, existe dans les LS. En effet, trois séquences de notre corpus constituent des exceptions en ce qu'elles ont été recueillies auprès de jeunes sourds qui les avaient eux-mêmes apprises de leurs aînés lors de leur scolarité. Elles illustrent concrètement une série de témoignages, que nous avons recueillis directement et indirectement au sein de la communauté sourde, qui tendent à prouver que des comptines traditionnelles existent et que les comptines pédagogiques recueillies sont inspirées d'un patrimoine culturel enfantin en signes. Des séquences qui utilisent les configurations de l'alphabet, les configurations des chiffres, ou une seule configuration pour l'ensemble de la comptine, un schéma rythmique prononcé et des thématiques communes sont autant de propriétés que l'on retrouve dans notre corpus. Ces caractéristiques sont également présentes dans les formes poétiques que les adultes sourds se souviennent avoir utilisé lorsqu'ils étaient enfants ou dans les (rares) exemples que des enfants sourds ont produits en contexte spontané.

Le rappel de la situation sociolinguistique des sourds nous a permis de comprendre le manque de diffusion de ces productions. En effet, si un enfant sourd naît dans un environnement exclusivement oral et n'est exposé que de façon tardive à une LS, il a peu d'occasions d'observer et de reproduire des jeux de langage en LS comme ceux auxquels l'enfant entendant est exposé dès la naissance. Cet aspect est renforcé si l'enfant sourd est baigné dans une culture où la langue naturellement la plus accessible pour lui est stigmatisée ou présentée comme un simple outil de communication. Or, les conditions d'acquisition des

LS se présentent la plupart du temps comme une situation d'acquisition tardive, et rares sont les situations de véritable éducation à la fois bilingue et biculturelle.

Le principal résultat de notre recherche concerne la description des comptines dans les LS et l'éclairage qu'elles apportent sur les rapports entre langue et modalité. En effet, nous n'avons pas abandonné, selon la recommandation de Dominicy (1988) « l'entreprise visant à caractériser la poésie en des termes qui demeurent indépendants, si possible, des cultures et des écoles » et la description du phénomène poétique « par accumulation de détails, parfois infimes, dont la convergence finit par nous livrer l'amorce d'une définition ». Nous pensons avoir contribué à cette « entreprise », dans le cadre circonscrit de la poésie enfantine, en confrontant les descriptions de la poésie validées dans le cadre de la modalité orale avec la description de la poésie dans le cadre de la modalité gestuelle. La 'substantifique moelle' de la poésie devrait pouvoir être découverte à l'intersection des modalités. Nous pensons nous être gardée de faire entrer de force la poésie enfantine gestuelle dans le moule de sa jumelle orale. Mais nous avons privilégié l'utilisation des outils linguistiques disponibles les plus adaptés (comme la métrique appliquée à la littérature de tradition orale), plutôt que d'en inventer de nouveaux. Nous avons proposé d'étudier les comptines en LS comme une forme de littérature de performance, dans la mesure où elles en présentent les caractéristiques : le phénomène de variation, la transmission hors support graphique et les structures mnémotechniques.

Le 'texte' poétique comme un tout est plus que la somme de ses parties, et la structure des comptines, toute simple qu'elle paraisse au premier regard, est le fruit d'une relation entre des éléments relevant de différents niveaux d'analyse. Les signeurs ont mentionné, parmi les caractéristiques de la poésie enfantine, le rythme, l'investissement non manuel, le renforcement des expressions faciales et le sens. Nous pensons qu'une description pertinente des comptines, qui prenne directement ou indirectement en compte l'ensemble de ces phénomènes, s'articule autour du rythme et nous avons montré que ce principe, commun à l'ensemble des comptines en LO, était aussi valable pour les comptines dans les LS.

En effet, le rythme consiste en un agencement d'unités contrastées dans le cadre de schémas réguliers ; or, nous avons relevé dans les séquences de notre corpus, des constructions phonémiques et prosodiques conformes à cette notion de schéma. Le rythme des comptines de notre corpus est fondé sur la disposition, à intervalles temporels réguliers dans le flux gestuel, de saillances perceptuelles. Des unités de durée relativement longues ou brèves sont délimitées par ces saillances. Elles se succèdent en séries homogènes ou contrastées, mais répétées, et forment ainsi des vers. Comme dans les comptines dans les LO,

la question se pose de savoir si les unités dénombrées sont des syllabes. La segmentation du flux gestuel consiste à délimiter des mouvements ; le contraste bref /long semble correspondre à la syllabe telle qu'elle est conçue dans le modèle phonologique de Miller (1997), dans la mesure où il distingue la syllabe courte, à une more, de la syllabe longue, à deux mores. Néanmoins, de même que dans les comptines des LO les pulsations peuvent correspondre à des syllabes accentuées ou non, au prolongement de la syllabe qui précède ou à des silences, nous avons montré qu'il fallait prendre en compte, pour 'mesurer' le rythme, les ajouts ou suppressions de mouvements de transition, les tenues, les ralentissements et les caractéristiques prosodiques du non manuel. L'étude d'un corpus poétique enfantin a donc contribué à plusieurs débats théoriques sur le statut à accorder aux mouvements de transition, aux mouvements 'secondaires' et aux mouvement non manuels dans les LS.

Notre observation des comptines gestuelles ne nous incite pas à soutenir l'idée d'un rythme universel pour les comptines, mais nous relevons certaines des tendances notées dans les comptines en LO, comme l'isochronie et la binarité. Nous avons souligné les points communs entre le rythme des deux modalités, qui se situent sur le plan de la structure fondamentale, de l'architecture (répétition, contraste, symétrie). La différence essentielle entre modalités est, selon nous, de l'ordre des supports, des moyens et matériaux utilisés dans le cadre de cette structure et liés à la nature du canal. La dimension temporelle du rythme nous renvoie au caractère simultané des LS. Nous avons ainsi relevé que le rythme poétique est créé dans les LS, non seulement par le mouvement des mains, mais également par les mouvements du buste et de la tête, dont le rôle prosodique est connu dans le discours non poétique.

Par ailleurs, la dimension mélodique des comptines dans les LO a, selon nous, un équivalent spatial. Comme les contours mélodiques renforcent les contours rythmiques, la disposition des signes dans l'espace et l'alternance entre les deux mains soulignent les schémas rythmiques. La tendance binaire du rythme se retrouve dans l'équilibre spatial, la symétrie. Il nous semblerait donc particulièrement intéressant que le domaine de la poétique soit investi par la modalité gestuelle. L'opposition écrit /oral serait alors 'ré-appréciée' en fonction de la prise en compte d'une poésie dont la modalité a un rapport avec l'écrit dans sa dimension visuo-spatiale et avec l'oral dans sa dimension temporelle. Là encore, la notion de rythme nous semble constituer un lien entre les trois modalités.

Nous rejetons l'idée d'un schéma rythmique défini de manière contraignante, même s'il nous semble que c'est l'aspect qui domine en poésie enfantine. Nous avons en effet relevé que les contraintes rythmiques, mélodiques et syntaxiques pouvaient s'associer ou se

compenser : lorsqu'un schéma accentuel est moins régulier, d'autres phénomènes tels que la répétition de configurations ou les parallélismes syntaxiques viennent renforcer l'aspect formalisé de la poésie. L'étude de la syntaxe des comptines de notre corpus a permis en effet de repérer des structures répétitives telles que l'on en trouve dans les comptines des LO. La répétition de séquences à l'identique, ou avec un paradigme lexical ou morphologique, s'inscrit généralement dans l'élaboration des schémas rythmiques. Les frontières syntaxiques correspondent à des frontières métriques, et la symétrie que nous avons observée et comparée à une valeur mélodique, est également présente d'un point de vue morphosyntaxique en raison de l'utilisation linguistique de l'espace – particularité de la modalité visuo-gestuelle. La tendance à la synchronisation entre marqueurs non manuels et unités rythmiques contribue à renforcer l'architecture poétique.

Outre le fait que des constructions morphosyntaxiques habituelles correspondent aux schémas rythmiques et mélodiques, certaines structures inhabituelles sont également utilisées en poésie enfantine (comme l'alternance des mains, l'absence d'antécédents explicites ou de pronoms). Cela crée globalement une impression d'implicite et d'indéfini favorisant, du point de vue sémantique, l'imaginaire et l'absurde ; mais nous avons également remarqué que ces constructions peu usuelles avaient des répercussions sur le plan rythmique et mélodique (comme réduire le nombre de mouvements de transition et entretenir l'équilibre spatial).

La structure des comptines en LS est moins simple qu'elle ne le paraît : si d'un point de vue séquentiel le nombre de signes par énoncé est réduit et les propositions sont simples, du point de vue simultané en revanche les comptines présentent de nombreux exemples de structures complexes, maîtrisées relativement tard par l'enfant. Les comptines dans les LS présentent donc apparemment un léger paradoxe : avec de nombreuses subtilités de la structure des LS d'une part, et d'autre part une forme poétique naïve où tout (notamment les marqueurs émotionnels) est accentué et caricaturé. Or, cette énigme est résolue si l'on constate que l'emphase des contrastes et les répétitions mettent en relief les contours d'unités et la valeur distinctive des éléments : le jeu sur les configurations attire l'attention sur la segmentation des signes, l'alternance brève /longue met en valeur l'opposition entre différents types de mouvements et de syllabes par conséquent, les répétitions de cadres syntaxiques avec modification de la flexion aspectuelle non manuelle permettent de la distinguer de l'expression faciale émotionnelle, la synchronisation du non manuel émotionnel avec des unités syntaxiques et rythmiques souligne l'utilisation linguistique qui en est fait dans les jeux de rôles, etc. Ce renforcement de tous les contrastes et la répétitivité excessive est, selon nous, ce qui distingue la poésie enfantine de la poésie adulte. Nous faisons donc l'hypothèse que les



comptines ont un rôle facilitateur dans le processus d'acquisition des LS, sans compter l'aspect primordial du plaisir et de l'affection qui sont transmises dans cet 'exercice' déguisé en jeu.

Notre étude a donc permis la constitution d'un recueil de poésies enfantines et montré l'intérêt de la prise en compte de ce type d'énoncés dans la recherche sur les LS. Elle met en valeur le point commun entre comptines des deux modalités, dans l'articulation de la structure poétique autour de la triade rythme - mélodie - syntaxe, en accordant une place prédominante au rythme et en soulignant les spécificités de la modalité gestuelle. Ces particularités sont selon nous plus de l'ordre des moyens employés que de la nature essentielle de la structure. L'architecture de la poésie enfantine semble souligner pour l'enfant ce qui est pertinent ou non dans le système de sa langue.

L'ensemble de notre démarche est ciblé sur la recherche des éventuelles particularités d'une modalité par rapport à une autre. Pourtant, nous avons précisé que les cinq LS qui figurent dans notre corpus appartiennent à une même 'famille' (avec toutes les réserves nécessaires quant à la détermination de l'appartenance génétique des LS), et l'on est en droit de s'interroger sur leur caractère représentatif ou non de l'ensemble des LS. D'autre part, le traitement de chacune des LS de notre corpus n'est pas homogène du point de vue quantitatif et, dans les LS autres que la LSF, nous n'avons des données que d'un seul auteur ou d'un groupe d'auteurs qui ont collaboré. Nous n'avons donc pas relevé, dans le cadre de cette étude, les éventuelles spécificités d'une LS vis-à-vis d'une autre. En l'état actuel des connaissances sur les différences structurelles (peu nombreuses) entre LS, nous pensons que les différences dans la structure poétique ne seraient pas tant dues aux LS qu'aux variations individuelles des auteurs de performance. Mais c'est une question qui reste posée et qui devrait faire l'objet d'une confrontation avec un corpus plus important dans chacune des LS et avec un nombre plus important de LS. Cette problématique de l'influence éventuelle des LS sur la structure des séquences poétiques dans ces langues fait partie d'une problématique plus générale de la recherche linguistique sur les LS (quant à la variation entre LS).

Dans le cadre des autres perspectives qu'ouvre notre étude, nous pensons qu'il serait nécessaire d'observer plus avant la correspondance entre les structures des LS acquises tardivement (donc avec difficulté) et leur fréquence dans les comptines. Notre étude semble montrer qu'il y a effectivement une correspondance entre les deux, mais nous n'avons pu à ce stade identifier la nature du lien. Il serait donc intéressant d'étudier la façon dont les enfants s'approprient les comptines en LS et d'évaluer, dans la mesure du possible, le rapport entre l'évolution vers la maîtrise de ces comptines et le développement du langage. Dans la mesure

où les LS sont souvent acquises tardivement et de façon 'atypique', l'enjeu autour de la pratique des comptines pourrait prendre d'autant plus d'importance que l'exposition aux jeux de langue et aux comptines en particulier permettrait, grâce à la mise en relief du système linguistique, de faciliter l'acquisition des structures en question. La question reste posée...

## BIBLIOGRAPHIE

1. Abbou, M.-T. et Cuxac, C. (1985) : « LSF et pantomime ; tentative de démarcation linguistique ». Dans Cuxac (ed.) : *Autour de la langue des signes. Journée d'études du 4 juin 1983, La Sorbonne* : 27-34.
2. Allen, G. D. et Hawkins, S. (1980) : « Phonological rhythm : definition and development ». Dans Yeni-Komshian, Kavanagh et Ferguson (eds.) : 227-256, NY : Academic Press.
3. Allen, G. D. ; Wilbur, R. B. et Schick, D. B. (1991) : « Aspects of Rhythm in ASL » *Sign Language Studies* 72-4 : 297-319.
4. Angoujard, J.-P. (1997) : *Théorie de la syllabe*, Paris : CNRS-Editions.
5. Arleo, A. (1982) : *Une étude comparative des comptines françaises et anglaises*. Thèse de Doctorat, Université de Nantes.
6. Arleo, A. (1994) : « Vers l'analyse métrique de la formulette enfantine » *Poétique* 98 : 153-169.
7. Arleo, A. (1997) : « Un jeu de dominos verbal : *Trois p'tits chats...* ». Dans Despringre (ed.) : 33-68.
8. Arleo, A. (1998) : « 'When Susy was a baby' : un 'tape-mains' de la tradition orale enfantine » *Bulletin de la société de stylistique anglaise* 19 : 81-103.
9. Arleo, A. (1999) : « On the phonology of nonsense syllables ». Dans *Syllabes, IIèmes Journées d'Études Linguistiques, Nantes, 25, 26, 27 mars 1999* : 52-59, Equipe AAI, Université de Nantes.
10. Arleo, A. et Despringre, A.-M. (1997a) : « 'Musilinguistique' du chant enfantin ». Dans Despringre (ed.) : 15-30.
11. Arleo, A. et Despringre, A.-M. (1997b) : « Bilan et perspectives ». Dans Despringre (ed.) : 191-197.
12. Arleo, A. et Flament, B. (1988) : « 'Une poule sur un mur'. Rythme et mélodie d'une comptine à partir d'une analyse mingographique » *Le français moderne* 1-2/56 : 33-59.
13. Bahan, B. J. (1996) : *Non Manual Realization of Agreement in American Sign Language*, Thèse de doctorat, Université de Boston.
14. Bahan, B. J. et Supalla, S. J. (1995) : « Line Segmentation and Narrative Structure : A Study of Eye-gaze Behavior in American Sign Language ». Dans Emmorey et Reilly (eds.) : 171-91.
15. Baker, C. et Padden, C. (1978) : « Focusing on the nonmanual components of ASL ». Dans Siple (ed.), *Understanding language through sign language research* : 27-57, N-Y : Academic Press.
16. Battison, R. (1974) : « Phonological Deletion in American Sign Language » *Sign Language Studies* 5 : 1-19.
17. Baucomont, J. (1961) : « Les comptines de langue française ». Dans Baucomont *et al.* : 5-25.
18. Baucomont, J. *et al.* (1961) : *Les comptines de langue française*, Paris : Seghers.
19. Bébien, A. (1817) : *Essai sur les sourds-muets et sur le langage naturel ou introduction à une classification naturelle des idées avec leurs signes propres*, Paris : J. G. Dentu.
20. Bébien, A. (1978) [1825] : *Mimographie, ou essai d'écriture mimique, propre à régulariser le langage des sourds-muets*, Paris : L. Colas.

21. Bellugi, U. et Klima, E.S. (1982) : « The acquisition of three morphological systems in American Sign Language » *Papers and Reports on Child Language Development* 21 : K1-K35.
22. Bendayan, M. et Morgenstern, A. (1995) : « L'acquisition de l'exclamation en LSF : quelques intuitions... » *Faits de Langue* 6 : 57-62.
23. Bernard, Y. (1994) : « Pelissier, poète silencieux ou 'l'harmonie du geste' » *Bulletin du CNFE* : 37-42.
24. Bertoncini, J. (1994) : « Les capacités linguistiques du nouveau-né » *Les cahiers de Fontenay : L'enfance du langage* 75 : 17-30.
25. Blondel, M. (1996) : « Poésie en LSF : une étude linguistique » Mémoire de DEA, Université de Tours.
26. Blondel, M. et Miller, C. (1998) : « Spatial superstructure, rhythm and metaphor in a performance narrative : 'The Tortoise and the Hare' » *Communication orale, Symposium de recherche « The Tortoise and the Hare : Constructing meaning in narrative space » TISLR6*, Université de Gallaudet, Washington D.C.
27. Blondel, M. et Tuller, L. (2000) : « La recherche sur la LSF : un compte-rendu critique » *Recherches Linguistiques de Vincennes* 29 : 29-54.
28. Bobillier-Chaumont, I.(1999) : « Lecture et déficience mentale : le rythme corporel de la méthode verbo-tonale » *Glossa* 65 : 42-52.
29. Bonucci, A. (1997) : *La langue des signes française : étude linguistique et réalisation d'un CD-Rom multimédia d'apprentissage*, Thèse de doctorat, Université de Lyon II.
30. Bouchard, D. (1996) : « Sign Languages and Language Universals : The Status of Order and Position in Grammar » *Sign Language Studies* 91 : 101-160.
31. Bouchard, D. et Dubuisson, C. (1995) « Grammar, Order and Position of WH-signes in Quebec Sign Language » *Sign Language Studies* 87 : 99-139.
32. Bouvet, D. (1996) : *Approche Polyphonique d'un Récit produit en Langue des Signes Française*, Lyon : ARCI, Presses Universitaires de Lyon.
33. Bouvet, D. (1997) : *Le Corps et la Métaphore dans les Langues Gestuelles : A la Recherche du Mode de Production des Signes*, Paris : L'Harmattan.
34. Boyes-Braem, P. (1999) : « Rhythmic Temporal Patterns in the Signing of Deaf Early and Late Learners of Swiss German Sign Language » *Language and speech* 42 (2-3) : 177-208.
35. Boyes-Braem, P. et Sutton-Spence, R. (2000) : « The Mouth as Articulator in Signed Languages » *Communication orale, TISLR2000*, Université d'Amsterdam.
36. Brailoiu, C. (1973) : « La rythmique enfantine ». Dans Brailoiu, *Problèmes d'ethnomusicologie* : 5-37, Genève : Minkoff Reprint.
37. Brennan, M. (1990) : « Productive morphology in BSL. Focus on the role of metaphors ». Dans Prillwitz et Vollhaber (eds.): *Current Trends in European Sign Language Research, Hamburg July 26-29, 1989* : 205-230.
38. Brentari, D. (1990) : *Theoretical Foundations of American Sign Language. Vol 1*, Thèse de doctorat, Université de Chicago.
39. Bryant, P. E. ; Bradley, M. ; Maclean, M. et Crossland, J. (1989) : « Nursery rhymes, phonological skills and reading » *Journal of Child Language* 16 : 407-428.
40. Burling, R. (1966) : « The Metrics of Children's Verse : a Cross-Linguistic Study » *American Anthropologist* 68 : 1418-1441.
41. Calvet, L.-J. (1984) : *La tradition orale*. Paris : PUF, Coll.QSJ?
42. Chamberlain, C. ; Morford, J. et Mayberry, R. I. (eds.) (2000) : *Language Acquisition by Eye*. Mahwah, New Jersey, Londres : Lawrence Erlbaum Associates.
43. Chauvin, C. (1999) : *Comptines formulettes et jeux d'enfants dans les Alpes occidentales*, Thèse de doctorat. Université de Grenoble.

