

UNIVERSITÉ MICHEL DE MONTAIGNE - BORDEAUX III
DEA DE LITTÉRATURES FRANÇAISE,
FRANCOPHONES ET COMPARÉE

L'ENSEIGNEMENT
DE LA GRAMMAIRE DU FRANÇAIS
EN LANGUE DES SIGNES



PIERRE GUITTENY

MÉMOIRE RÉDIGÉ SOUS LA DIRECTION DE M. HENRI PORTINE,
PROFESSEUR À L'UNIVERSITÉ MICHEL DE MONTAIGNE, BORDEAUX III

2002-2003

Table des matières

INTRODUCTION	4
ILLETTRISME	4
HISTOIRE DES SOURDS	6
QUESTION	7
APPRENDRE LA GRAMMAIRE	9
LA GRAMMAIRE, LES GRAMMAIRES	9
Grammaires pédagogiques	10
Types de grammaires	10
FLM, FLE, FLS	12
Exemples de grammaires pédagogiques	17
Nomenclatures	18
GRAMMAIRE ET PERSONNES SOURDES	20
Langue des sourds	20
Langue maternelle ou seconde	20
Langue des signes et français	21
Langue française et langue des signes	23
Oral et écrit	23
Étape phonologique	24
Langue de travail, langue étudiée	26
Perception visuelle et enseignement	27
Pensée imagée	28
Pensée par images	29
Image et langage	29
GRAMMAIRE ET LANGUE DES SIGNES	31
La langue des signes	32
Brèves Descriptions	32
LSF et linguistique	34
Méthodes	36
Démarches	36
Enseignements	37
Progressions	38
Phrase, texte ou discours	39
Méthode et surdité	40
Cadre	41
Signes	43
Exercices	45
❖ Caractéristiques	45
❖ Finalités	46
❖ Critères de classification	46
❖ Typologie	46
Outils visuels	47
Brève conclusion	55
UN EXEMPLE : LE PASSIF	56
LA GRAMMAIRE DU PASSIF	56
Le passif en français	56
Présentation des manuels scolaires	57
Présentations linguistiques	59
Difficultés	60
Définitions	62
Sens du passif	65
Autres présentations	67

Passif du français et langue des signes	68
Le passif en langue des signes	69
L'ENSEIGNEMENT DU PASSIF EN LSF	73
Principes	73
Pré-requis.....	73
Présentation	74
Outils.....	75
Présentations en LSF	75
Arbres et schémas	76
Formes de passif les plus fréquentes :	81
Emploi de la préposition d'agent du passif	83
Exercices	88
Synthèse du déroulement.....	91
CONCLUSION	93
RÉFLEXIONS	93
AUTRES QUESTIONS	94
LECTURE POUR TOUS.....	95
ANNEXES.....	97
Brève histoire de la grammaire	97
Grammaires contemporaines.....	99
Image et langage	101
Perception visuelle.....	106
Physiologie	106
Langue des signes et cerveau	109
Phénomènes visuels	109
BIBLIOGRAPHIE	113

INTRODUCTION

ILLETTRISME¹

Tous les rapports officiels, comme celui de Dominique Gillot (1998 : 75), notent le très fort taux d'illettrisme chez les sourds de naissance (ce rapport parle de 80 %). Cet illettrisme n'est pas récent : les études de Pintner et Patterson (1916), Pugh (1946), Fusfeld (1955), Goetzing et Rousey (1959), Mykelbust (1960), Furth (1966), Di Francesca (1972), Conrad (1977), Trybus et Karchmer (1977), Bresson (1996), notamment, arrivent aux mêmes conclusions. Conrad écrit par exemple : « Les enfants sourds quittent l'école avec ce qui apparaît être une compréhension en lecture effroyablement pauvre. » (résumé de ces résultats dans : Claude Bresson, ACFOS I, 1998, p. 81-93).

Dans leur vie quotidienne, une grande partie des personnes sourdes utilisent une autre langue que le français : la langue des signes. Il s'agit d'une langue à part entière – objet, depuis quelques années, de plus en plus d'études linguistiques (voir bibliographie dans Cuxac 2000 : 381-387). Les personnes sourdes forment ainsi une communauté, ayant fréquenté les mêmes écoles spécialisées, se retrouvant au sein d'associations de personnes sourdes, trouvant souvent leur conjoint dans cette même communauté... Certaines associations de parents d'enfants sourds s'en émeuvent, parlant de 'ghettoïsation', et prônent une plus grande intégration des personnes sourdes dans la société entendante. Les personnes sourdes, quant à elles, revendiquent le droit d'utiliser leur langue, celle avec laquelle ils ont le plus d'affinités, celle dans laquelle ils se sentent le plus à l'aise – car il s'agit d'une langue visuelle, ne comprenant pas les ambiguïtés que peut avoir une langue orale pour une personne sourde. Linguistiquement, il s'agit donc d'une communauté incluse dans la communauté nationale.

¹ Les personnes illettrées « sont des hommes et des femmes pour lesquels le recours à l'écrit n'est ni immédiat, ni spontané, ni facile et qui évitent et/ou appréhendent ce moyen d'expression et de communication ». GPLI – Ministère du Travail, *De l'illettrisme, état des lieux de la recherche universitaire concernant l'accès et le rapport à l'écrit*, Paris, Centre Inffo, 1995.

La communication ne pose pas de problèmes particuliers au sein de la communauté sourde – quoique les caractéristiques de la langue des signes établissent une situation originale, comme la possibilité, pour les sourds du monde entier, de se rencontrer et d'échanger. Par contre, l'illettrisme massif des personnes sourdes peut entraîner des difficultés quant à leur insertion dans la communauté nationale : tous les échanges professionnels ou administratifs par exemple, la socialisation elle-même, nécessitent une certaine maîtrise de l'écrit. Cet illettrisme est d'autant plus handicapant que, les sourds n'ayant pas ou peu de communication orale, il ne leur reste que peu de possibilités d'accéder à l'information commune, de participer pleinement à la vie sociale.

L'illettrisme est l'objet de nombreuses recherches – et de préoccupations gouvernementales². Cependant, la plupart des méthodes ou outils mis au point pour lutter contre l'illettrisme sont inadaptés pour un public sourd. Par exemple, de nombreux exercices sont basés sur l'audition – comme les différentes manières de mettre par écrit un phonème, ce qui a peu de sens pour une personne qui n'entend pas. Différentes recherches ont été menées spécifiquement sur l'illettrisme des personnes sourdes, notamment aux États-Unis et au Canada – C.J. LaSasso remarque d'ailleurs que peu de sujets ont entraîné autant de réactions parmi ceux qui se penchent sur la situation des personnes sourdes. (Acfos I 1998 : 245) Mais, comme le note l'une de ces spécialistes, Colette Dubuisson, « ces recherches, qu'elles aient été axées sur la déficience des sourds ou sur la différence entre les sourds et les entendants, n'ont pas apporté de solution satisfaisante ». (1997 : 53)

Dès les années 20, différentes études américaines tentent de comparer les performances des sourds à celles des entendants. Les premières études (Thompson, 1936 ; Heider et Heider, 1940 et 1941 ; Reay, 1946 ; Walter, 1955 ; Myklebust, 1964 ; Schulze, 1965 ; Perry, 1968 ; Marshall et Quigley, 1970 ; Power, 1971) montrent que les sourds utilisent un lexique limité, une grammaire simplifiée et tronquée et commettent de nombreuses erreurs de syntaxe. Les études basées sur les grammaires générative et transformationnelle (Taylor, 1969 ; Russell, Quigley et Power, 1976 ; Quigley, Power et Steinkamp, 1977 ; Kretschmer et Kretschmer, 1978 ; Powers et Wilgus, 1983 ; Yoshinaga, 1983) arrivent aux mêmes conclusions.

À partir des années 1975, d'autres études américaines se portent sur l'écrit des sourds à proprement parler, sans le comparer avec celui des entendants, et de nombreuses régularités dans les erreurs commises sont notées. Charrow (1975) propose d'ailleurs le terme de 'Deaf English' (un peu comme on a parlé de 'Black English'). Par la suite, d'autres études, basées sur des théories pragmatiques (Yoshinaga-Itano et Snyder, 1985 ; Brannon et Livingston, 1986 ; Gormley et Sarachan-Deily, 1987 ; Akamatsu et Yelon, 1987 ; Klecan-Aker et Blondeau, 1990 ; Paul et Quigley, 1990) analysent les acquis des sourds en lecture-écriture.

De même au Canada, Lacerte (1989), Nadeau, Dubuisson et Gélinas-Chebat (1991), Dubuisson, Vincent-Durroux et Nadeau (1991), Nadeau (1993), Dubuisson et Nadeau (1994), Daigle (1995) observent et analysent le français écrit des sourds canadiens : le niveau de compréhension en lecture, les types d'erreurs les plus fréquentes, les différences de performance selon les méthodes d'enseignement utilisées, les différences entre les apprenants sourds et les apprenants entendants de langue seconde. Dubuisson, Machabée et Parisot (1997) résument ces

² « La lutte contre l'illettrisme constitue une priorité nationale. Cette priorité est prise en compte par le service public de l'éducation ainsi que par les personnes publiques et privées qui assurent une mission de formation ou d'action sociale. Tous les services publics contribuent de manière coordonnée à la lutte contre l'illettrisme dans leurs domaines d'action respectifs. » Ordonnance relative à la partie législative du Code de l'Éducation, Article L. 121-2 (R. n° 2000-549 du 15-6-2000, NOR : MENX0000033R, RLR : 190-0)

études ainsi : « Les recherches menées au Québec ont donné une bonne description des problèmes des sourds à l'écrit. Elles ont également permis de montrer que les méthodes d'enseignement actuelles doivent être modifiées en prenant en compte que la majorité des personnes ayant une surdité sévère ou profonde ne peuvent avoir le français comme langue première. » D'autre part, ces difficultés rencontrées par les sourds à l'écrit et la fréquence de fautes similaires laissent penser, à l'instar de H. Frei (1929), que la faute ne résulte pas seulement de l'ignorance mais qu'elle possède une motivation linguistique.

Cet illettrisme des personnes sourdes a plusieurs types de causes. La première est évidemment que la surdité prive ces personnes du bain de langage qui permet de s'approprier une langue orale 'naturellement'. Cependant, cette raison n'est pas la seule : il est par exemple possible d'apprendre des langues mortes – donc sans bain de langage oral. Aussi les méthodes d'apprentissage pratiquées jusqu'à présent auprès des personnes sourdes sont-elles peut-être à questionner...

HISTOIRE DES SOURDS

Depuis l'Antiquité, les personnes sourdes ont longtemps été considérées comme limitées intellectuellement : Aristote pensait que l'intelligence passe par l'ouïe. Ainsi, le Code Justinien, par exemple, les place sous tutelle. Ce n'est qu'au XII^e siècle que l'Église leur accorda le droit de se marier ! Cependant, l'illettrisme était alors le lot commun de la population, et ne posait donc pas de problème particulier vis-à-vis des personnes sourdes.

Les premières tentatives pour enseigner à de jeunes sourds ont été l'œuvre de précepteurs privés, appelés par des familles nobles, à partir du XVI^e siècle. Ponce de Léon, Juan Pablo Bonet ou Jacob Rodrigue Péreire ont ainsi développé diverses méthodes, ayant pour but d'apprendre à lire et écrire, mais également à lire sur les lèvres et articuler. Cependant, ces méthodes ont connu une diffusion limitée, étant réservées à un public privilégié.

La grande 'révolution' du monde des sourds a eu lieu vers 1760, lorsque l'abbé de l'Épée a commencé à enseigner à deux sœurs jumelles sourdes. Remarquant qu'elles utilisaient entre elles un langage par gestes, il a décidé de l'apprendre pour communiquer avec elles. Puis il se rendit compte que ce langage lui permettait de communiquer avec tous les sourds. Il accueillit ainsi de plus en plus de jeunes sourds, à son domicile, afin de les instruire, gratuitement et collectivement. Il réussit à enseigner la lecture et l'écriture, mais également le catéchisme et l'apprentissage de différents métiers, permettant à ceux qui jusque là étaient mis à l'écart, de trouver une place dans la société.

C'est pourquoi son action connut un grand succès, des écoles comme celle qu'il avait fondée se créant dans toute l'Europe et aux États-Unis. Son enseignement, faisant appel aux 'signes méthodiques', fut progressivement amélioré : Bèbian, par exemple, optant pour une éducation bilingue LSF-français écrit, appliquait le programme en vigueur dans les écoles d'entendants, et nombre de ses élèves, comme Berthier, purent eux-mêmes devenir professeurs. Ils maîtrisaient le français écrit. Ces écoles perdurèrent jusqu'à la fin du XIX^e siècle. Là, différents courants se rejoignirent : l'unification de la nation autour de la langue française et l'exclusion des langues minoritaires, le pouvoir médical prenant de plus en plus d'importance, ce que Michel Foucault appellera le 'bio-pouvoir' (1977 : 213-235). Ces mouvements aboutirent à l'interdiction de la

langue des signes dans les établissements spécialisés, au renvoi des professeurs et directeurs sourds de ces établissements, et au choix unique des méthodes orales pour l'enseignement des jeunes sourds. Ce choix prévalut durant un siècle.

À partir de la fin des années 1970, influencées par les États-Unis où, contrairement à l'Europe, la langue des signes avait été l'objet de plus de tolérance et avait donc continué à se développer, différentes associations de sourds ont commencé à militer en France pour la reconnaissance de la langue des signes et un enseignement bilingue français/langue des signes. Des classes bilingues ont été créées, et la loi du 18 janvier 1991 offrit aux parents le choix entre une éducation orale et une éducation bilingue. Des recherches autour de la langue des signes ont été initiées dans différents domaines : linguistique, psychologie, pédagogie, sociologie, ethnologie, philosophie, etc. (voir bibliographie dans Pelletier/Delaporte, 2002 : 425-431).

La situation actuelle des personnes sourdes est variée : un certain nombre de jeunes, élevés dans l'oralisme, sans contact avec d'autres personnes sourdes, se fondent dans la société des entendants. Par contre, la plupart des personnes sourdes se regroupant en associations pratiquent la langue des signes. Pour ces personnes, il s'agira majoritairement d'une bilingualité dominante (compétence en LSF supérieure à celle en français), coordonnée (organisation cognitive différente entre les deux langues), enfantine consécutive (quoique leur faiblesse en français puisse nous faire hésiter sur cette attribution), endogène (le français étant présent dans la communauté sourde), soustractive (le français étant largement plus valorisé socialement que la LSF). Le dernier critère retenu par Hamers et Blanc (2000) est, quant à lui, sujet de polémique : certaines associations de personnes sourdes revendiquant une bilingualité biculturelle, certaines associations de parents d'enfants sourds et le milieu médical refusant ce biculturalisme, parlant plutôt de bilinguisme monoculturel.

QUESTION

L'enseignement de la grammaire – ou la place de la grammaire dans l'enseignement des langues – est une question récurrente en didactique des langues. S. Moirand, R. Porquier et R. Vivès notaient, par exemple, dans la préface du numéro spécial du *Français dans le monde* consacré à la grammaire : « La grammaire est constamment présente dans les préoccupations des linguistes, des enseignants de langue, des professionnels du langage et de la communication. Elle est domaine de recherche, matière à enseigner, outil de référence – voire de contrôle – dans l'utilisation de la langue, la prise de parole et la mise en texte. » (1989) Les publications consacrées à cette question sont nombreuses – voir par exemple la bibliographie de Cuq 1996.

Nous focalisant sur les personnes sourdes dont la langue des signes est la langue première, et plus particulièrement les personnes adultes (l'enseignement à des enfants posant des questions spécifiques, notamment par rapport à l'âge et au développement cognitif), nous réfléchissons à l'enseignement de la grammaire du français qui leur est proposé. En effet, les études mentionnées plus haut notent que beaucoup de difficultés rencontrées par les personnes sourdes concernent la grammaire du français. La grammaire de la langue des signes est très différente de celle du français : Olivier De Langhe remarque, par exemple, que la grammaire de la langue des signes a des affinités avec celle de la langue chinoise. (2002 : 35). Comment enseigner la

grammaire du français à des apprenants pratiquant une grammaire si différente ? Est-il possible, et souhaitable, d'utiliser le support d'une langue si différente ?

Dans un premier temps, nous nous pencherons sur l'enseignement de la grammaire. Celui-ci peut recouvrir de nombreuses formes, suivre des méthodes très diverses. Certaines d'entre elles peuvent être particulièrement intéressantes pour un enseignement à destination des personnes sourdes. Nous verrons donc les différentes conceptions de la grammaire, de l'enseignement de la grammaire, et particulièrement de l'enseignement de la grammaire à destination d'un public sourd. Quels seraient les principaux points à retenir pour élaborer un enseignement plus efficace, plus adapté que ceux répandus à l'heure actuelle ? Puis nous prendrons un point précis de grammaire, en l'occurrence le passif. Nous en verrons les spécificités en français et en langue des signes. Nous élaborerons alors un protocole pour l'enseignement en langue des signes de ce point de grammaire à un public d'adultes sourds, les caractéristiques d'une démarche pédagogique adaptée.

Nous ne traiterons pas nombre de questions philosophiques et psychologiques, même si celles-ci sont évidemment très importantes pour l'accès à la lecture : l'importance de connaissances diversifiées facilitant l'acquisition de nouvelles connaissances, le statut de l'écrit comme lieu d'expression et de plaisir et non comme seule matière d'étude, l'intériorisation des fonctions du langage comme véhicule de l'imaginaire, de l'humour, des jeux de langue, du mensonge..., le rôle de l'écrit comme participation à la vie citoyenne, les questions touchant à l'identité, à la peur de perte d'identité, l'utilisation d'outils comme l'informatique ou les bibliothèques... Nous ne parlerons pas non plus de questions plus politiques, de 'guerre des langues' – des rapports de pouvoir, même si cela est l'objet des luttes actuelles des associations de personnes sourdes. Nous n'approfondirons pas, enfin, toutes les questions de pédagogie ou de communication : la seule question de la grammaire étant déjà si vaste...

Nous nous appuyerons, outre les expériences entreprises personnellement, notamment au sein d'associations de sourds comme Ferdinand Berthier, sur les réflexions menées dans les classes bilingues françaises (Toulouse, Poitiers ou Bayonne par exemple), sur les publications provenant du Canada et des États-Unis, ainsi que sur les références historiques à propos des méthodes utilisées avant l'interdiction de la langue des signes. De toutes ces réflexions, un modèle est-il possible quant à l'enseignement de la grammaire du français en langue des signes... ? Est-il possible pour des adultes illettrés, souvent marqués par les expériences négatives de l'enseignement qu'ils ont reçu, de partir de la langue qu'ils utilisent quotidiennement, de la langue la plus abordable pour eux, pour s'approprier l'écrit du français ?

APPRENDRE LA GRAMMAIRE

QUESTIONS PRÉALABLES

Le terme de grammaire peut s'entendre en deux sens principaux, selon N. Chomsky (1969 : 126) : la grammaire intériorisée que possède un locuteur d'une langue, une compétence grammaticale ; ou bien la description, l'explicitation de cette grammaire intériorisée, réalisée par des pédagogues ou des linguistes – description qui est toujours quelque peu approximative, en recherche... En regardant plus précisément l'usage du terme de grammaire, de nombreuses distinctions peuvent être effectuées, entre les acceptions visant un système formel construit par le linguiste, une discipline scolaire, la description de la morphologie et de la syntaxe d'une langue naturelle, un ensemble de prescriptions normatives ou encore la discipline étudiant les règles de fonctionnement d'une langue naturelle. Ainsi, le *Dictionnaire de didactique des langues* de Gallisson et Coste (1976) reconnaît que les emplois de ce terme « sont aussi flous que multiples, surtout en méthodologie de l'enseignement des langues ».

LA GRAMMAIRE, LES GRAMMAIRES

Avant d'entrer dans le vif du sujet et de se plonger dans l'étude de points particuliers de grammaire, il convient de préciser le cadre de ces recherches, l'enseignement de la grammaire, marqué par une longue histoire, ainsi que par l'évolution rapide de la linguistique contemporaine...

En effet, les recherches sur la grammaire et sur l'enseignement de la grammaire procèdent d'un passé long et riche (voir Annexes). Depuis les premières grammaires grecques ou indiennes, les grammairiens n'ont eu de cesse de trouver la meilleure méthode pour décrire les langues qu'ils étudiaient, créant de multiples catégorisations et se critiquant mutuellement quant à la 'bonne' façon de découper les phénomènes linguistiques ou de les présenter aux apprenants. Ce qui peut être important de retenir ici est que les locuteurs natifs d'une langue comme le français ont tendance à penser la grammaire comme un tout rigide et 'éternel' – se souvenant des cours de français auxquels ils avaient assisté à l'école, et pensant que les catégories grammaticales apprises sont les catégories définitives, définitives, du français. L'étude de l'histoire de ce domaine nous apprend que cette conception est erronée : d'une part la langue elle-même ne cesse d'évoluer, y compris dans ses structures et phénomènes grammaticaux, et d'autre part le regard posé sur cette grammaire est toujours partiel, voire partial, toujours susceptible d'être concurrencé par un autre

regard, un autre découpage, d'autres catégorisations, d'autres formes de présentation. Même des catégories considérées aujourd'hui, par l'ensemble des locuteurs, comme sûres et évidentes – telles que la distinction nom/adjectif ou la classification des modes et temps des verbes – ont connu des changements au cours de l'histoire. La grammaire est un éternel champ de recherches...

GRAMMAIRES PÉDAGOGIQUES

La grammaire a connu différentes extensions : selon la conception traditionnelle, elle recouvre essentiellement la morphologie et la syntaxe ; selon une conception élargie, elle englobe la syntaxe, la phonologie et la sémantique ; selon d'autres conceptions, elle comprend des composantes grammaticale, sociolinguistique, discursive et 'stratégique' (recours aux mécanismes de compensation des ratés de communication...). D'autre part l'enseignement de la grammaire, la didactique, a connu aussi de nombreuses évolutions. D'ailleurs, le terme même de 'didactique' a longtemps eu le statut d'adjectif, avec une connotation souvent péjorative (Galisson et Coste : 1976) ; il est devenu maintenant un substantif, avec un arrière-plan davantage scientifique.

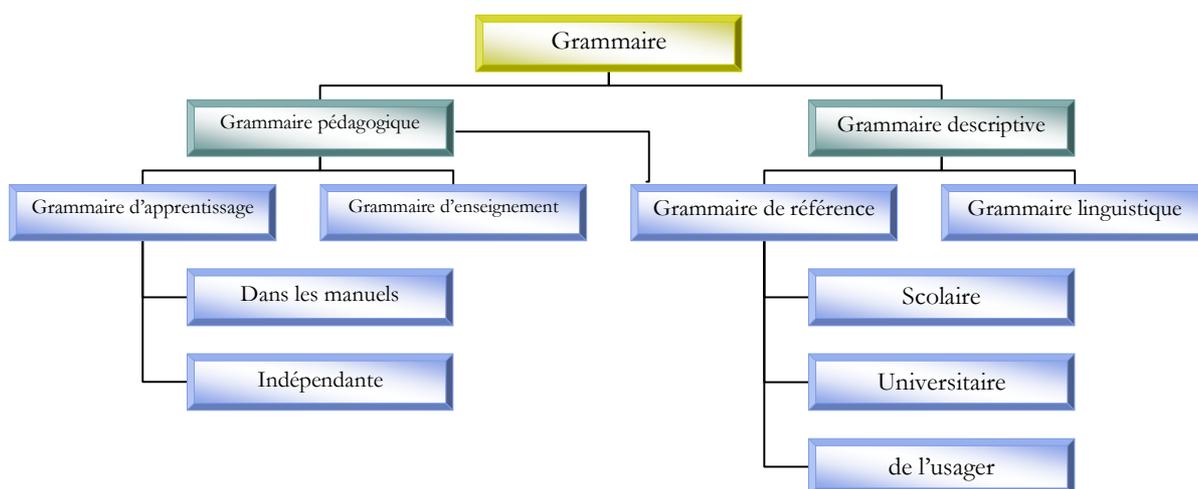
Types de grammaires

De nombreuses grammaires existent, suivant des buts différents : certaines sont plus descriptives, cherchant à mettre à jour les phénomènes internes, les processus grammaticaux, ou visant à créer des modèles abstraits capables d'en rendre compte, d'autres sont plus prescriptives, imposant un certain niveau de langue, une certaine conformité avec un modèle jugé normatif. Il est ainsi possible de distinguer les grammaires linguistiques des grammaires pédagogiques (scolaires, universitaires, de FLE, de FLS...), ou, parmi ces dernières, les grammaires d'apprentissage (celles que les apprenants ont entre les mains) des grammaires d'enseignement (celles qu'utilisent les formateurs (comportant des recommandations, suggestions pédagogiques, références...)). Certaines grammaires, dites de référence, peuvent se situer entre les grammaires linguistiques et les grammaires pédagogiques – les frontières ne sont pas toujours nettes.