44. Cohn, J. (1986) : « The new deaf poetics : visible poetry » *Sign Language Studies* 52 : 263-277.
45. Companys, M. (1997) : *Dictionnaire 1200 signes. La langue des Signes française*. Angers : Ed. Monica Companys.
46. Cornulier, B. de (1983) : « Musique et vers : sur le rythme des comptines » *Recherches Linguistiques* 11 : 114-171.
47. Cornulier, B. de (1985) : « De Gallina. L'air et les paroles d'une comptine » *Le français moderne* 53 : 231-241.
48. Cornulier, B. de (1996) : « Métrique ». Dans *Encyclopaedia Universalis*, CD-ROM Encyclopaedia Universalis, France S.A. 4<sup>ème</sup> éd.
49. Coulter, G. (1990) : « Emphatic stress in ASL ». Dans Fischer et Siple (eds.): 109-125.
50. Courtin, C. (1999) : « Le cas des théories de l'esprit chez les enfants sourds : l'impact de la langue des signes » *Enfance* : 51,3.
51. □ukovskij, K. (1966) : *Ot dvusc do pjati*, Moscou (traduction anglais, 1971, Berkeley, Californie).
52. Cuxac, C. (1980) : *L'éducation des Sourds depuis l'Abbé de l'Épée : aperçu linguistique et historique sur la Langue des Signes Française*, Thèse de 3e cycle, Université de Paris V.
53. Cuxac, C. (1996) : *Fonctions et structures de l'iconicité dans les langues des signes ; analyse descriptive d'un idiolecte parisien de la Langue des Signes Française*, Thèse de doctorat d'État, Université de Paris V.
54. Cuxac, C. (2000) : *La Langue des Signes Française*, Paris : Ophrys.
55. Crasborn, O. (2000) : « 'Loud' and 'soft' signing in Sign language of the Netherlands : evidence against hantype as a phonological entity » *Communication orale, TISLR2000*, Université d'Amsterdam.
56. Daigle, D. et Dubuisson, C. (1998) : *Lecture, écriture et surdité : visions actuelles et nouvelles perspectives*, Montréal : Editions Logiques.
57. Delaporte, Y. (1999) : « Le rire sourd. Figures de l'humour en langue des signes ». Dans Daphy et Rey-Human (eds.), *Paroles à rire*, Colloques Langues'O, INALCO : 235-264.
58. Delaporte, Y. (en cours) : « Systèmes archaïques de numération gestuelle dans les institutions pour enfants sourds : une énigme ethnolinguistique » ms.
59. De Santis, S. (1977) : « Elbow to Handshift in French and American Sign Language » *Communication N.W.A.V.E. conference*, Georgetown University, Washington, D.C.
60. Desloges, P. (1779) : *Observations d'un sourd et muet sur un cours élémentaire d'éducation des sourds et muets*. Amsterdam [s.n.] Paris : B. Morin.
61. Despringre, A.-M. (ed.) (1997) : *Chants enfantins d'Europe*, Paris : L'Harmattan.
62. Despringre, A.-M. (1997) : « Jeux chantés en Espagne. II Rythmique et mélodie : analyse distributionnelle et combinatoire ». Dans Despringre (ed.) : 106- 121.
63. Dominicy, M. (1988) : « Y a-t-il une rhétorique de la poésie ? » *Langue française*, 79 : 51-63.
64. Dubuisson, C. (1993) : « La langue des signes québécoise, une langue à part entière ». Dans Dubuisson et Nadeau (eds.) : 5-29.
65. Dubuisson, C. et Nadeau, M. (ed.) (1993) : * tudes sur la Langue des Signes Québécoise* : 5-29, Montréal : PUF de Montréal.
66. Dubuisson, C. ; Lelièvre, L. ; Lelièvre, M. et Miller, C. (1996) : *Grammaire descriptive de la LSQ. T.2. Le lexique*, Montréal : Groupe de recherche sur la LSQ, Université du Québec   Montréal.
67. Dubuisson, C. ; Lelièvre, L. et Miller, C. (1999) 2<sup>nde</sup>  d. : *Grammaire descriptive de la LSQ. T.1 Le comportement manuel et le comportement non manuel*, Montréal : UQAM.

68. Edmondson, W.H. et Karlsson, F. (eds.) (1990) : *SLR'87 : Papers from the Fourth International Symposium on Sign Language Research*, Hamburg : Signum.
69. Eimas, P. D. ; Siqueland, P. R. ; Jusczyk, P. W. et Vigorito, J. (1971) : « Speech perception in infants » *Science*, 171 : 303-06.
70. Emmorey, K. (1996) : « The Confluence of Space and Language in Signed Languages ». Dans Bloom, Peterson, Nadel et Garrett (eds.), *Language and space*: 171-209, Cambridge Mass. : MIT Press.
71. Emmorey, K. et Reilly, J. (eds.) (1995) : *Language gesture and space*, Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.
72. Epée, C.-M. de l' (1776) : *Institution des sourds-muets par la voie des signes méthodiques. Ouvrage qui contient le projet d'une langue universelle par l'entremise des signes naturels assujettis à une méthode*, Paris : Nyon, in 12e.
73. Fabb, N. (1997) : *Linguistics and Literature Language in the Verbal Arts of the World*, Blackwell.
74. Faïk-Nzujim, C. (1976) : *Devinettes tonales*, Tusumwinu, Paris : Selaf.
75. Fernald, A. ; Taeschner, T. ; Dunn, J. ; Papousek, M. ; de Boysson-Bardies, B. et Fukui, I. (1989) : « A cross-language study of prosodic modifications in mothers' and fathers' speech to preverbal infants » *Journal of Child Language* 16 : 477-501.
76. Fine, G. A. (1980) : « Children and their culture. Exploring Newell's paradox » *Western Foklore* 3/39 : 170-183.
77. Finnegan, R. (1992) [1977]. *Oral Poetry. Its Nature, Significance and Social Context*, Indiana Univ. Press.
78. Fischer, S. D. et Siple, P. (eds.) (1990) : *Theoretical Issues in Sign Language Research 1*, Chicago : University of Chicago Press.
79. Fribourg, J. (1997) : « Jeux chantés en Espagne. I. Linguistique et gestuelle ». Dans Despringre (ed.) : 71-105.
80. Garcia, (1997) : « Enjeux d'une écriture des Langues des Signes : un dialogue intersémiotique » *Lidil* 15 : 31-51.
81. Garcia, B. (2000) : *Contribution à l'histoire des débuts de la recherche linguistique sur la Langue des Signes Française (LSF) : Les travaux de Paul Jouison*, Thèse de doctorat, Université Paris V.
82. Géromin, M. (1996) : « Quelques marqueurs de la phrase en Langue des Signes Française » Mémoire de maîtrise de Sciences du langage, Université de Tours.
83. Gillot, D. (1998) : « Le droit des sourds : 115 propositions » Rapport parlementaire.
84. Girod, M. (1990) : *La langue des signes. Dictionnaire bilingue élémentaire T3*, Paris : Editions IVT.
85. Gleitman, L. R. et Liberman, M. (eds.) (1995) : *Language : An Invitation to Cognitive Science, Vol 1 : Language*, Cambridge : MIT Press.
86. Goldin-Meadow, S. (1979) : « Structure in a manual communication system developed without a conventional language model : Language without a helping hand ». Dans Whitaker et Whitaker (eds.), *Studies in neurolinguistics*, vol 4 : 125-209, NY : Academic Press.
87. Goldin-Meadow, S. ; Mylander, C. et Butcher, C. (1995) : « The resilience of combinatorial structure at the word level : morphology in self-styled gesture systems » *Cognition* 56 : 195-262.
88. Goody, J. (1993) : *Entre l'oralité et l'écriture*, Paris : PUF.
89. Grosjean, F. (1993) : « La personne bilingue et biculturelle dans le monde des entendants et des sourds » *Nouvelles Pratiques Sociales* 6(1) : 69-82.
90. Grosjean, F. et Lane, H. (1977) : « Pauses and syntax in American Sign Language » *Cognition* 5 : 101-117.

91. Guéron, J. (1978) : « Universalité et spécificité des poésies enfantines : étude syntaxique » ms., Université Paris VIII.
92. Guéron, J. (1979) : « Universalité et spécificité des poésies enfantines : étude syntaxique et phonologique de la comptine française » ms.
93. Guibat, F. (1961) : « Mélodies et rythmes des comptines ». Dans Baucomont *et al.* : 26-51.
94. Hage, C. ; Alegria, J et Périer, O. (1991) : « Cued speech and language acquisition : the case or grammatical gender morpho-phonology ». Dans Martin (ed.), *Advances in cognition, education, and deafness*, Washington, D.C. : Gallaudet University Press.
95. Hockett, C. (1963) : « The Problem of Universals in Language ». Dans Geenberg, *Universals of Language*, 2<sup>e</sup> ed.(1966) : 1-29, Cambridge Mass. : MIT Press.
96. Hoffmeister, R. J. et Schick, B. (2000) : « American Sign Language Skills in Deaf Children from Deaf and Hearing Families » Communication orale, TISLR7, Université d'Amsterdam.
97. Hrushovsky, B. (1960) : « On free rhythms in modern poetry ». Dans Sebeok (ed), *Style in language* : 173-190, Cambridge Mass. : MIT Press.
98. Hulst, H. van der (1993) : « Units in the analysis of signs ». *Phonology* 10 : 209-241.
99. Jackson, C. A. (1984) : « Which is MINE/mine ? Acquisition of possessives in ASL and English » *Papers and reports on Child Language Development* 23 : 66-73.
100. Jakobson, R. (1973)[1966] : « Le parallélisme grammatical et ses aspects russes ». Dans Jakobson (1973), *Question de poétique* : 234-279. Paris : Le Seuil.
101. Jakobson, R. (1980) : *La Charpente phonique du langage*, Paris : Editions de Minuit.
102. Jouison, P. (1995) : *Écrits sur la langue des signes française*, Garcia, B. (ed), Paris : L'Harmattan.
103. Jousse, M. (1980) : *L'anthropologie du geste*. Paris : Gallimard.
104. Kapandji, I. A. (1980) : *Physiologie articulaire. Schémas commentés de mécanique humaine*, 5ed. Paris : Maloine SA Éditeur.
105. Karmal, S. (1997) : « Des comptines et poésies pour apprendre ! » Mémoire pour l'obtention du CAPEJS, IRJS Poitiers-Larnay.
106. Kegl, J., C. ; Neidle, D. ; MacLaughlin, J. B. ; Hoza et Bahan, B. (1996) : « The Case for Grammar, Order and Position in ASL : A Reply to Bouchar and Dubuisson » *Sign Language Studies* 90 : 1-23.
107. Klima, E. et Bellugi, U. (1975) : « Wit and poetry in ASL » *Sign Language Studies* 8 : 203-224.
108. Klima, E. et Bellugi, U. (1976) : « Poetry and song without sound » *Cognition* 4: 45-97.
109. Klima, E. et Bellugi, U. (1978) : « Le langage gestuel des sourds » *La Recherche* 95 : 1083-1091.
110. Klima, E. et Bellugi, U. (1979) : *The Signs of Language*, Cambridge, Mass. : Harvard UP.
111. Konopczynski, G. (1990) : *Le langage émergent, T1: Caractéristiques rythmiques*. Hamburg : Helmut Buske Verlag.
112. Konopczynski, G. (1991) : *Le langage émergent, T2 : Aspects vocaux et mélodiques*. Hamburg : Helmut Buske Verlag.
113. Kooij, E. van der (2000) : « One hand is enough » Communication orale, TISLR2000, Université d'Amsterdam.
114. Lambert, L.-M. (1865) : *Le langage de la physionomie et du geste*. Paris : Jacques Lecoffre.
115. Lepot-Froment, C. et Clerebaut, N. (1996) : *L'enfant sourd. Communication et langage*, Bruxelles : De Boeck.

116. Leybaert, J. (1994) : « Acquérir la phonologie sans audition : l'enfant sourd exposé au Langage Parlé Complété » *Les cahiers de Fontenay : L'enfance du langage* 75 : 99-115.
117. Liddell, S. (1980) : *American Sign Language Syntax*. The Hague : Mouton.
118. Liddell, S. et Johnson, R. (1989) : « American sign language : The phonological base » *Sign Language Studies* 64 : 195-277.
119. Lillo-Martin, D. (1991) : *Universal Grammar and American Sign Language*, Dordrecht : Kluwer.
120. Liennel, C. (s.d.) : *Les Voix Visibles*, Vincennes : IVT.
121. Lucas, C. et Valli, C. (1989) : « Language contact in the American Deaf Community ». Dans Lucas (ed.), *The sociolinguistics of the Deaf Community* : 11-40, San Diego, California : Academic Press.
122. Maestas y Moores, J. (1980) : « Early linguistic environment : Interaction of deaf parents with their infants » *Sign Language Studies* 26 : 1-13.
123. Markowicz, H. (1979) : « La langue des signes : réalité et fiction » *Langage*, 56 : 7-12.
124. Martin-Dupont, X. (1994) : « Les modalités d'évaluations objectives en communication non verbale » ms., Orsay : LIMSI.
125. Masataka, N. (1996) : « Perception of Motherese in a Signed Language by 6-Month-Old Deaf Infants » *Developmental psychology* 32 : 874-9.
126. Masataka, N. (2000) : « The Role of Modality and Input in the Earliest Stage of Language Acquisition : Studies of Japanese Sign Language ». Dans Chamberlain *et al.* (eds.) : 3-24.
127. Mather, S. M. et Thibeault, A. (2000) : « Creating and Involvement-Focused Style in Book Reading With Deaf and Hard of Hearing Students : The Visual Way ». Dans Chamberlain, *et al.* (eds.) : 191-19.
128. Mather, S. M. et Winston, B. (1996) : « Spatial Mapping in an ASL Narrative » Communication affichée, TISLR5, UQAM, Montréal.
129. Mayberry, R. I. (1993) : « First-language acquisition after childhood differs from second-language acquisition : The case of American Sign Language » *Journal of Speech and Hearing Research* 36 : 1258-70.
130. Meier, R. O. (1982) : *Icons analogues, and morphemes : the acquisition of verb agreement in ASL*, Thèse de doctorat, University of California, San Diego.
131. Miles, D. (s.d.) : *Gestures*.
132. Miller, C. (1994a) : « Simultaneous constructions and complex signs in LSQ ». Dans Ahlgren ; Bergman et Brennan (eds.), *Perspectives on sign language structure*, vol.1 : 131-48, Durham : ISLA.
133. Miller, C. (1994b) : « A note on notation » *Signpost* 7 : 191-202.
134. Miller, C. (1997) : *Phonologie de la langue des signes québécoise, Structure simultanée et axe temporel*, Thèse de Doctorat, Université du Québec à Montréal.
135. Moody, B. (1983) : *La langue des signes, Tome 1. Introduction à l'histoire et à la grammaire de la langue des signes*. Paris : IVT.
136. Moody, B. (1986) : *La langue des signes. Dictionnaire bilingue élémentaire T2*, Paris : Editions IVT.
137. Moody, B. (1987) : « French ». Dans Van Cleve (ed), *Gallaudet Encyclopædia of Deaf People and Deafness*, New York : McGraw-Hill.
138. Morford, J. P. (2000) : « Delayed phonological development in ASL : Two case studies of deaf isolates » *Recherches linguistiques de Vincennes* 29 : 121-42.
139. Morgenstern, A. (1995) : *L'enfant apprenti-énonciateur. L'auto-désignation chez l'enfant en anglais, en français, et langue des signes française*, Thèse de doctorat, Université de Paris III.



140. Mottez, B. (1981) : « La langue des signes française : la communauté linguistique des Sourds ». Dans Vermes (ed.) *Vingt-cinq communautés linguistiques de la France* Tome 1 : 360-380, Paris : L'Harmattan.
141. Mottez, B. (1989) : « Les banquets de sourds-muets et la naissance du mouvement sourd ». Dans *Le pouvoir des signes*, Paris : INJS.
142. Mottez, B. (s.d.) : « Savoirs, savoir-faire et façons d'être : la transmission chez les sourds » ms.
143. Nadeau, M. (1993) : « Y a-t-il un ordre des signes en LSQ ? ». Dans Dubuisson et Nadeau (eds.) : 83-102.
144. Neumann, T. (1993) : « Variation in an ASL poem : citation form vs. poetic form » Dans *Communication forum*, Gallaudet University School of Communication : William Moser, Acting Dean, Publisher.
145. Neville, H. J. (1991) : « Neurobiology of cognitive and language processing : Effects of early experience ». Dans Gibson et Petersen (eds.), *Brain maturation and development. Comparative and cross-cultural perspectives* : 355-80, NY : de Gruyter
146. Nève, F.-X. (1996) : *Essai de grammaire de la langue des signes française*. Genève : Bibliothèque de la faculté de philosophie et lettres de l'université de Liège.
147. Newkirk, D. (1980) : « Rhythmic features of inflections in American Sign Language » ms. La Jolla, Californie : Salk Institute for Biological Studies.
148. Newport, E. L. (1990) : « Maturational constraints on Language Learning » *Cognitive Sciences* 14 : 11-28.
149. Newport, E. L et Gleitman, L.R. (1995) : « The invention of language by children : environmental and biological influences of language ». Dans Gleitman et Liberman (eds.), Chap.1.
150. Newport, E. L. ; Gleitman, H. et Gleitman, L. R. (1977) : « Mother, I'd rather do it myself : Some effects and non effects of maternal speech style ». Dans Snow et Ferguson (eds.) : 165-207.
151. Newport et Meier (1985) : « The acquisition of American Sign Language ». Dans Slobin (ed.), *The Cross-linguistic Study of Language Acquisition*, Vol 1, Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
152. Noye, D. (1971) : *Un cas d'apprentissage linguistique : l'acquisition de la langue par les jeunes Peuls du Diamaré (Nord-Cameroun)*, Paris.
153. Okpewho, I. (1979) : *The Epic in Africa*, NY : Columbia University Press.
154. Oléron, P. (1969) : *Les sourds-muets*, Paris : PUF.
155. Olivier, E. (1997) : « D'un répertoire enfantin et de ses diverses formes poético-musicales ». Dans Despringre (ed.) : 158-189.
156. Opie, I. et P. (1959) : *The Lore and Language of Schoolchildren*, Oxford University Press.
157. Ormsby, A. (1995a) : « Poetic cohesion in ASL : Valli's « Snowflake » & Coleridge's « Frost at Midnight » *Sign Language Studies* 88 : 227-244.
158. Ormsby, A. (1995b) : *The Poetry and Poetics of American Sign Language*, Thèse de Doctorat, Stanford University.
159. Padden, C. et Humphries, T. (1988) : *Deaf in America : Voices from a Culture*, Cambridge, Mass. : Harvard UP.
160. Padden, C. et Perlmutter, D. (1987) : « American Sign Language and the Architecture of Phonological Theory » *Natural Language and Linguistics Theory* 5 : 335-375.
161. Panayi, P. (1997) : « La poéticité dans l'élimination. Analyse linguistique et musicale de formulettes chypriotes ». Dans Despringre (ed.) : 125-154.
162. Péliissier, P. (1856) : *Iconographie des signes faisant partie de l'enseignement primaire des sourds-muets mis à la portée de tout le monde*, Paris : Paul Dupont.

163. Perlmutter, D. M. (1989) : « A moraic theory of American Sign Language syllable structure » ms. University of California, San Diego.
164. Perlmutter, D. M. (1992) : « Sonority and Syllable Structure in American Sign Language » *Linguistic Inquiry* 23, 3 : 407-42.
165. Petitto, L. (2000) : « The Acquisition of Natural Sign Language : Lessons in the Nature of Human Language and his Biological Foundations ». Dans Chamberlain, *et al.* : 41-70.
166. Pinker, S. (1995) : « Language acquisition ». Dans Gleitman et Liberman (eds.) : 135-182
167. Pinker, S. (1999)[1994] : *L'instinct du langage*, Paris : Editions Odile Jacob.
168. Pinon, R. (1961) : « Les noms de la comptine ». Dans Baucomont *et al.* : 52 ff.
169. Poizner, H. ; Klima, E. S. et Bellugi, U. (1987) : *What the Hands Reveal About the Brain*, Cambridge Mass. : MIT Press.
170. Presneau, J.-R. (1998) : *Signes et institutions des sourds, XVIII<sup>e</sup>- XIX<sup>e</sup> siècle*, Seyssel : Ed. Champ Vallon.
171. Reilly, J. (2000) : « Bringing Affective Expression Into the Service of Language : Acquiring Perspective Marking in Narratives ». Dans Emmorey et Lane (eds.), *The Signs of Language Revisited. An Anthology to Honour Ursula Bellugi and Edward Klima*, Mahwah, New Jersey & London : Lawrence Erlbaum Associates.
172. Richards, B. et Gallaway, C. (1994) : « *Language Acquisition in Children : input and Interaction* ». Dans Asher (ed.), *The Encyclopedia of Language and Linguistics* 4 : 1907-1912, Oxford : Pergamon Press.
173. Rolland, E. (1883) : *Rimes et jeux de l'enfance*, Paris : Maisonneuve et Larose.
174. Russo, T. (2000) : « The crosslinguistic study of poetical texts in signed and vocal languages : productivity, redundancy and form-function relations in a LIS (Italian Sign Language) poem » Communication affichée, TISLR7, Université d'Amsterdam.
175. Sandler, W. (1990) : « Temporal aspect and ASL phonology ». Dans Fischer et Siple (eds.) : 7-35.
176. Sandler, W. (1999) : « Prosody in Israeli Sign Language » *Language and speech* 43 (2-3) : 143-176.
177. Schaeffer, J.-M. (1995) : « Texte ». Dans Ducrot et Schaeffer, *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage* : 494-504, Paris : Le Seuil.
178. Séro-Guillaume, P. (1995) : « Une définition dynamique de la langue des signes » *Le Courrier de Suresnes* 63.1 : 40-47.
179. Singleton, J. L. (1989) : *Restructuring of Language from impoverished input : evidence for linguistic compensation*, Thèse de doctorat, University of Illinois, Urbana Champaign.
180. Snow, C. E. et Ferguson, C. A. (eds.) (1977) : *Talking to children : Language input and acquisition*, Cambridge : Cambridge University Press.
181. Soriano, P. (1996) : « Les formulettes ». Dans *Encyclopaedia Universalis*, CD-ROM Encyclopaedia Universalis, France S.A. 4<sup>ème</sup> éd.
182. Stack, K. (1988) : « Tiers and syllable structure in American Sign Language : evidence from phonotactics » Mémoire de maîtrise, Los Angeles, University of California, L.A.
183. Stokoe, W. (1960) : « Sign Language Structure : An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf » *Studies in Linguistics, Occasional Papers* No. 8 (version révisée republiée comme *Sign Language Structure*, Silver Springs, MD : Linstok Press, 1978).
184. Supalla, T. et Newport, E. (1978) : « How many seats in a chair ? The derivation of nouns and verbs in American Sign Language ». Dans Siple (ed.), *Understanding language through sign language research* : 91-131, San Diego : Academic Press.