Suivant les analyses de Berman (1979), les différences entre les grammaires linguistiques et les grammaires pédagogiques peuvent être résumées dans le tableau suivant :

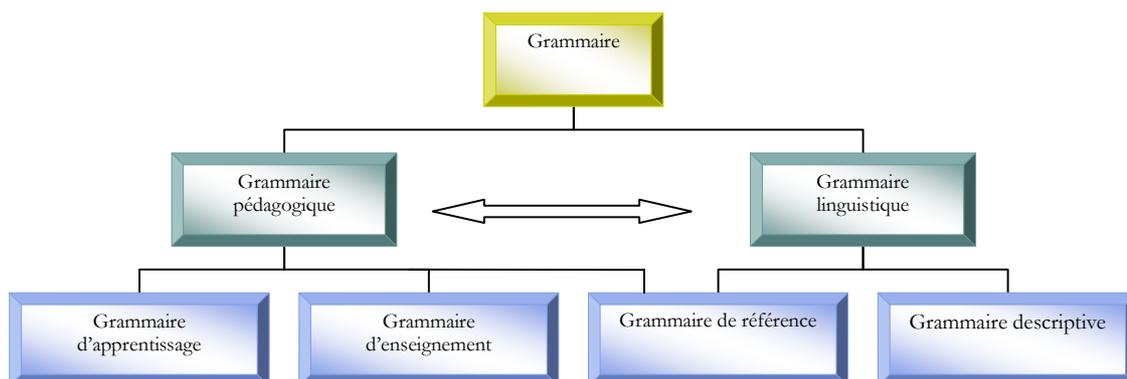
Grammaires linguistiques	Grammaires pédagogiques
elles cherchent à décrire	elles cherchent à enseigner
visée d'abstraction, de généralité	visée de situations concrètes, d'emplois réels
but d'exhaustivité	sélections en fonction du public visé
ordre basé sur la cohérence, la logique interne	ordre basé sur l'utilité, la pédagogie, la fréquence
cohérence entre les différentes composantes de l'analyse linguistique	combinaisons de différentes analyses, selon les besoins explicatifs
seulement descriptives	également prescriptives
comparaisons entre langues, hypothèses sur la nature et l'étendue des universaux linguistiques	accent sur les propriétés les plus superficielles et propres à une langue

Ainsi, les grammaires étant diverses, diverses représentations de leurs rapports ont été proposées. Parmi celles-ci, Dirven a présenté le schéma suivant :



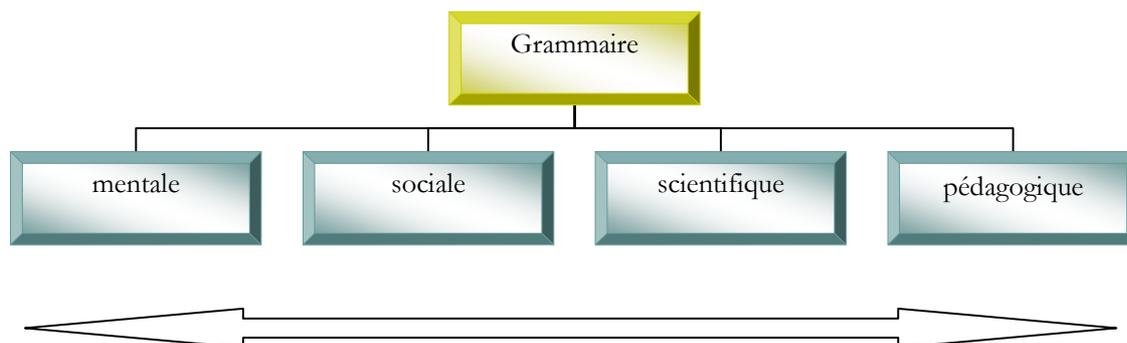
(Dirven 1990 : 1)

Germain et Séguin proposent un autre schéma, spécifiant que le terme général de grammaire correspond, pour eux, à la connaissance intériorisée, la compétence grammaticale, qu'elle soit celle de l'utilisateur, de l'enseignant ou de l'apprenant.



(Germain & Séguin 1998 : 48)

Henri Portine critique ces représentations (communication personnelle) : les grammaires ne rentrent pas dans des catégories tranchées, nettement séparées, mais varient, chacune à sa manière, sur un axe allant de la grammaire mentale à la grammaire pédagogique, en passant par la grammaire sociale (prescriptive) et la grammaire scientifique (linguistique).



FLM, FLE, FLS

Il est aussi possible de distinguer ces grammaires selon le public qu'elles visent. L'enseignement d'une grammaire ne peut être identique pour des locuteurs natifs de cette langue et pour un enseignement de langue étrangère : pour les premiers, il s'agit de mettre à jour la grammaire qu'ils ont intériorisée ; pour les seconds, il s'agit de construire entièrement, 'de l'extérieur', cette grammaire. Les termes que nous allons utiliser comme ceux de langue maternelle ou de langue étrangère seront repris car largement répandus ; cependant, diverses critiques leur ont été adressées. Ainsi, parler de langue maternelle peut être ambigu : est-ce seulement la langue pratiquée par la mère ou les parents (mais pas forcément celle pratiquée effectivement par l'enfant), ou la première langue acquise (mais qui a pu être oubliée par la suite), ou la langue reconnue socialement... ? Certains chercheurs, plutôt que de parler de langue maternelle *vs* langue étrangère, parlent plutôt de langue première *vs* langue seconde, ou encore de langue acquise par contacts fortuits *vs* langue apprise par guidage. Cependant, pour la clarté du propos, nous nous en tiendrons aux dénominations habituelles.

En situation de langue maternelle (F.L.M.), les grammaires mettent surtout l'accent sur le développement des compétences de communication écrite. On parle d'ailleurs, traditionnellement, d'apprendre 'à lire et à écrire'. Ces grammaires ont connu une lente évolution. En effet, depuis la rigidification de l'enseignement du français au XIX^e siècle, il fallu attendre les années 1930 pour voir se produire diverses 'améliorations pédagogiques', diminuant la place des exercices stéréotypés et mettant davantage l'accent sur l'expression spontanée des élèves. Puis ce n'est qu'au cours des années 1970 que des réformes plus importantes furent entreprises, prônant une démarche plus inductive, visant la prise de conscience des caractéristiques du système que constitue la langue. Enfin, depuis les années 1985, diverses grammaires s'inspirent des recherches linguistiques, notamment des grammaires structurales et de la grammaire générative, pour

renouveler plus fondamentalement la présentation de la grammaire, y compris dans les concepts et termes utilisés.

Les manuels traditionnels de grammaire ont été l'objet de nombreuses critiques. Roulet, par exemple, relève six lacunes importantes de ces manuels sur le plan du contenu (1972) : ils ne rendent pas compte de la langue en usage, mais d'une langue d'un état passé ; ils décrivent la langue écrite et négligent la langue parlée ; ils consacrent de longs développements à des points secondaires et négligent des constructions importantes ; ils accordent une place prédominante à la morphologie et négligent la syntaxe ; ils n'expliquent pas les manières de passer de phrases simples à des phrases de plus en plus complexes ; ils expliquent insuffisamment les faits phonétiques et lexicaux. Sur le plan de la forme, ces manuels présentent des règles insuffisamment explicites, voire fausses ou peu utiles ; ils présentent des règles incohérentes car suivant des critères divers ; ils cloisonnent et dispersent les informations grammaticales ; ils respectent des schémas de grammaires grecque et latine inadaptés ; ils accordent une place exagérée aux fautes à éviter et aux exceptions ; ils donnent moins de règles que des listes de formes ou d'exemples ; les règles n'y sont pas ordonnées et enfin ils présentent les faits de manière analytique, utile pour décomposer une phrase, mais n'aidant pas à construire des phrases.

Les grammaires d'inspiration structurale peuvent également être l'objet de critiques : elles présentent une description incomplète du système grammatical, ne permettant pas de construire une infinité de phrases grammaticales ; elles accordent une importance excessive à des faits secondaires et négligent des généralisations importantes ; la syntaxe est réduite à la portion congrue ; restant à la structure superficielle des phrases, elles ne rendent pas compte de faits grammaticaux importants ; elles fournissent peu d'explications sur la compréhension et l'emploi des structures ; elles ne fournissent pas de critères systématiques de grammaticalité ; elles n'aident en rien l'analyse des erreurs et l'analyse stylistique ; elles n'aident pas non plus l'analyse contrastive et la traduction ; et enfin, elles ne permettent pas un enseignement systématique du lexique. Les grammaires génératives sont aussi, aux yeux de Roulet, l'objet de critiques : elles présentent un appareil formel si abstrait et complexe qu'il est inutilisable dans l'enseignement ; adaptées à l'enseignement, elles aboutissent à un formalisme vide et une représentation trop schématique des faits linguistiques ; elles ne fournissent pas de fondements linguistiques et méthodologiques aux exercices structuraux ; elles ne fournissent pas de progressions pour les cours de langue ; elles décrivent des faits généraux de langue, mais non la manière individuelle d'appliquer cette compétence dans la vie quotidienne ; elles ne visent que la compétence linguistique, mais non une compétence plus large en communication ; elles s'intéressent à la phrase, mais n'aident pas à la construction du dialogue ou du texte ; elles évoluent si rapidement que le temps d'en appliquer une à l'enseignement, elle est déjà périmée ; et enfin, les langues à enseigner ne sont pas couvertes totalement.

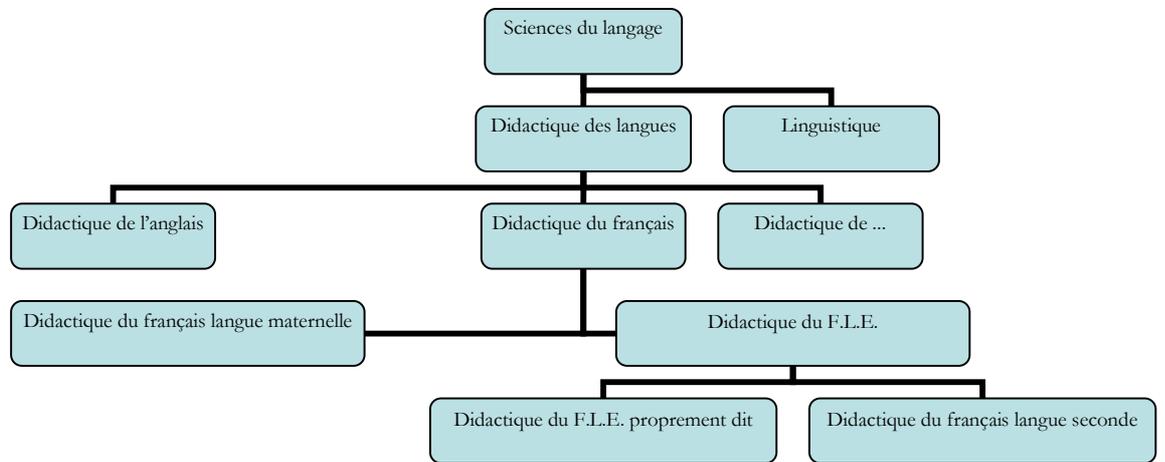
En français langue étrangère (F.L.E.), la situation est différente : les situations de communication les plus travaillées concernent l'oral, dans une optique fonctionnelle. Ainsi, par exemple, ces grammaires développent peu l'enseignement de l'écriture de textes narratifs ou descriptifs. Les documents proposés présentent, en général, un caractère informatif et pratique fort. Il pourra s'agir d'apprendre à se présenter, à remplir des fiches administratives, à lire la notice d'un médicament, trouver des renseignements pertinents sur un menu de restaurant, etc. L'objectif de ces exercices est de donner à l'apprenant des stratégies de lecture lui étant utiles lors d'un voyage ou séjour à l'étranger. D'autre part, le F.L.E. n'a pas connu les mêmes contraintes politiques et institutionnelles que le F.L.M., aussi a-t-il pu développer plus librement nombre

d'expérimentations, de méthodes, d'outils de toutes sortes. M. Santacroce (1999 : 233) remarque, de manière un peu provocatrice, qu'à proprement parler, le F.L.E. n'existe pas : il n'existe pas une langue française spécifique, qui serait distincte de la langue des locuteurs natifs. Le F.L.E. concerne donc bien non la langue en elle-même, mais la didactique qui lui est appliquée.

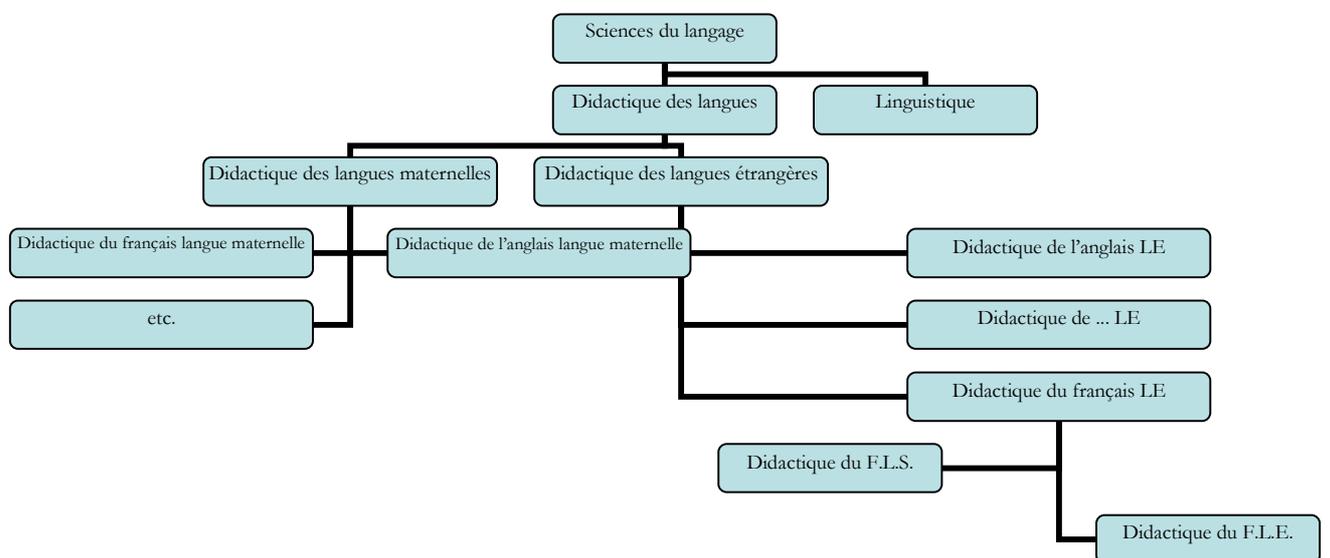
Ainsi, la période de l'après seconde guerre mondiale a vu l'élaboration de nouveaux programmes de recherche sur l'enseignement des langues. Aux États-Unis notamment, des études menées par diverses universités sont réunies au sein du *Army Specialized Training Program*, dans le but de pouvoir former rapidement du personnel militaire aux langues pratiquées dans leurs pays d'intervention. Les méthodes mises au point sont de type audio-oral, basées sur le schéma stimulus/réponse, proposant des exercices structuraux intensifs et un vocabulaire restreint. Ces recherches aboutissent au *Basic English*, comprenant une syntaxe réduite et 850 mots, censé pouvoir couvrir l'essentiel des besoins d'expression. En France, des enquêtes statistiques, réalisées entre 1951 et 1954 par G. Gougenheim, établissent le *Français fondamental*, liste des mots et formes grammaticales les plus employées (le premier degré comporte 1445 mots, dont 1176 mots lexicaux et 269 mots grammaticaux). Ces résultats influenceront diverses méthodes de français langue étrangère, notamment en privilégiant la langue orale par rapport à la langue écrite, en partant des besoins des apprenants plutôt que de structures abstraites prédéfinies, ou encore en évitant la démarche traditionnelle d'accumulation graduelle d'éléments épars ne permettant à l'apprenant qu'une expression tardive. Les critiques portées sur cette démarche viseront plusieurs problèmes. En premier lieu, choisir le mot comme unité de référence n'est pas toujours approprié : le français comporte de nombreuses lexies complexes, expressions de toutes sortes, qu'une liste par mots ne permet pas d'appréhender. Deuxièmement, de nombreux mots sont polysémiques, et ne trouvent justification de leur emploi particulier qu'au sein d'un contexte plus large. Enfin, ne retenir que les constructions grammaticales les plus fréquentes peut aider, dans un premier temps, l'apprentissage du français, mais constitue une limitation qui peut devenir étouffante si elle n'est pas dépassée.

En français langue seconde (F.L.S.), le but est encore différent. Dans les établissements bilingues, par exemple, le français peut être langue de scolarisation. Il ne s'agit donc pas de viser son aspect seulement fonctionnel et pratique, mais au contraire d'en acquérir une maîtrise suffisante pour que cette langue puisse permettre de transmettre toutes sortes de savoirs. Ainsi, la maîtrise visée rejoint plutôt celle du français langue maternelle, mais par un autre biais : la langue d'origine est toujours travaillée en parallèle, et sert souvent de relais vers le français. Pour un certain nombre de grammaires utilisées en F.L.E. ou F.L.S., la grammaire recouvre l'étude des règles d'usage (bonnes formations) et des règles d'emploi (règles d'énonciation en fonction du contexte). Cependant, celles étudiées dans le cadre du F.L.S. ont tendance à suivre davantage l'exhaustivité des programmes de F.L.M.

Ces types d'enseignement, ces didactiques peuvent être analysées selon différents points de vue. Ainsi, par exemple, J.-P. Cuq propose deux schémas (1996 : 37-38) :



ou bien :



Ces différents types de grammaires ont connu divers mouvements de rapprochement ou d'autonomisation : périodiquement, des écrits paraissent insistant sur les points communs de ces

grammaires et l'intérêt d'inspirations mutuelles, puis d'autres écrits accentuent au contraire leurs différences. Ainsi, remarque Santacroce (1999 : 287), on assiste, depuis une dizaine d'années, à de nouveaux rapprochements entre les grammaires de F.L.M. et celles de F.L.E., d'une part parce que les premières intègrent de plus en plus les dimensions discursive, énonciative, pragmatique et textuelle de la langue, et inversement parce que les secondes ont tendance à revenir à des démarches plus scolaires, face aux limites des approches communicatives. Cependant, il est évident qu'au niveau scientifique, la grammaire de référence commune à ces types de grammaire est la même ; et les concepts, approfondissements, éclaircissements apportés par les recherches linguistiques peuvent être appliqués à ces différents types de grammaire. Par contre, au niveau pédagogique, il peut être difficile d'employer les mêmes progressions, les mêmes démarches, les mêmes explications, les mêmes exercices, pour des apprenants de langue maternelle ou de langue étrangère.

D'autre part, se pose crûment, au niveau didactique, la relation savoir-savant / savoir-vulgarisé. L'enseignant de langue étrangère ou de langue seconde est peut-être confronté plus vivement que l'enseignant de langue maternelle à la multiplicité des exceptions, notées ou non dans les grammaires scolaires : l'enfant – ou l'adulte – travaillant sa langue maternelle est habitué à nombre de ces phénomènes 'dissidents' (même s'ils ne sont pas toujours aisés à comprendre et à retenir). L'enfant ou l'adulte de langue étrangère ou seconde n'a pas cet appui de l'habitude – quoique parfois, corriger les 'mauvaises' habitudes peut être aussi difficile.

L'enseignement de la grammaire à destination des personnes sourdes devrait relever d'un peu de ces trois approches différentes. Un enseignement en langue des signes se rapproche naturellement de méthodes et objectifs utilisés dans les grammaires de F.L.S. : passer par la langue des signes pour accéder au français, dans le but d'acquérir une bonne maîtrise de cette langue et de pouvoir l'utiliser comme vecteur d'apprentissage. Cependant, beaucoup de méthodes produites en F.L.S. sont basées sur l'oral. Le référentiel de l'enseignement du français langue seconde, publié par l'Agence universitaire de la Francophonie, note par exemple que les premières années d'enseignement doivent mettre l'accent sur les compétences en oral, avant d'approfondir l'étude de l'écrit (A.U.F. 2000 : 8-10). Le référentiel proposé ne peut donc être repris tel quel pour des personnes sourdes. D'autre part, les grammaires de F.L.S. sont souvent utilisées dans le cadre de pays francophones, notamment du Sud ; aussi ces grammaires prennent le soin, par exemple, de « sensibiliser les élèves à la géographie de la francophonie... avoir des connaissances sur la vie des enfants du même âge dans les pays francophones... » (A.U.F. 2000 : 86). Ces soucis ne sont pas forcément prioritaires dans le cadre d'un enseignement, en France, à destination des personnes sourdes. En cela, elles seraient plus en adéquation avec les grammaires de F.L.M., qui prennent comme base une culture commune sous-entendue. Enfin, certains outils développés dans le cadre du F.L.E. pourraient être intéressants pour les personnes sourdes. Ainsi, pour les adultes, le maniement pratique de textes auxquels ils sont confrontés dans la vie quotidienne, papiers administratifs, fiches de toutes sortes..., peut leur donner une motivation supplémentaire : ils peuvent voir là immédiatement un des intérêts de l'apprentissage du français.

Au point de vue de l'approche linguistique, nous avons noté quelques critiques adressées à différents types de grammaires proposées. Pour l'enseignement à destination des personnes sourdes, nous suivons l'idée formulée par D. Coste (1989 : 11) de *grammaire plurielle*, trouvant sa correspondance didactique dans l'idée de *didactique multidimensionnelle* exprimée par C. Puren (1994). Les différents modèles d'analyse linguistique peuvent être intéressants pour une démarche pédagogique, chacun apportant son propre regard, ses propres outils utiles pour l'enseignement, comme certaines descriptions de faits grammaticaux (tableaux, listes de termes

ou d'exceptions...) des grammaires traditionnelles, les analyses structurales, notamment appliquées aux exercices grammaticaux, les règles transformationnelles, ordonnées et pouvant être présentées sous forme de schémas des grammaires génératives, etc. C'est ainsi en puisant dans l'ensemble des recherches linguistiques qu'il sera possible d'élaborer une approche adaptée à un public particulier, celui des personnes sourdes.

Exemples de grammaires pédagogiques

Ainsi, les présentations retenues par les grammaires pédagogiques sont très diverses. Voyons quelques exemples.

La *Grammaire progressive du français*, de Grégoire et Thiévenaz (1995), présente une cinquantaine de points de grammaire, selon leur niveau de difficulté. Cette grammaire part du verbe *être* (qui donne lieu au dialogue de base avec je/vous et aux prépositions *à, de* et *chez*). Plusieurs points de grammaire sont repris au cours des leçons, au fur et à mesure de l'accroissement des difficultés. Il s'agit, en quelque sorte, d'une progression en spirale, par enrichissement des acquis.

Destinée à un public anglophone, la *Grammaire française* de Jacqueline Ollivier (1993) tient compte des aspects comparatifs du français et de l'anglais. Cette grammaire est divisée en vingt leçons indépendantes (présent, impératif, pronoms, passé, nombres, articles, etc.) à étudier dans l'ordre correspondant aux besoins des apprenants.

Le français au présent, de Monnerie (1987), est organisée au contraire par regroupement des notions grammaticales : six parties reprennent l'ordre traditionnel des grammaires (groupe nominal, constructions du verbe et de l'adjectif, pronoms, temps, voix et modes, rapports circonstanciels, types de phrases). Ces parties sont complétées par des appendices (mots invariables, prépositions...). Monnerie dit mettre l'accent sur les phénomènes linguistiques « généralement perçus comme difficiles ».

La *Grammaire utile du français*, de Bérard et Lavenne (1989), se présente comme visant la communication. Les premiers objectifs sont : s'identifier, présenter quelqu'un, donner des informations, demander un renseignement, etc. La deuxième partie est organisée autour de notions : le temps, l'espace, la quantification. Une 'boîte à outils' présente des points de morphologie et de syntaxe.

La *Grammaire fonctionnelle du français*, de Marcelle Sandhu (1995), à l'image des réflexions de Martinet, présente les mots en fonction de leur rôle dans la phrase, des liens qu'ils entretiennent entre eux, des significations qu'ils trouvent dans leur contexte d'emploi. Elle vise à « faire une synthèse de la syntaxe et de la morphologie, en étant à la fois une grammaire de référence et une grammaire centrée sur une véritable pratique de la langue ». Parmi les cinq parties proposées, la première porte sur les unités de la langue (phonèmes et graphèmes, syllabes, morphèmes, mots, phrases) ; la deuxième est consacrée au groupe du nom ; la troisième au groupe du verbe ; la quatrième porte sur les modes et les temps ; et la cinquième traite des notions de temps, de cause, de but, etc. Un chapitre hors grammaire traite de la rédaction.

Ces quelques exemples et leur diversité montre qu'une grammaire pédagogique est portée par une réflexion didactique : le choix du contenu présenté et l'ordre de présentation de ce contenu sont significatifs des choix pédagogiques retenus. Un enseignement de la grammaire à

destination des personnes sourdes ne peut faire l'économie de cette réflexion : quelle progression serait la plus adaptée au mode d'appréhension cognitive des personnes sourdes ?

Nomenclatures

La nomenclature utilisée en grammaire française est une des questions les plus discutées – elle a connu d'ailleurs diverses évolutions au cours des siècles, tout en restant attachée à un certain modèle issu des grammaires grecques et latines. Depuis les années 1975, les attaques se font plus pressantes (Mitterand 1980 : 90-99) Ainsi, par exemple, a été créé en 1990 un centre de recherche sur les métalangages grammaticaux (Métagram) à l'Université de Grenoble III, ayant pour but « la mise à jour scientifique de la nomenclature grammaticale du français, en relation avec les recherches parallèles menées dans les pays voisins ». Cependant, l'influence de la linguistique sur l'enseignement du français a surtout porté sur la linguistique énonciative et textuelle : l'étude des fonctions communicatives, l'analyse du discours... (voir par exemple la Grammaire textuelle du français, de Weinrich, ou la Grammaire du sens et de l'expression de Charaudeau).

Malgré le poids de la tradition grammaticale, certaines grammaires pédagogiques tentent d'apporter des évolutions à la présentation des phénomènes grammaticaux. Certaines de ces évolutions portent sur des points précis et limités. Par exemple, dans la *Nouvelle grammaire française*, de Goosse (1989), l'article rejoint les déterminants (comme dans d'autres grammaires précédentes), *donc* rejoint les adverbes, *oui* les quitte pour le chapitre des mots-phrases, les degrés de comparaison quittent les adjectifs pour rejoindre les adverbes, etc. D'autres tentent de nouvelles classifications. Par exemple, la *Grammaire du sens et de l'expression* (Charaudeau 1992) propose quatorze parties du discours : la personne et les pronoms personnels ; l'actualisation et l'article ; la dépendance et les possessifs ; la désignation et les démonstratifs ; la quantification et les quantificateurs ; l'identification indéterminée et les indéfinis ; la présentation et les présentateurs ; la qualification, la comparaison et les procédés d'adjectivation ; l'action et les actants ; la localisation dans l'espace ; la situation dans le temps ; l'argumentation et les relations logiques ; l'affirmation et la négation ; la modalisation et les modalités énonciatives.

Les termes mêmes utilisés dans les grammaires pédagogiques peuvent évoluer. Pour prendre un exemple : dans la description de la morphologie verbale, de nombreuses désignations ont été utilisées : Bescherelle (1991) oppose radical et terminaison, Dubois (1967) parle de radical ou base verbale et désinence ou modalité, Martinet (1979), de monème ou syntème et flexion ou finale, Bibeau (1975), de thème et affixe, etc.

Les regroupements varient de plus en plus. En ce qui concerne les verbes, par exemple, leur classement en fonction de leur conjugaison est l'objet de débats. Faut-il présenter deux groupes principaux (les verbes réguliers et les verbes irréguliers), ou trois (les verbes en -er, -ir/-iss, et -ir, -oir, -re), ou quatre (-er, -ir, -oir, -re), ou cinq (-er, -ir/-iss, -ir, -oir, -re) ?

A ce sujet, Germain et Séguin (1998) suggèrent, pour faciliter l'apprentissage des conjugaisons, de classer les verbes selon le nombre de radicaux nécessaires :

- les verbes se conjuguant avec un seul radical, au singulier et au pluriel, comme *courir* ou *marcher*
- les verbes se conjuguant avec deux radicaux : un radical employé au singulier et à la troisième personne du pluriel, un deuxième radical utilisé pour les première et deuxième personne du pluriel, comme *mourir* ou *crever*

- les verbes se conjuguant avec deux radicaux : un radical au singulier et un autre aux différentes personnes du pluriel, comme *finir, lire, partir, rendre*
- les verbes se conjuguant avec trois radicaux : un pour le singulier, un pour les première et deuxième personne du pluriel, et un troisième pour la troisième personne du pluriel, comme *boire, devoir* ou *prendre*.

Toujours par rapport aux verbes, contrairement à la présentation traditionnelle issue des grammaires latines, Martinet (1979), Séguin (1986), Weinrich (1989) et le *Robert oral-écrit* (1989) présentent les personnes selon la base des flexions orales, soit 1, 2, 3S, 3P, 4, 5 (je, tu, il, ils, nous, vous), d'une part pour des raisons morphologiques : les première et deuxième personnes du pluriel ont souvent un radical commun, différent de celui utilisé pour les autres personnes, et pour des raisons sémantiques : la première personne du pluriel n'est pas la multiplication de la première personne du singulier, et la deuxième personne du pluriel est souvent utilisée pour désigner un seul interlocuteur.

Plusieurs grammaires pédagogiques créent deux tableaux de conjugaison différents : l'un pour le français oral courant (excluant les formes littéraires complexes) et l'autre pour le français écrit littéraire (comprenant toutes les formes), pensant que, pour des débutants, la présentation de formes complexes rarement usitées est plus un frein qu'une aide. De son côté, reprenant les réflexions de G. Guillaume, Mireille Bilger propose de modifier les tableaux de conjugaison, en distinguant trois modes, présentant chacun une forme simple marquant l'aspect inaccompli et une forme auxiliée marquant l'aspect accompli du procès (Bilger, *Le français dans tous ses états*, 30) :

infinitif	<i>chanter</i>	avoir chanté
participe présent	<i>chantant</i>	ayant chanté
<i>participe passé</i>	chanté	eu chanté

un mode sans désinence de temps ni de personne

subjonctif présent	<i>qu'il chante</i>	<i>qu'il ait chanté</i>
subjonctif imparfait	<i>qu'il chantât</i>	<i>qu'il eût chanté</i>

un mode 'subjonctif' avec désinences de personne mais sans désinence de temps

passé simple	<i>il chanta</i>	<i>il eut chanté</i>
passé imparfait	<i>il chantait</i>	<i>il avait chanté</i>
présent	<i>il chante</i>	<i>il a chanté</i>
conditionnel	<i>il chanterait</i>	<i>il aurait chanté</i>
futur	<i>il chantera</i>	<i>il aura chanté</i>

un mode indicatif avec désinences de personne et de temps

La question des modes est l'objet de discussions depuis longtemps : issue des réflexions grammaticales des XVIII^e et XIX^e siècle, la classification actuelle a été la cible de critiques nombreuses. Dès les années 1920, différents linguistes ont remarqué que l'impératif se distinguait des autres modes : il s'agit d'un mode interlocutif. Le conditionnel a été également le thème de nombreuses controverses : n'y a-t-il qu'un seul conditionnel ou doit-on distinguer un 'vrai' conditionnel (visant la modalité épistémique) d'un 'faux' conditionnel (ayant valeur de futur du passé) ? De même, l'infinitif et le participe ont été souvent mis à part, étant des modes non conjugués. Bien d'autres discussions sont en cours, comme celle portant sur les compléments (COD, COI, CC...) – voir par exemple Le Goffic (1994) ou Blanche-Benveniste et al. (1984).

Toutes ces discussions sur les nomenclatures à utiliser dans les grammaires (qu'elles soient linguistiques ou pédagogiques) sont significatives : le regard posé sur une langue – et sur sa grammaire – n'est pas neutre. Contrairement à l'image qu'en ont la majorité des locuteurs – du français par exemple – qui, selon leurs souvenirs d'école, considèrent la grammaire comme un savoir défini et définitif, immuable, la multiplicité des grammaires contemporaines, la multiplication des classifications, des outils métalinguistiques, des méthodes pédagogiques justifie qu'une réflexion s'engage sur la méthode – ou une méthode – qui serait plus appropriée pour la situation particulière des personnes sourdes apprenant le français...

GRAMMAIRE ET PERSONNES SOURDES

Quelle peut être l'application de toutes ces réflexions générales sur la grammaire à la situation des personnes sourdes ?

LANGUE DES SOURDS

Langue maternelle ou seconde

N. Chomsky attire l'attention sur le fait que, même sans en être conscient, tout locuteur dispose d'une grammaire intériorisée de la langue, lui permettant de produire un nombre infini d'énoncés. Cette compétence se manifeste notamment par les facultés épilinguistiques : un locuteur pouvant juger de la conformité d'un énoncé aux règles de sa langue. L'étude grammaticale, en général à l'école, permet d'acquérir une grammaire consciente, explicite, un savoir métalinguistique, permettant de comprendre le fonctionnement de la langue, ainsi que les normes définies comme règles de 'bon usage', selon le niveau de langue attendu lors du cursus scolaire. Cependant, Bernardin de Saint-Pierre remarquait : « Nous n'apprenons pas plus à parler

selon les règles de la grammaire que nous n'apprenons à marcher par les lois de l'équilibre.» (CherVEL, 1977 : 163)

Ce schéma de compétence grammaticale correspond à la langue maternelle ou première. Pour une langue seconde, le processus d'acquisition des règles de grammaire sera différent : en général dépendant exclusivement ou quasi-exclusivement d'un enseignement (ce que reprend la fameuse distinction : acquisition *vs* apprentissage). Et l'intériorisation des règles grammaticales, le développement de compétence épilinguistique sera beaucoup plus rare, difficile et long dans une langue seconde. Ainsi, les recherches citées en début de mémoire montrent que la plupart des sourds français n'acquiert pas ce 'génie' de la langue française : les fautes qu'ils peuvent commettre sont proches de celles notées dans les cours de F.L.E. et très différentes de celles d'un français entendant, même illettré ou dyslexique.

Nous ne rentrerons pas ici dans les querelles pédagogiques qui ont marqué – et marquent encore – le milieu scolaire spécialisé : depuis plus de deux cents ans, les méthodes orales et les méthodes gestuelles prennent à tour de rôle le pouvoir dans les écoles d'enfants sourds. Ainsi, le but d'un certain nombre de professeurs, et de parents, est d'enseigner à l'enfant sourd de la manière la plus proche possible des méthodes utilisées pour les enfants entendants. Les enfants sourds bénéficient seulement de 'béquilles', d'outils permettant de compenser leur déficit d'informations orales – comme le langage parlé complété. Nous ne jugerons pas ces méthodes, nous constaterons seulement qu'elles ne conviennent pas à tous les enfants sourds : le nombre de sourds élevés dans l'oralisme et toujours illettrés en témoigne. Aussi, pour les sourds qui ne peuvent, ou ne veulent, passer par l'oralisme, quelle autre voie pour l'enseignement du français est possible ? Les détracteurs de l'oralisme affirment que de toute façon, quelle que soit la méthode utilisée, le français ne sera jamais vraiment une langue maternelle pour un sourd ; ce sera toujours une langue apprise, non acquise naturellement par imprégnation, par bain linguistique. C'est pourquoi nombre d'entre eux revendiquent, comme langue maternelle pour les sourds, la langue des signes – langue qu'ils peuvent acquérir au même âge qu'un enfant entendant acquiert le français, avec les mêmes stades de développement linguistique et cognitif.

Notons cependant que la langue des signes n'est à proprement parler 'langue maternelle' que de peu d'enfants sourds : environ 5 % d'entre eux ont des parents sourds. Pour les autres, il s'agira plus d'une langue première que d'une langue maternelle. Ainsi, selon Cuxac, « pour ces enfants [sourds], eu égard aux mécanismes d'acquisition du langage s'intégrant dans des situations de communication, seule une langue visuelle-gestuelle peut avoir le statut de première langue. » (Acfos I 1998 : 211) De nombreux écrits, notamment aux États-Unis, prônent la langue des signes comme langue première de l'enfant sourd, comme Hoffmeister, 1990 ; Johnson, Liddell et Erting, 1989 ; Lane, Hoffmeister et Bahan, 1996 ; Livingston, 1997 ; Paul, 1990, 1992, 1993 ; Quigley et Paul, 1984 ; Strong, 1988 ; Vernon et Andrews, 1990. Harlan Lane parle de 'langue naturelle' des sourds. (Acfos I 1998 : 251).

Langue des signes et français

La question est alors comment passer de la langue des signes au français ? Les personnes sourdes pratiquant la langue des signes ont une compétence langagière ; celle-ci peut varier selon les locuteurs, tous n'ayant pas les mêmes habiletés, les mêmes expériences communicationnelles, le même bagage langagier. Cependant, est-il possible de partir de cette compétence pour l'apprentissage de la langue française ? Les études menées aux États-Unis soulignent ainsi que les enfants sourds de parents sourds montrent de plus grandes facilités tant pour le maniement de la

langue des signes que pour l'apprentissage d'une langue écrite. (Meadow : 1968 ; Quickley et Frisina, 1961 ; Stevenson, 1964 ; Stuckless et Birch, 1966 ; Vernon et Koh, 1970 ; Dubuisson/Daigle). De même, l'étude de Strong et Prinz de 1997 montre que par rapport aux scores de langage des étudiants sourds, il existe une relation positive entre le niveau d'A.S.L. (*American Sign Language*) et le niveau de maîtrise de la langue écrite. L'idée que le bain linguistique précoce en langue des signes puisse jouer un rôle facilitateur pour l'acquisition d'une langue seconde rejoint l'ensemble des réflexions menées par de nombreux linguistes sur les situations de bilinguisme. Toutefois, certains chercheurs, comme Mayer et Wells, mettent en doute l'intérêt d'une langue orale précoce pour l'apprentissage d'une langue seconde écrite. (1996)

L'acquisition d'une langue seconde est l'objet de nombreuses recherches, et de nombreux débats. La notion de « période critique » (Lenneberg 1967) au-delà de laquelle des contraintes d'ordre physiologique rendraient plus difficile l'apprentissage d'une langue étrangère est contestée (notamment Paradis et Lebrun 1983). La question serait plutôt qu'un apprentissage précoce permet une acquisition à long terme, alors qu'un apprentissage à l'âge adulte ne permettrait qu'un acquis à court terme (Long 1990). Au contraire, Jean Duverger soutient l'hypothèse que : « les comportements, apprentissages et performances de lecteur sont améliorés si, à l'école, en même temps qu'on fait travailler l'élève sur la langue 1 (langue dominante, nationale, le plus souvent maternelle), on l'expose à l'écrit d'une autre langue, une langue 2, dont il ne maîtrise pas convenablement l'oral [...] Le fait de présenter deux écrits (L1 et L2) décrivant des situations de même nature développe chez l'élève des compétences de type métalinguistique, d'ordres lexical, morphologique ou syntaxique, car l'enfant va naturellement comparer, mettre en relation les textes, et saisir finalement plus finement le fonctionnement de l'écrit ». (1998 : 38) D'ailleurs, ce principe n'est pas une nouveauté : de 1644 à 1660, Claude Lancelot, professeur aux Petites Écoles de Port-Royal, rédige une série de grammaires (latine, grecque, italienne et espagnole) dont l'originalité est que la langue d'enseignement est la langue maternelle : c'est dans cette langue que sont expliqués les règles et commentaires concernant la langue à apprendre. La raison invoquée est qu'il est plus aisé d'aller progressivement, par le connu, vers l'inconnu.

De nombreux exemples portent sur de telles situations : les classes bilingues basque/français, les écoles françaises à l'étranger, les classes de Catalogne espagnole, au Québec, au Val d'Aoste, en Alsace, les écoles Diwan de Bretagne... Dans toutes ces structures, les résultats des tests CE2 et 6^{ème} montrent un net avantage aux élèves qui suivent le cursus bilingue par rapport à ceux qui suivent le cursus monolingue : meilleurs résultats en langue française, mais également en mathématiques... (Duverger 1998 : 38). Nunan parle de 'bicompétence', Cook de 'multicompétence'. D'ailleurs, remarque Cook, la majorité des personnes dans le monde parlent au moins deux langues, les monolingues sont une minorité ; la règle générale, la référence, n'est donc pas à chercher parmi les personnes limitées à une seule langue (Nunan 1994, Cook 1994). Même l'Éducation nationale reconnaît que la maîtrise d'une langue première facilite l'acquisition d'une langue seconde : « À partir d'énoncés oraux ou écrits, un début de réflexion sur le fonctionnement de la langue permet de faire prendre conscience aux élèves qu'une langue n'est pas le calque d'une autre et les rend capables d'un début d'autonomie dans la production. L'observation comparée de quelques phénomènes simples dans des langues différentes (dont la langue française) crée chez les élèves une distance qui leur permet d'être plus sensibles aux

réalités linguistiques et renforce la maîtrise du langage³. » Mais comment, dans le cas des personnes sourdes, passer de leur langue première, la langue des signes, à la langue française ?

LANGUE FRANÇAISE ET LANGUE DES SIGNES

Oral et écrit

Une question préalable est la différence – ou les différences – entre l'écrit et l'oral. La langue maternelle ou première (quelle qu'elle soit) est maîtrisée sous sa forme orale grâce au bain linguistique environnant. Mais sa forme écrite est l'objet d'un apprentissage. En effet, on n'écrit pas les phonèmes tels qu'on les entend : aucun phonème n'est transcrit seulement et toujours par un seul et même graphème (cf. l'alphabet phonétique international). L'école de Nina Catach, par exemple, note que les graphèmes ont des fonctions différentes : les phonogrammes retranscrivent les sons, les morphogrammes désignent les paradigmes (comme les marques du paradigme verbal de la conjugaison) ou les séries lexicales (comme les traces de racines d'une série de mots), ou encore les logogrammes 'étouffent' les mots. (Catach, 1980) Seule l'analyse morpho-syntaxique permet de distinguer à l'écrit ce que l'oral ne distingue pas, comme les nombreuses redondances de l'écrit (par exemple les marques du pluriel) ou les sons identiques (finale des verbes du premier groupe à l'infinitif ou finale du participe passé de ces mêmes verbes, par exemple). C'est pourquoi le développement, quantitatif et qualitatif, des compétences en lecture et en écriture de la population française a nécessité des moyens importants, humains, pédagogiques, financiers...

La langue des signes fait partie des langues sans écrit, tandis que la grammaire visée dans cette étude est celle du français écrit. Une première prise de conscience des locuteurs sourds de langue des signes quant au fonctionnement de leur langue doit viser cet aspect. Ainsi, par exemple, travailler sur des enregistrements vidéo – ou informatiques – de discours en langue des signes peut permettre de s'apercevoir qu'un discours construit et enregistré en langue des signes suit des règles que la conversation 'orale' quotidienne ne suit pas toujours – ou pas de la même manière : la situation est différente, le recul possible sur son propre discours, l'auto-correction permanente du discours oral, le facteur temps, la grammaire même utilisée...

De plus, acquérir une langue orale comme langue première et une langue écrite comme langue seconde entraîne automatiquement la nécessité d'un regard métalinguistique : cela « favorise les occasions de prise de conscience métalinguistiques » (Mahé 2000 : 29) Et l'utilisation de la langue des signes, langue orale (au sens de 'sans écrit'), comme langue de travail à propos de l'écrit favorise cette prise de conscience. Il s'agit d'ailleurs d'une thèse défendue notamment par les promoteurs de l'A.F.L. (association française pour la lecture) : l'écrit ne doit pas être vécu par l'apprenant comme de l'oral transcrit.

³ Programme transitoire d'enseignement des langues étrangères ou régionales au cycle des approfondissements de l'école primaire, 3 - Renforcement de la maîtrise du langage, A. du 28-6-2002. (JO du 6-7-2002, NOR : MENE0201503A, RLR : 514-6, MEN - DESCO A4) ou encore : « Les maîtres sont autorisés à recourir aux langues régionales dans les écoles primaires et maternelles chaque fois qu'ils peuvent en tirer profit pour leur enseignement, notamment pour l'étude de la langue française. » Ordonnance relative à la partie législative du Code de l'Éducation, Article L. 312-11 (R. n° 2000-549 du 15-6-2000, NOR : MENX0000033R, RLR : 190-0)

Étape phonologique

Ainsi se pose une question importante, concernant l'accès des personnes sourdes à l'écrit, question qui fait l'objet de nombreuses controverses : peut-on et doit-on suivre une pédagogie axée sur l'utilisation de la langue des signes pour passer directement au français écrit, sans passer par une étape phonologique, ou bien doit-on suivre les méthodes utilisées dans la plupart des écoles spécialisées : une phase de déchiffrement précède toujours l'analyse syntaxique et sémantique ? « Ce qui caractérise cette méthode n'est pas tant l'objectif de faire accéder l'enfant sourd à la langue orale de son pays (cela, qui ne le souhaite pas ?), que de subordonner l'ensemble des acquisitions à la connaissance préalable de la langue orale, seule admise à véhiculer les informations. » (Cuxac, Acfos I 1998 : 212)

La place de la phonologie dans le traitement de mots écrits est l'objet de nombreux débats. Différentes études portant sur des entendants normo-lecteurs ou lecteurs faibles montrent, par exemple, que l'information phonologique, prédominante dans les premiers temps d'apprentissage de la lecture, est progressivement contrebalancée par l'information visuelle – orthographique – au fur et à mesure du développement des connaissances lexicales de l'enfant – sauf pour les lecteurs faibles : ceux-ci restent à un stade phonologique (Aghababian et Nazir, Acfos III : 3-17). Certains chercheurs mettent toutefois en avant les données phonologiques, « principe phonologique universel », selon lequel, quel que soit le système d'écriture, les processus phonologiques font partie intégrante du système de traitement des mots écrits – même lorsque ce traitement se déroule visuellement, dans le silence (Perfetti, Zhang et Berent, 1992). Pour d'autres, seuls les mots rencontrés pour la première fois mettent en oeuvre une procédure de type phonologique, les mots familiers étant identifiés directement (Coltheart, 1978).