185. Sutherland, E. (1985) : « Music to their eyes : song-to-sign interpreting at the Hudson Clearwater festival » *Sign Language Studies* 49 : 363-373.
186. Taub, S. (1998) : « Complex Superposition of Metaphors in an ASL Poem : An Analysis of 'The Treasure', by Ella Mae Lentz » *Communication orale*, TISLR98, Université de Gallaudet, Washington D.C.
187. Todorov, T. (1972) : « Versification ». Dans Ducrot et Todorov (eds.), *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage* : 240-8, Paris : Le Seuil.
188. Truffaut, B. (1993) : « Etienne de Fay and the History of the Deaf ». Dans Lane et Fischer (eds.), *Looking back*, Hambourg.
189. Truffaut, B. (1996) : « L'histoire de l'histoire des sourds » *Echo Magazine*, numéros de septembre p.4, novembre p.4 et décembre p.3.
190. Tuller, L. (1999) : « Le grammatical et l'extra-grammatical : remarques sur quelques 'particularités' morphosyntaxiques des langues des sourds » *Recherches en linguistique et psychologie cognitive II* : 81 -97.
191. Valli, C. (1990) : « The Nature of the Line in ASL Poetry ». Dans Edmondson et Karlsson (eds.) : 171-182.
192. Villiers, P. A. de ; de Villiers, J. G. de ; Schick, B. et Hoffmeister, R. (2000) : « Theory of mind development in signing and non-signing deaf children : the impact of sign language on social cognition » *Communication orale*, TISLR7, Université d'Amsterdam.
193. Wilbur, R. B. (1990) : « Metaphors in American Sign Language and English ». Dans Edmondson, W.H. ; Karlsson, F. (eds.) : 163-170.
194. Wilbur, R. B. (1993) : « Syllables and segments : hold the movement and move the holds ! ». Dans Coulter (ed.), *Current Issues in ASL Phonology, Vol. 3 : Phonetics and Phonology* : 135-168, San Diego, California : Academic Press.
195. Wilbur, R. B. (1999) : « Stress in ASL : Empirical Evidence and Linguistic Issues » *Language and speech* 42 (2-3) : 229-250.
196. Wilbur, R. B. et Nolen, S. (1986) : « The duration of syllables in American Sign Language » *Language and speech* 29 : 263-80.
197. Wilbur, R. B. et Patschke, C. G. (1998) : « Body leans and the marking of contrast in American Sign Language » *Journal of Pragmatics* 30 : 275-303.
198. Wilbur, R. B. et Schick, B. D. (1987) : « The Effects of Linguistics Stress on ASL Signs » *Language and Speech* 30.4 : 301-323.
199. Wittman, H. (1991) : « Classification linguistique des langues signées non vocalement » *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée* 10.1 : 215-288.
200. Woodward, J. et De Santis, S. (1977a) : « Two to one it happens : dynamic phonology in two sign languages » *Sign Language Studies* 17 : 329-346.
201. Woodward, J. et De Santis, S. (1977b) : « Negative incorporation in ASL and LSF » *Language in Society* 6. 3 : 379-388.
202. Zumthor, P. (1983) : *Introduction à la poésie orale*, Paris : Seuil.

### Vidéos

- Lek med tecken* : Produit et distribué par G. Christersson, SIH Läromedel.
- Nu vet jag !* : Produit par Sveriges Utbildningsradio et diffusé par SIH Läromedel.
- Wip wap, 24 gebarentaalrijmjes voor peuters en jonge kleuters* (1997) : Produit et distribué par NSDSK Amsterdam.
- Dänzer et Hemmi (1997) : « Danse des Mains » Produit et distribué par Etoile Production, Zurich, Suisse.

## LISTE DES SIGLES

ASL : Langue des signes américaine  
BSL : Langue des signes britannique  
CELEM : Centre d'Éducation du Langage pour Enfants Malentendants  
DSGS : Langue des signes de Suisse allemande  
EF : Expression faciale  
IVT : International Visual Theatre  
JSL : Langue des signes japonaise  
LIS : Langue des signes italienne  
LO : Langue(s) orale(s)  
LS : Langue(s) des signes  
LSF : Langue des signes française  
LSQ : Langue des signes québécoise  
MD : Main dominante  
MND : Main non dominante  
NGT : Langue des signes néerlandaise  
NM : Non Manuel  
SAFEP : Service d'Accompagnement Familial et d'Éducation Précoce  
SSEFIS : Service de Soutien à l'Éducation Familiale et à l'Intégration Scolaire  
SEES : Section d'Éducation et d'Enseignement Spécialisé  
SLS : Langue des signes suédoise

# TABLE DES ILLUSTRATIONS

## FIGURES

FIGURE 1 : LPC.....	18
FIGURE 2 : « SE PRENDRE LE MENTON » .....	24
FIGURE 3 : CONFIGURATION 'MAIN PLATE' .....	26
FIGURE 4 : CONFIGURATION /3/.....	26
FIGURE 5 : CONFIGURATION /5/.....	26
FIGURE 6 : 'DEUX-JAMBES' .....	26
FIGURE 7 : 'IL (L'INDIVIDU) EST A CET ENDROIT' .....	27
FIGURE 8 : 'IL (LE VEHICULE) EST A COTE DE LUI (L'INDIVIDU)' .....	27
FIGURE 9 : 'IL (LE VEHICULE) SE RAPPROCHE DE LUI (L'INDIVIDU)' .....	27
FIGURE 10 : 'UN POISSON SE PRESENTE DEVANT MA BOUCHE' .....	28
FIGURE 11 : MONTAGNE.....	29
FIGURE 12 : PAIN.....	30
FIGURE 13 : 'IL EST A CHEVAL DESSUS' .....	31
FIGURE 14 : 'ILS S'ELOIGNENT L'UN DE L'AUTRE' .....	31
FIGURE 15 : 'IL LE REGARDE' .....	31
FIGURE 16 : 'PREMIEREMENT SON FRERE, DEUXIEMEMENT SA SŒUR' .....	31
FIGURE 17 : CL:POMME-TOMBER <sub>[SPIRALE]</sub> .....	33
FIGURE 18 : <sub>1</sub> DONNER <sub>2</sub> -CL:OBJET-FIN .....	34
FIGURE 19 : PAIN CL:MORCEAU-LOC <sub>(MND)</sub> .....	35
FIGURE 20 : 'FLEXION TEMPORELLE' DU CORPS.....	36
FIGURE 21 : EXCITED-DEPRESSED .....	47
FIGURE 22 : 'ANGERS BAT DE L'AILE' .....	48
FIGURE 23 : 'LE 'CRABE-CANCER' A AVANCE PENDANT CETTE PERIODE' .....	48
FIGURE 24 : CONFIGURATION /V/ .....	49
FIGURE 25 : EMLACEMENTS ET TRAJECTOIRES DES SIGNES DE « CABANE » DANS L'ESPACE .....	49
FIGURE 26 : YOUR-I.....	50
FIGURE 27 : 'INDEX' ET /5/.....	51
FIGURE 28 : DACTYLOGIE NON POETIQUE DE F.L.E .....	52
FIGURE 29 : DACTYLOGIE POETIQUE DE F.L.E .....	52
FIGURE 30 : LE VERS SELON VALLI .....	55
FIGURE 31 : SERIE DE HUIT CROCHES .....	67
FIGURE 32 : SERIE DE HUIT AVEC SILENCES.....	67
FIGURE 33 : CONTOUR MELODIQUE FINAL.....	71
FIGURE 34 : REPETITION DE CONFIGURATION MANUELLE .....	89
FIGURE 35 : REPETITION D'UN MOUVEMENT .....	91
FIGURE 36 : COMPTINE A REFRAIN .....	92
FIGURE 37 : LUNDI ET MARCHER.....	105
FIGURE 38 : (S') IMPLIQUER / IMPLICATION (DANS LA NARRATION) .....	107

FIGURE 39 : COQ .....	109
FIGURE 40 : NOTATION PROSODIE .....	124
FIGURE 41 : NOTATION POESIE VALLI (1990 : 178).....	125
FIGURE 42 : NOTATION POESIE KLIMA ET BELLUGI (1976) .....	126
FIGURE 43 : CONVENTIONS NOTATION ESPACE SIGNEUR .....	132
FIGURE 44 : POSITION NEUTRE .....	138
FIGURE 45 : SINGE-MARCHER SINGE-COURIR .....	138
FIGURE 46 : CHANGER ET CHANGER-PETIT-A-PETIT .....	139
FIGURE 47 : MOUVEMENT D'OSCILLATION .....	140
FIGURE 48 : CAMPAGNE (VERSION POETIQUE D'UN GAUCHER) .....	141
FIGURE 49 : MOUVEMENT DE TRANSITION INTERNE .....	142
FIGURE 50 : INTERVIEWER .....	142
FIGURE 51 : TRANSITIONS (VERSION POETIQUE / NON POETIQUE).....	143
FIGURE 52 : SURFACE-PLATE-ET-VERTICALE .....	144
FIGURE 53 : MONTAGNE.....	144
FIGURE 54 : MOUVEMENTS LATERAUX DU BUSTE ET DE LA TETE .....	146
FIGURE 55 : MOUVEMENTS DU BUSTE .....	146
FIGURE 56 : BONBON ET ROUGE .....	148
FIGURE 57 : MOUVEMENT DE CAMPAGNE.....	150
FIGURE 58 : ENCHAINEMENT FORET CERF .....	154
FIGURE 59 : UN DEUX TROIS (VERSION POETIQUE POUR UNE GAUCHERE) .....	154
FIGURE 60 : UN DEUX TROIS (VERSION NON POETIQUE) .....	154
FIGURE 61 : MONTAGNE.....	156
FIGURE 62 : MOUVEMENT DE PIANOTAGE .....	156
FIGURE 63 : 'LE CERF REGARDE EN L' AIR A DROITE, PUIS EN L' AIR A GAUCHE' .....	158
FIGURE 64 : SIGNE MONOSYLLABIQUE.....	FIGURE 65 : SIGNE TRISYLLABIQUE

161

FIGURE 66 : SIGNE BISYLLABIQUE.....	FIGURE 67 : SIGNE BIMANUEL ALTERNE
-------------------------------------	------------------------------------

161

FIGURE 68 : VERSION NON POETIQUE.....	166
FIGURE 69 : VERSION POETIQUE .....	166
FIGURE 70 : UN DEUX TROIS.....	167
FIGURE 71 : AMPLITUDE DE PECHER .....	169
FIGURE 72 : TRAJECTOIRE DU SIGNE PECHER .....	170
FIGURE 73 : PECHER (FORME DE CITATION) .....	170
FIGURE 74 : AMPLITUDE DU NON MANUEL .....	171
FIGURE 75 : DECOMPOSITION DE PECHER .....	172
FIGURE 76 : GRILLE TEMPORELLE.....	FIGURE 77 : GRILLE + MOUVEMENTS

175

FIGURE 78 : GRILLE = MOUVEMENT + ACCENTS RYTHMIQUES.....	176
--	-----

FIGURE 79 : MARCHER .....	180
FIGURE 80 : FORMES DE CITATION ET FORMES POETIQUES .....	189
FIGURE 81 : ECOLE      FIGURE 82 : ECOLE .....	191
FIGURE 84 : ELONGATION D'UN MOUVEMENT COURT .....	192
FIGURE 85 : « LA DANSE SOURDE » .....	194
FIGURE 86 : REPERAGE DES SIGNES EN FONCTION D'UNE ECHELLE DE HAUTEUR.....	195
FIGURE 87 : SUPERSTRUCTURE SPATIALE D'UN POEME .....	196
FIGURE 88 : POSITIONS DE LA BOUCHE DANS « <i>SMAKELIJK ETEN</i> » .....	197
FIGURE 89 : FERMER-LE-RIDEAU-DE-FER .....	199
FIGURE 90 : S'ENVOLER .....	199
FIGURE 91 : SYMETRIE SIMULTANEE.....	202
FIGURE 92 : SYMETRIE ALTERNEE.....	203
FIGURE 93 : SYMETRIE ET PARALLELISME A DEUX INDIVIDUS .....	203
FIGURE 94 : CL:POISSON- <sub>D</sub> VENIR <sub>BOUCHE</sub> .....	211
FIGURE 95 : <sub>1</sub> DONNER <sub>2</sub> -CL:OBJET-FIN .....	212
FIGURE 96 : « SUPER », « BIEN » .....	213
FIGURE 97 : JEU DE ROLE .....	226
FIGURE 98 : MARCHER .....	227
FIGURE 99 : 'L'ARBRE SE BALANCE FORT ET VITE / DOUCEMENT' .....	229
FIGURE 100 : PARADIGME CLASSIFICATEUR 'ANIME' .....	237
FIGURE 101 : VERSION NON POETIQUE (D'UN SIEGNEUR DROITIER) .....	240
FIGURE 102 : VERSION POETIQUE (D'UN SIEGNEUR GAUCHER) .....	241

## TABLEAUX

TABLEAU 1 : CONVENTIONS NOTATION.....	131
TABLEAU 2 : « AUTOMNE » TELLE QUE PRESENTEE AUX ENFANTS (TRANSCRIPTION + TRADUCTION).....	151
TABLEAU 3 : ARTICULATION DES TEMPS FORTS DANS « LE PETIT BONHOMME ».....	164
TABLEAU 4 : ARTICULATION DES TEMPS FORTS DANS « LA POULE » (DE V. DUHAYER).....	165
TABLEAU 5 : MESURE DES DUREES DES MOUVEMENTS DE HUIT SIGNES DANS « LA PROMENADE ».....	174
TABLEAU 6 : « 1 A 10 (A) », TRANSCRIPTION, TRADUCTION ET DUREES.....	179
TABLEAU 7 : « 1 A10 (A) », STROPHES.....	179
TABLEAU 8 : « LE PETIT BONHOMME ».....	181
TABLEAU 9 : DUREES, ACCENTS ET SYLLABES POUR QUATRE SIGNES DE « LA PROMENADE ».....	181
TABLEAU 10 : TRANSCRIPTION + TRADUCTION DE « LA PROMENADE ».....	183
TABLEAU 11 : SIGNES + STRUCTURE SYLLABIQUE.....	184
TABLEAU 12 : EFFET DE MIROIR.....	186
TABLEAU 13 : « AUTOMNE », NOTATION SYLLABIQUE + DIRECTIONS MOUVEMENTS.....	188
TABLEAU 14 : CONSTRUCTION RYTHMIQUE ET SYLLABIQUE DE « UN, DEUX, TROIS ».....	190
TABLEAU 15 : COMPARAISON NOTATION SYLLABIQUE ET DUREES.....	193
TABLEAU 16 : « <i>SMAKELIJK ETEN</i> » (SIGNES, RYTHME ET HAUTEURS).....	197
TABLEAU 17 : « AUTOMNE », NOTATION SYLLABIQUE + DIRECTION MOUVEMENTS.....	198
TABLEAU 18 : ALTERNANCE DANS « <i>SMAKELIJK ETEN</i> ».....	201
TABLEAU 19 : PREMIERE STROPHE DE « JE DETESTE L'EAU ».....	201
TABLEAU 20 : TROISIEME STROPHE DE « JE DETESTE L'EAU ».....	201
TABLEAU 21 : PROPOSITIONS A DEUX SIGNES.....	214



## Annexes

### Table des matières

1	DESCRIPTION DES ENTRETIENS SEMI-DIRIGES .....	3
2	PRESENTATION DES GROUPES D'ENFANTS ENREGISTRES .....	4
3	CLASSEMENT DES SEQUENCES POETIQUES .....	5
4	THEME, DUREE, DEBUT ET FIN DES PERFORMANCES .....	6
5	EXTRAITS DE NOTATION GRAPHIQUE DE CORPUS POETIQUES .....	7
6	EXTRAIT DE NOTATION ARTICULATOIRE AU 1/25 <sup>EME</sup> DE SECONDE .....	9
7	CONVENTIONS DE NOTATIONS .....	11
8	CORPUS .....	14
	<i>LSF, M. Companys</i> .....	14
	« vache », « lion », « cheval », « poisson », « lapin » .....	14
	« Tu me dis » .....	15
	<i>LSF, K. Feuillebois</i> .....	16
	« La promenade » .....	16
	<i>LSF, V. Duhayer</i> .....	19
	« Automne » .....	19
	« Le petit bonhomme » .....	20
	« Un, deux, trois » .....	21
	« La poule » .....	23
	« La semaine » .....	25
	« Les chiffres » .....	26
	<i>LSF, G. Bras</i> .....	27
	« La lune » .....	27
	« L'araignée » .....	28
	« La poule » .....	30
	« Le bateau » .....	32
	« Coucou, regardez-moi » .....	34
	<i>LSF, L. Couteille</i> .....	36
	« A à Z » .....	36
	<i>LSF, N. Haouam</i> .....	38
	« Automne » .....	38
	<i>LSF, R. Benelhocine</i> .....	42
	« La promenade » .....	42
	<i>LSQ, M. Lelièvre</i> .....	44
	« Le magasin d'animaux » .....	44
	« Pluie sur le lac » .....	46
	« Le rêve du cow-boy » .....	48
	<i>NGT, Wip Wap</i> .....	51
	1) « Smakelijk eten » .....	51
	2) « Nieuwe Lente » .....	53
	3) « Krokusbolletje » .....	54
	4) « Een rood ei » .....	55
	5) « Paashaas » .....	56
	6) « Grote eend en kleine eend » .....	57
	7) « Aap » .....	58
	8) « Speeltuín » .....	60
	9) « Regendans » .....	61
	10) « De hongerige indiaan » .....	62
	11) « Herfst » .....	63
	12) « Winterslaap » .....	64
	13) « Stappen in de plassen » .....	66
	14) « Zwenmen en schaatsen » .....	68
	15) « Boerinnen in de regen » .....	69
	17) « Ben je boos ? » .....	71
	18) « Sint en piet » .....	72
	19) « Kerstboom » .....	73

20) « <i>Wiebelweg</i> » .....	75
21) « <i>Kijk, kijk</i> » .....	76
22) « <i>Naar bed</i> » .....	77
23) « <i>Slaap Lekker</i> » .....	78
24) « <i>Wip wap</i> » .....	79
<i>SLS, Lek med tecken</i> .....	80
« 1 à 10 (a) » .....	80
« 1 à 10 (b) » .....	82
<i>SLS, Nu vet jag</i> .....	83
« <i>Fisk</i> » .....	83
« <i>Tandvårk</i> » .....	84
« 1 à 10 » .....	85
« <i>Je déteste l'eau</i> » .....	86
<i>ASL</i> .....	87
« <i>A à Z</i> » .....	87
« 1 à 10 (a) » .....	89

## 1 DESCRIPTION DES ENTRETIENS SEMI-DIRIGES<sup>1</sup>

- **Entretien n° 1** : A la NSDSK (*Nederlandse Stichting voor het Dove en Slechthorende Kind*, 'fondation néerlandaise pour l'enfant sourd et malentendant') à Amsterdamen février 1999. Rencontre organisée par G. Beck (psychologue et responsable du programme de guidance familiale) avec l'équipe pédagogique de la NSDSK : présentation de ma recherche et de quelques exemples de comptines en LSF, échange avec l'équipe de la NSDSK, et notamment W. Emmerik, poète sourd ayant participé à la création de *Wip wap*, présentation de la vidéo *Wip wap* et discussion sur les pratiques. Compléments d'informations recueillis lors du colloque TISLR7 et par courrier électronique ensuite avec W. Emmerik et J. Geuze.
- **Entretien n°2** : A l'Université de Grenoble, en mai 1999, rencontre organisée par A. Millet (enseignant-chercheur) avec E. Barrero professeur de LSF : présentation de certaines comptines en LS de mon corpus et discussion sur l'accès au sens, sur le folklore traditionnel, présentation d'un travail de poésie effectué par E. Barrero avec des collégiens / A son domicile, rencontre avec G. Bras : présentation et discussion sur les comptines présentées de mon corpus, discussion sur enregistrements effectués en classe par G. Bras et sur la restitution des séquences poétiques par les enfants.
- **Entretien n°3** : Au CELEM, avec N. Haouam et sa collègue Sophia le 18 avril 2000 : discussion sur la restitution des enfants et la notion d'erreur, sur les critères de reconnaissance de la poésie enfantine en LSF.
- **Entretien n°4** : avec R. Benelhocine, le 12 mai 2000 au CELEM : commentaires et explications sur l'enregistrement de « La promenade », échange sur le thème de l'éventuelle émergence de jeux de langue spontanés chez les enfants sourds.
- **Entretien n°5** : avec R. Benelhocine, S. Chemin, P. Gicquel, le 9 juin 2000 au CELEM : présentation de séquences poétiques enfantines dans d'autres LS et échange sur le folklore enfantin (entretien enregistré avec l'accord des participants).
- **Entretien n°6** : avec S. Chemin et sa collègue Marilyne, le 4 juillet 2000 au CELEM : présentation de comptines dans d'autres LS et échange sur le folklore enfantin.
- **Entretien n°7** : avec M. Lelièvre en présence de L. Lelièvre et A-M Parisot, chercheurs sur la LSQ, en juillet 2000 à Amsterdam (TISLR7) : éclaircissements sur les productions de M. Lelièvre et échange sur le thème du folklore enfantin.