De même, en ce qui concerne les personnes sourdes, Jésus Alégria affirme ainsi que la conscience métaphonologique est nécessaire pour maîtriser l'écrit. Les enfants entendants présentant des troubles phonologiques et/ou métaphonologiques peuvent rencontrer des difficultés d'apprentissage de la langue écrite. La situation d'un enfant sourd profond est donc *a priori* « compromise », puisqu'il a des difficultés à accéder à cette conscience. (Acfos I, 1998 : 10) De même, Jean-Emile Gombert pense que la lecture de mots jamais rencontrés à l'écrit demande au lecteur la capacité de reconstruire le mot oral connu à partir de la nouvelle configuration visuelle (Acfos I 1998 : 28). Ainsi, « cette conscience phonologique est nécessaire à l'apprentissage de la lecture d'une langue alphabétique et cette nécessité est liée au réinvestissement de cette conscience dans l'activité de décodage, activité qui fait partie de l'ensemble complexe des activités de lecture. » (Acfos I 1998 : 29) Liliane Sprenger-Charolles propose d'appliquer aux enfants sourds le schéma d'analyse utilisé pour les enfants dyslexiques : les déficits phonologiques et métaphonologiques entravent l'apprentissage de la lecture. (Acfos I 1998 : 41) De même, Susan E. Gathercole note que « d'autres arguments en faveur de l'explication du rôle primaire joué par la boucle phonologique dans l'acquisition du vocabulaire sont apportés par les résultats selon lesquels les enfants atteints d'une pathologie du développement relativement courante connue sous le nom de troubles spécifiques du langage semblent présenter des déficits extrêmes de la capacité de la boucle phonologique. » (Acfos I 1998 : 59). Ou encore, Madia Mody affirme qu'« il est bien établi que les difficultés de lecture sont fortement corrélées avec les déficiences dans les habiletés de traitement phonologique » (Acfos I 1998 : 64). Plusieurs études ont été menées sur les possibilités de conscience phonologique des enfants ou adultes sourds. Sterne et Goswami, par exemple, ont montré que des enfants sourds pouvaient développer une certaine aptitude à discriminer des rimes (Acfos I 1998 : 137-163). Carol J. Lasasso suggère que la conscience phonologique des sourds passe par

un *feedback* tactilo-kinesthésique : ils « ressentent » les phonèmes, plus qu'ils ne les entendent 'résonner' (Acfos I 1998 : 256). Ainsi, dans l'histoire de l'éducation des jeunes sourds, face à l'échec massif de l'oralisme et pour tenter de préserver le primat de la phonologie tout en y ajoutant quelques aides 'pédagogiques', de nombreuses méthodes ont vu le jour – et ont été testées, voire adoptées par nombre d'établissements. Certaines de ces méthodes, par exemple, associent des mouvements corporels aux productions orales – mouvements censés aider le jeune sourd à prendre conscience de la structure du langage. Ainsi, un 'sursaut' ou une 'déambulation organisée' représentent la dynamique vocale et événementielle, un 'mouvement minimal du corps entier autour du centre de gravité' représente l'intonation de la phrase, un mouvement des mâchoires est associé au rythme syllabique... (J. Gladic, Acfos III 1998 : 50-51) L'expression corporelle comme didactique de la langue...

Nous ne suivons pas ce point de vue : la situation d'un enfant sourd vis-à-vis du français n'est en rien comparable à celle d'un enfant entendant, et vouloir assimiler la situation d'un jeune sourd à celle d'un entendant dyslexique ou à trouble spécifique du langage n'apporte pas de solution satisfaisante. Le constat d'illettrisme massif parmi les jeunes sourds éduqués dans les écoles où l'oralisme a prédominé durant un siècle en est une preuve éloquente. Ainsi, des études comparant les difficultés des personnes sourdes à l'écrit et celles rencontrées par des entendants illettrés montrent que ces difficultés sont différentes, que ce soit au niveau phonologique, morphologique, syntaxique... (Dominique Morcrette, Acfos II 1998 : 111-122). De même, des recherches sur les représentations phonologiques des sourds relèvent également des différences significatives par rapport à celles des entendants, comme l'absence d'augmentation des performances avec l'âge, l'effet spécifique des distracteurs orthographiques, les difficultés par rapport aux rimes... (Matagne, Charlier, Alegria Acfos III 1998 : 27-32). L'imagerie fonctionnelle du cerveau montre d'ailleurs que « les réseaux neuronaux impliqués dans le traitement phonologique diffèrent de ceux correspondant au traitement lexico-sémantique, tant dans leur distribution anatomique au sein du cerveau que dans leur dynamique temporelle. » (Démonet, Acfos I 1998 : 34).

D'autre part, différentes études ont montré qu'il n'est pas nécessaire de passer par l'étape phonologique pour maîtriser une langue comme le français. Les études de Leybaert-Lechat-Couplet et d'Hondt par exemple notent que : « Il est intéressant de remarquer que les enfants LS Maison [enfants sourds de parents sourds ayant bénéficié de la langue des signes dans leur milieu familial puis dans le cadre scolaire] atteignent un niveau d'exactitude, pour l'orthographe des mots de haute fréquence, élevé et comparable à celui des enfants entendants. Ceci suggère qu'il est possible de développer des représentations orthographiques sans support de la phonologie, comme l'indiquaient déjà les cas des jeunes adultes entendants dyslexiques phonologiques » (Campbell and Butterworth, 1985). « L'étude des différences entre représentations orthographiques connectées directement à la phonologie et représentations orthographiques développées sans support de la phonologie présente un intérêt majeur pour les recherches futures. » (Acfos I 1998 : 134) De même, Deny et Alegria testant des sourds bons lecteurs ont mis en évidence que ceux-ci s'appuient davantage sur les codes orthographiques que les entendants – ces chercheurs notent d'ailleurs qu'à l'épreuve d'orthographe lexicale, les participants sourds atteignent un niveau exceptionnellement élevé par rapport aux entendants : la mémoire visuelle n'étant pas dépendante d'un déchiffrement phonologique, le vocabulaire acquis est l'objet de moins d'erreurs d'orthographe (Denys et Alegria, Acfos III 1998 : 33-34). Une autre approche de cette question aboutit aux mêmes résultats : les capacités de traitement phonologique des adultes devenus sourds se détériorent progressivement en raison de l'absence de stimulation auditive, et l'utilisation d'un implant cochléaire ne donne des résultats intéressants

que pour les personnes qui possédaient des capacités de traitement phonologique relativement intactes avant l'opération (Lyxell et Andersson, Acfos I 1998 : 181-193). Passer à tous prix par la phonologie pour l'enseignement des jeunes sourds (ce que Cuxac nomme 'un montage phonétique artificiel') n'est donc peut-être pas la seule solution possible.

Roland Goigoux remarque que « la majorité des enseignants et des éducateurs spécialisés persistent à penser qu'un enfant sourd découvrira le sens d'un mot inconnu en créant une forme sonore qu'il a des chances d'avoir déjà rencontrée. La lecture se trouve ainsi totalement assujettie à l'oral [...] C'est ainsi qu'on monte un déchiffrement besogneux sur un oral lacunaire. » (1986 : 51) De même, Marlon Kuntze affirme que « l'hypothèse selon laquelle l'apprentissage de la lecture demande de 'casser' le code pour connaître une langue familière sous une forme non familière n'explique pas les procédés que les lecteurs sourds ont dû employer [...] Ceci est exactement à l'opposé du modèle dominant qui stipule qu'apprendre à lire est un processus qui intervient après que l'enfant sache parler. » (1999 : 31). Jean Foucambert va plus loin : « L'enseignement de la lecture aux malentendants fait également apparaître une autre réalité : au lieu de se demander comment contourner le handicap de la surdité pour qu'il ne rejaillisse pas sur un apprentissage d'autant plus essentiel qu'il va devenir un moyen privilégié d'entrer en relation avec le monde, on tente d'utiliser l'enseignement comme un moyen d'affronter le handicap lui-même. L'écrit va servir à la démutisation plus qu'à la lecture car ce qui est attendu, c'est de réduire la différence, non d'en tirer le meilleur parti. [...] La lecture est d'abord prétexte à la normalisation. » (1986 : 44).

Ainsi, divers programmes d'enseignement d'une langue orale en langue des signes ont été développés. Et les premiers résultats sont très positifs (voir par exemple en Suède : Svartholm, Acfos I 1998 : 263-279). La bonne maîtrise d'une langue écrite par des enfants sourds éduqués sans recours à l'oral montre qu'il n'est pas nécessaire de passer par une conscience phonologique, par un déchiffrement phonétique, pour lire et comprendre le sens d'un texte. Pour l'enseignement développé dans ce mémoire, il ne sera donc pas du tout fait appel au français oral. Seuls seront utilisés la langue des signes et le français écrit. Et de fait, une des tentations lors d'un enseignement du français à de jeunes sourds est de suivre les habitudes de méthodes utilisées pour les enfants entendants. Même en utilisant des signes, le français signé (les signes utilisés dans l'ordre syntaxique du français) risque toujours de chercher à s'imposer – tant pour l'enseignant que pour les enseignés. Or le français signé entraîne de nombreuses confusions : les phrases signées deviennent ambiguës pour un locuteur de langue des signes, et donc ce pidgin est plus un obstacle qu'une aide.

D'autre part, il est intéressant de constater que parmi les recherches actuelles, développées par la Communauté européenne, pour la promotion du plurilinguisme et de l'échange entre pays européens, différents programmes sont élaborés pour des enseignements de langue spécifiques, comme des enseignements centrés sur des matières : droit, affaires, technologie..., ou des enseignements centrés sur des pratiques particulières : compréhension de l'oral seul, ou encore capacité à écrire une langue, comme le français, sans apprendre à la parler ! C. Blanche-Benveniste a signalé des travaux en cours dans ce domaine (Santacroce 1999 : 456).

Langue de travail, langue étudiée

La langue des signes sera donc utilisée à double titre : d'une part comme langue de travail, langue permettant un échange aisé et spontané avec des adultes sourds, et d'autre part comme langue d'étude : le recul métalinguistique des apprenants sourds sur leur propre langue devant

permettre une plus grande facilité à l'acquisition d'un recul métalinguistique sur la langue française.

Cependant, un des premiers efforts à mener sera justement de clairement séparer la structure de la langue des signes de celle du français, de clairement montrer leurs différences – et donc d'éviter d'utiliser des pidgins comme le français signé. Ainsi, par exemple, Dubuisson, Bastien et Papen (2001) montrent cinq types de relation entre la langue des signes québécoise et le français :

- la correspondance (lorsque, par exemple, certains noms en L.S.Q. sont épelés)
- la fusion (la pluralisation est parfois marquée sur le nom et parfois sur le verbe en L.S.Q., mais est toujours marquée sur le nom en français)
- l'absence (les classificateurs de la L.S.Q. n'ont pas d'équivalent en français)
- la nouveauté (la marque de temps verbal en français n'a pas d'équivalent en L.S.Q.)
- la scission (l'adjectif, toujours placé après le nom en L.S.Q., doit, dans certains cas, être placé avant le nom en français).

L'apprentissage d'une langue seconde fait appel, inconsciemment, aux connaissances acquises sur la langue première. On parle de transfert pour désigner l'influence résultant des similarités et des différences entre les deux langues. Ce transfert joue à différents niveaux : lexical, morphologique, syntaxique, etc. Il est bien sûr variable en fonction de la proximité ou de l'éloignement des langues en présence. Il peut être positif – aidant à prendre conscience des structures particulières de la langue cible, ou négatif – lorsque, projetant sur la langue cible ses connaissances de la langue première, l'apprentissage de la langue seconde s'en trouve bloqué. Selon Ellis, le transfert négatif explique environ un tiers des erreurs en langue seconde (Ellis 1994). C'est d'ailleurs souvent le cas pour les personnes sourdes, qui placent 'naturellement' les mots de français dans l'ordre grammatical de la langue des signes. Le recul métalinguistique est alors d'autant plus important et urgent. « Ainsi, quand on s'est donné la peine de comprendre comment fonctionnent les règles syntaxiques de la langue des signes, il n'y a aucune difficulté de fond à expliquer à un enfant sourd la nécessité des renversements syntaxiques imposés uniquement par la linéarité de la chaîne verbale. Bien au contraire, la langue des signes devient alors une extraordinaire métalangue et favorise l'acquisition du français écrit, comme l'a montré depuis longtemps l'histoire de l'éducation des sourds. » (Virole 2000)

Une autre raison de l'utilisation de la langue des signes pour des apprenants sourds est que nombre d'entre eux – comme le montrent notamment différentes études canadiennes – ont développé une peur, voire une aversion vis-à-vis du français : l'échec dans l'apprentissage de cette langue crée une barrière psychologique qu'il peut être difficile de vaincre. Aussi l'utilisation de la langue qui leur est familière permet de franchir plus aisément cet obstacle. D'autre part, l'utilisation de la langue des signes permet de contrôler plus exactement ce que les apprenants ont compris – ou n'ont pas compris – dans l'enseignement de la grammaire du français.

PERCEPTION VISUELLE ET ENSEIGNEMENT

La langue des signes sera donc ici le vecteur principal de transmission des connaissances. Mais au delà de cette langue, c'est plus généralement l'appréhension visuelle de la réalité, par les

personnes sourdes, qu'il peut être intéressant de prendre en considération pour un enseignement adapté. Les recherches sur la perception visuelle sont nombreuses (voir Annexes) – des études de neuro- et psycho-linguistique pourraient enrichir les discussions présentes.

Pensée imagée

Déjà Platon notait le lien entre image et pensée : certains s'aident de figures pour réfléchir et comprendre. « Par conséquent, ta science te dit aussi qu'ils [les spécialistes de géométrie, calcul et autres disciplines] s'aident de figures visibles et qu'ils raisonnent dessus. Mais ce ne sont pas les tracés eux-mêmes qui les intéressent ; ce sont les objets mathématiques que les tracés représentent : le carré comme tel fait l'objet de leurs raisonnements, ou la diagonale comme telle, et non pas la diagonale du tableau, et ainsi pour la série de leurs constructions et de leurs autres dessins. Ce sont là encore les ombres de tout à l'heure, ou les images dans l'eau, mais qui servent cette fois d'images pour chercher à voir des objets qu'on ne peut voir autrement que par la pensée » (*La République*, VI, 510). De même, Giordano Bruno écrit : « Les philosophes sont, d'une certaine façon, des peintres et des poètes, les poètes des peintres et des philosophes, et les peintres des philosophes et des poètes [...] ; il n'est en effet de philosophe qui ne façonne et ne peigne, c'est pourquoi il ne faut pas craindre de dire ceci : intelligere, c'est réfléchir sur des images, et l'intellect est ou bien la *phantasia* ou bien n'est pas sans elle » (2000 : 71).

Jacques Paty souligne la différence entre la 'pensée par mots' et la 'pensée-images' : il existe un système sémiologique pour les informations verbales, et un autre pour les informations imagées (2000). Les recherches actuelles en neurophysiologie s'orientent en ce sens. De plus en plus, les scientifiques eux-mêmes se rendent compte des limites de la 'pensée par mots' et recourent de plus en plus aux images pour exprimer ce qu'ils découvrent au niveau scientifique. Que ce soient les astronomes, les thermodynamiciens, les biologistes et bien d'autres scientifiques ne trouvent pas de meilleure manière d'exprimer leurs recherches scientifiques que les images. Ainsi par exemple, les systèmes dits chaotiques (tourbillons...) sont très compliqués à décrire verbalement. La structure propre de la 'pensée-images' l'autorise beaucoup plus aisément. Cependant, l'image scientifique n'est généralement reconnue comme telle que si elle témoigne de manière claire qu'elle est le fruit d'une reconstruction de son objet sous une autre forme que la forme habituelle, autre forme plus abstraite, voire illisible pour un profane. De même, le groupe μ souligne : « L'idée que le langage est le code par excellence, et que tout transite par lui par l'effet d'une inévitable verbalisation, est une idée fautive, proposée d'ailleurs par des littérateurs. Il suffit de considérer des ouvrages de physique, de chimie, de mathématique, de technologie, pour constater qu'ils sont envahis par les schémas et les dessins. Imagine-t-on un traité de zoologie sans dessins ? On peut même douter qu'il soit possible de faire comprendre par le discours exclusivement, disons la structure chimique du DDT ou la double hélice de l'ADN. En fait, la notion d'hélice ne peut guère être communiquée que par un dessin ou par un geste, et le mot hélice sert simplement à déclencher la représentation mentale de cette configuration. D'ailleurs, l'origine visuelle en est particulièrement claire, puisque le mot vient d'escargot » (1992 : 52). Il est ainsi une question amusante : lorsque l'on demande à un entendant ce qu'est un escalier en colimaçon, naturellement, la plupart répondent spontanément par une verbalisation accompagnée d'un geste de la main, la verbalisation paraissant difficile, voire impossible seule. Ainsi, il ne s'agit pas ici seulement de quelques figures géométriques servant d'appui à un raisonnement verbal, mais de beaucoup plus que cela : non seulement les images aident le raisonnement, mais le raisonnement lui-même passe par des images.

Pensée par images

Alfred Korzybski écrit : « Est-ce que toute pensée est verbale ? [...] Si nous nous limitons à ‘penser’ verbalement, nous retombons dans nos vieilles ornières linguistiques des générations antérieures. [...] Dans de telles conditions, nous sommes inaptes ou inadaptés pour voir le monde intérieur ou extérieur d’un œil neuf et, de ce fait, nous freinons les activités scientifiques et les autres activités créatrices » (1998 : 30). De même, Steven Pinker note que beaucoup de personnes créatives, comme Einstein, Shepard, Cooper ou Kosslyn, affirment ne pas penser avec des mots, mais avec des images mentales, lors de leurs moments inspirés (1999 : 67). Il ajoute : « Les physiciens sont d’autant plus catégoriques que leur pensée est géométrique, et non verbale. Michel Faraday [...] est arrivé à la notion de ses découvertes en se représentant visuellement des lignes de force comme d’étroits tubes se courbant dans l’espace. » (1999 : 68) S. Pinker cite aussi James Clerk Maxwell représentant ainsi les concepts des champs électromagnétiques, l’idée du moteur et du générateur électriques conçue par Nikola Tesla, la découverte par Kekule de l’hexagone de benzène, la conception du cyclotron par Ernest Lawrence, la découverte par James Watson et Francis Crick de la double hélice de l’ADN, etc. Einstein lui-même écrivait : « Les entités psychiques qui semblent servir d’éléments dans la pensée sont certains signes et des images plus ou moins claires qui peuvent être reproduits et combinés volontairement. [...] Ce jeu combinatoire semble être la caractéristique essentielle de la pensée productive – avant qu’il y ait une relation quelconque avec une construction logique en mots ou autres types de signes susceptibles d’être communiqués à d’autres. Les éléments mentionnés ci-dessus sont, en ce qui me concerne, de type visuel et quelque peu musculaire. Les mots ou autres signes conventionnels ne doivent être recherchés laborieusement qu’ultérieurement, quand le jeu d’associations mentionné est assez clairement établi pour pouvoir être reproduit à volonté. » (Pinker 1999 : 68). De même, André Leroi-Gourhan note : « Il [le mode de représentation graphique] prévaut encore dans les sciences où la linéarisation de l’écriture est une entrave et l’équation algébrique, les formules de la chimie organique y trouvent le moyen de rompre la contrainte unidimensionnelle, dans des figures où la phonétisation n’intervient que comme un commentaire et où l’assemblage symbolique ‘parle’ par lui-même » (1964 : 275). Cette appréhension visuelle de la cognition est également l’objet de recherches en neuropsychologie cognitive. Celle-ci définit ce mode d’appréhension comme ‘style cognitif simultané’, portant sur l’espace, localisé majoritairement dans l’hémisphère droit (pariéto-occipital), développant une logique inductive, favorisant vivacité et inventivité (Virole 1996 : 455). Des études, comme celle de Belmont, Karchmer et Bourg (1983), montrent la supériorité des sourds dans les tâches de mémoire spatiale par rapport aux tâches de mémoire séquentielle – d’où l’aisance des sourds dans une langue s’appuyant davantage sur la mémoire spatiale.

Image et langage

Ces réflexions et remarques posent la question du rapport entre image et langage – question complexe. L’appréhension cognitive visuelle a nombre de spécificités par rapport à l’appréhension auditive. Sartre, par exemple, développe ses réflexions sur l’image dans *L’imaginaire* et *L’imagination* (voir Annexes). Il montre que la conscience imageante est différente tant de la perception que de la pensée conceptuelle : la conscience imageante effectue une synthèse entre un savoir et une intention, appréhendant ainsi la réalité de manière originale. Cependant, opposer image et langage n’est pas toujours justifié : le langage n’est-il pas porteur lui-même d’images ? De nombreuses recherches linguistiques récentes, portant par exemple sur la motivation ou la grammaire, peuvent le laisser penser. Cela est d’autant plus vrai pour les personnes sourdes et pour la langue des signes : l’une de ses principales caractéristiques est son

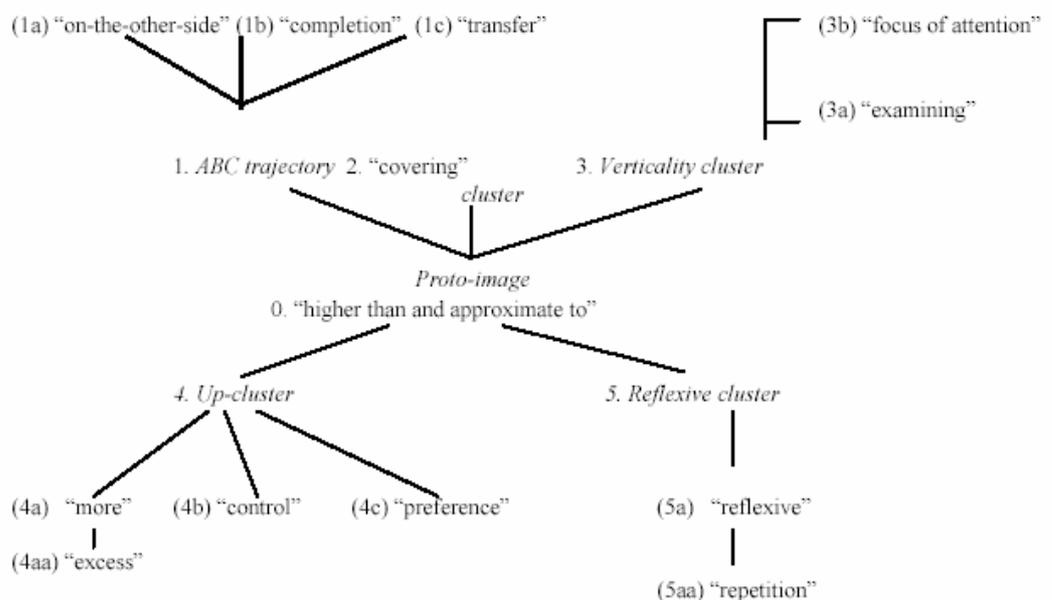
appui très important sur l'iconicité (voir par exemple Cuxac 2000). Cette iconicité n'a pas été, d'ailleurs, sans lui poser problème pour sa reconnaissance en tant que langue à part entière.

Pour ce qui est de l'enseignement à destination des personnes sourdes, cette compétence dans le domaine visuel, cette aptitude à saisir la réalité dans ce qu'elle a de spatial ou de symbolique, cette facilité à jouer avec les schémas et autres figures peuvent être des appuis cognitifs et pédagogiques. Certes, décrire la grammaire du français sous forme imagée n'est pas la tendance 'naturelle' d'un entendant – qui usera du mode verbal, *a priori*, plutôt que d'un mode imagé. Cependant, chercher systématiquement à présenter les phénomènes grammaticaux sous forme de figures, tableaux, schémas peut être un bon vecteur pédagogique : d'abord pour l'enseignant, cette démarche l'oblige à essayer d'éclairer, d'éclaircir ce que parfois des mots plaqués, des étiquettes verbales peuvent cacher : une certaine confusion ; d'autre part, ces figures et schémas peuvent permettre de faciliter un accès visuel à des personnes qui ne peuvent bénéficier d'un bain linguistique oral.