---

<sup>1</sup> Ne sont notés ici que les principaux entretiens formels.

## 2 PRESENTATION DES GROUPES D'ENFANTS ENREGISTRES<sup>2</sup>

- Groupe de N. Haouam (3-5 ans)

	âge	entourage	Arrivée au CELEM/ Parcours Education	Surdité
<b>Garçon 1</b>	4	Sourd (parents)	Arrivée 2 ans plus tôt	Surdité profonde de naissance
<b>Garçon 2</b>	5	Entendant	Arrivée la même année Avant : LPC, oral	Surdité évolutive (à partir de 1 ou 2 ans)
<b>Fille 1</b>	4 ; 6	Entendant	Arrivée la même année	Surdité profonde de naissance
<b>Fille 2</b>	4 ; 6	Entendant	Arrivée la même année	Baisse audition progressive entre 1 ; 6 et 2 ; 6
<b>Garçon 3</b>	3	Entendant	Arrivée la même année	Surdité profonde De naissance
<b>Garçon 4</b>	-	-	-	Surdité profonde de naissance
<b>Fille 3</b>	-	-	-	Diagnostic tardif

- Groupe de L. Couteille (11-13 ans)

		Age début LSF entourage	Arrivée au CELEM/ Parcours Education	Surdité
<b>Fille 1</b>	12 ; 6	LSF à 6 ans IVT Entendant (1 soeur sourde 14 ans)	1993 / à 5 ans intégration	Surdité profonde de naissance
<b>Garçon 1</b>	12 ; 6	LSF à 5 ans Entendant	1992 / à 4 ; 6 intégration (crèche)	Surdité profonde de naissance
<b>Garçon 1</b>	13	LSF à 5 ans Entendant	1992 / à 5 ans intégration	Surdité sévère > profonde
<b>Fille 2</b>	11 ; 6	LSF 3.6 Entendant	1992 / à 4 ans intégration	Surdité profonde de naissance
<b>Fille 3</b>	11 ; 6	LSF à 3 ans Entendant (1 frère sourd 21 ans)	1994 / à 6 ans CEBES, puis intégration	Surdité profonde de naissance
<b>Fille 4</b>	11 ; 6	LSF à 3 ans Entendant (1 soeur sourde 23 ans)	1994 / à 6 ans CEBES, puis intégration	Surdité sévère

<sup>2</sup> N'ayant pas relevé (dans le cadre d'un corpus de cette taille) de différence significative en fonction du degré de surdité, de la scolarité ou de l'entourage linguistique des auteurs de performances, nous ne donnons pas plus de renseignements à leur sujet que ceux mentionnés au cours de notre étude.

3 CLASSEMENT DES SEQUENCES POETIQUES

		alternance	symétrie	refrain	cycle	jeu avec les configurations			autres	
						alphabet	chiffres	conf. répét.		1 seule conf.
LSF	M. C.								Tu me dis	
									Vache	
										Lion
										Cheval
										Poisson
									Lapin	
		K. F.								Promenade
		V. D.		Automne						Automne
			Pt bonhom.							
								1, 2, 3		
										La poule
	G. B.				Lune					
					L'araignée					
										La poule
									Le bateau	
					coucou					
	L. C.					A à Z				
	N. H.								Automne	
	R. B.			Promenade					Promenade	
Autres LS	LSQ					Le rêve du C-B				
									Pluie lac	
									Magasin d'a.	
	N G T	1	Smakelijk eten							
		2		Nieuwe L.						Nieuwe L.
		3								Krokus.
		4	Een rood ei							
		5		Paashaas						
		6								Grote eend
		7								Aap
		8		Speeltuim						
		9								Regendans
		10								De hong. In..
		11								Herfst
		12								Winterslaap
		13	Stappen in de plassen							
		14		Zwimmen						
		15								Boerinnen
		16		Jarig						
		17	Ben je boos							
		18								Sint en piet
		19		Kerstboom						
		20		Wiebelweg						Wiebelweg
		21		Kijk, kijk						
		22								Naar bed
		23								Slaap Lekker
		24		Wip Wap						Wip wap
	SLS (1)						l à 10 (1)			
							l à 10 (2)			
	SLS (2)					FISK				
						Tandvärk				
							l à 10			
									Je détéste	
	ASL						l à 10 (1)			
							l à 10 (2)			
						A à Z				
LSF ados	Estelle			SIDA						
	Audrey								Le pont	
	Sophie			Automne						

4 THEME, DUREE, DEBUT ET FIN DES PERFORMANCES

Aut.	Titre	Temps (secondes)	Thème	Début	Fin	Signe fin
MC	Vache	10	Animal couleur	-	BAT. REPOS	-
	Lion	11	Animal couleur	EF		« VOILA »
	Cheval	5	Animal couleur	-	BAT. EF	-
	poisson	5	Animal couleur	-	BAT. REPOS EF	-
	Lapin	5	Animal couleur	BAT.	BAT.	« VOILA »
	Tu me dis	40	Fleur, animal, météo	BAT.	TENUE	-
KF	Promenade	53	Promenade, animaux, saison	BAT. REPOS	REPOS	-
VD	Automne	26	Automne	BAT. REPOS	REPOS	« AU REVOIR »
	Pt bonhomme	15	Déplacement bizarre	BAT. REPOS	BAT. REPOS	ATTERRIR
	Un deux trois	20	Chiffres	-	BAT. EF REPOS	FERMER (FLETRIR)
	Une poule	12	Animal	-	BAT. REPOS	S'ENVOLER
	La semaine	32	Jours / couleur	BAT. REPOS	BAT. REPOS	RECOMMENCER
	Les chiffres	18	Chiffres	BAT. REPOS	REPOS	FERMER
GB	L'araignée	11 (un cycle)	Animal	RE>M	TENUE REPOS	-
	Poule	12	Animal	RE>M	REPOS	S'ENVOLER
	Coucou regardez-moi	27 (un cycle)	Corps	-	REPOS	« VOILA »
	Lune	8 (un cycle)	Déplacement bizarre	-	TENUE	CHUTE
	Le bateau	20	Pêche	-	REPOS	S'ENVOLER
NH	Automne	24	Automne	-	TENUE	TOMBER
RB	Promenade	72	Promenade	-	-	ADORER
LC	Cow-boy	30	Cow-boy	-	RE REPOS	-
ML	La pluie sur le lac	26	Promenade, météo	BAT. REPOS	BAT. REPOS	-
	Le magasin d'animaux	19	Chiffres	BAT. REPOS	BAT. R	« BIEN »
	Cow-boy	34	Cow-boy	BAT. REPOS	BAT. R	(DORMIR)
WW	Smakelijk eten	18	Nourriture	BAT. REPOS	R BAT.	BON
2	Nieuwe lente	31	Saison	REPOS	R BAT.	BEAU
3	krokusbolletje	13	Fleur / couleur	BAT. REPOS	BAT. R	-
4	Een rood ei	10	Nourriture / couleur	BAT.	BAT. R	Y-A- PLUS
5	Paashaas	27	Événement	-	TENUE R	CHAPEAU !
6	Grote eend	18	Animal	-	EF BAT. R	-
7	Aap	35	Animal	BAT.	EF BAT. R	-
8	Speeltuin	13	Récréation	-	TENUE	ATTERRIR
9	Regendans	30	Indien	BAT.	BAT. R	« OUAIS »
10	De hong. In..	25	Indien	-	TENUE BAT. REPOS	-
11	Herfst	24	Automne / couleur	BAT.	TENUE BAT. REPOS	FEUILLE- TOMBER
12	Winterslaap	46	Animal	-	TENUE	DORMIR
13	Stappen in de plassen	13	Météo	BAT.	TENUE BAT. REPOS	-
14	Zwimmen	34	Saison	-	REPOS BAT.	« VOILA »
15	Boerinnen	16	Pluie	-	TENUE BAT. REPOS	GLISSER-TOMBER
16	Jarig	15	Événement	-	OSC. CONTINUE	BRAVO
17	Ben je boos	9	Humeur, fleur	BAT.	TENUE BAT. REPOS	« BIEN »
18	Sint en piet	21	Événement	-	REPOS	-
19	Kerstboom	18	Événement	-	REPOS	« AAH »
20	Wiebelweg	15	Absurde ou bizarre	-	TENUE EF REPOS	TOMBER
21	Kijk, kijk	17	Absurde ou bizarre	BAT.	TENUE REPOS BAT.	FERMER
22	Naar bed	22	Coucher	EF	BAT. EF REPOS	-
23	Slaap Lekker	18	Animal / coucher	BAT.	TENUE	« s'endormir »
24	Wip Wap	11	Absurde ou bizarre	-	OSC. CONTINUE	« AU REVOIR »
LmT	1à10 (1) (suède duo)	21	Chiffres	-	-	-
	1à10 (2) (suède duo)	17	Chiffres	-	OSC. CONTINUE	-
NvJ	Déteste l'eau	23	Humeur / eau	-	TENUE	-
	1à 10 (vache)	23	Chiffre / animal	-	-	-
	Fisk	14	Animal	-	-	-
	Tandvärk	35	Activité humaine	EF	TENUE	« s'évanouir »
ASL	A>Z	31	Détective	-	EF REPOS	PARTIR
	1à 10 (1)	21	Séduction	-	EF REPOS	« BIEN »
	1à 10 (2)	17	Chasse (?)	-	REPOS	-

**BAT.** = battement de paupière / **EF**, **RE** = changement d'expression faciale, de regard / **RE >M** = le regard se dirige sur les mains / **REPOS** = retour des mains à une position de repos / **TENUE** : les mains restent immobiles / **OSC. CONTINUE** = le dernier signe est composé d'un mouvement court répété un nombre indéfini de fois /

### Durée poèmes d'adultes

Titre et auteur	Langue	Durée en secondes
« Deux mondes » de G. Magnusson	SLS	114
« Espoir » de C. Liennel	LSF	128
« J'irai pleurer sous la pluie » de C. Liennel	LSF	49
« Fantaisies » de M. Leuzinger Mave	LSF Suisse romande	83
« Fleur » de C. Liennel	LSF	100
« Cabane » de C. Liennel	LSF	114
« Touareg » de V. Abbou	LSF	105
« Les cloches » de F. Corderoy du Tiers avec L. Beskardes	LSF	85
« Aspiration » de C. Liennel	LSF	131
« le théâtre suspendu » de V. Abbou	LSF	185
« La tour Eiffel » de V. Abbou	LSF	141

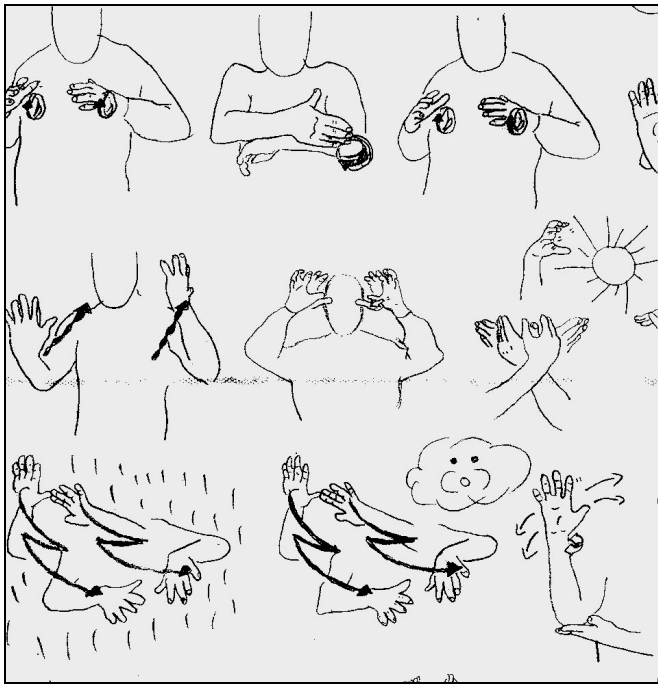
### Poèmes d'adolescents

« Sida »	LSF	56
« Le pont »	LSF	74
« Automne »	LSF	60

## 5 EXTRAITS DE NOTATION GRAPHIQUE DE CORPUS POETIQUES



Document M. Companys



Document K. Feuillebois



Document V. Duhayer



6 EXTRAIT DE NOTATION ARTICULATOIRE AU 1/25<sup>EME</sup> DE SECONDE

temps	05-23	05-24	06-00	06-01	06-02	06-03	06-04	06-05	06-06	06-07	06-08	06-09	06-10	06-11	06-12	06-13	06-14	06-15	06-16
-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

yeux - - .....

T/C ..... T↗  
 ..... C↖

bouche BF BlégO [p].....[o]

droite trans.....Cl-  
 /5°/.....POMME.....

gauche

sens une pomme

main droite (non dominante)<sup>3</sup>

psb neutre.....ab ou ext.?

avt1

avt2 ext++.....neutre neutre.....flex ou rot int?

avt3 neutre.....pronation pronation.....sup sup.

poign. neutre.....arr

doigts

main gauche (main dominante)

psb

avt

avt

avt

poignet

doigts

tenues

accent ACC<sup>4</sup> [ ]

syllabes

<sup>3</sup> Valerie est gauchere

<sup>4</sup> légère accentuation : rotation pro/sup + articulation [o]  
 compareer accent ds ce sens par rapport avec 2ème partie rotation ds sens contraire

CESA

**Commentaire [1]:** légère accentuation

CESA

**Commentaire [2]:**

temps	06-17	06-18	06-19	06-20	06-21	06-22	06-23	06-24	07-00	07-01	07-02	07-03	07-04	07-05	07-06	07-07	07-08	07-09	07-10
-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

yeux  
MND  
T/C ..... T↑←  
.....C.  
bouche [m] BF  
droite .....trans.....Cl-/5°/[tombe d'en haut]..... (Cl-5°/en haut).....(Cl-5°/tombe)  
gauche  
sens tombe d'en haut (si un seul signe)

main droite (non dominante)

psb ..... ext.....ext++  
ext+.....  
avt1  
avt2  
avt3 .....pro .....pro.....pro++  
pro++.....  
poign .....arr.....avt  
doigts .....ext

temps	06-17	06-18	06-19	06-20	06-21	06-22	06-23	06-24	07-00	07-01	07-02	07-03	07-04	07-05	07-06	07-07	07-08	07-09	07-10
-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

main gauche (main dominante)

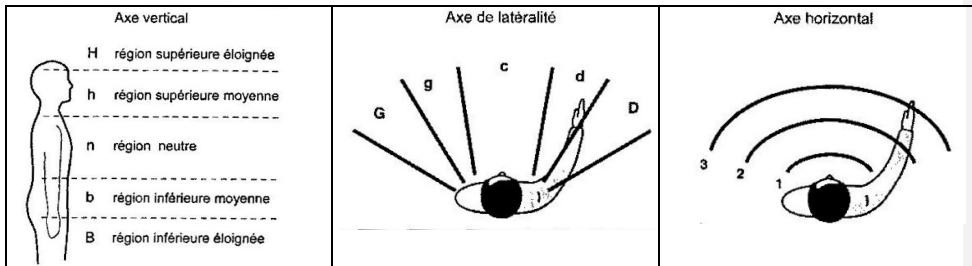
psb  
avt  
avt  
avt  
poignet  
doigts

tenues  
accent  
syllabes

7 CONVENTIONS DE NOTATIONS

	<b>Notation</b>	<b>Commentaires</b>	<b>exemple</b>
<b>Gestes (conventionnels)</b>	« GESTE »	les signes-gestes de la communication non verbale	« VIENS »
<b>Signes (en général)</b>	SIGNE XX  SIGNE-SIGNE  (2m)  Point <sub>1</sub>	gloses en français même pour LS autres que LSF signe non identifié  deux mots sont nécessaires pour transcrire un seul signe  le signe est effectué à deux mains  pointage vers telle ou telle personne	ARBRE  SINGE-COURIR  (2m) SINGE-COURIR  Point <sub>2</sub>
<b>Classificateurs</b>	Cl: 'index' 'deux jambes' 'main plate' 'surface' 'objet rond' 'objet fin' /C/ /3/	classificateur : pour un individu ou un objet fin et vertical pour un individu qui se déplace sur deux jambes  précise la forme la taille, etc.  avec configuration de la lettre manuelle 'C' avec configuration du chiffre (dans la LS en question)	
<b>Accord classificateur objet</b> <b>Accord classificateur sujet</b>	SIGNE-Cl Cl-SIGNE		PRENDRE-Cl:objet-fin Cl:index-ARRIVER
<b>Verbes</b> <b>de position</b>  <b>de préhension</b>  <b>de mouvement</b>	LOC. S'ETENDRE, SE-BALANCER  SAISIR, METTRE  ALLER, MONTER, S'ENVOLER, DESCENDRE, PASSER, TOMBER	prédicat de localisation	Cl:arbre-LOC <sub>d</sub>
<b>Localisation, source et but</b>	dev., derr. Voir figure ci-dessous	devant, derrière  avec des précisions du type « épaule », « bouche » avec un système de référence interne « i » ou « j »	<sup>bouche</sup> S'ENVOLER <sub>h</sub> FLEUR <sub>(i)</sub> REGARDER <sub>i</sub>

<b>Accord localisation, direction</b>	SIGNE <sub>(localisation)</sub> source→SIGNE <sub>but</sub>		FLEUR <sub>(i)</sub> d'ALLER <sub>g</sub>
<b>Accord personnel</b>	<sub>i</sub> SIGNE <sub>2</sub> Point <sub>1</sub>		<sub>i</sub> DONNER <sub>2</sub>
<b>Non manuel</b>	> to, tête: ←→ ↔ ↑↓ arr av Π  re re :m re 2>i == -- 00  bat.  SF, SL NP BO, BF, JG M, Ω, LS ∩, ∪  Pf [lab] La.	indique une progression vers un état mouvements de torse / tête du signeur vers sa droite, vers sa gauche, balancement, vers le haut, le bas, l'arrière, l'avant haussement d'épaules  regard sur les mains de l'interlocuteur à un point i yeux plissé, fermés, grand ouverts  battement de paupière  sourcils froncés, levés nez plissé bouche ouverte, fermée ; joues gonflées moue, lèvres supérieures relevées, lèvres serrées bouche dépitée, sourire  expiration articulation labiale langue sortie	
<b>Prosodie manuelle</b>	SIGNE----- SIGNE+++	le signe est maintenu le signe est répété (sans valeur gramm., ni lexicale)	
<b>Aspect</b>	SIGNE <sub>[distr.]</sub> [multiple] [Répét.] [+int.] [-int.] [Alt.] [ral.], [acc.]	distributif multiple répétitif + ou – intensif alterné ralenti, accéléré	



**Conventions notation espace signeur**  
(Dubuisson *et al.* 1999 : 125)

- :	longue	↗ :	brève
≡ :	longue accentuée	↖ :	brève accentuée
(-):	longue de transition externe	(↗):	brève de transition externe
-^-	longues enchaînées	... :	tendue

**Conventions notation syllabique**

X...	durée très longue entre deux accents
X	durée longue entre deux accents
x	durée courte entre deux accents
x	durée très courte entre deux accents

**Conventions notation rythmique**

8 CORPUS

LSF, M. Companys

« vache », « lion », « cheval », « poisson », « lapin »

- 'Une vache jaune joue'

(2m) (2m)  
VACHE JAUNE JOUER

\_\_\_\_\_M 'Un lion orange se fait un shampooing'  
(2m) (2m)  
LION ORANGE SE-FAIRE-UN-SHAMPOING

\_\_\_\_\_>BO 'Il marche et ouvre grand la gueule.'  
(2m) (2m)  
OUVRIR-LA-GUEULE MARCHER

- 'Un cheval rouge pleure.'  
(2m) (2m)  
CHEVAL ROUGE PLEURER

- 'Un poisson fait du ping-pong, il est bleu.'  
-  
POISSON FAIRE-DU-PING-PONG BLEU

- 'Il part en nageant.'  
-  
Cl:poisson-PARTIR

- 'Un lapin noir court.'  
(2m)  
LAPIN NOIR LAPIN-COURIR

« Tu me dis »

to→ \_\_\_\_\_ SL  
- (2m)  
Point<sub>2</sub> <sub>2</sub>DIRE<sub>1</sub> Point<sub>2</sub> AIMER PLUIE

‘Tu me dis que tu aimes la pluie.’