Il n'existe pas encore – hélas – de grammaire du français entièrement visuelle, ou présentée de manière fortement visuelle. On trouve, de ci de là, quelques figures et schémas, comme les tableaux très intéressants proposés par la grammaire B.E.P.P. du groupe U.Q.A.M. (www.fse.ulaval.ca/fac/Grammaire-BEPP/iden/isgbepp.html).

D'une manière générale, toutes les représentations visuelles pourront être particulièrement recherchées pour l'enseignement destiné aux personnes sourdes. Les recherches en linguistique cognitive, par exemple, développent ce genre de représentations. Ainsi, à propos de la préposition anglaise *over*, Dirven propose le schéma suivant (2001 : 42) :

Figure 1. The semantic network for *over*



Claudia Brugman's propose un schéma plus visuellement explicite quant à cette préposition (Hilferty, 2003 : 13) :

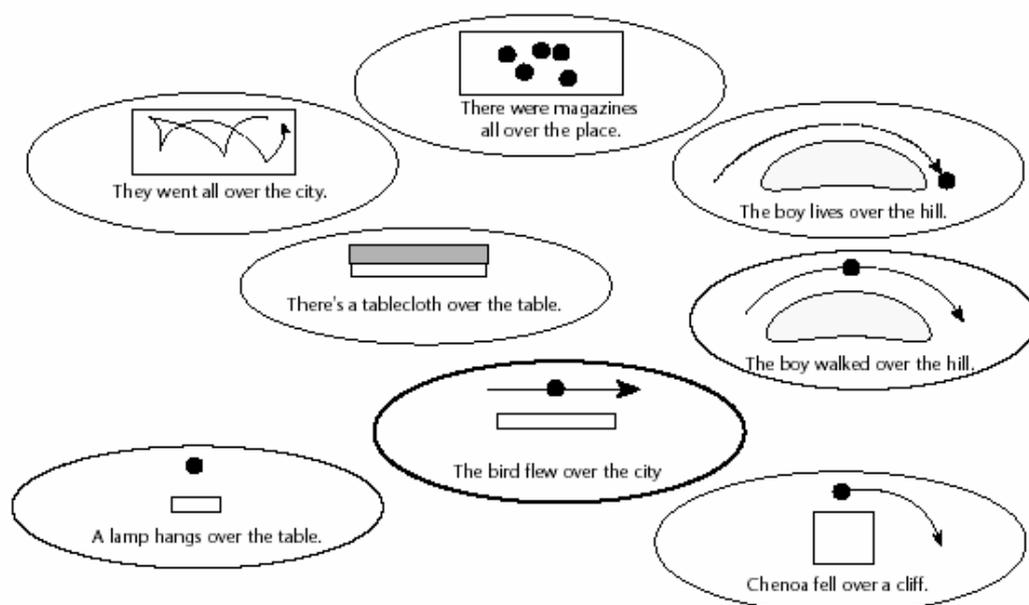


Figure 3: A fragment of *over's* network of senses

Ces représentations schématiques sont particulièrement appréciables : d'une part elles peuvent être appliquées à la langue des signes, d'autre part elles permettent plus aisément d'expliquer en langue des signes le fonctionnement morphologique et syntaxique d'une langue orale. Il n'est pas d'ailleurs étonnant que Bo Pedersen cite, parmi ses sources d'inspiration pour la création de représentations imagées de schémas cognitifs, les bandes dessinées : celles-ci sont également citées régulièrement dans l'analyse des langues des signes pour mettre en valeur certains traits de leur structuration (Pedersen, 1997 : 6). Une recherche plus approfondie pourrait également être menée sur les liens entre ces processus cognitifs et les différences entre les langues des signes et les langues orales, mais cela dépasse notre propos.

GRAMMAIRE ET LANGUE DES SIGNES

Il ne s'agira pas ici de développer de manière approfondie la grammaire de la langue des signes – d'ailleurs les recherches sur cette grammaire n'ont réellement commencé qu'il y a une quinzaine ou vingtaine d'années ; elles sont donc loin d'avoir pu mettre à jour toutes les spécificités de cette grammaire.

LA LANGUE DES SIGNES

A propos de langue des signes, il faut d'abord remarquer que, contrairement aux affirmations d'une certaine tradition linguistique, linéarité, vocalité et arbitrarité sont remises en question par l'étude des langues des signes. (Millet 1997 : 11) Ces langues répondent à d'autres structures, d'autres mécanismes que les langues vocales. Notamment, le canal utilisé, le mode d'expression visuelle donne de l'importance à la spatialité et à l'icodicité. Ainsi, une des difficultés que nous aurons à aborder concerne la description même des processus grammaticaux en langue des signes : les outils créés pour les langues vocales ne sont pas toujours adaptés – et il peut être dommageable, pour la compréhension de la langue des signes, de lui plaquer des instruments qui ne lui correspondent pas. Ces caractéristiques, cependant, n'excluent pas d'appliquer à la langue des signes un regard de type structural ou génératif, cherchant, parmi les structures de la langue, des fonctionnements similaires à ceux des langues vocales.

Nous ne reviendrons pas sur toutes les bêtises qui ont pu être écrites à propos de la grammaire de la langue des signes – propos selon lesquels, par exemple, cette langue n'aurait pas de grammaire propre (Oléron 1978), ou bien une grammaire simplifiée, limitée (Séro-Guillaume 1996-1997). Ces affirmations ne montrent que l'incompétence de ceux qui les ont proférées.

Brèves Descriptions

W. Stokoe, à partir des années 60, lance une description de la langue des signes américaine selon trois paramètres : la configuration de la main (Designator – DEZ), l'emplacement du signe (Tabula – TAB) et le mouvement du signe (Signation – SIG). En 1973, R. Battison introduit un quatrième paramètre : l'orientation de la main. Agnès Millet remarque que ces paramètres ne sont valables que pour une description du lexique des langues des signes : la syntaxe fait apparaître d'autres critères : le mouvement des épaules et l'expression du visage notamment. (1997 : 16)

Ce phénomène linguistique a été également relevé lors des études sur la syntaxe d'autres langues des signes, comme la langue des signes américaine (ASL). Ainsi, Carol Neidle note : « Along with manual signing, ASL makes use of nonmanual markings, that is, movements involving the head and upper body. Such markings are used in a variety of ways in the language, both affectively and grammatically. For example, head and eye movements have linguistic uses not only at the sentence level, but also with respect to discourse processes. » (Neidle et al. 2000 : 38-39)

Agnès Millet accorde au mouvement un statut particulier, parmi les paramètres décrivant les signes : il est à la fois unité minimale et unité significative, il permet de différencier la simple posture du signe linguistique et il introduit la dimension temporelle. Ainsi, par exemple, de nombreuses paires minimales s'opposent par le mouvement, aussi bien au niveau syntaxique qu'au niveau lexical. C'est ainsi que l'antonymie est iconisée en langue des signes. Le mouvement comporte d'ailleurs différentes propriétés qui donnent au mouvement son sens précis : intensité, ampleur, directionnalité, rapidité, itérativité fonctionnent comme des sèmes organisant tant le champ lexico-sémantique que le champ grammatical.

Le mouvement est lié à une autre caractéristique des langues des signes : la spatialisation. L'espace situé devant le signeur (le locuteur en langue des signes) est signifiant ; il se présente comme une 'petite scène de théâtre', où les différents actants sont situés ; il suffit alors de pointer l'emplacement attribué à un actant pour y référer. La spatialisation est déterminante, selon Christian Cuxac : « En conclusion, il ressort de cette enquête que c'est bien la spatialisation qui

fonde la structure du schéma actanciel puisque ne sont considérées comme appartenant pleinement à la LSF que des énoncés soit à relation entièrement spatialisée avec nette préférence pour les structures : agent-patient-verbe et agent-verbe-patient, soit à relation spatialisée simple agent-verbe-patient, où le patient est spatialisé. » (2000 : 208)

La place et l'orientation du verbe est donc primordiale dans la syntaxe de la langue des signes : « Le verbe est ce distributeur de rôles actanciel et son orientation spatiale manifeste les rôles sémantiques des actants, en fonction de la place spécifique qui leur est assignée dans l'espace » (Cuxac 1997). L'analyse proposée par C. Cuxac reprend le schéma actanciel de Lucien Tesnière :



(dessin proposé par Henriette Gezundhajt sur www.linguistes.com)

Ainsi, Tesnière écrit : « Le noeud verbal [...] exprime tout un petit drame. Comme un drame, en effet, il comporte obligatoirement un procès, et le plus souvent des acteurs et des circonstances. Transposé au plan de la réalité dramatique sur celui de la syntaxe structurale, le procès, les acteurs et les circonstances deviennent respectivement le verbe, les actants et les circonstants. » (1988 : 102). Décrire la langue des signes en distinguant les circonstants – souvent signés en premier –, les actants – souvent signés en deuxième – et le procès (le verbe) – généralement rejeté en fin de phrase peut paraître plus approprié que d'autres découpages linguistiques plus propres aux langues vocales.

D'autres recherches sont menées sur la langue des signes, notamment au Québec. C. Dubuisson, par exemple, s'oppose à une application trop stricte de la grammaire générative à la langue des signes : les hypothèses de Chomsky sont basées sur la linéarité des langues vocales. L'utilisation de l'espace en langue des signes permet d'une part de s'affranchir des contraintes articulatoires de la bouche et de proposer plusieurs articulateurs (les deux mains, les bras, le visage et le corps) simultanément ; et d'autre part de s'affranchir de la temporalité des productions vocales : les loci spatiaux ont une permanence qui peut être réutilisée tout au long d'un discours. Ce changement de contraintes amène, selon ces recherches, à reformuler les

questions que posent les langues vocales : ainsi, par exemple, l'ordre OSV, SOV... est beaucoup plus libre en langue des signes (Dubuisson et al., 1999).

LSF et linguistique

Les recherches linguistiques autour de la langue des signes pourraient davantage tirer parti des concepts développés en linguistique générale. Ceux-ci sont divers selon les approches et *a priori*, mais ils peuvent être complémentaires.

Ainsi, la distinction par Benveniste (1966), au plan de l'énonciation, de l'histoire et du discours – l'histoire utilisant préférentiellement des temps comme le présent, l'imparfait ou le futur, des pronoms de première et deuxième personne, des adverbes comme ici, maintenant, aujourd'hui, hier... ; le discours utilisant plutôt le passé simple ou le conditionnel, des pronoms de troisième personne, des adverbes comme là, alors, ce jour-là, la veille... – peut être rapprochée de ce que Cuxac nomme les transferts : le rôle que joue le locuteur – le narrateur prenant le rôle du narrataire – phénomène assez fréquent en langue des signes. Dans les deux cas, on peut assister à des changements énonciatifs, visibles tant dans les pronoms utilisés que dans les repères spatiaux et temporels. D'autre part, Benveniste note que le plan du discours nécessite de s'adresser à un auditeur, alors que le plan de l'histoire est plus neutre, il peut se passer d'auditeur. Cela peut expliquer pourquoi le plan du discours – comme les transferts – est préféré en langue des signes : il s'agit d'une langue sans écrit, donc pratiquée essentiellement *in praesentia*, devant un ou des 'auditeurs'.

Différents concepts élaborés dans le cadre de la linguistique cognitive pourraient être intéressants, comme ceux portant sur la prominence. Le choix d'une construction syntaxique dépend de la sélection du sujet en fonction de la prominence des éléments impliqués dans la situation. Le choix entre 'la voiture s'est écrasée contre un arbre' et 'l'arbre a été touché par une voiture' dépend de cela. Cette prominence se décline en différentes analyses, comme celle portant sur le principe du '*figure & ground*' : notre expression est portée par l'image mentale construite à partir de notre interaction quotidienne avec le monde ; cette image mentale se reflète dans des structures cognitives simples, des schémas d'images, expliquant par exemple les relations locatives définies par les prépositions locatives. Celles-ci permettent de distinguer une '*figure*' qui suit un certain chemin, et un '*ground*', un arrière-plan qui sert de point de référence pour l'orientation. Ces analyses sont appliquées, en linguistique cognitive, sur les structures phrastiques, comme sur les différences entre sujet/*figure*, objet/*ground* et verbe/relation f-g. Il est remarquable que de telles analyses, portées sur les langues orales, puissent rejoindre tout à fait l'analyse des langues des signes : la distinction entre sujet/*figure* et arrière-plan est une des caractéristiques de l'expression en trois dimensions des langues signées. De même, les recherches portant sur les prototypes, stéréotypes et *frames* pourraient-elles être des approches complémentaires dans l'étude de la langue des signes – et donc indirectement dans l'enseignement d'une langue orale. Langacker fait ainsi un large usage de schémas spatiaux (1987) ; la théorie des 'espaces mentaux' de Fauconnier (1985) relève de la même inspiration, comme les travaux de Denis sur l'image mentale (1989) ou ceux de Johnson-Laird (1977) sur le modèle mental.

Ces notions de *figure/ground* ou le schéma actanciel de Tesnière peuvent aussi être rapprochées des opérations énonciatives décrites par Culioli, notamment l'opération de repérage : « Le concept de repérage est lié au concept de localisation relative et à celui de détermination. Dire que x est repéré par rapport à y signifie que x est localisé (au sens abstrait du

terme), situé par rapport à y, que ce dernier, qui sert de repère (point de référence) soit lui-même repéré par rapport à un autre repère, ou à un repère origine ou qu'il soit lui-même origine » (1999 : 9). De même, les opérations constitutives d'un énoncé, développées par Culioli, peuvent être appliquées à l'analyse de la langue des signes, comme la relation ordonnée ou primitive (partie/tout, intérieur/extérieur...) ou la relation prédicative ou orientée (relation à plus de deux arguments). Reprenant la distinction discours/histoire développée par Benveniste, Culioli l'interprète comme une différence de repérage dans le mode d'énonciation : le discours est le mode dans lequel le repérage s'effectue par rapport à la situation d'énonciation, celle d'où parle le locuteur, tandis que l'histoire voit ce repérage effectué par rapport à l'énoncé, sans renvoi à la situation d'énonciation. Dans les deux cas, il est possible de tracer deux axes, celui du temps et celui de la place définie par le mode d'énonciation choisi (le locuteur pour le discours et l'énoncé pour l'histoire) ; et du croisement de ces deux axes est défini le 'point zéro' à partir duquel sont repérées toutes les marques de temps ou de personnes – visibles dans la structure de surface de l'énoncé, comme les articles, les marques casuelles, les modes, etc. Culioli emprunte d'ailleurs un certain nombre de concepts à la topologie.

La grammaire des cas pourrait être aussi un biais intéressant pour analyser les expressions formées en langue des signes. Les cas proposés par Fillmore (Agentif, instrumental, datif, factitif, locatif et objectif) ont été revus par Chafe (qui propose le cas de l'expérimenteur), Anderson (qui distingue les cas localistes – source, but, chemin – des cas non localistes), Jackendoff (qui propose cinq relations thématiques localistes), Cook (qui promeut un système minimal) ou Starosta (qui distingue les rôles propositionnels des rôles modaux). Là encore, la définition de cas localistes et non localistes peut tout à fait s'appliquer à la langue des signes, dont certains signes incluent une dimension spatiale orientée, alors que d'autres ne font pas référence à une direction ou un emplacement significatifs.

Enfin, différentes recherches sont menées pour étudier la langue des signes à partir de la grammaire générative (voir par exemple Neidle et al. 2000, ou le projet Signes porté par l'INRIA, le LaBRI-CNRS et l'Université de Bordeaux III). Décrire la langue des signes avec la rigueur des grammaires formelles permettrait, par exemple, de lier langue des signes et informatique – comme par le biais d'un signeur virtuel – et de donner ainsi une toute autre diffusion à la langue des signes. Mais le chemin est encore long...

La langue des signes est loin d'avoir livré tous ses secrets linguistiques... La multiplicité des approches théoriques peut être une source de développement rapide de mise au point de grammaires la concernant – et peut-être aider les grammaires de langues orales à trouver de nouvelles voies pour leurs propres recherches. D'ailleurs, la langue des signes pourrait être un 'terrain d'expérimentation' intéressant pour un certain nombre de débats linguistiques, comme par exemple celui opposant les grammaires génératives aux grammaires cognitives : la syntaxe est-elle indépendante, traitée de manière autonome par un module linguistique appliquant un ensemble de règles formelles, ou bien est-elle associée au traitement sémantique dans une activité cognitive plus générale ? Les particularités visuo-gestuelles des langues des signes pourraient peut-être permettre des expérimentations originales. Par exemple, le fait que des personnes sourdes de pays différents, utilisant des signes différents pour nommer les êtres ou les objets, reconnaissent tout de suite la construction syntaxique d'une autre langue des signes que la leur mériterait de plus amples recherches. En attendant, une grammaire pédagogique en langue des signes sera amenée à utiliser les outils à sa disposition, en l'occurrence les points de grammaire déjà diffusés, même s'ils sont incomplets et insuffisants.

MÉTHODES

Plus précisément, quelle méthode suivre ? Peut-on, dans le cas qui nous occupe, reprendre purement et simplement les démarches prônées pour un public entendant ? Notons d'abord que deux grands types de méthodes ont vu le jour en didactique des langues : les méthodes prônant une similarité entre l'apprentissage d'une langue seconde et l'acquisition de la langue maternelle – méthodes insistant donc sur l'imitation, l'interaction, la communication ; et d'autre part les méthodes pratiquant un apprentissage 'artificiel', insistant sur la réflexion, la formation intellectuelle, l'enseignement.

Démarches

Peck, ayant mené une étude comparative sur diverses classes de langue, a regroupé les techniques utilisées par les enseignants sous cinq rubriques (Peck 1988) :

identification : présenter aux apprenants des exemples de phrases comportant telle difficulté, et les pointer

classification : lister les différentes catégories touchant à la difficulté étudiée

systématisation : énoncé de la règle

application : application de la règle sur divers exercices

généralisation : liens entre la règle étudiée et les autres points de grammaire

Peck remarque que la plupart des enseignants n'utilisent pas toutes ces pratiques à chaque cours, mais les sélectionnent en fonction des thèmes étudiés.

Faerch, ayant observé divers enseignements en classe de langue au Danemark, en conclut que la séquence typique d'un enseignement dans ce cadre comporte quatre étapes : formulation d'un problème, induction de la part des apprenants grâce à des questions posées par l'enseignant, formulation d'une règle, et exemplification (Faerch 1986).

De son côté, le référentiel d'enseignement du français langue seconde (A.U.F. 2000 : 14) propose une démarche en quatre temps : l'observation (guidée par des questions, des faits de langue présentés en contexte), la découverte du fonctionnement linguistique (mémorisation progressive), l'entraînement systématique (fixant le savoir) et des activités communicatives (recourant aux faits étudiés, dans des situations de communication orale ou écrites).

Germain et Séguin ont mené diverses observations sur des classes de langues (L2) destinées à des adultes dans la région de Montréal (Germain et Séguin 1988 : 160-166). Ils notent cinq manières de présenter la grammaire dans le cadre de ces classes :

- l'enseignant énonce la règle en la simplifiant (il laisse de côté les aspects jugés trop difficiles par rapport au niveau des apprenants)
- il donne des phrases types (mettant en jeu la règle étudiée)
- il propose des situations exemples (la règle est utilisée dans des situations de communication diverses)
- il commente l'emploi de la forme enseignée (au delà de la règle même, l'enseignant peut ajouter des commentaires sur sa fréquence, son origine, sa place parmi les autres formes...)

- il recourt à des explications reposant sur l'éclectisme (dans le cadre de méthodes audio-visuelles, des règles sont expliquées au cours d'activités diverses, découvertes culturelles...).

Enseignements

Dans leur livre à destination des enseignants de grammaire, Celce-Murcia et Hilles (1988) promeuvent un apprentissage de la grammaire intégré dans un cadre plus général : celle-ci, pour être vraiment comprise, doit être liée aux dimensions sociale, discursive et sémantique de la langue. Ainsi, doivent être pris en compte les rôles sociaux des interlocuteurs, les facteurs comme la politesse, la familiarité, l'emphase, etc. La dimension sociale est visée par des jeux de rôles, des saynètes ; la dimension sémantique par des descriptions d'objets ou d'images, des exercices de démonstration ; la dimension discursive par des créations de texte, des activités passant par des chansons, problèmes, histoires... Cependant, autant il peut être utile de se servir de tous les outils pouvant favoriser la manipulation de règles grammaticales, autant il ne faudrait pas restreindre l'utilisation de telle notion ou de telle règle à telle situation sociale prédéfinie, et par là restreindre les apprenants dans leur utilisation de ce qu'ils auront appris.

De manière un peu comparable, Mackey (1994) propose un enseignement de la grammaire par étapes, étapes clairement définies, liées à des situations de la vie quotidienne qui servent de cadre d'exercice. A chaque étape, certains points de grammaire sont visés. Parmi les exercices proposés, il s'agit par exemple de distribuer différentes images aux apprenants, représentant différentes scènes d'une histoire. Les apprenants doivent échanger entre eux afin de deviner l'image que les autres ont reçue et reconstituer ensemble l'histoire complète. On retrouve, en France, des exercices du même style en maternelle ou au primaire. Certes, favoriser les échanges entre apprenants est toujours un bon exercice, et proposer un 'défi' comme reconstituer une histoire peut être plus motivant que de cocher des croix dans un cahier. Cependant, le but de ces progressions est clairement l'oral et la vie quotidienne – vraisemblablement destinées à des personnes venant de l'immigration et devant s'insérer rapidement dans le tissu social américain. Le but que nous visons ici est clairement l'écrit, et non pas les 'simples' échanges de la vie quotidienne, mais la possibilité de trouver dans l'écrit les informations orales qui ne sont pas accessibles aux personnes sourdes – passant donc par les journaux, les sous-titrages, les livres. Et la langue écrite n'est jamais tout à fait identique à la langue orale. C'est pourquoi un certain nombre de ces méthodes conçues pour l'enseignement d'une langue étrangère ne sont pas forcément adaptés aux buts que nous nous sommes fixés.

Parmi les recherches portant sur l'enseignement d'une langue seconde, Krashen a développé une conception selon laquelle s'attarder, dans un enseignement de langue seconde, aux aspects formels de la langue pourrait nuire au développement d'une compétence communicationnelle (Krashen 1985). Il est nécessaire et suffisant que l'apprenant soit exposé à des activités signifiantes de compréhension, à un environnement linguistique riche et varié. L'enseignant doit éviter de reprendre systématiquement les erreurs des apprenants, mais favoriser la communication. C'est par immersion dans le langage, sans cours spécifique de grammaire, que les apprenants peuvent intégrer 'naturellement' les structures de la langue visée. Différentes expériences ont été menées selon cette méthode, notamment dans des classes de français pour anglophones canadiens. Les résultats sont souvent décevants (Swain et Lapkin 1986, Lyster 1990, Rebuffot 1993...). Ce qui est remarqué généralement est que les apprenants arrivent à un seuil de pratique langagière permettant une communication simple, quotidienne, et ne progressent plus ensuite ; se produit une sorte de fossilisation linguistique, où certaines erreurs sont ancrées et ne

parviennent pas à être corrigées, où une bonne maîtrise de la langue n'est quasiment jamais atteinte. Au contraire, Fotos (1993) a montré que des activités de 'conscientisation langagière', de travail spécifique sur les formes linguistiques propres à chaque langue, amènent les apprenants à une meilleure compréhension et rétention des structures problématiques en langue seconde.

Pour les sourds adultes, à notre avis, une telle méthode serait encore plus néfaste. La plupart d'entre eux sont confrontés quotidiennement à une multitude d'écrits : papiers administratifs, bulletins associatifs, quotidiens, sous-titrage télévisuel, etc. Et cependant, malgré cette 'immersion', ils restent illettrés. Aussi, redoubler cette immersion en cours de langue n'apporterait rien de plus. Ce qui leur manque en priorité est un regard métalinguistique sur leur propre langue et sur le français, leur permettant de comprendre les principes de la grammaire. D'autre part, un 'bain linguistique', la fréquentation d'une langue orale, supposée permettre de construire inductivement une grammaire intériorisée de manière plus approfondie, plus 'intime', est à relativiser en ce qui concerne les personnes sourdes : les méthodes prônant ces 'bains de langue' sont essentiellement axées sur les stimuli sonores. Une fréquentation purement visuelle d'une langue peut entraîner un besoin plus important de recul par rapport aux structures grammaticales employées, un besoin plus grand d'explicitation des règles grammaticales.

Ce besoin d'apprentissage métalinguistique ne signifie pas forcément et exclusivement un enseignement de type magistral. Certes, les apports théoriques que peut délivrer l'enseignant permettent un tel apprentissage. Mais celui-ci passe également par les propres observations et réflexions des apprenants, construisant des 'micro-grammaires', en fonction des thèmes présentés, des exemples étudiés, des échanges entre apprenants et avec l'enseignant. Ainsi, la présentation d'exemples n'a pas seulement pour but de copier un modèle, mais peut permettre également de laisser les apprenants découvrir par eux-mêmes des régularités, des micro-règles, des phénomènes linguistiques. De même, la présentation d'outils visuels comme des schémas, tableaux ou graphiques divers peut servir tant à un enseignement théorique de l'enseignant qu'à des phases d'observation, de réflexion et d'échanges avec les apprenants. Le public auquel nous nous adressons, à notre avis, peut tirer profit de ces deux types d'approches didactiques.

Progressions

Une grammaire pédagogique doit tenir compte de la progression des difficultés abordées. Allen et Vallette notent par exemple que la présentation systématique de la position, dans la phrase, des pronoms objets (comme dans *Il le leur donne*) présuppose la maîtrise de la forme des pronoms objets et de la forme des verbes avec lesquels on utilise ce type de pronoms ; ou encore l'accord des adjectifs requiert la maîtrise, au préalable, du genre des noms avec lesquels ces adjectifs s'accordent. Ces réflexions, quoique pouvant paraître triviales ou de bon sens, concernent directement l'acte didactique : des expériences personnelles, face à des personnes sourdes, m'ont fait percevoir que certaines difficultés qu'elles rencontraient étaient dues à leur méconnaissance de certains préalables – préalables que leurs professeurs, jusque là, pensaient évidents, et n'avaient donc pas pris la peine de leur clarifier.

Allant plus loin, Pienemann a soutenu que l'apprentissage d'une langue étrangère passe obligatoirement par des étapes déterminées, que ce soit au niveau morphologique ou syntaxique, et quelque soit l'origine de l'apprenant (Pienemann 1984, 1989). Il serait donc vain, voire nuisible, de présenter aux apprenants des structures qui sont au delà de leur niveau d'acquisition. Ainsi, en fonction des niveaux d'études, un certain nombre de notions sont 'non-apprenables' et 'non-enseignables'. Si l'enseignant tente malgré tout de les présenter, soit elles ne seront pas

comprises, soit elles seront mal comprises, soit elles provoqueront la fuite, voire l'abandon, de l'apprenant.

Nous ne pensons pas qu'une telle rigidité soit de rigueur : les besoins des apprenants peuvent être différents en fonction de leur passé, de leurs expériences, de leur situation. Certes, il est clair que des structures simples doivent être présentées avant de passer aux structures complexes, qu'une progression dans l'enseignement est la base de toute pédagogie – notamment quant aux notions grammaticales. Mais verser dans l'excès inverse peut être tout aussi dangereux : l'important est de proposer des outils variés aux apprenants, leur permettant de prendre, parmi ces outils, ceux dont chacun a besoin à tel moment. En cela, les progrès techniques, comme l'informatique, peuvent être une aide précieuse : de multiples chemins peuvent être proposés, et c'est à l'apprenant de suivre le chemin qui lui convient, en fonction de ses besoins et de ses désirs. D'ailleurs, certaines études tendent à montrer que l'enseignant en grammaire ne doit pas survaloriser son rôle : quels que soient les choix pédagogiques qu'il fait, quel que soit le chemin qu'il souhaite tracer pour ses élèves, ceux-ci prennent, dans ce qui leur est présenté, ce dont ils ont besoin, et construisent leur grammaire à leur rythme. Ainsi, certains phénomènes morphémiques ou syntaxiques ont été acquis au cours de leçons dont ce n'était pas le thème proprement dit – le thème présenté par l'enseignant, mais phénomènes qui correspondaient à des attentes et besoins des apprenants, et dont ils se sont saisis, par exemple au cours d'un exercice ayant un autre but (Germain et Séguin 1998 : 138). Le rôle de l'enseignant, tout en prévoyant un cursus 'par défaut', est aussi de présenter une palette d'outils permettant à chacun de trouver ce dont il a besoin.

De plus, nous sommes opposé à une simplification abusive de l'enseignement de la grammaire. Nous avons constaté, dans diverses écoles spécialisées, que sous prétexte de la surdité des apprenants et de la difficulté à leur enseigner des notions complexes, l'enseignement de la grammaire était souvent réduite à une peau de chagrin : quelques structures simples, quelques catégories parmi les plus générales, quelques temps les plus usuels et quelques formulations utiles pour la vie quotidienne. Programme étalé sur plus de dix ans de scolarité ! Nous pensons, à l'instar notamment de Santacrose (1999 : 531), que le rôle de l'enseignant de langue n'est pas de rendre simple des données partiellement analysées, mais tout au contraire de présenter la complexité de la langue, favorisant ainsi l'activité métalinguistique des apprenants via formulations, conceptualisations, descriptions ou théorisations. Il ne s'agit pas, évidemment, de complexifier par plaisir les enseignements, mais de présenter la langue dans toute sa richesse – selon une progression adaptée. Les stratégies d'évitement aboutissent quasi-inévitablement à une pauvreté, voire une indigence, intellectuelle – et donc scolaire, sociale... Bien sûr, dans le cas d'un public sourd, cette exigence nécessite de trouver les moyens adaptés pour que l'enseignant puisse être compris – ici, par exemple, la langue des signes.

Phrase, texte ou discours

Les débats ont porté également sur l'abord de la grammaire : doit-on centrer l'enseignement sur la phrase ou sur le texte, et sur le texte ou sur le discours ? Les études portant sur le 'français sourd', le français tel qu'il est manipulé par une majorité de sourds de naissance, montrent que ceux-ci n'ont pas intégré nombre de concepts grammaticaux de base, nécessaires pour pouvoir aller plus avant dans la maîtrise de la langue. Ainsi, la connaissance de la répartition de mots en classes et des règles de co-occurrence entre ces classes fait souvent défaut : une grammaire de phrase est donc nécessaire. Raconter, par exemple, nécessite de maîtriser – plus ou moins – les notions inhérentes à la description (comme le groupe nominal, les attributs du sujet et du

complément d'objet), à la narration (comme la valeur des temps, les notions de narratologie), à l'explication (comme la cause et la conséquence), à l'argumentation (comme la concession, les modalités). La phrase est une unité de régulation – ou de régularisation – des associations entre mots, entre classes de mots, entre syntagmes ; elle est également le lieu où fusionnent les 'instructions', les constructions admissibles, et les éléments lexicaux : les 'mots-arguments' et le schéma prédicatif, les sens et les formes – et, finalement, la langue et le discours.

Cependant, il est clair que dans la compétence linguistique, dans le fonctionnement langagier, interviennent des questions lexicales, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques. Ainsi, un texte ou discours porte ses propres modalités d'organisation – et il est important, dans un enseignement du français à destination des personnes sourdes, de ne pas oublier cette dimension. Il est donc important de distinguer les différents niveaux d'analyse : le niveau syntaxique, visant l'harmonie de la phrase, la grammaticalité, la relationalité entre les éléments combinés de la phrase ou du syntagme. Un élément n'est pas sujet ou complément en soi comme un verbe ou un nom ; il est sujet de ou complément de quelque chose – ce que l'on appelle la fonction ; le niveau sémantique, visant l'acteur (ou les acteurs) et le procès (ou processus), le schéma actantiel ; et le niveau énonciatif, celui où s'articulent thème et rhème.

J.-M. Adam insiste également sur la différence entre texte et discours (1990). Dans une première approximation, le discours est constitué du texte et des conditions de production de ce texte (participants, institutions, lieu, temps). Le texte seul est un objet abstrait. D'autre part, l'analyse d'un discours ne peut être menée par la seule linguistique ; elle doit également faire appel à une approche pluridisciplinaire (histoire, sociologie, socio-linguistique, psycholinguistique, etc.). Cependant, restituer le texte dans son interdépendance avec le contexte social et cognitif déborde quelque peu le cadre d'un enseignement de langue.

Quoique la grammaire soit souvent, dans les écrits scolaires, synonyme de syntaxe, elle comporte, en réalité, la triple dimension syntaxique, sémantique et pragmatique. Les trois niveaux d'analyse – ceux du mot, de la phrase et du texte – ont été souvent comparés ; et l'on peut trouver une analogie structurale entre les niveaux du mot, du syntagme et de la phrase. Par contre, passer au niveau du texte nécessite un 'saut qualitatif', un fonctionnement bien différent. Lucien Tesnière montre, par exemple, que le texte ne suit pas seulement un processus linéaire : de multiples sauts et renvois émaillent le texte, et donc font appel à un traitement cognitif différent de la construction syntaxique. La prise de conscience de ces traitements différents, par des explications et exercices appropriés, peut être importante pour un public de personnes illettrées : celles-ci considèrent souvent l'écrit comme un tout uniforme, un amalgame de lettres formant des suites de mots. Et cette uniformité, entraînant des comportements de simple déchiffrement, ne permet pas de s'approprier vraiment l'écrit. Au contraire, commencer l'abord de l'écrit par une nette distinction des questions touchant au mot, à la phrase et au texte peut aider les apprenants à dépasser le stade du déchiffrement. Ces objets à traiter pourront, par exemple, s'appuyer sur des supports différents : des tableaux ou des listes pour le niveau du mot, des arbres ou des schémas pour le niveau de la phrase, des bandes dessinées ou des séquences vidéo en langue des signes pour le niveau du texte.

MÉTHODE ET SURDITÉ

L'enseignement ici visé peut se réaliser de deux manières : soit en petit groupe (de 5 à 10 personnes), soit par le biais d'un programme informatique (sur cd-rom ou internet). Les deux solutions présentent des avantages et inconvénients : la première est plus rapide à mettre en oeuvre (si l'on dispose d'un enseignant compétent en grammaire française et en langue des

signes), la seconde peut être diffusée plus largement, et permettre à des apprenants d'aller à leur rythme, en fonction de leurs disponibilités. À l'inverse, Besse et Porquier (1991 : 113) proposent de favoriser les échanges entre apprenants, à propos des points de grammaire que certains ont compris avant les autres – échanges menés, pour les débutants, dans leur langue d'origine, puis, pour les plus avancés, dans la langue cible. Et de fait, il nous est arrivé, face à un public d'adultes sourds, que les échanges entre eux, à propos de points de grammaire, permettent d'une part de vérifier qu'ils ont bien intégré le point en question, et d'autre part qu'ils trouvent eux-mêmes des stratégies plus adaptées pour expliquer ce point à d'autres apprenants. Dans le cadre d'un livre de grammaire ou d'un site internet, il n'est pas possible d'inclure ces échanges : un apprenant peut se trouver seul face à cet outil. Par contre, ce genre de méthodes est à garder à l'esprit face à un groupe d'apprenants.

Cadre

Le premier trait de cet enseignement est donc qu'il est prodigué en langue des signes. Une des difficultés est le manque fréquent de compétence linguistique des enfants – et parfois des adultes – sourds dans leur propre langue : la plupart n'ont que peu fréquenté la communauté des sourds, ont eu peu d'occasions d'un bain linguistique suffisant en langue des signes. « L'enfant dans cette situation abordera l'apprentissage de l'écrit avec une maîtrise insuffisante de sa première langue. C'est sûrement une des raisons importantes de l'échec des sourds à l'écrit. » (Valin 1997 : 24) Roland Goigoux va plus loin : « Aujourd'hui, les enseignants voudraient utiliser l'acquis linguistique d'une langue première pour la transposer à l'acquisition du français écrit : malheureusement, cette langue première n'existe quasiment plus ! Le recours exclusif à l'oral a conduit une majorité de sourds profonds à être privés de tout moyen linguistique performant (ni oral, ni écrit, ni langue des signes) et, loin de toute insertion sociale, a contribué au contraire à les marginaliser. » (1986 : 51) Nous nuancerons ces dernières affirmations : le développement de la langue des signes depuis une vingtaine d'années, la création de classes bilingues, la multiplication du nombre d'interprètes en langue des signes, l'accès plus fréquent des jeunes sourds à des formations de tous types – y compris universitaires... tout cet environnement favorable à la langue des signes permet maintenant d'y recourir, comme langue d'enseignement, à part entière. Certes, subsistent encore des lacunes lexicales, et le travail de recherche autour de la grammaire de la langue des signes est loin d'être achevé – mais c'est justement en poursuivant ces études et recherches que la langue des signes pourra occuper toute la place qui lui revient. Il peut donc être utile, avant d'entrer dans l'enseignement grammatical à proprement parler, d'utiliser la langue des signes pour mettre à l'aise les apprenants, leur montrer que l'on peut enseigner en langue des signes, à propos du français, sans les plonger dans des souvenirs douloureux qu'ils ont pu connaître – ou que d'autres membres de leur communauté leur ont raconté. D'autre part, beaucoup d'entre eux n'ayant pu bénéficier d'un enseignement approfondi en histoire, en littérature et dans divers domaines de culture générale, il serait bon de commencer par présenter quelques traits importants de l'histoire de l'écriture, de l'histoire de la grammaire ou de présentations linguistiques très générales (variété des langues, évolution des langues...). Nous avons pu expérimenter, face à un public d'adultes sourds, que ces 'introductions', en langue des signes, pouvaient être intéressantes pour mettre en confiance ces apprenants, et en même temps leur donner quelques bases culturelles, concernant les langues, utiles pour situer la grammaire dans un cadre plus général, préparant ainsi un accès plus facile au regard métalinguistique.

Le deuxième trait est donc le regard métalinguistique, porté d'abord sur la langue des signes elle-même. De nombreux pédagogues notent l'utilité d'activités métalinguistiques, au cours desquelles l'acquisition d'une seconde langue est facilitée par la prise de conscience des aspects

où la langue de départ de l'apprenant présente des structures grammaticales différentes de la langue cible. A ce sujet, Hawkins parle de *language awareness* (1985), et Rutherford de *consciousness-raising* (1987). Comme il ne s'agit pas de cours de langue des signes, mais de cours de français, il n'est pas question d'approfondir excessivement cette partie. Il s'agit seulement, par quelques exercices, d'aider les apprenants à prendre conscience qu'en langue des signes se produisent des phénomènes grammaticaux, que, par exemple, le temps est marqué d'une certaine manière, que les énoncés ne sont pas signés dans n'importe quel ordre, que des énoncés comportant les mêmes signes peuvent avoir des sens différents si les signes sont placés dans un ordre différent... pour conclure qu'en français également, comme dans toutes les langues, existent des structures, des ordres, des catégories – et que cet apprentissage pourra leur permettre d'entrer dans l'écrit.

Le troisième temps porte sur l'explicitation, en langue des signes, des structures grammaticales, des concepts et catégories utiles pour la grammaire du français. Les études sur le français acquis par les sourds montrent que ceux-ci n'utilisent que des mots simples et une syntaxe qui leur est propre – par exemple, dans certaines phrases, le sujet manque, car en langue des signes, le sujet est souvent implicite. Quant aux sourds bons lecteurs, les recherches les concernant montrent, au niveau de la syntaxe, que ceux-ci ont tendance à traiter les phrases en utilisant des mots clé pour élaborer une représentation sémantique globale, au détriment d'une analyse détaillée de la phrase. Ainsi, par exemple, à un exercice comme « Complétez la phrase suivante : 'Il est déconseillé de rouler à grande vitesse sur une autoroute car cela peut être... voiture/essence/dangereux/accident/tablier », les sourds, même dits bons lecteurs, présentent des résultats faibles (Denys et Alegria, Acfos III 1998 : 33-34). Cela montre que ces personnes n'ont pas acquis un bon niveau de connaissances en grammaire, utilisent ce que certains nomment des techniques de 'débrouillardise' pour trouver du sens aux textes. Mais ce manque de compétences grammaticales rend aléatoire la compréhension et limitée l'expression écrite. Il a été question plus haut des catégories grammaticales ; il sera également question, un peu plus loin, des outils à utiliser dans ce cadre : langue des signes et outils visuels.

Cette explicitation, en langue des signes, des structures grammaticales du français pourra emprunter divers chemins : cours théoriques, phases d'observation, échanges... Une multiplicité des approches peut permettre d'impliquer davantage les apprenants dans leur diversité. Il sera bon également de veiller, lors de ces explicitations, à resituer le point de grammaire dans le cadre général de la syntaxe – une parcellisation du savoir peut être nuisible à la cohérence du tout, et donc à la compréhension des apprenants. Il faudra également garder le souci dialogique : il est plus important de répondre aux attentes et questions des apprenants que de suivre le programme prévu par défaut – tout en replaçant ces questions dans une progression (toutes les questions n'auront pas toujours une réponse immédiate).

Dans un quatrième temps, il s'agira de présenter de nombreux exemples et exercices. En effet, l'illettrisme des personnes sourdes entraîne une pauvreté des types de discours appréhendés en français écrit. Aussi, les exercices devront présenter les notions abordées dans des types de discours différents, des niveaux de langue différents, des contextes variés, afin que le fonctionnement de ces notions soit compris pour lui-même, et non attaché à quelques exemples appris par cœur, ou limité à tel type d'exemples utilisés en cours. Il sera question, un peu plus loin, des exercices de grammaire. Pour un public d'adultes sourds, il pourra être intéressant d'utiliser comme support d'exercices, entre autres, les multiples écrits auxquels ils sont confrontés dans leur vie quotidienne – sans les comprendre – afin de faire le lien entre la situation d'enseignement et leur vie quotidienne.

Si le temps disponible le permet, il pourra être important, par la suite, d'ouvrir ces cours de français à différents phénomènes langagiers extra-grammaticaux, comme les questions touchant à la communication, à la rhétorique, à l'argumentation, à l'utilisation du langage dans différents domaines comme la politique, la publicité, l'administration, etc.

Christian Cuxac préconisait « une démarche descendante, qui part du niveau cognitivo-sémantique pour aboutir, en fin de parcours, au niveau syntaxique et morphologique » (Acfos I 1998 : 216). Nous pensons que les deux démarches doivent être menées simultanément – ou plus précisément dans un constant va-et-vient : commencer par des apports théoriques, d'ordre cognitivo-sémantique, puis aborder les structures syntaxiques, indispensables pour aller plus avant dans la maîtrise du français, avant de revenir à d'autres apports cognitivo-sémantiques, etc.

Signes

Anne Valin, après avoir travaillé dans les classes bilingues de Poitiers et de Champ sur Marne, note que l'utilisation de la langue des signes pour l'enseignement de la lecture est souvent confrontée au manque de précision dans l'expression : il ne suffit pas de signer pour que tous les problèmes soient résolus ; encore faut-il que la précision des signes émis permettent aux apprenants de prendre conscience des phénomènes linguistiques en jeu. (1997 : 24) Et de fait, une des premières difficultés à l'utilisation de la langue des signes pour l'enseignement du français – comme d'autres matières – est le retard pris par la langue des signes dans son développement (essentiellement à cause de son interdiction dans les écoles durant un siècle). Ce retard est en train d'être comblé : des sourds, accédant aux études linguistiques et professorales, inventent quotidiennement le vocabulaire manquant, et les recherches linguistiques sur la langue des signes permet progressivement d'en révéler les structures. Mais ce travail est loin d'être achevé, et ces manques entravent les bénéfices de l'utilisation de la langue des signes dans tout contexte pédagogique (voir par exemple le rapport de 1^{ère} année du groupe Recherche/formation : Pédagogie en langue des signes, institué dans le cadre de l'I.U.F.M. Midi-Pyrénées, soutenu par l'association I.R.I.S.).

Ainsi, un des travaux urgents en linguistique consiste à doter la langue des signes d'un corpus riche et précis, notamment au niveau de l'analyse grammaticale. Nous emploierons, pour ce mémoire, d'une part des signes créés par un groupe d'adultes sourds lors d'une session de formation organisée en 1999 par l'association Ferdinand Berthier, d'autre part des signes créés lors de la formation en linguistique d'Olivier De Langhe, professeur sourd de langue des signes à l'Institut national des jeunes sourds de Gradignan, étudiant en D.E.A. de linguistique.

Ainsi, beaucoup de termes métalinguistiques n'ont pas de signes propres : ils sont souvent épelés, ou désignés par leur première lettre. Même des termes simples, usuels sont dans ce cas. Des rencontres avec divers enseignants de français dans des associations ou écoles spécialisées m'ont ainsi appris que le terme 'verbe' était généralement signé par la lettre 'V'. Ne trouvant pas ce signe très propice à une bonne explication du fonctionnement grammatical du français, j'ai demandé, à un groupe d'adultes sourds formateurs en langue des signes, après leur avoir expliqué les caractéristiques et spécificités du verbe en français, de lui trouver un signe. Après divers essais, ils ont proposé le signe suivant :



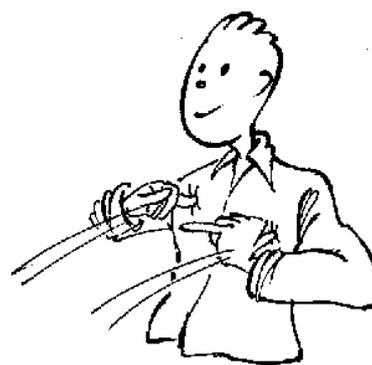
Ce signe est réalisé de la manière suivante : une main (gauche ou droite, selon que l'on est gaucher ou droitier) effectue le signe 'mot', l'autre main, placée à la fin du 'mot', effectue des mouvements

ondulatoires des doigts, d'avant en arrière. L'image ainsi retenue est : un mot dont la fin varie en fonction du temps (l'axe avant-arrière étant signifiant en langue des signes, quant à la valeur temporelle). Est ainsi concentrée, en un seul signe, une image d'un trait du verbe français (ce signe ne serait pas valable pour un verbe de langue des signes). Les signes utilisés ici ne se veulent pas définitifs : des recherches ultérieures plus approfondies pourront trouver des signes plus adéquats ou plus précis. Il s'agit seulement de tenter de pallier à un manque criant.

Pour les termes 'actif' et 'passif', nous reprendrons les signes couramment utilisés :



'actif'



'passif'

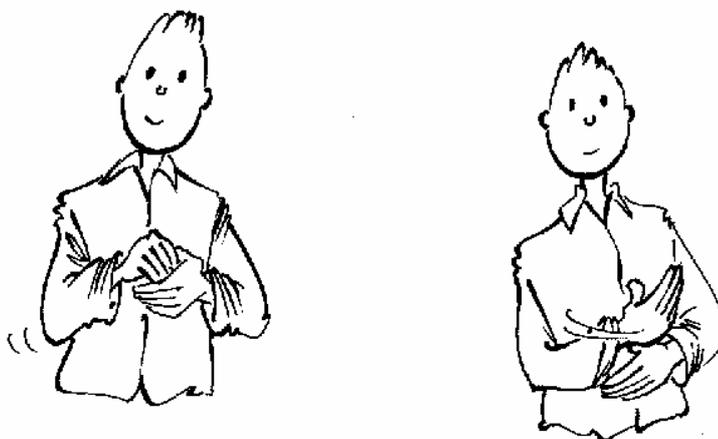
Pour le signe 'grammaire', nous avons pris l'habitude d'utiliser celui qui a été créé pour désigner la grammaire de la langue des signes – le même signe peut être effectué au niveau du menton, pour désigner la grammaire des langues orales. Mais il peut désigner aussi plus spécifiquement l'oral par opposition à l'écrit (la grammaire ayant été vécue par beaucoup de sourds selon des méthodes oralistes, et donc notamment en regardant le mouvement des lèvres, ce qui ne correspond pas à notre méthode.