\_\_\_\_\_ ∩ to←  
(2m)  
MAIS Point<sub>2</sub> FERMER-FENETRE « ALORS ! »

‘mais tu fermes la fenêtre ! Alors...’

\_\_\_\_\_ SL  
-  
Point<sub>2</sub> <sub>2</sub>DIRE<sub>1</sub> Point<sub>2</sub> AIMER FLEUR

‘Tu me dis que tu aimes les fleurs.’

\_\_\_\_\_ M, to→  
(2m) -----  
MAIS Point<sub>2</sub> Cl:objet-fin-n S’ETENDRE<sub>ni</sub> COUPER<sub>(i)</sub>

‘mais tu coupes leur tige.’

\_\_\_\_\_ SL re:m>2  
-  
Point<sub>2</sub> <sub>2</sub>DIRE<sub>1</sub> Point<sub>2</sub> AIMER POISSON

‘Tu me dis que tu aimes les poissons.’

\_\_\_\_\_ ∩ to:arr, re:m, tê:arr to:av  
- (2m) (2m)  
MAIS Point<sub>2</sub> PECHER-AVALER-Cl:poisson

‘mais tu les pêches et tu les avales.’

to:c \_\_\_\_\_ tê→, re:2  
(2m) (2m)  
« ALORS » Point<sub>2</sub> <sub>2</sub>DIRE<sub>1</sub> AIMER Point<sub>1</sub>

‘Alors, quand tu me dis que tu m’aimes.’

- \_\_\_\_\_ M, tê↗  
(2m) (2m)  
Point<sub>1</sub> AVOIR-PEUR

‘j’ai un peu peur.’

LSF, K. Feuillebois

## « La promenade »

-		
(2m)	(2m)	
SE-PROMENER	MER	‘Je me promène à la mer.’
-		
(2m)	(2m)	
SE-PROMENER	MONTAGNE	‘Je me promène à la montagne.’
-		
(2m)	(2m)	
SE-PROMENER	CAMPAGNE	‘Je me promène à la campagne.’
-		
(2m)	(2m)	
SE-PROMENER	FORET	‘Je me promène en forêt.’
-		
-----Cl:arbre-LOC <sub>g&gt;1[multiple]</sub>		
Cl:arbre-LOC <sub>d3&gt;1[multiple]</sub> -----		‘Les arbres défilent d’un côté, les arbres défilent de l’autre côté.’
-		
(2m) re:gh re:dh		
CERF-----		‘Un cerf lève les yeux vers le ciel d’un côté, puis de l’autre.’
-		
(2m)		
H <sub>d</sub> PAPILLON-VOLER <sub>Hg</sub>		‘Un papillon vole de ce côté, à l’autre côté.’
-		
-		
SOLEIL-LOC <sub>Hd</sub>		‘Il y a du soleil.’
-		
(2m)		
OISEAU-VOLER OISEAU-VOLER <sub>[int]</sub>		‘Un oiseau vole, un oiseau vole avec effort.’
-SF----- BO(inspiration)>JG		
(2m) (2m)		
PLEUVOIR <sub>[int]</sub> PLEUVOIR <sub>[int]</sub>		‘Il pleut fort, il pleut fort et le vent souffle.’
-----		
(2m)		
Cl:arbre-BOUGER <sub>[int]</sub>		‘Un arbre est vivement secoué.’
-		
(2m)		
NEIGER		‘Il neige.’
-		
(2m)		
SAPIN-LOC <sub>g</sub> SAPIN-LOC <sub>d</sub>		‘Il y a un sapin d’un côté, et de l’autre côté.’
-----		
=====		
(2m)		
AIMER <sub>[int]</sub> FORET		‘J’aime beaucoup la forêt !’
-----		
=====		
(2m)		
AIMER <sub>[int]</sub> CAMPAGNE		‘J’aime beaucoup la campagne !’
-----		
=====		
(2m)		
AIMER <sub>[int]</sub> MONTAGNE		‘J’aime beaucoup la montagne !’
-----		
=====		
(2m)		
AIMER <sub>[int]</sub> MER		‘J’aime beaucoup la mer !’





(-)  $\nabla \dots$

$\nabla - \nabla$

LSF, V. Duhayer

« Automne »

*Clap-clap-clap*

*(les partenaires se tapent dans les mains)*

\_\_\_\_\_to↗

-

BONJOUR

‘Bonjour !’

*Clap-clap-clap*

\_\_\_\_\_re:m

(2m)

AUTOMNE

‘C’est l’automne.’

*Clap-clap-clap*

-

(2m)

« AVOIR-FROID »<sub>[int]</sub>

‘J’ai froid.’

*Clap-clap-clap*

-

(2m)

AUTOMNE-ECHARPE

‘C’est l’automne, en écharpe.’

*Clap-clap-clap*

\_\_\_\_\_BO

(2m)

SE SENTIR BIEN

‘Je me sens bien’

*Clap-clap-clap*

\_\_\_\_\_tê↗

-

BONJOUR

‘Bonjour !’

*Clap-clap-clap*

Re:m

(2m)

AUTOMNE

‘C’est l’automne’

*Clap-clap-clap*

\_\_\_\_\_tê↗

-

AU REVOIR

‘Au revoir !’

« Le petit bonhomme »

[p□m]  
POMME

‘Il y a une pomme.’

\_\_\_\_\_re:m  
Cl:pomme-LOC<sub>Hd</sub> Cl-TOMBER-REBONDIR

‘Elle tombe et rebondit.’

\_\_\_\_\_re:m  
-----  
Cl:deux-jambes-g<sub>g</sub>ALLER<sub>i[-int]</sub> Cl:SAUTER<sub>MND</sub>

‘Quelqu’un s’en approche en gambadant et saute dessus.’

\_\_\_\_\_re:m  
Cl:pomme-TOMBER<sub>[en roulant]</sub>

‘Elle (la pomme) tombe en faisant des roulades.’

\_\_\_\_\_BO  
-----  
Cl:deux-jambes-MONTER<sub>[avec balancement]</sub>

‘Il (l’individu) monte dans les airs avec un mouvement de balancier.’

re:2  
ECOLE Cl:toit  
-----

‘Il y a l’école, le toit.’

\_\_\_\_\_M BF  
-----  
Cl:deux-jambes-DESCENDRE<sub>[balancement]</sub>  
Cl-ATTERRIR<sub>MND</sub>

‘Il redescend avec un mouvement de balancier et vient atterrir sur le toit.’

« Un, deux, trois »

\_\_\_\_\_ ↔  
-  
UN DEUX TROIS

‘Un, deux, trois.’

\_\_\_\_\_ re:m  
-  
Cl:feuille-TOMBER

‘Une feuille tombe doucement d’en haut.’

\_\_\_\_\_ to:av/arr, LS  
(2m)  
QUATRE CINQ SIX

‘Quatre, cinq, six.’

\_\_\_\_\_ M, re:i  
(2m) (2m)  
CHAMPIGNON<sub>i[distrib.]</sub> SAISIR<sub>i[alt./distr.]</sub>

‘Il y a des champignons placés là, là, là... et je les ramasse l’un après l’autre.’

\_\_\_\_\_ to:av/arr  
(2m)  
SEPT HUIT NEUF

‘Sept, huit, neuf.’

re:m>2>m, SF, La  
(2m)  
Cl/9/-FLETRIR

‘Ça flétrit.’

_____ ↔ - UN DEUX TROIS	(-) ̄ - ̄ - ̄	XXX
_____ re:m - Cl:feuille-TOMBER	(-) ̄ ̄ ̄ ̄ ̄ ̄ ̄ ...	xxxxxxx
_____ to:av/arr, LS (2m) QUATRE CINQ SIX	(-) ̄ - ̄ - ̄	XXX
_____ M, re:i (2m) (2m) CHAMPIGNON <sub>i[distrib.]</sub> SAISIR <sub>i[alt./distr.]</sub>	(-) ̄ ̄ ̄ ̄ ̄ ̄ (-) ̄ ̄ ̄ ̄ ̄ ̄ ...	xxxxx xxxxx
_____ to:av/arr (2m) SEPT HUIT NEUF	(-) ̄ - ̄ - ̄	XXX
re:m>2>m, SF, La (2m) Cl/9/-FLETRIR	(-) ̄ ... ̄ ... ̄ ...	X...X...X...

« La poule »

\_\_\_\_\_re:m  
(2m)  
Cl:main-plate-LOC<sub>verticale,c, sur autre main[alt]</sub>

‘Il y a un mur.’

\_\_\_\_\_re:m  
Cl:main-plate-LOC<sub>horizontale,c, sur autre main</sub>  
(2m)

‘Le haut du mur.’

\_re:m  
-----  
PAIN

‘Il y a du pain dessus.’

[M,SF  
-  
DUR]

[‘Il est dur.’]<sup>5</sup>

\_\_\_\_\_re:m, LS  
-----  
Cl:oiseau-<sub>g</sub>VENIR Cl:oiseau-PICORER<sub>MND[repet.]</sub>

‘Un oiseau arrive et picore, ici, là, là.’

\_\_\_\_\_re:m, >BO  
-----  
Cl:queue-TOURNER<sub>h</sub>

‘Il lève la queue.’

\_\_\_\_\_re:m, BO  
(2m)  
S’ENVOLER

‘Et il s’envole.’

---

<sup>5</sup> Présent dans une des versions.

\_\_\_\_\_re:m

(2m)

Cl:main-plateLOC<sub>verticale,c, sur autre main[alt]</sub>

(-)<sub>v</sub> (-)<sub>v</sub> (-)<sub>v</sub>

\_\_\_\_\_re:m

Cl:main-plate-LOC<sub>horizontale,c,sur autre main</sub>

(2m)

(-)<sub>v</sub> ...

\_re:m

-----  
PAIN

(-)-

[M,SF

-  
DUR]

[(-)<sub>v</sub> (-)<sub>v</sub>]

\_\_\_\_\_re:m, La

-----  
Cl:oiseau-g<sub>v</sub>VENIR Cl:oiseau-PICORER<sub>MND[repet.]</sub>

(-)<sub>v</sub> ↗ ↗ ↗ (-)<sub>v</sub> ↗ ↗ ↗ ↗ ↗ ↗ ↗ ↗ ↗ ↗

\*\*  
Commentaire [3]: Devient extra long ?

\_\_\_\_\_re:m, >BO

-----  
Cl:queue-TOURNER<sub>h</sub>

(-)-

\_\_\_\_\_re:m, BO

(2m)

S'ENVOLER

(-)<sub>v</sub> - <sub>v</sub> - <sub>v</sub> - <sub>v</sub> - <sub>v</sub>



« La semaine »

_____SL	
-	
LUNDI BLANC	‘Lundi blanc.’
_____M, re:b (2m)	
JOURNAL	‘c’est le journal.’
_____SL	
-	
MARDI ROUGE	‘Mardi rouge.’
_____M, SF, tê↓	
-	
REFLECHIR	‘on réfléchit.’
-	
-	
MERCREDI JAUNE	‘Mercredi jaune.’
_____M (2m)	
JOUER	‘on joue.’
_____SL	
-	
JEUDI GRIS	‘Jeudi gris.’
_____M, SL (2m)	
CONTE	‘c’est le conte.’
_____SL	
-	
VENDREDI BLEU	‘Vendredi bleu.’
_____re:b (2m)	
POESIE	‘c’est la poésie.’
-	
-	
SAMEDI ROSE	‘Samedi rose.’
_____tê:arr, NP	
-	
RONFLER	‘on ronfle.’
_____SL _____	
-	
DIMANCHE MARRON	‘Dimanche marron.’
_____M, re:b (2m)	
GOLF	‘on joue au golf!’
_____U (2m)	
RECOMMENCER	‘Et ça recommence !’

« Les chiffres »

re:g, têt→ - Point2 /1/	‘Toi’
SL, to:arr, têt:g - NOUS-DEUX /2/	‘Nous deux’
La, to:arr, têt:c - BAR /3/	‘Au bar.’
____ La, têt:av - TRANSPIRER /4/	‘On crève de chaud.’
_____ to:arr - SOLEIL-CHAUFFER <sub>[int]</sub> /5/	‘Le soleil tape fort.’
_____ têt:c, →, M, re:m (2m) CI/5/-SUIVRE-CI/1/ /6/	‘Des personnes en suivent une autre’
têt:d>g, == (2m) FILMER /7/	‘On les filme’
re:montre _____ BO, re:2 (2m) HUIT-HEURES /8/	‘Oh, il est huit heures’
____ M, re:m - NUIT /9/	‘C’est la nuit’
____ LS _____ BF (2m) (2m) ALORS FERMER-LE-RIDEAU-DE-FER /10/	‘Alors le rideau de fer (du bar) est fermé’

LSF, G. Bras

« La lune »

-

(2m)  
LUNE

‘La lune’

(2m)  
Cl:lune-MONTER<sub>HD</sub>

‘Elle monte tout en haut.’

TENIR-Cl:objet-fin  
Cl:lune-SE-BALANCER<sub>d/g</sub>

‘Elle se balance.’

(2m)  
TOURNOYER<sub>H</sub>

‘Elle tourne sur elle même dans les airs.’

(2m)  
Cl:lune-TOMBER-S’ASSEOIR

‘Et elle retombe assise.’

« L'araignée »

\_\_\_\_\_re.m  
TENIR-Cl:objet-fin<sub>vers le bas</sub>  
Cl:araignée-MONTER

'Une araignée monte le long de son fil.'

\_\_\_\_\_re.m  
(2m) -----  
TOIT Cl:araignée-GRIMPER<sub>toit</sub>

'Elle grimpe sur un toit.'

re:g>H  
PLUIE  
-----

'Il se met à pleuvoir.'

re:MD  
-----  
Cl:araignée-TOMBER<sub>[à la renverse]</sub>

'Elle tombe du toit à la renverse.'

re:MND, U                      re:MD  
FAIRE-SOLEIL  
-----

'Il se met à faire soleil.'

-  
-----  
Cl:araignée-SE-REMETTRE-A-L'-ENDROIT

'Elle se remet à l'endroit.'

et ainsi de suite... (comptine cyclique)

re:m  
TENIR-Cl:objet-fin<sub>vers le bas</sub>  
Cl:araignée-MONTER

(-) ↗ ↘ ↗ ↘ ↗ ↘ ↗ ↘

re:m  
(2m) -----  
TOIT Cl:araignée-GRIMPER<sub>toit</sub>

↘ ↗ ↘ ↗ ↘ ↗ ↘ ↗ ↘

re:g>H  
PLUIE  
-----

(-) ↘ - ↘ - ↘ - ↘ - ↘ - ↘

re:MD  
-----  
Cl:araignée-TOMBER<sub>[à la renverse]</sub>

↘ ...

re:MND, U re:MD  
FAIRE-SOLEIL  
-----

(-) ↗ ↘ ↗ ↘ ↗ ↘ ...

-  
-----  
Cl:araignée-SE-REMETTRE-A-L'-ENDROIT

↘ ...

« La poule »

\_\_\_\_\_ re:m

Cl-surface<sub>[verticale]</sub>LOC<sub>bc</sub>  
Cl-surface<sub>[verticale]</sub>MND S'ETENDRE<sub>hc</sub>

'Il y a un mur.'

-

-----  
OISEAU Cl:oiseau-VENIR<sub>au-dessus</sub>MND

'Un oiseau vient s'y poser.'

-

(2m)

PAIN<sub>(MND)</sub> Cl:oiseau-PICORER<sub>(MND)</sub>

'Il y a là du pain, l'oiseau picore là.'

-

-----  
Cl:oiseau-PICORER<sub>g</sub>

'Il picore là.'

-

-----  
Cl:oiseau-PICORER<sub>c</sub>

'Il picore là.'

-

-----  
Cl:oiseau-PICORER<sub>d</sub>

'Il picore là.'

-

\_\_\_\_\_ têt:arr

-----  
Cl:oiseau-REDRESSER

'Il redresse la tête.'

-

\_\_\_\_\_ têt→, re:g

-----  
Cl:oiseau-TOURNER<sub>g</sub>

'Il tourne la tête.'

-

(2m)

S'ENVOLER

'Et il s'envole.'

_____ re:m Cl-surface <sub>[verticale]</sub> LOC <sub>bc</sub> Cl-surface <sub>[verticale]</sub> MND S'ETENDRE <sub>hc</sub>	(-) ▾	X
-		
----- OISEAU Cl:oiseau-VENIR <sub>au-dessus</sub> MND	(-) ↙ ↘ ▾ ...	X X ...
-		
(2m) PAIN <sub>(MND)</sub> Cl:oiseau-PICORER <sub>(MND)</sub>	↙ ↘ ↙ ↘ ↙ ↘ (-) ↙ ↘ ↙ ↘ ↙ ↘ ... x X ...	x x X x
-		
----- Cl:oiseau-PICORER <sub>g</sub>	(-) ↙ ↘ ↙ ↘ ↙ ↘	x x X
-		
----- Cl:oiseau-PICORER <sub>c</sub>	(-) ↙ ↘ ↙ ↘ ↙ ↘	x x X
-		
----- Cl:oiseau-PICORER <sub>d</sub>	(-) ↙ ↘ ↙ ↘ ↙ ↘ ...	x x X
_____ tête:arr ----- Cl:oiseau-REDRESSER	▾ ...	x
_____ tête→, re:g ----- Cl:oiseau-TOURNER <sub>g</sub>	▾ ▾	x x
-		
(2m) S'ENVOLER	(-) ↙ ↘ ↙ ↘ ↙ ↘ ↙ ↘	xxxx X

« Le bateau »

\_\_\_\_\_re:m  
(2m)  
MER-clSETENDREc3

‘La mer s’étend devant.’

\_\_\_\_\_re:m  
-----  
« COUCOU » « VENEZ »

‘Coucou, venez.’

\_\_\_\_\_re:m  
(2m)  
Cl:bateau-AVANCER

‘Un bateau s’avance.’

re:bd \_\_\_\_\_re:m  
-----  
Cl:poisson-bdALLERbc3

‘Un poisson passe.’

\_\_\_\_\_re:m  
(2m) (2m)  
FILET JETER-FILETdevant

‘On jette un filet.’

\_\_\_\_\_re:2  
-----  
UN DEUX TROIS

‘Un, deux, trois.’

\_\_\_\_\_re:m  
(2m)  
LEVER-Cl:filet

‘On soulève le filet rempli.’

- (2m)  
POISSON S’ENVOLER

‘Et le poisson s’envole



\_\_\_\_\_re:m  
(2m)  
MER-c1SETENDREc3

↖↗ ↖↗ ↖↗ ↖↗ ↖↗ ↖↗ ↖↗ ↖↗ X X X X  
X

\_\_\_\_\_re:m  
-----  
« COUCOU » « VENEZ »

(-)↘↘↘↘ X X X...

\_\_\_\_\_re:m  
(2m)  
Cl:bateau-AVANCER

(-)↖↗ ↖↗ ↖↗ ↖↗ ↖↗ ↖↗ ↖↗ ↖↗ X X X X  
X X

re:bd \_\_\_\_\_re:m  
-----  
Cl:poisson-bdALLERbc3

(-)↖↗ ↖↗ ↖↗ ↖↗ ↖↗ X X X X...

\_\_\_\_\_re:m  
(2m) (2m)  
FILET JETER-FILETdevant

(-)↘ - ↘ - ↘ - ↘ ... ↘ ...

\_\_\_\_\_re:2  
-----  
UN DEUX TROIS

(-)↘ - ↘ - ↘ ... X... X... X...

\_\_\_\_\_re:m  
(2m)  
LEVER-Cl:filet

(-)↘ X... X...