'grammaire'

De même, pour le terme 'participe passé', nous avons repris le signe usuel, même s'il n'est peut-être pas le meilleur signifiant... Il pourra évoluer, voire changer complètement, au fur et à

mesure du développement des réflexions métalinguistiques en langue des signes. Il est composé de deux signes : 'participe' et 'passé' :



Cependant, tous les termes grammaticaux utiles pour un enseignement n'ont pas encore été ainsi dénommés en langue des signes. Provisoirement, des codes pourront être utilisés – avant que des échanges entre enseignants signants et linguistes permettent de développer un vocabulaire spécifique plus adéquat.

Exercices

La plupart des théories de l'apprentissage, qu'elles soient de type behavioriste, piagétien ou autres, insistent sur la place des exercices dans tout apprentissage. D'ailleurs, l'histoire des exercices grammaticaux montre que ceux-ci ont toujours été un souci des pédagogues. Ces exercices ont d'ailleurs subi peu de changements : les manuels du XVIII^e siècle par exemple présentent des exercices peu différents de ceux d'aujourd'hui. Ainsi, selon Santacroce, « l'exercice bénéficie ou souffre d'une certaine immuabilité historique » (1999 : 259). Certaines évolutions sont toutefois notables, comme la tendance actuelle visant à ouvrir ces exercices à l'ensemble des pratiques langagières, prenant davantage en compte les phénomènes énonciatifs et pragmatiques. Quoique depuis le Moyen-Âge, les exercices de rhétorique ont été nombreux, centrés non sur la phrase, mais sur le discours...

Les exercices de grammaire sont nombreux et variés. On peut résumer leurs caractéristiques, finalités, critères de classification et typologie ainsi :

● *Caractéristiques*

- *élaboré artificiellement, tout en pouvant chercher à refléter la réalité des échanges*
- *ciblé, vise un point grammatical précis*
- *répétitif*
- *s'inscrit dans le cadre de l'échange enseignant-enseigné mais l'enseignant a le premier et le*

dernier mot

- *la production de l'enseigné est soumise à de fortes contraintes*
- *l'exercice doit être supposé faisable - bien conçu ou choisi par l'enseignant*
- *l'exercice doit présenter une difficulté*
- *l'exercice peut être en lien avec une pratique langagière de la vie quotidienne*

● *Finalités*

- *acquisition d'éléments de réflexion métalinguistique*
- *acquisition d'automatismes*
- *évaluation des acquis*

● *Critères de classification*

- *origine des exercices (exercices inventés ou documents authentiques)*
- *domaine linguistique traité*
- *modèle métalinguistique impliqué*
- *travail demandé*
- *exécution en classe ou à la maison*
- *correction immédiate ou différée, par l'enseignant ou le groupe*
- *intégration à d'autres activités extra-grammaticales*
- *finalités pédagogiques*

● *Typologie*

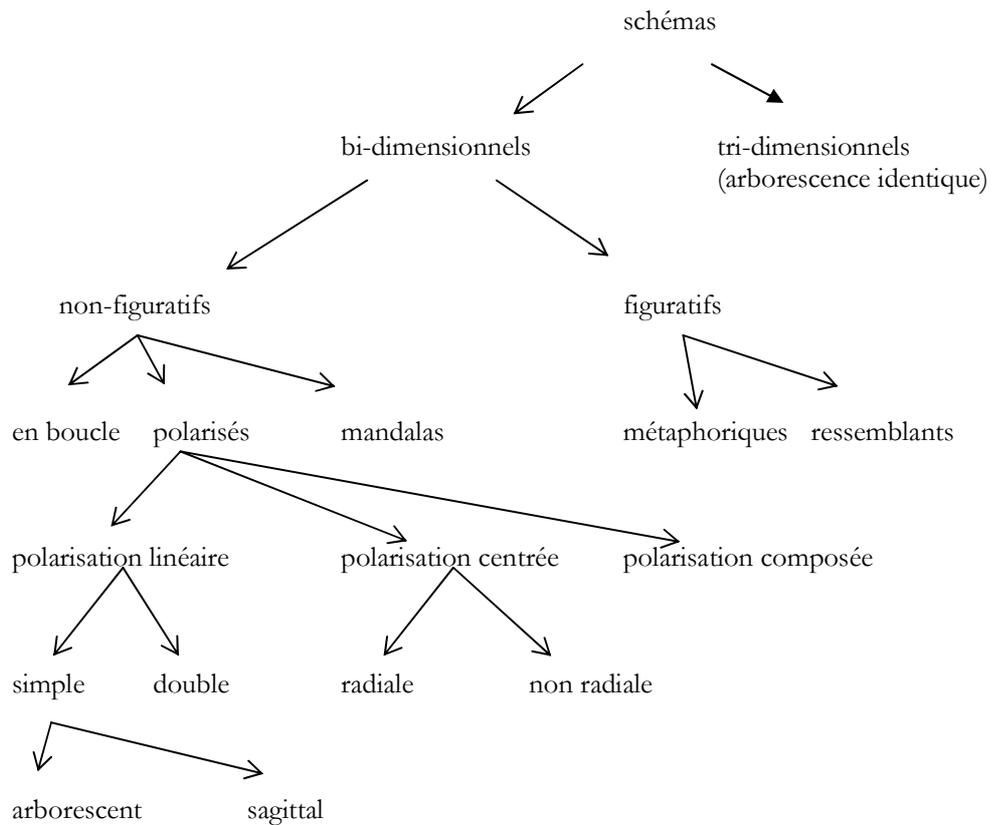
- *exercices de compréhension*
 - ◆ *textes lacunaires, exercices à trous*
 - ◆ *QCM*
 - ◆ *exercices de correction*
 - ◆ *puzzles*
 - ◆ *exercices structuraux (transformationnels)*
- *exercices d'expression*
 - ◆ *matrices de textes*
 - ◆ *reformulations*
 - ◆ *réécriture*
 - ◆ *mises en scène*
- *exercices préparatoires*
 - ◆ *transformations de L1 en L1*

- ◆ *exercices métalinguistiques en L1 sur la L2*
- *exercices de mémorisation*
 - ◆ *mémorisations de textes*
 - ◆ *mémorisations de séries paradigmatiques*

D'autres types d'exercices sont encore possibles : l'imagination des pédagogues peut s'exercer à plein. Et les nouvelles technologies informatiques et internet permettent de multiplier les sortes d'exercices de grammaire.

Outils visuels

Nous basant sur les compétences visuelles développées des personnes sourdes, nous utiliserons le plus possible d'outils visuels : représentations graphiques, arbres, schémas... Nous ne pourrons développer ici l'ensemble des représentations visuelles possibles : elles sont très nombreuses. Pour prendre l'exemple des schémas, quatre grands types de schémas sont identifiables quant au rapport entre le texte et l'image : schémas textuels, schémas narratifs, schémas symboliques et schémas figuratifs. Pour ce qui est de la forme, M. Adam distingue (1999 : 148) :



Pour ces représentations, il est possible soit de reprendre les grammaires ‘traditionnelles’, en présentant sous forme plus visuelle les données qui y sont développées, soit de se servir des linguistiques contemporaines – ou tout du moins des éléments de ces linguistiques qui peuvent aider des apprenants à mieux rentrer dans la grammaire française. Nous avons vu, par exemple, certaines des dénominations et classifications proposées par Tesnière, comme :

Tesnière	Grammaire traditionnelle
verbes avalents	verbes impersonnels
verbes monovalents	verbes intransitifs
verbes divalents	verbes transitifs(directs ou indirects)
verbes trivalents	verbes transitifs doubles

Diverses classifications sont ainsi intéressantes, comme :

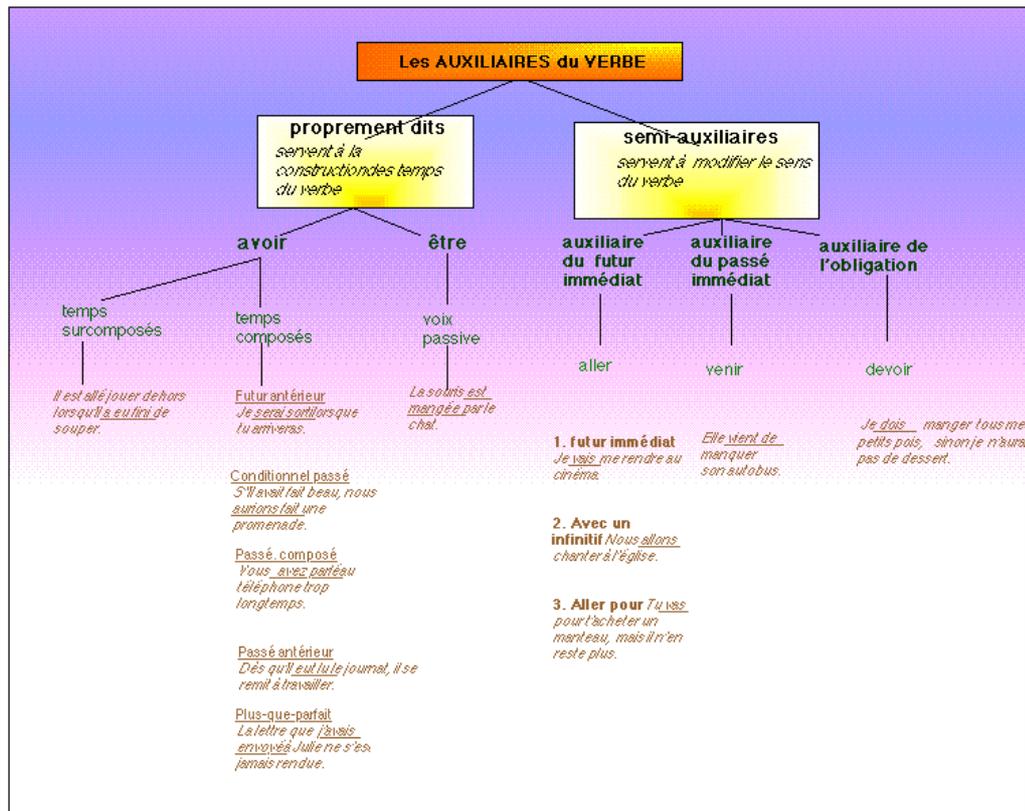
actant	
prime actant	sujet
second actant	complément d’objet direct
tiers actant	complément d’objet indirect
épithète	complément du nom
circonstant	complément adverbial complément de l’adjectif complément de l’adverbe

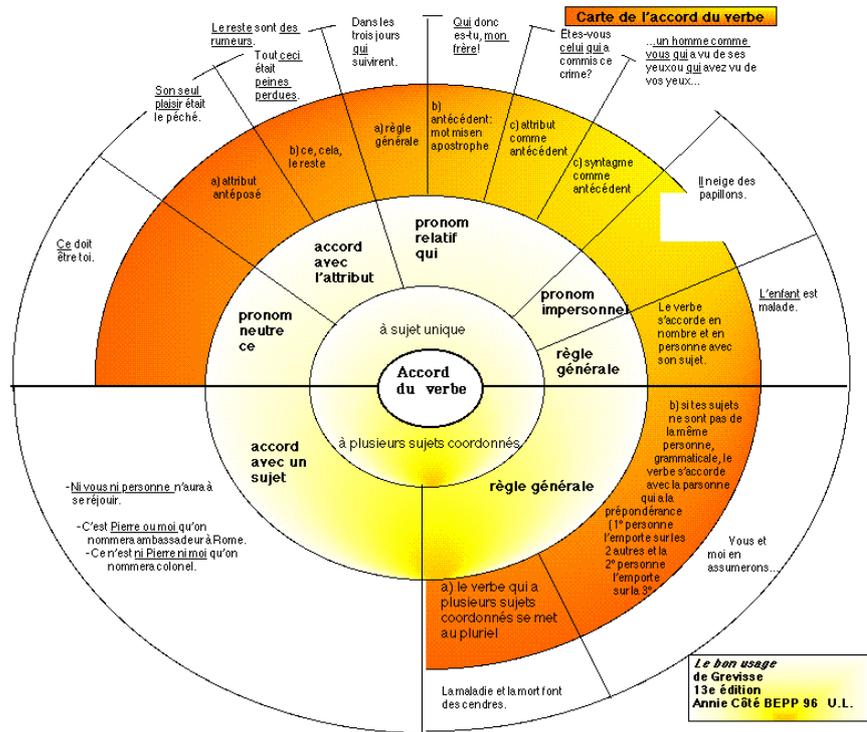
ou encore :

Mots pleins	
substantifs (O)	noms pronoms
adjectifs (A)	adjectifs
verbes (I)	verbes
adverbes (E)	adverbes
Mots vides	
jonctifs (j)	conjonctions de coordination
translatifs (t)	conjonctions de subordination prépositions articles

indices (i) (articles)
 prépositions
 pronoms conjoints

Parmi les types de représentations possibles, nous apprécions, par exemple, les schémas présentés par la grammaire B.E.P.P. de l'Université Laval, comme :



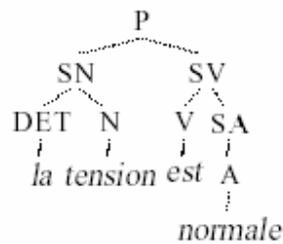


De même, concernant la représentation de la phrase, différentes sortes de présentations ont été développées, depuis les premiers tableaux de Charles F. Hockett :

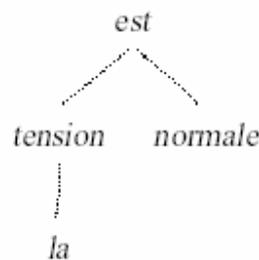
La fillette regardait le chat					
La fillette		regardait le chat			
la	fillette	regardait	le chat		
la	fill-	ette	regard-	ait	le chat

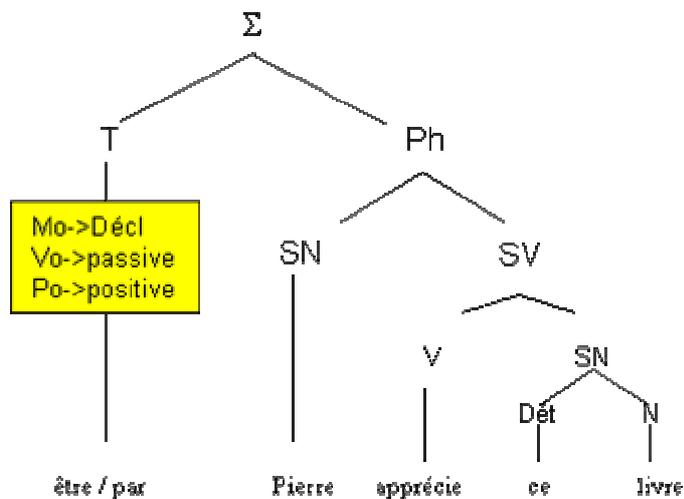
puis différentes formes d'arbres syntaxiques :

a. Arbre de constituants
(entre groupes de mots)



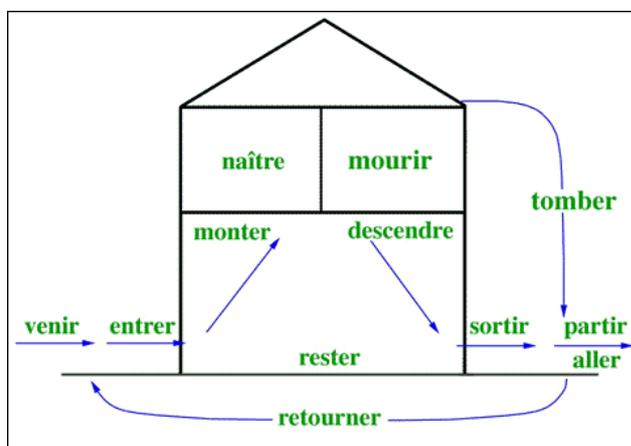
b. Arbre de dépendance
(entre mots)





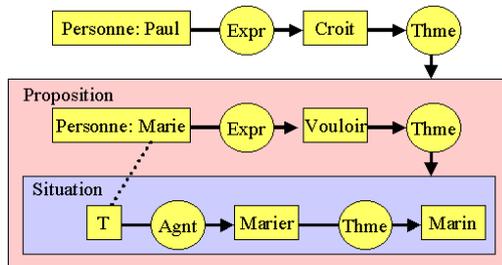
D'autres formes de notation ont été développées, notamment parenthétiques, mais elles sont peut-être moins visuelles.

Il est également possible de représenter visuellement des règles grammaticales ou des listes de termes difficiles à mémoriser. Par exemple, le site www.fsj.ualberta.ca/griff98/5-9-5.htm, notant la liste des principaux verbes devant utiliser l'auxiliaire être pour former leur passé composé (naître, mourir, monter, descendre, tomber, venir, entrer, retourner, sortir, etc.), présente le schéma suivant :

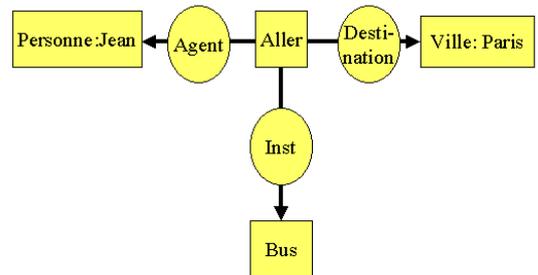


Parmi les recherches actuelles intégrant une représentation visuelle de phénomènes langagiers se développent également de nouveaux modèles, appelés graphes conceptuels, représentations de connaissances du type réseau sémantique. Depuis les premiers travaux de John F. Sowa en 1984, différents développements de ces graphes visent à représenter une syntaxe graphique, mettant en relation logique et langues naturelles – pouvant ainsi être portés sur informatique. Quelques graphes de base :

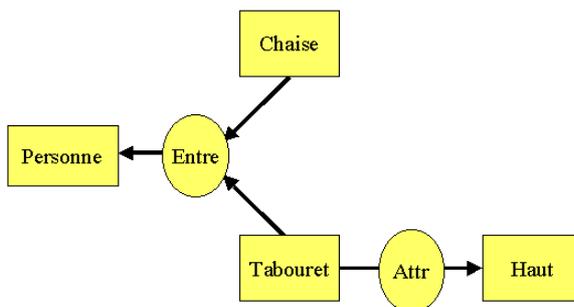
Paul croit que Marie veut se marier avec un marin



Jean va à Paris en bus



Personne entre une chaise et un haut tabouret

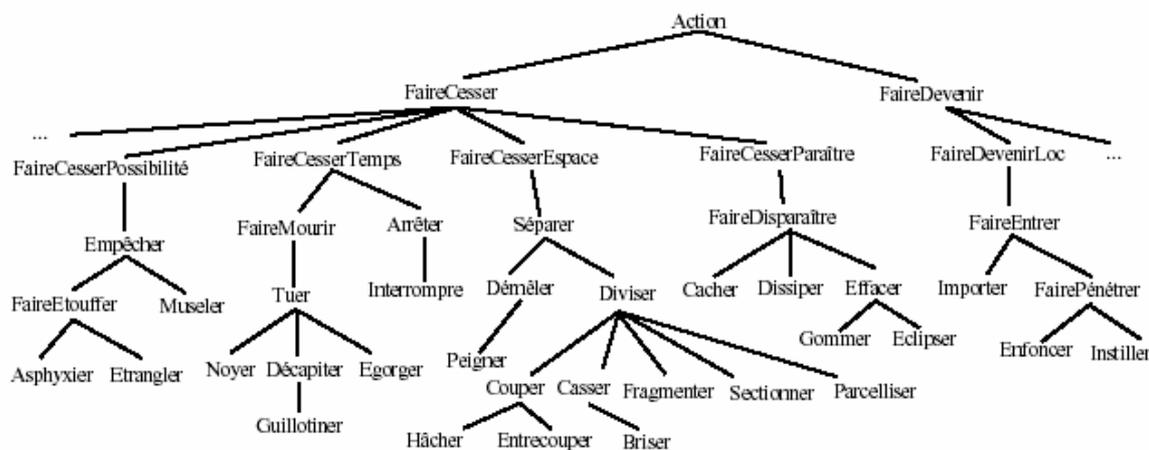


Les avantages de ces graphes sont multiples : ils permettent de représenter visuellement les relations logiques entre les mots, les propositions ou les phrases ; ils permettent de poser les relations entre expressions logiques et structures de langues naturelles ; ils peuvent recevoir l'appui d'un traitement informatique ; et enfin ils peuvent être applicables à n'importe quelle langue – y compris la langue des signes. D'ailleurs, C. Dubuisson a entamé des recherches sur la représentation, par graphes conceptuels, d'expressions en langue des signes (1995 : 121-129). Un des avantages de ces graphes pour la langue des signes, selon C. Dubuisson, est qu'ils permettent plus facilement de noter l'ensemble des paramètres intervenant dans une expression en langue des signes, là où d'autres systèmes de représentations des langues signées oublient de noter le comportement non manuel, ou l'utilisation de l'espace, ou l'expression simultanée des deux mains. Ces graphes peuvent ainsi permettre une meilleure analyse de la syntaxe de la langue des signes. En outre, dans le cadre d'un enseignement du français, ils peuvent permettre de comparer la syntaxe de la langue des signes à celle du français. Cependant, ces recherches étant récentes, il existe encore peu de travaux sur lesquels s'appuyer...

Toutes les formes de classification sont utiles pour une appréhension visuelle de la langue. Le bain linguistique oral doit être remplacé par des moyens mnémotechniques comme des tableaux, afin de présenter, apprendre et se souvenir de listes de termes, cas, fonctions, etc. Le développement des linguistiques de corpus ou exempliers peut être utile à cette fin : les tableaux

ou listing présentant non pas les seules théories, mais des références concrètes, et non pas un ou deux exemples choisis, mais une multiplicité d'exemples, de contextes, d'utilisation de telle ou telle règle, permettent de s'appropriier plus complètement son usage. Les phrases modèles, exemplifications idéales, se rencontrent rarement telles quelles dans la réalité discursive : 'le chat mange la souris' / 'la souris est mangée par le chat' ne sont pas, par exemple, les formes d'usage de la passivation les plus fréquentes. Cela ne dispense pas, bien sûr, de recourir à l'énoncé des règles 'scolaires', mais permet une autre appropriation de la règle, complémentaire.

Ces outils concernent en premier la grammaire, mais également tout ce qui peut être utile, comme savoir manipuler un dictionnaire. Ainsi, parmi les stratégies pour aborder un mot inconnu, il est possible de suivre une analyse phonétique (déchiffrer phonétiquement le mot afin de le comparer à l'expérience auditive acquise) – mais cette analyse suppose un bain de langage oral, une analyse contextuelle (le contexte d'emploi du mot permettant d'en deviner le sens) – et cette analyse n'est pas toujours fructueuse, ou une analyse structurelle (décomposer le mot en préfixe, racine, suffixe...) – mais de nombreuses irrégularités lexicales rendent cette analyse insuffisante. Ces inconvénients ou limitations rendent donc l'usage du dictionnaire particulièrement important pour les personnes sourdes. Il serait donc intéressant de développer des schémas concernant la morphologie des mots du français : séries paradigmatiques, familles de mots, listes de préfixes et suffixes (avec leurs sens), etc. Là aussi, des graphes conceptuels peuvent permettre de représenter visuellement – et donc d'expliquer plus facilement et de retenir plus aisément – des paradigmes sémantiques. Par exemple, à propos du concept *Couper*, O. Ferret présente le schéma suivant (1998 : 138) :



Cuxac préconise, pour l'enseignement du français en langue des signes, l'utilisation de la vidéo : celle-ci a des fonctionnalités proches de l'écrit, comme le rôle de mémoire, de fixation, d'auto-correction... (Acfos I 1998 : 215) Pour un thème particulier comme le passif, il peut être intéressant de montrer aux apprenants sourds quelques extraits vidéo d'expression du passif en langue des signes, permettant ainsi d'appréhender plus facilement la structuration du passif en français. Cependant, l'utilisation de la vidéo peut être plus importante pour des enfants sourds que pour des adultes, ceux-ci ayant déjà plus de recul par rapport à leur propre langue.