- (2m)  
POISSON S'ENVOLER

(-)↖↗... ↖↗ ↖↗ ↖↗ ↖↗ ↖↗ X X X X

« Coucou, regardez-moi »

- (2m) COUCOU					‘Coucou !’
- (2m)		(2m)			‘Regardez-moi !’
Cl.multiple <sub>2</sub>	REGARDER <sub>1</sub>	Point <sub>1</sub>			
- - AVOIR					‘J’ai...’
- (2m)		-			‘deux oreilles’
OREILLES		DEUX			
- - ŒIL	OEIL		DEUX		‘deux yeux’
- (2m)	(2m)				‘deux mains’
MAIN	MAIN		DEUX		
- (2m)	(2m)				‘deux pieds’
PIED	PIED		DEUX		
- - MAIS	MAIS		MAIS	MAIS	‘mais mais mais mais mais...’
- - NEZ		UN			‘un nez’
- - BOUCHE			UN		‘une bouche’
- - NOMBRIL			UN		‘un nombril.’
- (2m) « VOILA »					‘Et voilà !’
(2m) « COUCOU »					(etc.)

-						
(2m)						
COUCOU						x x X
-						
(2m)		(2m)				
Cl:multiple <sub>2</sub> REGARDER <sub>1</sub>		Point <sub>1</sub>				x x X x x X
-						
AVOIR						x x X
-						
(2m)		-				
OREILLES		DEUX				x x X
-						
OEIL		OEIL		DEUX		x x X
-						
(2m)	(2m)					
MAIN	MAIN			DEUX		x x X
-						
(2m)	(2m)					
PIED	PIED			DEUX		x x X
-						
MAIS	MAIS		MAIS	MAIS		
MAIS		MAIS		MAIS		x x x x X
-						
NEZ		UN				x x X
-						
BOUCHE		UN				x x X
-						
NOMBRIL		UN				x x X
-						
(2m)						
« VOILA »						X...
-						
(2m)						(etc.)
« COUCOU »						

LSF, L. Couteille

« A à Z »

\_\_\_\_\_ ==[a]

FAIRE-CHAUD  
/A/

‘Il fait très chaud.’

to←==[be]

(2m)  
BOIRE  
/B/

‘Je bois.’

\_\_\_\_\_ ==  
(2m)  
REGARDER-A-LA-LONGUE-VUE  
/C/

‘Je regarde à la longue vue.’

\_\_\_\_\_ ==∩  
(2m)  
PISTOLET-DANS-ETUI  
/D/

‘J’ai un pistolet (et l’air féroce !)’

\_\_\_\_\_ to:arr, == \_\_\_\_\_ to:arr, ==[ε]  
(2m)  
FEU----- [+int] -----  
/E/ /F/

‘Il y a un feu devant moi, avec de grandes flammes’

\_\_\_\_\_ ==∩  
-  
MONTER-Cl:jambe  
/G/

‘Je monte une jambe à cheval.’

\_\_\_\_\_ ==  
MONTER-Cl:jambe  
-  
/H/

‘Je monte l’autre jambe à cheval.’

\_\_\_\_\_ ==  
(2m)  
TIRER-SUR-LE-MORS  
/I/

‘Je tire sur le mors.’

\_\_\_\_\_ ∩  
(2m)  
BATTRE-LES-FLANCS  
/J/

‘Je stimule mon cheval.’

\_\_\_\_\_ ==  
(2m) (2m)  
Cl:contours-MONTER<sub>d[arc]</sub> Cl:contours-MONTER<sub>d[arc]</sub>  
/K/ /L/

‘Et ça monte, ça tourne, ça monte, ça tourne.’

\_\_\_\_\_ >→==  
(2m) (2m)  
Cl:contours-MONTER<sub>d[arc]</sub> Cl:contours-MONTER<sub>d[arc]</sub>  
/M/ /N/

- (2m) OBSERVER-A-LA-LONGUE-VUE /O/		‘Je regarde à la longue vue.’
- DESCENDRE-Cl:jambe /P/		‘Je descends une jambe du cheval.’
- DESCENDRE-Cl:jambe - /Q/		‘Je descends l’autre jambe.’
- (2m) BRUIT /R/		‘Il y a du bruit.’
APERCEVOIR /S/	re:m (2m) Cl:multiple-SAUTER /T/	‘J’aperçois des gens qui sautent.’
- FUMER-CIGARETTE JETER ECRASER-PAR- TERRE /U/		‘Je jette ma cigarette et je l’écrase.’
_____ (2m) VENT /V/		‘Il y a du vent.’
_____ (2m) Cl:multiple-SAUTER /W/	re:m	‘(Je vois) les gens sauter-danser.’
- Point <sub>2</sub> PERSONNE Point <sub>2</sub> PERSONNE TUER /X/ /Y/ /Z/		‘Toi, là, je te tue !’

LSF, N. Haouam

« Automne »

\_\_\_\_\_ to ↔  
 CI:arbre-SE-BALANCER<sub>[-int.]</sub>  
 (2m)

‘Un arbre se balance doucement.’

\_\_\_\_\_ to ↔ SF-NP  
 CI:arbre-SE-BALANCER<sub>[+int.]</sub>  
 (2m)

‘Il se balance fort.’

\_\_\_\_\_ to ↔  
 CI:arbre-SE-BALANCER<sub>[-int.]</sub>  
 (2m)

‘Il se balance doucement.’

\_\_\_\_\_ re:m  
 CI:arbre  
 CI/3/-CI:arbre-auriculaire-TOMBER

‘Une feuille tombe de mon petit doigt d’arbre.’

\_\_\_\_\_ re:m  
 -----  
 CI/3/-CI:arbre-annulaire-TOMBER

‘Une feuille tombe de mon quatrième doigt d’arbre.’

\_\_\_\_\_ re:m  
 -----  
 CI/3/-CI:arbre-majeur-TOMBER

‘Une feuille tombe de mon troisième doigt d’arbre.’

\_\_\_\_\_ re:m  
 -----  
 CI/3/-CI:arbre-index-TOMBER

‘Une feuille tombe de mon deuxième doigt d’arbre.’

\_\_\_\_\_ re:m  
 -----  
 CI/3/-CI:arbre-pouce-TOMBER

‘Une feuille tombe de mon pouce d’arbre.’

\_\_\_\_\_ Pf  
 -  
 SOUFFLER-CI/3/ CI/3/<sub>bouche</sub>S’ENVOLER<sub>h3d</sub>

‘Je souffle sur une feuille qui s’envole de ce côté-ci.’

\_\_\_\_\_ Pf  
 SOUFFLER-CI/3/ CI/3/<sub>bouche</sub>S’ENVOLER<sub>h3g</sub>  
 -

‘Je souffle sur une feuille qui s’envole de ce côté-là.’

\_\_\_\_\_ re:m  
 (2m)  
 CI/3/-VOLER<sub>(HC)[-int]</sub>

‘Les deux voltigent ensemble.’

\_\_\_\_\_ re:m  
 -  
 CI/3/-VOLER<sub>(dH)</sub> CI/3/-TOMBER<sub>épaule-g</sub>

‘Celle de ce côté-ci voltige et se pose sur mon épaule de ce côté-là.’

\_\_\_\_\_ re:m  
 -  
 PRENDRE-CI:objet-fin<sub>(épaule)</sub>

‘Je la prends.’

\_\_\_\_\_ Pf re: m  
- SOUFFLER-CI/3/ CI/3/<sub>bouche</sub>S'ENVOLER<sub>hd</sub>

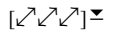
‘Je souffle dessus et elle s’envole.’

\_\_\_\_\_ re: m  
- CI/3/<sub>h</sub>TOMBER<sub>Bd</sub>

‘Puis elle retombe par terre.’

_____ to ↔ Cl:arbre-SE-BALANCER <sub>[+int]</sub> (2m)	▽ ▽ ▽ ▽
_____ to ↔ SF-NP Cl:arbre-SE-BALANCER <sub>[+int]</sub> (2m)	↗ ↗ ↗ ↗ ↗ ↗ ↗ ↗ ↗ ↗ ...
_____ to ↔ Cl:arbre-SE-BALANCER <sub>[+int]</sub> (2m)	▽ ▽ ▽ ▽
_____ re:m Cl:arbre Cl/3/-Cl:arbre-auriculaire-TOMBER	(-) ↗ ↗ ↗ ↗
_____ re:m Cl/3/-Cl:arbre-annulaire-TOMBER	(-) ↗ ↗ ↗ ↗
_____ re:m Cl/3/-Cl:arbre-majeur-TOMBER	(-) ↗ ↗ ↗ ↗
_____ re:m Cl/3/-Cl:arbre-index-TOMBER	(-) ↗ ↗ ↗ ↗
_____ re:m Cl/3/-Cl:arbre-pouce-TOMBER	(-) ↗ ↗ ↗ ↗
_____ Pf SOUFFLER-Cl/3/ Cl/3/ bouche S'ENVOLER <sub>h3d</sub>	(-) ▽
_____ Pf SOUFFLER-Cl/3/ Cl/3/ bouche S'ENVOLER <sub>h3g</sub>	(-) ▽
_____ re:m (2m) Cl/3/-VOLER <sub>(HC)[-int]</sub>	[↗ ↗ ↗ ↗]
_____ re:m Cl/3/-VOLER <sub>(dH)</sub> Cl/3/-TOMBER <sub>épaule-g</sub>	[↗ ↗ ↗ ↗] ▽
_____ re:m PRENDRE-Cl:objet-fin <sub>(épaule)</sub>	(↗) ▽
_____ Pf re: m SOUFFLER-Cl/3/ Cl/3/ bouche S'ENVOLER <sub>hd</sub>	↗ ▽ [↗ ↗ ↗ ↗]
_____ re:m Cl/3/ <sub>h</sub> TOMBER <sub>Bd</sub>	





LSF, R. Benelhocine

« La promenade »

(2m)	Cl /B/	(2m)	
MARCHER	Cl:surface-MND S'ETENDRE <sub>C3[osc]</sub>	CHEMIN	'Je marche sur un chemin sinueux qui monte et qui descend.'
(2m)	Cl /B/	(2m)	
MARCHER	Cl:surface-MND S'ETENDRE <sub>C3[osc]</sub>	CHEMIN	(bis)
(2m)			
MONTAGNE-LOC <sub>(d)</sub>			'Il y a une montagne de ce côté-ci.'
(2m)			
MONTAGNE-LOC <sub>(C)</sub>			'Il y a une montagne devant.'
(2m)			
MONTAGNE-LOC <sub>(g)</sub>			'Il y a une montagne de ce côté-là.'
(2m)	Cl /B/	(2m)	
MARCHER	Cl:surface-MND S'ETENDRE <sub>C3[osc]</sub>	CHEMIN	'Je marche sur un chemin sinueux qui monte et qui descend.'
(2m)			
MONTAGNE-LOC <sub>(d)</sub>			'Il y a une montagne de ce côté-ci.'
(2m)			
MONTAGNE-LOC <sub>(C)</sub>			'Il y a une montagne devant.'
(2m)			
MONTAGNE-LOC <sub>(g)</sub>			'Il y a une montagne de ce côté-là.'
	Cl:arbre-LOC <sub>(g3&gt;g1)</sub>	Cl:arbre-LOC <sub>(g3&gt;g1)</sub>	
Cl:arbre-LOC <sub>(d3&gt;d1)</sub>	Cl:arbre-LOC <sub>(d3&gt;d1)</sub>		'Il y a des arbres de ce côté-ci, de ce côté-là, de ce côté-ci, de ce côté-là.'
(2m)	Cl /B/	(2m)	
MARCHER	Cl:surface-MND S'ETENDRE <sub>C3[osc]</sub>	CHEMIN	'Je marche sur un chemin sinueux qui monte et qui descend.'
(2m)			
MONTAGNE-LOC <sub>(d)</sub>			'Il y a une montagne de ce côté-ci.'
(2m)			
MONTAGNE-LOC <sub>(C)</sub>			'Il y a une montagne devant.'
(2m)			
MONTAGNE-LOC <sub>(g)</sub>			'Il y a une montagne de ce côté-là.'
(2m)			
Cl:toit-LOC <sub>(D1&gt;D3)</sub>			'Il y a des toits de ce côté-ci.'
(2m)			
Cl:toit-LOC <sub>(D1&gt;D3)</sub>			'Il y a des toits devant.'
(2m)			
Cl:toit-LOC <sub>(G1&gt;G3)</sub>			'Il y a des toits de ce côté-là.'

(2m)	Cl /B/	(2m)	
MARCHER	Cl:surface-MND	S'ETENDRE <sub>C3[osc]</sub>	'Je marche sur un chemin sinueux qui monte et qui descend.'
		CHEMIN	
(2m)			
MONTAGNE-LOC	(d)		'Il y a une montagne de ce côté-ci.'
(2m)			
MONTAGNE-LOC	(C)		'Il y a une montagne devant.'
(2m)			
MONTAGNE-LOC	(g)		'Il y a une montagne de ce côté-là.'
	Cl:arbre-LOC <sub>(g3&gt;g1)</sub>	Cl:arbre-LOC <sub>(g3&gt;g1)</sub>	
Cl:arbre-LOC	(d3>d1)	Cl:arbre-LOC	'Il y a des arbres de ce côté-ci, de ce côté-là, de ce côté-ci, de ce côté-là.'
(2m)			
Cl:toit-LOC	(D1>D3)		'Il y a des toits de ce côté-ci.'
(2m)			
Cl:toit-LOC	(D1>D3)		'Il y a des toits devant.'
(2m)			
Cl:toit-LOC	(G1>G3)		'Il y a des toits de ce côté-là.'
(2m)			
CIEL			'Le ciel.'
(2m)			
ADORER			'J'adore.'

LSQ, M. Lelièvre

« Le magasin d'animaux »

==, SF, re:devant

(2m)

Point<sub>b</sub>[dir./alt.]

/1/

'Là, là, là.'

==, SF [ma...]

(2m)

Cl:gueule-OUVRI<sub>(g)</sub>

/2/

'J'entends qu'on miaule.'

to→, re:g, SF

(2m)

HUMAIN-MARCHER<sub>g</sub>

/3/

'Je marche vers lui.'

to← re:hd

(2m)

LEVER-LES-CILS

/4/

'Je te fais les yeux doux.'

to→

(2m)

PRENDRE-DANS-SES-BRAS

/5/

'Je m'apprête à te prendre dans mes bras.'

to←, re:hd, Ω, SF

(2m)

SORTIR-LES-GRIFFES

/6/

'Je sors les griffes.'

to→, re>m, Ω, SF

(2m)

(2m)

<sub>2</sub>GRIFFER<sub>1, (torse)</sub> DETESTER<sub>2</sub>

/7/

/8/

'Tu me griffes sur le torse et je te déteste.'

to←, 00, [uv]

tê←, re:d to>av.

TROUVER

BIEN

/9/

/10/

'Je trouve (autre chose) et c'est bien !'

==, SF, re:devant  
 (2m)  
 Point<sub>b</sub>[dir./alt.]  
 /1/

(-)  $\nabla$  ...  $\nabla$   
 (-)  $\nabla$  ...  $\nabla$

==, SF [ma...]  
 (2m)  
 Cl:gueule-OUVRI<sub>(g)</sub>  
 /2/

(-) - ↗ ... - ...

to→, re:g, SF  
 (2m)  
 HUMAIN-MARCHER<sub>g</sub>  
 /3/

(-)  $\nabla$  ... -  $\nabla$   
 -... -  $\nabla$  ... -  $\nabla$

to← re:hd  
 (2m)  
 LEVER-LES-CILS  
 /4/

(-) ↗ ↗ ↗ ↗ ↗

to→  
 (2m)  
 PRENDRE-DANS-SES-BRAS  
 /5/

(-) --

to←, re:hd, Ω, SF  
 (2m)  
 SORTIR-LES-GRIFFES  
 /6/

(-) -  $\nabla$

to→, re>m, Ω, SF  
 (2m) (2m)  
<sub>2</sub>GRIFFER<sub>1, (torse)</sub> DETESTER<sub>2</sub>  
 /7/ /8/

(- ...)  $\nabla$  (-) ...  $\nabla$  ...

to←, 00, [uv] têt←, re:d to>av.  
 TROUVER BIEN  
 /9/ /10/

(-)  $\nabla$  ... (-)  $\nabla$  ...

« Pluie sur le lac »

(2m) Cl:arbre-LOC<sub>(d3>g3)</sub>  
Cl:arbre<sub>(g3>d3)</sub> -----

'On est dans la forêt.'

(2m)  
Cl:multiple-AVANCER

'Des gens s'avancent'

(2m)  
Cl:surface-S'ETENDRE<sub>[verticale]</sub>

'C'est le bord (de la falaise).'

(2m)  
MER.LOC<sub>(c2>c3)</sub>

'Devant il y a la mer.'

-  
Cl:surface-LOC<sub>i-g</sub>

'Il y a la grève de ce côté-ci.'

Cl:surface-LOC<sub>j-d</sub>

'Il y a la grève de ce côté-là.'

Cl:arbre-LOC<sub>i</sub>  
(2m)

'Des arbres sur le bord de ce côté-ci.'

(2m)  
Cl:arbre-LOC<sub>j</sub>

'Des arbres sur le bord de ce côté-là.'

re:h  
(2m)  
Cl:multiple-REGARDER<sub>[autour]</sub>

'Les gens regardent en l'air.'

(2m)  
Cl:multiple-SAUTER<sub>c2</sub>

'Ils descendent dans l'eau.'

==, SF  
(2m)  
NAGER

'Ils nagent avec beaucoup d'efforts.'

- (2m)  
POUSSER ECLABOUSSER<sub>d</sub>

'Les vagues viennent s'écraser contre les bords d'un côté.'

- (2m)  
POUSSER ECLABOUSSER<sub>g</sub>

'Les vagues viennent s'écraser contre les bords de l'autre côté.'

re:H (2m) Cl:multiple-REGARDER <sub>H</sub>	'Les gens regardent le ciel.'
re:H (2m) NUAGES-SE-FORMER	'Des nuages se forment.'
- (2m) PLUIE <sub>[int.]</sub>	'Il se met à pleuvoir fort.'
==, SF (2m) NAGER <sub>[int.]</sub>	'Les gens nagent plus vite.'
(2m) Cl:multiple-AVANCER	'Ils se dirigent vers la grève.'
(2m) Cl:multiple-SORTIR	'Ils sortent de l'eau.'
(2m) Cl:arbre-LOC <sub>(d3&gt;g3)</sub> Cl:arbre <sub>(g3&gt;d3)</sub> -----	'Il y a des arbres de ce côté et de ce côté.'
(2m) POUSSER-BRANCHES <sub>[alt.repét.]</sub>	'Les gens écartent les branches.'
(2m) MAISON-LOC <sub>(d,i)</sub>	'Il y a une maison à droite.'
==, SF (2m) Cl:multiple-ALLER <sub>i</sub>	'Ils y vont vite.'
re:hg (2m) Cl:multiple-SE-RETOURNER-REGARDER	'Ils se retournent et regardent.'
----- ECARTER-LE-RIDEAU	'Quelqu'un écarte le rideau.'
re:gh (2m) PLUIE <sub>(g)</sub>	'Il continue de pleuvoir.'

« Le rêve du cow-boy »

- (2m) ANIMAL-MARCHER /A/	'Un animal marche.'
- (2m) DESCENDRE-DE-SA-MONTURE /B/	'Je descends de cheval.'
== re>b ----- SAISIR-CI/C/ METTRE <sub>c2</sub> -CI/C/ /C/	'J'enlève mon chapeau et le pose devant.'
- ----- SERPENT-BOUGER <sub>(g)</sub> /D/	'Il y a un serpent là.'
[sss] ----- LEVER-CI/E/ <sub>(g)</sub> /E/	'Il lève sa sonnette, et la fait bouger.'
tê→, re:m ----- REGARDER <sub>MND</sub>	'Je le regarde.'
[uv] ----- TROUVER <sub>(g)</sub> /F/	'Je (le) trouve.'
== [p] ----- PISTOLET TIRER /G/	'Je sors mon pistolet et je tire.'
- SOUFFLER-PISTOLET /H/	'Je souffle sur le bout du pistolet.'
[i] == (2m) ENTENDRE-BRUIT /I/	'On entend un bruit.'
BO, re>d [bbbb] == CI:boeuf <sub>-d2</sub> PASSER <sub>c3</sub> - /J/	'Un bœuf passe au galop.'



==

-----  
FUMER CIGARETTE  
/K/

'Je fume une cigarette.'

re:d  
(2m)  
VISER-AVEC-UN-PISTOLET TIRER  
/L/

'Je vise avec mon pistolet, et je tire.'

-  
Cl:pattes-TOMBER<sub>(d)</sub>  
/M/

'L'animal s'écroule.'

-  
(2m)  
Cl:oreilles-REBONDIR  
/N/

'Et a un soubresaut.'

-  
-  
Cl/C/-bouche ALLER<sub>gh[osc.]</sub>  
/O/

'L'homme fait des ronds avec sa fumée de cigarette.'

-  
-  
FUMER-CIGARETTE  
/P/

'Je fume.'

-  
-  
ECRASER-Cl:cigarette<sub>(g)</sub>  
/Q/

'J'écrase ma cigarette.'

==[bip bip]  
(2m)  
FAIRE-BRUIT  
/R/

'On fait trop de bruits.'

-  
-  
Cl:tête-LEVER  
/S/

'Quelqu'un redresse la tête.'

[ta]00 re:2  
(2m)  
TANTE  
/T/

'C'est ma tante !'

-  
Cl:deux-jambes-LEVER  
-  
/U/

'Elle se lève.'

-  
-  
₃REGARDER₁  
/V/  
-  
-  
« OH »  
/W/  
[pynir]re:g  
(2m)  
₃PUNIR₁  
/X/  
-  
(2m) DORMIR Z  
CONTINUER /Z/  
/Y/

‘Elle me regarde.’  
« Oh »  
‘Elle me punit.’  
‘Je continue à dormir. Zzzzzzzzzzz’

NGT, *Wip Wap*

1) « *Smakelijk eten* »

-  
-  
MANGER BON

'Un bon repas.'

-  
MANGER BON  
-

'Je mange, c'est bon.'

'Je mange, c'est bon.'

\_\_\_\_\_ [am, am,am]  
-  
MANGER-PORRIDGE

'Manger du porridge.'

\_\_\_\_\_ [am, am,am]  
MANGER-PORRIDGE  
-

'Manger du porridge.'

\_\_\_\_\_ ==  
-  
BON

'C'est bon.'

\_\_\_\_\_ ==  
BON  
-

'C'est bon.'

-  
-  
« SE REGALER »

'Je me régale.'

\_\_\_\_\_ ==, BF, to>b  
-  
MANGER-PORRIDGE<sub>[int]</sub>

'Je mange, je mange, je mange.'

-  
MANGER-PORRIDGE<sub>[int]</sub>  
-

'Je mange, je mange, je mange.'

-				
-	MANGER	BON	☐ (↙↘)      (-)↙↘↙↘	X xx
-	MANGER	BON	☐      (-)↙↘↙↘	X xx
-				
		[am, am,am]		
-	MANGER-PORRIDGE		(-)↙↘↙↘↙↘...	xx X
		[am, am,am]		
-	MANGER-PORRIDGE		(-)↙↘↙↘↙↘...	xx X
-				
		==		
-	BON		(-)↙↘↙↘↙↘(↙↘)...	X xxxx
		==		
-	BON		(-)↙↘↙↘↙↘(↙↘)...	X xxxx
-				
-				
-	« SE REGALER »		(-)↙↘↙↘↙↘(↙)	X xx
		==, BF, to:b		
-	MANGER-PORRIDGE <sub>[int]</sub>		(-)↙↘↙↘↙↘↙↘↙↘...	xxxx
-	MANGER-PORRIDGE <sub>[int]</sub>		(-)↙↘↙↘↙↘↙↘↙↘...	xxxx
-				

2) « Nieuwe Lente »

<p>____BO (2m) NEIGE</p>	<p>‘La neige.’</p>
<p>____== (2m) NEIGER</p>	<p>‘Il neige fort.’</p>
<p>____BO, re:m (2m) Cl:surface-MONTER</p>	<p>‘Le niveau de neige monte.’</p>
<p>____JG, re:2 Cl:surface; Cl:surface-,S’ETENDRE<sub>d</sub></p>	<p>‘Ça fait une vaste étendue de neige (la neige a tout recouvert autour).’</p>
<p>____re:h, BO (2m) FAIRE-FROID</p>	<p>‘Il fait froid.’</p>
<p>____re:m, BO - Cl:objet-rond-<sub>bd</sub>MONTER<sub>bd</sub></p>	<p>‘Le soleil monte dans le ciel.’</p>
<p>____La (2m) FAIRE-CHAUD</p>	<p>‘Il fait très chaud.’</p>
<p>____re:m, La (2m) FONDRE</p>	<p>‘Ça fond.’</p>
<p>____BO, re:m - FLEUR-ECLORE</p>	<p>‘Une fleur éclôt là.’</p>
<p>____BO, re:m FLEUR-ECLORE<sub>[int.]</sub> -</p>	<p>‘Une fleur éclôt là.’</p>
<p>____BO, re:m - FLEUR-ECLORE<sub>[+int.]</sub></p>	<p>‘Une fleur éclôt là.’</p>
<p>____BO, re:m FLEUR-ECLORE<sub>[++int.]</sub> -</p>	<p>‘Une fleur éclôt là.’</p>
<p>____BO (2m) BEAU</p>	<p>‘C’est beau !’</p>

3) « Krokusbolletje »

[bol] re:2>i>2 00[krokys]re:2>i>2  
Cl:objet-rond<sub>(i)</sub> -----  
FLEUR

'Un oignon de crocus !'

SF[kom kom kom]re:i  
« VIENS-ICI »

« Viens, viens, viens ! »

00, ∩, re:dg  
(2m)  
SORTIR-LA-TETE

'Je sors la tête.'

tê↓, re:m >--  
Cl:index-POUSSER<sub>(g)</sub>-----  
Cl:index-POUSSER<sub>(d)</sub>

'Une tige pousse, et une autre.'

re:2  
FLEUR<sub>(i)</sub>  
-----

'Là, une fleur !'

re:2  
-----  
FLEUR<sub>(j)</sub>

'Là, une fleur !'

re:i>2 re:j>2  
POURPRE<sub>i</sub> -----  
(2m) JAUNE<sub>j</sub>

'Celle-ci est pourpre, celle-là est jaune.'

4) « Een rood ei »

-  
ŒUF<sub>(i)</sub>

'Un œuf.'

ROUGE  
-----

'Il est rouge.'

-----  
Cl:œuf++<sub>[distr]</sub>

'Deux œufs côte à côte.'

BLEU  
-----

'Ils sont bleus.'

-----  
Cl:œuf+++<sub>[distr]</sub>

'Trois œufs côte à côte.'

JAUNE  
-----

'Ils sont jaunes.'

----- IL-N-Y-A-PLUS  
MANGER-Cl:œuf+++<sub>[distr]</sub> -----

'Je mange les trois un par un, et il n'y en a plus.'

5) « Paashaas »

\_\_\_\_ >--  
(2m)  
NUIT-TOMBER

« Le lièvre de Pâques »

‘La nuit tombe.’

-  
(2m)  
PAQUES^LIEVRE

‘Voilà le lièvre de Pâques.’

(2m)  
LIEVRE-SAUTER<sub>[-int.]</sub>

‘Il saute de-ci de-là.’

\_\_\_\_\_ re:dg  
dosSAISIR-METTRE-Cl:œuf<sub>g[distr.,aligné]</sub>  
-----

‘Il prend des œufs de sa hotte et les dépose d’un côté.’

(2m)  
LIEVRE -SAUTER<sub>[-int.]</sub>

‘Il reprend sa promenade.’

-----  
dosSAISIR-METTRE-Cl:œuf<sub>g[distr.,aligné]</sub>  
-----

‘Il prend des œufs de sa hotte et les dépose de l’autre côté.’

\_\_\_\_\_ re:2

« CHUT »

‘Chut’

(2m)  
JOUR-SE-LEVER

‘Le jour se lève.’

[lab]  
(2m)  
ENFANTS

‘Les enfants,’

↔, re↔ re:g, U  
(2m) PRENDRE-Cl:œuf<sub>g</sub>  
MARCHER -----

‘ils marchent avec précaution et ramassent un œuf d’un côté.’

↔, re↔ re:d, U  
(2m) PRENDRE-Cl:œuf<sub>g</sub>  
MARCHER -----

‘Ils marchent et prennent un œuf de l’autre côté.’

\_\_\_\_\_ Π  
-----  
-----

‘Ah’

(2m)  
PAQUES^LIEVRE

‘Lièvre de Pâques !’

« MERCI »

‘Merci !’



6) « *Grote eend en kleine eend* ».

[lab]

-

MAMAN

\_\_\_\_BF,==, re:hg>bd

(2m)

CANARD-NAGER

\_\_\_\_BF,==, re:hg>2>hg

(2m)

CANARD-NAGER<sub>[int]</sub>

\_\_\_\_\_re:bd

-----  
CANARD-TAPER « VIENS »

==, to→, arr, ∩ \_\_\_\_\_re:hg, NP

S'ESSUYER-L'ŒIL

-----

\_\_\_\_\_Pf==

(2m)

CANARD-NAGER<sub>[+int]</sub>

« Grand canard et petit canard »

'Maman !'

'Elle nage.'

'Il nage plus vite.'

'Elle tape sur l'eau, « viens »'

'Il reçoit de l'eau dans l'œil, s'essuie, il la regarde d'un air de reproche.'

'Il nage encore plus vite.'

7) « Aap »

\_\_\_\_[ap]  
(2m)  
SINGE

'Le singe.'

-  
(2m)  
SINGE-MARCHER

'Je marche tranquillement.'

\_\_\_\_\_NP  
-----  
PRENDRE-Cl:objet-rond CROQUER-Cl:objet

'Je vois quelque chose (de rond) d'un côté, je le prends et croque dedans.'

Ω, LS  
-----  
-----JETER-Cl:objet-rond<sub>[derr]</sub>

'Berk, je le jette par-dessus mon épaule.'

-  
(2m)  
SINGE-MARCHER

'Je reprends ma marche'

\_\_\_\_\_NP  
PRENDRE-Cl:objet-rond CROQUER-Cl:objet  
-----

'Je vois quelque chose (de rond) de l'autre côté, je le prends et croque dedans.'

Ω, LS  
-----JETER-Cl:objet-rond<sub>[derr]</sub>  
-----

'Berk, il le jette par-dessus l'épaule.'

\_\_\_\_\_  
(2m)  
SINGE-MARCHER

'Je reprends ma marche.'

\_\_\_\_\_NP, re:m>2>m  
PRENDRE-Cl:objet-cylindrique -----  
-----

'Je vois quelque chose (de cylindrique), je le prends.'

-  
(2m)  
EPLUCHER-Cl:objet-cylindrique

'Je l'épluche.'

\_\_\_\_\_mâcher  
-  
CROQUER-Cl:banane

'Je croque dedans, je mâche.'

--> 00> --, BF>U  
-----  
-----

'Tiens !'

re:m, LS  
-----  
-----

'Mmmmmh'

mâcher

-  
CROQUER-Cl:banane++

'Je croque de plus belle dans la banane.'

-  
(2m)  
PRENDRE-Cl:objet-fin JETER-Cl<sub>derr</sub>

'Je jette la peau derrière moi.'

-  
(2m)  
SINGE-COURIR

'Je cours.'

8) « Speeltuin »

BF, ==  
(2m)  
GRIMPER-A-L'ECHELLE

'Je grimpe à l'échelle.'

\_\_\_>re:h \_\_\_>BO, 00  
(2m) -----  
SE-HISSER -----

'Je me hisse en haut.'

==, BF, JG  
(2m)  
Cl-main-plate-h1 GLISSER<sub>b3</sub>[ondulation]

'Je glisse (sur le toboggan).'

[00, BO] >[==, BF] +++  
(2m)  
SE-BALANCER

'Je me retrouve sur la balançoire et je me balance fort.'

\_\_\_\_\_  
(2m)  
SUPER-RETOMBER

'Et super, je retombe sur mes pieds'

9) « Regendans »

\_\_\_[lab]

-  
INDIEN

« La danse de la pluie. »

‘Un indien.’

-  
(2m)  
FAIRE-CHAUD

‘Il fait chaud.’

-  
-  
AVOIR-SOIF

‘J’ai soif.’

-  
(2m)  
INDIEN-DANSER

‘Je danse.’

re:b  
(2m)  
FRAPPER-LE-TAMBOUR

‘Je frappe le tambour.’

\_\_\_\_\_ re:h  
(2m)  
« TIENS ! » PLEUVOIR JOINDRE-LES-MAINS

‘Tiens, il se met à pleuvoir. Je reçois la pluie dans mes mains.’

-  
(2m)  
METTRE-Cl:masse<sub>visage</sub> Cl:liquide-COULER<sub>(buste)</sub>

‘Je baigne mon visage et l’eau me coule sur le corps.’

-  
(2m)  
« OUAIS »

‘Ouais !’

10) « De hongerige indiaan »

\_\_\_[lab.]

-

INDIEN

« L'indien qui a faim »

'C'est un indien.'

-

AVOIR-FAIM

'J'ai faim.'

\_\_\_\_\_re:m>2

(2m)

Cl:bateau-AVANCER

'Le bateau avance.'

re:b>bd, >BO \_\_\_\_\_>U re>2

(2m)

RAMER<sub>[alt.]</sub> PLANTER-Cl-objet-long-fin<sub>bd</sub>

'Je rame, je vois quelque chose dans l'eau, je plante mon harpon dans cette direction.'

-

-

Cl:poisson-LOC<sub>bd[osc.]</sub>

'C'est un poisson qui frétille.'

-

-

PRENDRE<sub>bd</sub>-METTRE<sub>b</sub> -Cl:poisson

'Je le sors de l'eau.'

-

RETOURNER-Cl:poisson +++

'Je le retourne encore et encore (sur le feu).'

\_\_\_\_\_mâcher /se lécher les babines

PRENDRE-CROQUER-Cl:poisson +++

(2m)

'Je le prends et le croque, mmmh.'

\_\_\_\_\_-- \_\_\_\_\_re:2

-

« MMMH » VENTRE-ROND

'Je suis rassasié, j'ai le ventre bien rond.'

11) « Herbst »

̄  
(2m)  
PLEUVOIR

'L'automne'

'Il pleut (doucement).'

\_[lab]  
ARBRE<sub>(i)</sub>  
(2m)

'Il y a un arbre.'

==  
Cl:arbre-LOC<sub>(i)</sub>  
Cl:surface-plate-,S'ETENDRE<sub>D</sub>

'Il est au milieu d'une vaste étendue de neige.'

[lab]  
(2m)  
ARBRE<sub>(i)</sub>

'Il y a un autre arbre de l'autre côté.'

re:m>2>m

'Tiens !'

\_\_\_\_\_ [lab]  
FEUILLE Point<sub>auriculaire</sub>  
-----

'Il y a une feuille sur la branche auriculaire.'

-  
JAUNE  
-----

'Elle est jaune.'

re:m  
Point<sub>annulaire</sub>  
-----

'Sur la branche annulaire,'

\_\_\_\_\_ [lab]  
ROUGE  
-----

'elle est rouge.'

-  
Point<sub>index</sub>  
-----

'Sur la branche index,'

\_\_\_\_\_ [lab] re:hg>==  
BRUN -----  
-----

'elle est brune, oh...'

\_\_\_\_\_ JG  
VENT  
-----

'Le vent souffle fort.'

-  
Cl:feuille-LOC<sub>auriculaire[osc]</sub> S'ENVOLER-TOMBER  
-----

'La feuille de l'auriculaire, résiste difficilement au vent, elle se décroche, s'envole et retombe au sol.'

12) « Winterslaap »

̄  
(2m)  
FORÊT

« Hibernation »

‘Il y a une forêt.’

̄  
Cl-surface-plate-gS'ETENDRE<sub>d</sub>

‘Elle s’étend tout autour.’

[lab]  
(2m)  
ARBRE

‘Il y a des arbres.’

\_\_\_\_\_ LS==  
̄  
Cl-largeur-petite-LOC<sub>g[verticale]</sub>

‘Un petit de ce côté.’

\_\_\_\_\_ JG  
̄  
Cl-largeur-moyenne-LOC<sub>c[verticale]</sub>

‘Un moyen en face.’

\_\_\_\_\_ [bo]  
(2m)  
Cl-largeur-grande-LOC<sub>d[verticale]</sub>

‘Un gros de l’autre côté.’

̄ LS  
(2m)  
NID

‘Il y a des nids.’

̄ BF  
(2m)  
Cl-volume-petit-LOC<sub>g[sphérique]</sub>

‘Un petit dans le petit arbre.’

̄ JG  
(2m)  
Cl-volume-moyen-LOC<sub>c[sphérique]</sub>

‘Un moyen dans le moyen arbre.’

̄ [bo]  
(2m)  
Cl-volume-grand-LOC<sub>d[sphérique]</sub>

‘Un gros dans le gros arbre.’

̄  
(2m)  
ECUREUIL

‘Il y a un écureuil.’

̄  
(2m)  
Cl:noisette

‘Des noisettes.’



(2m) JETER-Cl:quantité-petite <sub>g</sub> +++	'J'en jette une petite quantité dans le petit nid.'
(2m) JETER-Cl:quantité-moyenne <sub>c</sub> +++	'J'en jette une moyenne quantité dans le nid moyen.'
(2m) JETER-Cl:quantité-grande <sub>d</sub> +++	'J'en jette une grande quantité dans le grand nid.'
(2m) HIVER	'C'est l'hiver.'
(2m) DORMIR	'Je m'endors.'
(2m) SE-REVEILLER	'Puis je me réveille.'
(2m) ECUREUIL- <sub>g</sub> PRENDRE-MANGER <sub>bouche[-intensif]</sub>	'Je prends et je mange la petite quantité de noisettes du petit trou.'
(2m) ECUREUIL- <sub>c</sub> PRENDRE-MANGER <sub>bouche[intensif]</sub>	'Je prends et je mange la quantité moyenne de noisettes du trou moyen.'
(2m) ECUREUIL- <sub>d</sub> PRENDRE-MANGER <sub>bouche[+intensif]</sub>	'Je prends et je mange la grande quantité de noisettes du grand trou.'
--, U DORMIR VENTRE-GROSSIR	'(Puis) je m'endors et pendant que je dors je grossis.'

13) « *Stappen in de plassen* »

\_\_\_\_\_re:h, ∩  
(2m)  
Cl:gouttes-hTOMBER<sub>h[alt]</sub>

« Marcher dans les flaques »

‘Plic ploc plic ploc, il pleut.’

\_\_\_\_\_re:b  
(2m)  
Cl:contour-finLOC<sub>nc[horizontale]</sub>

‘Ça fait une flaque.’

\_\_\_\_\_re:b  
(2m)  
Cl:gouttes-hTOMBER<sub>nc[int, alt.]</sub>

‘Plic ploc plic ploc il pleut fort dans la flaque.’

re:m  
(2m)  
MARCHER<sub>bc</sub>

‘Je marche dans la flaque.’

\_\_\_\_\_  
(2m)  
Cl:gouttes-bcSORTIR<sub>G/d[arc, alt.]</sub>

‘Et ça éclabousse un peu.’

\_\_\_\_\_  
(2m)  
MARCHER<sub>bc[int]</sub>

‘Alors je marche plus fort.’

\_\_\_\_\_  
(2m)  
SAUTER-A-PIEDS-JOINTS

‘Je saute à pieds joints dans la flaque.’

\_\_\_\_\_  
(2m)  
Cl-masse-liquide-bcSORTIR<sub>d/g[arc, int., simult.]</sub>

‘Et ça éclabousse beaucoup.’

<p>_____ re:h, ∩ (2m) Cl:gouttes<sup>-h</sup>TOMBER<sub>h[alt]</sub></p>	<p>(-) <math>\nabla</math> - <math>\nabla</math> - <math>\nabla</math> - <math>\nabla</math></p>	<p>xxxX</p>
<p>_____ re:b (2m) Cl-contour-finLOC<sub>nc[horizontale]</sub></p>	<p>(-) - - - -</p>	<p>xxxX</p>
<p>_____ re:b (2m) Cl:gouttes<sup>-h</sup>TOMBER<sub>nc[int, alt.]</sub></p>	<p>(-) <math>\nabla</math> (-) <math>\nabla</math> - <math>\nabla</math></p>	<p>xxX</p>
<p>re:m (2m) MARCHER<sub>bc</sub></p>	<p>(-) <math>\nabla</math> - - <math>\nabla</math></p>	<p>xx</p>
<p>̄ (2m) Cl:gouttes<sup>-bc</sup>SORTIR<sub>G/d[arc, alt.]</sub></p>	<p>(-) <math>\nabla</math> ( ) <math>\nabla</math> ... (-) <math>\nabla</math></p>	<p>xxX</p>
<p>- (2m) MARCHER<sub>bc[int]</sub></p>	<p><math>\nabla</math> - - <math>\nabla</math> -</p>	<p>xx</p>
<p>̄ (2m) SAUTER-A-PIEDS-JOINTS</p>	<p><math>\nabla</math></p>	<p>X</p>
<p>̄ (2m) Cl-masse-liquide<sup>-bc</sup>SORTIR<sub>d[g[arc, int., simult.]]</sub></p>	<p>(-) - - ...</p>	<p>X...</p>

14) « Zwemmen en schaatsen »

	'Nager et patiner'
(2m) EAU-S'ETENDRE	'On est au bord de l'eau.'
(2m) FAIRE-CHAUD	'Il fait chaud.'
BO>BF, --, to:arr>av -	
SE-BOUCHER-LE-NEZ	'Je me bouche le nez et je saute.'
--, JG (2m) Cl-surfaceLOC <sub>d/g</sub> [verticale, osc]	'Je suis sous l'eau.'
==, JG__00, U (2m) NAGER	'Je nage, sous l'eau, puis la tête hors de l'eau.'
(2m) Cl:surface-GELER	'La surface de l'eau se transforme en glace.'
re:m (2m) FAIRE-UN-NŒUD <sub>d</sub> FAIRE-UN-NŒUD <sub>g</sub>	'J'attache mes patins.'
[La., re:m] >[U, re:2] (2m) PATINER <sub>{osc, -int &gt;-osc, +int}</sub>	'Je commence à patiner maladroitement, puis je prends de l'assurance.'
(2m) FAIRE-CHAUD	'Il se met à faire chaud.'
(2m) EAU-S'ETENDRE	'La surface redevient liquide.'
(2m) « VOILA »	'Et voilà !'

15) « Boerinnen in de regen »

« Fermières sous la pluie »

– [lab]  
(2m) (2m)  
PLEUVOIR TOIT

‘Il pleut, il y a un toit.’

–  
(2m)  
Cl:liquide-COULER<sub>(contours toit)</sub>

‘L’eau coule dessus.’

–  
TROIS

‘Trois’

–  
FERMIER FEMME

‘fermières.’

re:2>m  
(2m)  
Cl:index-derr VENIR<sub>devt[-intLalt.]</sub>

‘Elles arrivent en gambadant de part et d’autre.’

00  
(2m)  
Cl:multiple-GLISSER<sub>[int]</sub>

‘Et, oups, elles glissent et tombent par terre.’

16) « Jarig »

re:2

-

Point<sub>2</sub>

'Toi'

-

VIVRE

'Vis !'

==

(2m)

LONGTEMPS

'Longtemps'

-

(2m)

« Je tape sur mon ventre »

'boum boum boum'

-

-

« On se tape dans la main »

'tap tap'

-

(2m)

BRAVO

'Bravo !'

——

(2m)

« Je tape sur mon ventre »

'boum boum boum'

-

« On se tape dans la main »

'tap tap'

——

(2m)

BRAVO

'Bravo !'

——

(2m)

« Je tape sur mon ventre »<sub>[acc]</sub>

'boum boum boum'

-

« On se tape dans la main »<sub>[acc]</sub>

'tap tap'

-

BRAVO<sub>[int]</sub>

« Bravo ! »

17) « Ben je boos ? »

« Tu es fâché ? »

\_[lab]SF

-  
FACHE-Point<sub>2</sub>

'Tu es fâché ?'

tê→to→

-

-----

'Oh, oh..'

̄FLEUR<sub>(i)</sub> -----

-----<sub>1</sub>CUEILLIR-DONNER<sub>2</sub>.Cl:objet-fin

'Je cueille une fleur et je te la donne.'

-

-

« BIEN »

'C'est bien.'

18) « Sint en piet »

—  
(2m)  
ENFANTS

‘Il y a des enfants.’

—  
(2m)  
Cl:multiple-LOC<sub>c1/d/g[en ligne]</sub>

‘Une foule de gens se tient là.’

BO  
(2m)  
Cl:multiple-REGARDER

‘Ils regardent.’

JG  
(2m)  
Cl:bateau-AVANCER

‘Un gros bateau avance.’

—  
TENIR-Cl:objet-long-et-fin  
SALUER<sub>d</sub>++ SALUER<sub>c</sub>++

‘Il salue, d’un côté puis de l’autre.’

—  
PIERRES NOIRS

‘Les Pierres noirs.’

—  
(2m)  
Cl:multiple-SAUTER++ FAIRE-UNE-PIROUETTE SAUTER SALUER

‘Ils sautent, ils font des bonds, ils sautent et saluent.’



19) « Kerstboom »

« L'arbre de Noël »

[lab.]  
(2m)  
SAPIN BEAU

'Le sapin est beau.'

-  
Cl-petite-sphère-LOC<sub>hc</sub> LOC<sub>d</sub>  
Cl-petite-sphèreLOC<sub>g</sub>-----

'Il y a une boule à gauche, en haut, à droite.'

(2m) Cl:bougie-LOC<sub>hc</sub> Cl:bougie-LOC<sub>g</sub>  
BOUGIE<sub>d</sub>-----

'Il y a une bougie à droite, en haut, à gauche.'

[lab]  
ÉTOILE<sub>G</sub>-----  
ÉTOILE<sub>hc</sub> ÉTOILE<sub>d</sub>

'Une étoile à gauche, en haut, à droite.'

(2m) (2m)  
nSCINTILLER<sub>hc, nd/g</sub> « AAHH »

'Et ça scintille de partout, aaah.'

<p>[lab.] (2m) SAPIN BEAU</p>	<p>(-) ̄ - ̄ - ̄ (-) ̄ ...</p>	<p>XXXX...</p>
<p>- Cl-petite-sphère-LOC<sub>hc</sub> LOC<sub>d</sub> Cl-petite-sphèreLOC<sub>g</sub>-----</p>	<p>̄ ... ̄ ̄</p>	<p>X xx</p>
<p>(2m) Cl:bougie-LOC<sub>hc</sub> Cl:bougie-LOC<sub>g</sub> BOUGIE<sub>d</sub>-----</p>	<p>(-) ̄ ̄ ̄ ...</p>	<p>Xxx</p>
<p>[lab] ÉTOILE<sub>G</sub>----- ÉTOILE<sub>hc</sub> ÉTOILE<sub>d</sub></p>	<p>(-) ↗ - ↗ - ↗ ...</p>	<p>Xxx</p>
<p>(2m) (2m) nSCINTILLER<sub>hc, nd/g</sub> « AAHH »</p>	<p>(-) [↗ ↗ ↗ ↗ ↗ ↗ ↗ ↗ ↗]<sup>6</sup> - ... xxxxxxx X...</p>	

---

<sup>6</sup> nombre indéfini

20) « Wiebelweg »

(2m)

CI.main-plate-LOC<sub>(1>3)[horizontal, sinueux]</sub>

‘Deux chemins sinueux sont parallèles.’

CI<sub>-nc</sub>ALLER<sub>hg>nG[arc]</sub> CI<sub>-nc</sub>ALLER<sub>hd>nD[arc]</sub>  
-----CI<sub>-nc</sub>ALLER<sub>hg>nG[arc]</sub>-----

‘Puis l’un monte et redescend vers la gauche,  
l’autre monte et redescend vers la droite, et à  
nouveau à gauche...’

-----CI-SE-REDRESSER  
CI-SE-REDRESSER-----

‘Les deux chemins se redressent’

(2m)

CI<sub>-n,d/g</sub>SE-REJOINDRE<sub>h,c</sub>CI<sub>-h,c</sub>SE-CONFONDRE<sub>n,c</sub>

‘Ça monte des deux côtés et peu à peu ça se rejoint  
pour ne faire plus qu’un seul chemin.’

21) « Kijk, kijk »

—  
(2m)  
Cl:tête-LOC<sub>d/g</sub>

00, to←  
-----  
REGARDER

00, to:→  
REGARDER  
-----

re:g, →  
(2m)  
REGARDER<sub>g</sub>

re:d, ←  
(2m)  
REGARDER<sub>d</sub>

re:2  
(2m)  
REGARDER<sub>2</sub>

re:2>m,SF,recul menton  
(2m)  
SE-REGARDER

→, « tirer la langue »  
-----  
-----

←, « tirer la langue »  
-----  
-----

re:2  
(2m)  
REGARDER<sub>2</sub>

—  
----- Cl:tête  
Cl:tête -----

« Regarde, regarde »

‘Deux têtes.’

‘L’une ouvre les yeux et se met à regarder.’

‘L’autre ouvre les yeux et se met à regarder.’

‘Elles regardent d’un côté.’

‘Elles regardent de l’autre côté.’

‘Elles regardent droit devant.’

‘Elles se regardent.’

‘Celle de droite tire la langue à celle de gauche.’

‘Et inversement.’

‘Elles regardent en face.’

‘L’une ferme les yeux.’  
‘L’autre ferme les yeux.’

22) « Naar bed »

POUCE

-

-

Point<sub>pouce</sub> DORMIR « ALLEZ »

DEUZIEME

Point<sub>index</sub>

M-, ↔

-----

-----MANGER

TROISIEME

Point<sub>majeur</sub>

00, BO [lab]

----- (2m)

----- RAPPORTER OU

QUATRIEME

Point<sub>annulaire</sub>+++

re:2

-----

----- Point<sub>2</sub>

-

- (2m)

GRAND-PÈRE Cl:armoire-LOC<sub>(i)</sub>

-

-

IL-Y-A<sub>(i)</sub>

00, BO

CINQUIEME-----

Point<sub>auriculaire</sub>+++-----

LS, re:2

-

Point<sub>1</sub> MOUCHARDER

« Au lit »

'Voici le pouce.'

'Le pouce : « allez dormir, allez dormir ».'

'L'index :

« (il faut) manger ».'

'Le majeur :

« mais rapporter d'où ? »'

'L'annulaire :

« toi,

dans l'armoire du grand-père là-bas,

il y en a ! »'

'L'auriculaire :

« je vais le dire ! »'

UFR de Lettres

**Commentaire [4]:** un signe ou un signe composé ?

23) « *Slaap Lekker* »

« Dors bien »

>--

-  
S'ENDORMIR Point<sub>2</sub>

'Tu t'endors.'

--

-  
REVER

'Tu rêves.'

[lab]re>m  
(2m)  
MOUTON

'Un mouton.'

re:b  
(2m)  
MOUTON-MARCHER

'Je marche tranquillement.'

\_[lab]  
-----  
BLANC Point<sub>MND</sub>

'Une de mes pattes avant est blanche.'

\_[lab]  
BLANC Point<sub>MD</sub>  
-----

'L'autre patte avant est blanche.'

\_\_\_\_\_ « bailler » --, têt←-, to:←-  
(2m)  
MOUTON-MARCHER<sub>{>ral, arrêt}</sub>

'Je marche et peu à peu je m'endors.'

24) « *Wip wap* »

(2m)  
WIP WAP ++

'Wip, wap'

(2m)  
FINI

'C'est fini'

(2m)  
AU REVOIR

'Au revoir'

SLS, *Lek med tecken*

## « 1 à 10 (a) »

_____ U		
-		
Cl:index-VENIR <sub>[-int]</sub>	/1/	‘Quelqu’un arrive tranquillement.’
_____ M		
-		
REGARDER <sub>[distr.]</sub>	/2/	‘Il regarde ici et là.’
_____ SF, NP, te>g		
-		
Cl-/3/- <sub>d</sub> PASSER <sub>[-int.]g</sub>	/3/	‘Trois individus passent péniblement.’
-----te:g		
-		
FATIGUANT	/4/	‘C’est fatiguant’
_____ têt:←,→ __JG, 00>==		
-		
Cl:main-plate-PASSER <sub>[int.]</sub>	/5/	‘Un véhicule passe en trombe.’
_____ U re:autre locutrice		
-		
FAIRE-DU-STOP	/6/	‘On fait du stop’
_____ têt:←,→ __JG, 00		
-		
<sub>d</sub> PARTIR <sub>g</sub>	/7/	‘Un véhicule part à toute vitesse’
BO, têt:g		
-		
ELEGANT	/8/	‘Il est chiic !’
BF, ∩, SF, têt:g		
-		
«MENACER-DU-POING»	/9/	‘Gare à toi !’
LS		
(2m)		
« BON-DEBARRAS »	/10/	‘Bon débarras !’

UFR de Lettres

**Commentaire [5]:** Pas de clignement de paupière après ?



_____U -	Cl:index-VENIR <sub>{-int}</sub>	/1/	(-) ̣ ̣ ̣ ...	x x X
_____M -	REGARDER <sub>{distr.}</sub>	/2/	(-) ̣ ̣ ̣ ...	x x X
_____SF, NP, te>g -	Cl -/3/-dPASSER <sub>{-int.}g</sub>	/3/	(-) ̣ ̣ ̣	x x X
-----te:g -	FATIGUANT	/4/	(-) ̣ ...	X...
_____tê:←,→ __JG, 00>== -	Cl:main-plate-PASSER <sub>{int.}</sub>	/5/	(-) ̣ ...	X...
_____U re:autre locutrice -	FAIRE-DU-STOP	/6/	(-) ̣ - ̣	X X
_____tê:←,→ __JG, 00 -	dPARTIR <sub>g</sub>	/7/	(-) ̣ ...	X...
BO, tê:g -	ELEGANT	/8/	(-) ---	X X
BF, ∩, SF, tê:g -	«MENACER-DU-POING»	/9/	(-) ↗ ↗ ↗ ↗ ↗ ↗ ↗ ↗ ...	xxxX
LS (2m) « BON-DEBARRAS »		/10/	(-) ̣ - ̣ - ̣	x x X

UFR de Lettres  
**Commentaire [6]:** Pas de clignement de paupière après ?

« 1 à 10 (b) »

-

Point<sub>2</sub> VOLER  
/1/ /2/

'Toi, tu voles

-

TENIR-Cl:cylindre  
TRENTÉ COUPER-EN-RONDELLES  
/3/ /4/

trente rondelles.'

-

TENIR-UN-SAC-CONTRE-SOI  
SAISIR-Cl:cylindre JETER<sub>bras ND</sub>  
/5/ /6/

'Tu les jettes dans un sac.'

-

PARTIR VITE  
/7/ /8/

'Tu pars vite.'

(2m)

METTRE-SA-CAPUCHE  
/9/

'En cachette'

(2m)

ÉCHAPPER-BELLE  
/10/

'Il était temps !'

SLS, *Nu vet jag*

« *Fisk* »  
« poisson »

Séquence dactylogique que nous estimons impossible à transcrire selon le système de notation adopté et que nous traduirions de la façon suivante :

‘J’ai des yeux « en F », une collerette « en I », une bouche « en S » et des nageoires « en K ».’

L’auteur de la performance a les yeux grand ouvert, ouvre et ferme la bouche comme un poisson et effectue tous les mouvements doucement comme si il était sous l’eau.

« Tandvärk »

to←, re>dh∩ TENIR-MENTON Point <sub>dent</sub>	conf. /T/	'Je te montre ma dent'
to→, re:m TENIR-CI /C/ SAISIR-METTRE <sub>MND,paume</sub> [Cl:instrumentA]		'Je dépose un produit sur ta dent'.
to←, re>dh, BO TENIR-MENTON METTRE <sub>MND,paume</sub> [Cl:instrument/A]	conf. /A/	'Tu me déposes un produit sur la dent'.
to→ TENIR-CI /C/ SAISIR-METTRE <sub>MND,paume</sub> [Cl:instrument-/N]		'Je dépose avec un autre instrument un produit sur ta dent'
to← TENIR-MENTON METTRE <sub>MND,paume</sub> [Cl:instrument-/N]	conf. /N/	'Tu déposes avec un autre instrument un produit sur ma dent'
to→ TENIR-CI /C/ XX	conf /D/	'XX' (ça va ?)
to←, _____neg, SF BO TENIR-MENTON INVERSE	conf /V/	'Non, c'est l'autre dent en face.'
to→tê→← TENIR-CI /C/ SAISIR-METTRE <sub>MND,pouce</sub> [Cl:instrument /A]		'Je te dépose un produit sur la dent d'en face.'
to← TENIR-MENTON METTRE <sub>MND,pouce</sub> [Cl:instrument /A]	conf. /A/	'Tu me déposes un produit sur la dent d'en face'.
to→ TENIR-CI /C/ SAISIR-METTRE <sub>MND,pouce</sub> [Cl:instrument /R]		'Je te dépose un produit avec un autre instrument sur la dent d'en face'.
to← TENIR-MENTON GRATTE <sub>MND,pouce</sub> [Cl:instrument /R]	conf. /R/	'Tu me déposes un produit avec un autre instrument sur la dent d'en face'.
to→ _____tê← TENIR-CI /C/ SAISIR-PREPARER-PIQURE	(2m) conf. /K/	'Je prépare une piqûre.'
to←, BO -(2m) « AAAH » « s'évanouir »		'Aaaah' (je m'évanouis).

« là 10 »

to→,OO, BO \_\_tê←,U, re:hd re:m, tê↓

- Point<sub>g</sub> VOIR TROIS 3-PIS 'Oh regarde, elle a trois pis !'  
/1/ /2/ /3/

to→ re:m tê↓

- XX CINQ 5-PIS 'Je suis bête (?), elle a cinq pis.'  
/4/ /5/

to←, re:hd, «oui, oui» to:c, « ruminer »

- (2m)  
- SE-TENIR 'Je suis là, tranquille à ruminer.'  
/6/

\_\_\_\_U

(2m)  
CORNES  
/7/

\_\_\_\_U

(2m)  
OREILLES  
/8/

'J'ai des cornes, des oreilles.'

- re:hd, U

(2m)  
TRAIRE S'ESSUYER  
/9/ /10/

'Je la traie et je suis arrosée.'

« Je déteste l'eau »

\_\_\_\_\_ ̂  
HAÏR HAÏR HAÏR

'Je hais, je hais, je hais'

\_\_\_\_\_ ̂  
EAU EAU EAU

'L'eau, l'eau, l'eau'

\_\_\_\_\_ ̂  
EAU EAU EAU  
HAÏR HAÏR HAÏR

'Je hais l'eau, je hais l'eau, je hais l'eau.'

\_\_\_\_\_ ̂  
(2m)  
GLUANT

'C'est gluant.'

[\_\_\_\_\_ ̂ « sauter »  
(2m)  
Cl:algues-BOUGER<sub>(autour du corps)</sub> ]+++

'Ces algues qui bougent autour du corps, berk !'

\_\_\_\_\_ ̂  
DEGOÛTANT  
DEGOÛTANT DEGOÛTANT

'C'est dégoûtant, dégoûtant, dégoûtant !'

\_\_\_\_\_ 00 ̂  
DANGEREUX  
DANGEREUX DANGEREUX

'C'est dangereux, dangereux, dangereux !'

\_\_\_\_\_ 00 ̂  
- (2m)  
EAU Cl-surface-liquide-MONTER<sub>H</sub>

'L'eau monte monte jusqu'en haut.'

\_\_\_\_\_ LS BO « sauter-crier »  
-  
Cl:poisson-ARRIVE<sub>bouche</sub> « AAAAAAAH »

'Et un poisson arrive jusqu'à ma bouche, aaaaaaaah !'

\_\_\_\_\_ ̂  
(2m)  
DEGOÛTANT EAU++

'C'est dé-goû-taaaaaaaant, l'eau, l'eau'

ASL

« A à Z »

(2m)  
FRAPPER-A-LA-PORTE  
/A/

‘Je frappe à la porte.’

(2m)  
OUVRIR-LA-PORTE  
/B/

‘J’ouvre la porte.’

(2m)  
REGARDER  
/C/

‘Je regarde.’

-  
DETECTIVE POLICE  
/D/

‘C’est un détective.’

(2m)  
CRIER  
/E/

‘On crie.’

(2m)  
XX  
/F/

XX

Point<sub>i</sub>  
PARTIR +DISPARAITRE AU LOIN  
/G/

‘Il part et disparaît au loin.’

(2m)  
COURIR<sub>[int]</sub>  
/H/

‘Je cours.’

(2m)  
PENSER FUTUR

‘Je m’interroge sur l’avenir.’

(2m)  
DESSINER

‘Je dessine.’

-  
FUMER  
/K/

‘Je fume.’

-  
« SE-PRENDRE-LE-MENTON »  
/L/

‘Je réfléchis.’

UFR de Lettres

**Commentaire [7]:** Comment noter que posture du personnage maintenu par bras ND

- SE-SOUVENIR /M/	'J'évoque des souvenirs.'
(2m) ETRE-ASSIS <sub>[répété]</sub> /N/	'Je suis nerveux sur ma chaise.'
(2m) IL-N-Y-A-PAS /O/	'Il n'y a pas...'
(2m) PERSONNE IL-N-Y-A-PAS /P/	'Il n'y a personne.'
- XX /Q/	
(2m) XX /R/	
- ATTRAPER-METTRE PRISON /S/	'Je t'attrape et te mets en prison.'
- RESTER /T/	'Tu y restes.'
(2m) INNOCENT /U/	'Je suis innocent.'
(2m) EXAMINER <sub>[alt]</sub> /V/	'Je l'observe longuement.'
(2m) S INQUIETER /W/	'Je m'inquiète.'
- QUESTIONNER /X/	'Je t'interroge.'
- XX /Y/	
- PARTIR /Z/	'Je pars.'



« là 10 (a) »<sup>7</sup>

to→ - Cl:index-gPASSER <sub>d</sub> /1/	'Elle passe.'
to← gREGARDER <sub>d</sub> - /2/	'Il la regarde.'
to→ - BOIRE /3/	'Je bois.'
to← - « WAOUH » /4/	'Waouh.'
to→ - « ENVOYER-UN-BAISER » /5/	'Je t'envoie un baiser.'
- - XX CILS /6/	
- - XX LEVRES /7/	
- - SE-METTRE-DU-ROUGE-A-LEVRES /8/	'Je me mets du rouge à lèvres.'
- (2m) « SUPER »	'Super !'

<sup>7</sup> Par manque d'informations complémentaires sur l'autre comptine à chiffres (manque de vocabulaire), nous ne pouvons établir de transcription satisfaisante.