BRÈVE CONCLUSION

L'histoire de la grammaire nous a appris une certaine relativité quant au regard posé sur la langue. Et la diversité des grammaires existantes, tant des grammaires linguistiques que des grammaires pédagogiques, nous autorise à ne pas suivre au pied de la lettre telle ou telle présentation qui se voudrait modèle et référence.

D'autre part, c'est une des caractéristiques de la linguistique 'appliquée', de la didactique des langues, que de devoir opérer des choix parmi toutes les données que lui apporte la linguistique, les interpréter, les réorganiser et les adapter pour répondre à un besoin précis qu'est l'enseignement des langues.

Concernant l'enseignement à un public de personnes sourdes, leurs particularités, notamment le manque de bain linguistique oral et leurs compétences visuelles, nous pousse à privilégier un enseignement visuel : utilisant prioritairement la langue des signes et tout outil visuel utile pour une explicitation de la grammaire française.

Nous ne reprendrons pas ici les étapes préconisées pour un enseignement de la grammaire à des personnes sourdes. Nous soulignerons seulement que ce chantier est important : prendre, parmi les recherches linguistiques disponibles, les éléments adaptés à une appréhension visuelle de la grammaire, créer des présentations visuelles manquantes et assembler le tout en un parcours pédagogique progressif. Voyons, sur un exemple concret, ce que ce type de démarche implique, et à quoi il aboutit...

UN EXEMPLE : LE PASSIF

Tous les points, toutes les questions de grammaire auraient pu être l'objet de ce protocole expérimental. Nous avons choisi la question du passif pour plusieurs raisons : premièrement, il s'agit d'un point qui peut paraître relativement bien circonscrit – un sujet trop vaste ou trop flou aurait rendu l'expérimentation difficile ; deuxièmement, il s'agit d'une question qui n'a pas encore été traitée de manière approfondie dans les diverses publications touchant à la langue des signes citées au cours de ce mémoire ; enfin, il s'agit d'un mode d'expression – une diathèse – présente tant en français qu'en langue des signes – la comparaison en sera plus facilitée... tout au moins peut-on le supposer.

A l'inverse, il s'agit d'un sujet difficile à traiter : depuis les grammaires transformationnelles jusqu'aux plus récentes grammaires formelles, de nombreux linguistes ont tenté de proposer divers modèles applicables au passif – sans toujours donner entière satisfaction.

LA GRAMMAIRE DU PASSIF

LE PASSIF EN FRANÇAIS

Le passif en français est un sujet à la fois simple et complexe : simple dans la présentation qui en est faite dans les manuels scolaires, et complexe lorsque l'on approfondit linguistiquement ses limites, ses constructions, ses particularités.

Déjà, l'Encyclopédie de Diderot et d'Alembert note : «PASSIF, ve, adj. On dit en Grammaire verbe passif, voix passive, sens passif, signification passive. Ce mot est formé de *passum*, supin du verbe *pati* (souffrir, être affecté). Le passif est opposé à l'actif; & pour donner une notion exacte de l'un, il faut le mettre en parallèle avec l'autre; c'est ce qu'on a fait au mot Actif & à l'article Neutre. Je ferai seulement ici une remarque: c'est qu'il y a des verbes qui ont le sens passif sans avoir la forme passive, comme en latin *perire*, & en français *périr*; qu'il y en a au contraire qui ont la forme passive, sans avoir le sens passif, comme en latin *ingressus sum*, & en français je suis entré, enfin que quelquefois on employe en latin dans le sens actif des formes effectivement destinées & communément consacrées au sens passif, comme *fletur*, que nous rendons en français par on pleure. *Cat fletur* n'est appliqué ici à aucun sujet qui soit l'objet passif des larmes, & ce n'est que dans ce cas que le verbe lui-même est censé passif. Ce n'est qu'un

tour particulier pour exprimer l'existence de l'action de pleurer, sans en indiquer aucune cause; *fletur*, c'est--à--dire *flere* est (l'action de pleurer est): on prétend encore moins marquer un objet passif, puisque *flere* exprime une action intransitive ou absolue, & qui ne peut jamais se rapporter à un tel objet. Voyez Impersonnel. Nous faisons quelquefois le contraire en françois, & nous employons le tour actif avec le pronom réfléchi, pour exprimer le sens *passif*, au lieu de faire usage de la forme *passive*: ainsi l'on dit, *cette marchandise se débitera*, quoique la marchandise soit évidemment le sujet *passif* du débit, & qu'on eût pu dire *sera débitée*, s'il avoit plu à l'usage d'autoriser cette phrase dans ce sens. Je dis *dans ce sens*, car dans un autre on dit très--bien, *quand cette marchandise sera débitée J'en achèterai d'autre*. La différence de ces deux phrases est dans le tems: *cette marchandise se débitera*, est au présent postérieur; que l'on connoît vulgairement sous le nom de *futur simple*, & l'on diroit dans le sens actif, *je débiterai cette marchandise*; *quand cette marchandise sera débitée*, est au prétérit postérieur, que l'on regarde communément comme futur composé, & quelques--uns comme futur du mode subjonctif, & l'on diroit dans le sens actif, *quand j'aurai débiéé cette marchandise*. Cette observation me fait entrevoir que nos verbes *passifs* ne sont pas encore bien connus de nos Grammairiens, de ceux même qui reconnoissent que notre usage a autorisé des tours exprès & une conjugaison pour le sens *passif*. Qu'ils y prennent garde: *se vendre*, *être vendu*, *avoir été vendu*, sont trois tems différens de l'infinitif *passif*, du verbe *vendre*; cela est évident, & entraîne la nécessité d'établir un nouveau système de conjugaison *passive*. » (article de Beauzée)

Présentation des manuels scolaires

Les manuels scolaires (actuels) présentent le passif ainsi : « Un verbe est à la voix passive quand le sujet désigne l'être ou la chose qui subit l'action indiquée par le verbe ; le verbe est alors accompagné de l'auxiliaire 'être'. Le sujet du passif est le complément d'objet de la tournure active correspondante. L'action est faite par le complément d'agent, introduit par les prépositions *par* ou *de*. Mais ce complément peut ne pas être exprimé. Les verbes d'action transitifs directs sont les seuls à pouvoir présenter les trois voix (active, passive, pronominale). Les verbes d'état et les verbes intransitifs n'existent qu'à la voix active. Les verbes transitifs indirects n'ont en général pas de passif. » (Dubois et Lagane 1977 : 91)

Guilherme Ribeiro présente, par exemple, le tableau suivant (www.prof2000.pt/users/esjmlima/grafan/GUI_GRU-A.HTM) :

PHRASE ACTIVE		PHRASE PASSIVE	
<i>La poussière noircit les maisons.</i>		=> <i>Les maisons sont noircies par la poussière.</i>	
AU NIVEAU FONCTIONNEL, ON CONSTATE QUE:			
PHRASE ACTIVE		PHRASE PASSIVE	
<i>Sujet <=></i>	"La poussière"	"par la poussière"	<=> <i>Complément d'Agent</i>
<i>Prédicat <=></i>	<i>Présent Actif:</i> "noircit"	<i>Présent Passif:</i> "sont noircies"	<=> <i>Prédicat</i>
<i>Compl. d' Obj. Dir.</i> <=>	"les maisons"	"les maisons"	<=> <i>Sujet</i>

Sous une forme un peu similaire, le site http://perso.club-internet.fr/fzpc/Go/Synth_Gram_Phase/Types_phrases.htm présente le tableau suivant :

	<i>Sujet</i>	<i>Verbe (ici au futur simple, voix active)</i>	<i>COD de «distribuera»</i>	<i>Complément Circonstanciel de temps</i>
FORME ACTIVE >>	LE FACTEUR	DISTRIBUERA	LE COURRIER	VERS NEUF HEURES
	LE COURRIER	SERA DISTRIBUÉ	PAR LE FACTEUR	VERS NEUF HEURES
FORME PASSIVE >>	<i>Sujet</i> C'est l'ancien COD	<i>Verbe (ici au futur simple, voix passive)</i> Le temps n'a pas changé, même si l'auxiliaire «être» est apparu.	<i>Complément d'agent de «sera distribué»</i> C'est l'ancien sujet. La préposition «par» est parfois remplaçable par «de».	<i>CC de temps</i> Il n'intervient pas dans la transformation et reste inchangé

Les traits généralement retenus sont :

- le COD de la phrase active devient sujet de la phrase passive
- le verbe est mis au participe passé, introduction de l'auxiliaire être
- le sujet de la phrase active peut devenir complément d'agent de la phrase passive

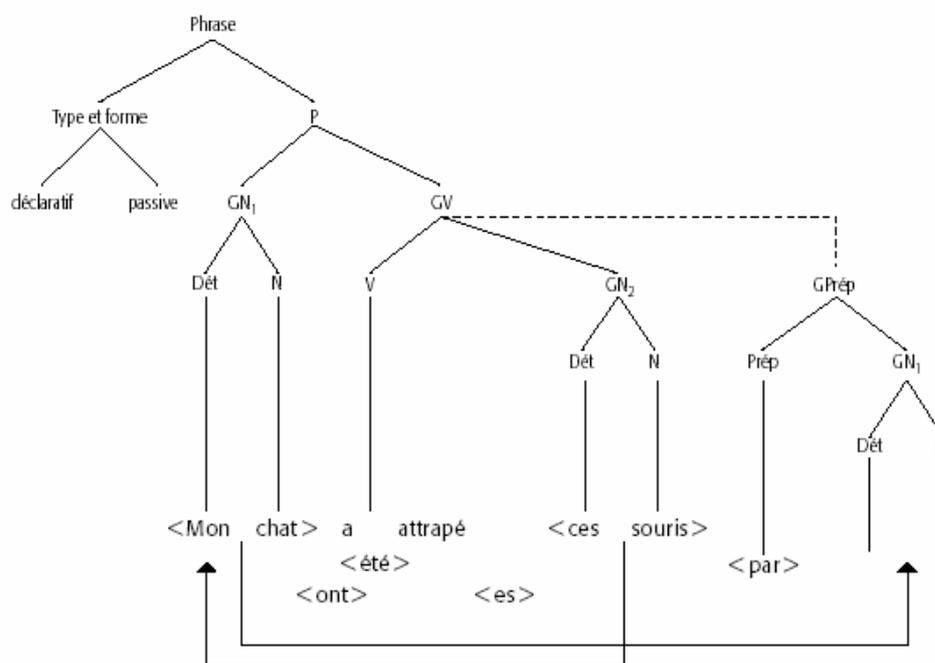
Le même type de présentation peut revêtir des formes abrégées :

<p><u>Condition :</u> GV → Verbe transitif direct : V + GN2</p> <p><u>Réalisation :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Le sujet GN1 devient complément du verbe passif : Prép (<i>par/de</i>) + GN1. • Le complément direct GN2 devient sujet : GN1. • Le verbe auxiliaire être est ajouté et l'accord est réajusté. <p>Il est à noter que le complément du verbe passif est facultatif dans la phrase passive; si ce complément est non exprimé, il est interprété comme un pronom indéfini : <i>les souris ont été attrapées (par quelqu'un).</i></p>
--

(www.ccdmd.qc.ca/html/dyn/fichiers/Arborescences.pdf)

Présentations linguistiques

Le même contenu, les mêmes traits relevés comme typiques du passif peuvent être présentés sous diverses formes linguistiques : arbres, analyses structurales, etc. Ainsi, le Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD, Montréal) présente sur son site internet l'arbre suivant :



Ou encore, Yves Roberge, de l'Université de Toronto, présente ainsi le passif (<http://french.chass.utoronto.ca/fre378/>) :

Analyse structurale :

X - **SN¹** - [SV **V_{temps}** - **SN²** - **Y**] - **Z**

Changement structural :

X - **SN²** - être_{temps} - V_{participe passé} - **Y** - par **SN¹** - **Z**

Dans l'exemple : *Normalement, le devoir est corrigé par le prof avec ses assistants.*, **X** correspond à *normalement*, **SN¹** correspond à *le prof*, **V_{temps}** correspond au verbe *corrige*, **SN²** correspond à *le devoir*, **Y** ne correspond à rien (i.e. il n'y a pas de SP de SV) **Z** correspond au **SP** avec ses assistants.

Ainsi, la Grammaire méthodique du français note les quatre caractéristiques de base du passif : l'objet de la phrase active devient sujet ; le verbe se met au participe passé et se conjugue avec l'auxiliaire 'être' (même temps, même mode que la forme du verbe actif) ; le sujet de la

phrase active peut se réaliser comme complément prépositionnel ('complément d'agent'), introduit par les prépositions 'par' ou 'de' ; le sujet et l'objet permutent mais gardent leur rôle sémantique (Riegel et al. 2002 : 433-444). De plus, il est remarqué qu'on analyse souvent le passif comme le renversement d'une construction active car il existe un rapport de paraphrase entre les deux constructions ; les mêmes rapports paradigmatiques, la même sélection contextuelle jouent sur le sujet actif et le complément d'agent d'une part, et sur l'objet actif et le sujet passif d'autre part ; et enfin les adverbes qui modifient le rapport sujet-verbe dans la phrase active font de même du rapport complément d'agent-verbe dans la phrase passive. Cependant, ne forment, à proprement parler, des phrases passives que les participes passés précédés de 'être' employés dans des constructions qui paraphrasent une construction active sans changement de temps. Les autres participes passés fonctionnent comme des adjectifs qualificatifs : il est connu, je suis pressé, il est déçu.

Difficultés

Lorsque l'on approfondit l'étude du passif, les règles perdent de leur simplicité :

- En premier lieu, si les grammaires scolaires définissent souvent le passif comme l'indication que le sujet subit l'action, de nombreuses phrases actives signifient également que le sujet subit l'action (il supporte, il subit, il endure...) ; et il est difficile de classer ces phrases actives dans la catégorie du passif, puisqu'un certain nombre d'entre elles peuvent être passivées (*Jean a reçu un cadeau de la part de ses collègues / un cadeau a été reçu par Jean de la part de ses collègues*). D'autre part, de nombreux verbes n'instaurent pas de relation agent/patient entre le sujet actif et l'objet. C'est le cas de verbes d'état – ou de 'non-action', comme devoir (avoir une dette), contenir (avoir en soi) ou posséder (avoir en sa possession). Le critère d'action subie est non pertinent pour les phrases passives utilisant ces verbes.
- Un deuxième critère fréquemment retenu est la possibilité de transformation d'une phrase active en phrase passive. Mais cette transformation peut entraîner des différences interprétatives importantes. Ainsi, les phrases passives, du fait de la forme verbale composée, prennent souvent un aspect accompli – que peut ne pas avoir la phrase active : *on ferme la porte / la porte est fermée*. Ainsi, J.-C. Milner remarque que le passif correspondant devrait comporter un marqueur lexical d'inaccompli, comme *être en train de* (1986 : 48). D. Gaatone note que ce problème peut se poser pour les phrases à verbe perfectif (*Jean a/est divorcé, le ciment a/est pris*) – quoique, selon le contexte, certaines de ces phrases peuvent conserver au passif une interprétation inaccomplie ; mais il ne se pose pas pour les phrases actives à aspect inaccompli ni pour les phrases à verbe imperfectif (*le roi est aimé de ses sujets, le coupable est recherché par la police*). C'est pourquoi il ne considère pas ces différences aspectuelles comme un signe de rupture radicale entre phrases actives et passives (1998 :19).
- D'autre part, les phrases où intervient un quantifieur ne sont pas transformables sans changement de sens : *un seul homme n'a pas lu le livre / le livre n'a pas été lu par un seul homme ; tout le monde aime quelqu'un / quelqu'un est aimé par tout le monde...* Là encore, D. Gaatone ne considère pas ces différences comme significatives d'une rupture entre phrase active et passive (1998 : 20). En effet, la question de la portée des quantifieurs n'est pas une question relevant des seules phrases passives : par exemple, les paires phrase personnelle / phrase impersonnelle montrent les mêmes différences (*beaucoup de gens ne sont pas venus / il*

n'est pas venu beaucoup de gens). Ainsi, la correspondance phrase active / phrase passive préserve la même relation sémantique des deux premiers actants ; l'identité de sens notionnel de la phrase passive avec la phrase active peut rester un critère de base de l'étude du passif – à condition de lui laisser une certaine souplesse.

- La transformation d'une phrase active en phrase passive n'est pas automatique : de nombreuses limitations lexicales empêchent ces transformations. Ainsi, quelques verbes transitifs directs ne se mettent jamais au passif (comporter, coûter, valoir...); d'autres verbes transitifs directs ne se mettent pas au passif dans l'un de leurs emplois (mesures, peser, courir, vivre, régner, goûter, sentir, respirer : *l'air est respiré par les poumons* / **la joie est respirée par tous* ; *le terrain est mesuré par un géomètre* / *deux mètres sont mesurés par cet homme*) ; les verbes formant une locution verbale avec un groupe nominal qui n'est pas vraiment complément d'objet ne peuvent être passivés (prendre l'air, donner le change, faire la belle...) alors que des locutions verbales formées d'un verbe suivi d'un nom sans déterminant peuvent être passivées (rendez-vous est pris, justice est faite, justice est rendue, ordre est donné de...); l'interprétation figurée d'un verbe peut bloquer sa passivation (*cette affaire regarde Jean* / **Jean est regardé par cette affaire*) ; certains verbes transitifs indirects, autrefois transitifs directs, peuvent être passivables dans un registre de langue soutenu (obéir à, désobéir à, pardonner à) ; certains verbes transitifs indirects peuvent être passivés sous une construction impersonnelle (*il sera répondu à chaque courrier*), voire certains verbes intransitifs (*il n'a pas été ri une seule fois durant la séance*) ; enfin quelques verbes ne s'emploient qu'au passif ou surtout au passif (réputer, être censé, être tenu à...).
- Si l'on définit le passif par la séquence *être* + *participe passé*, d'autres formes que le passif peuvent utiliser cette construction – à commencer par la simple phrase attributive : *Jean est fatigué*. M. Gross, d'ailleurs, établit un parallèle entre phrase attributive et phrase passive, proposant de représenter les phrases passives comme des phrases dont les adjectifs sont supportés par le verbe *être* et associés à des verbes (1996). Mais le seul critère de la séquence *être* + *participe passé* n'est pas suffisant : '*le président a été salué par le public*' n'est pas la correspondance passive de la phrase '*le président a salué le public*'.
- Le recours au complément d'agent – syntagme prépositionnel de forme *par/de SN*, correspondant au sujet de la phrase active – ne peut non plus être une aide pour la définition du passif : nombre de phrases passives ne le comportent pas.
- La détermination des constructions reconnues comme passives, la limite de ce qui est 'estampillé' passif est l'un des objets de discussion les plus vifs – et peut-être l'une des questions de fond les plus ardues, car entraînant à sa suite toutes les autres questions syntaxiques ou sémantiques. Or cette délimitation dépend de l'*a priori*, du regard que l'on porte sur le passif, de la place qui lui est attribuée par rapport aux autres constructions voisines : comme toute classification, cette délimitation est arbitraire. Ainsi, seules les constructions avec *être* + *participe passé* sont-elles qualifiées de constructions passives, ou bien d'autres types de constructions sont-elles admises dans cette catégorie ? Par exemple, J. Dubois note, parmi les passifs, les constructions à verbe symétrique (*le rôti cuit* / *elle cuit le rôti*) (1967 : 82-125) – ce que refuse D. Gaatone (1998 : 21). D. Gaatone inclut dans cette catégorie les passifs impersonnels (*il a été procédé à une enquête par la police*), mais exclut les constructions pronominales moyennes et les impersonnelles actives aux temps composés (*ce roman s'est vendu à des milliers d'exemplaires, il est arrivé un malheur*). N. Rivière, au contraire, qualifie les passifs impersonnels de 'pseudo-passifs' (1981 : 21), tandis que R. W.

Langacker et P. Munro (1975 : 791) les qualifient de ‘semi-passifs’ (ne partageant pas avec les passifs canoniques la promotion de l’objet). Ces choix dans les délimitations du passif sont liés aux choix concomitants des autres catégories syntaxiques et sémantiques.

- Un critère souvent retenu pour définir le passif est la permutation des deux premiers actants du verbe : l’objet (direct) de la phrase active devient le sujet de la phrase passive – sujet syntaxique, celui qui régit le verbe. Mais la permutation n’est pas stricte : le sujet de la phrase active ne devient pas l’objet direct de la phrase passive. D’autre part, ce critère exclut du passif les constructions impersonnelles – c’est pourquoi D. Gaatone le refuse (1998 : 15).

Ces multiples interrogations, ces divers points de vue illustrent tant les difficultés proprement linguistiques : comment décrire adéquatement une langue ? que les difficultés pédagogiques : quels traits mettre en avant, quelles catégories définir et utiliser pour présenter clairement ce phénomène langagier ?

Définitions

D. Gaatone propose la définition suivante : « Est dit passif tout participe passé dont le support n’est pas le premier argument de son lexème verbal, et est raccordable à ce support par *être*, indépendamment du temps-aspect » (1998 : 27).

C. Muller donne quant à lui cette définition : « diathèse passive : reléguer au rang de relation facultative de dernier rang la relation prédicative du premier argument au verbe, avec ou sans modification (temporelle, aspectuelle) dans la sémantique du verbe. » (2002 : 223-245)

Ces deux propositions sont quelque peu différentes – l’une mettant l’accent sur un mot, le participe passé, l’autre sur une diathèse, la mise au dernier rang de la relation agent-action. D. Gaatone refuse de parler, à propos du passif, de transformation de l’actif en passif ou de dérivation du passif à partir de l’actif : il n’y a pas, pour lui, d’antériorité logique d’une forme par rapport à une autre, mais deux formes différentes (1998 : 33). Cependant, ces deux points de vue se rejoignent : le passif, dans les deux analyses, est une forme marquée ayant pour première caractéristique l’effacement de la relation du premier argument au verbe – au participe passé. D’ailleurs, D. Gaatone, tout en partant du participe passé, note que parler de diathèse est le plus approprié pour décrire les relations entre les différents types de phrase : « La diathèse est une opération consistant à choisir comme point de départ de l’énoncé, soit le procès lui-même, soit l’un de ses participants ou circonstants » (1998 : 35).

Cette thématization dépend du choix de la ‘facette’ sémantique mise en avant : focalisation sur les divers actants du prédicat, sur l’action verbale, la relation à l’objet, la relation au bénéficiaire, à un circonstanciel de temps ou de lieu... En français, la diathèse non marquée est la voix active non impersonnelle ; la relation dominante, dite de premier rang, est la relation agent-action réalisée en sujet. Le passif concerne donc un changement de point de vue de l’action verbale, changement qui relègue au rang des relations réalisées facultativement la relation prédicative entre le premier argument et le verbe. La mise au premier rang de la prédication patient-action n’est que la conséquence possible de la nouvelle hiérarchie prédicative : on a généralement le choix entre deux types de diathèses dans la voix passive : la diathèse personnelle : patient-action (prédication d’action verbale (...agent-action)) ou la diathèse impersonnelle : prédication d’action verbale (patient-action (...agent-action)). Marginalement, la

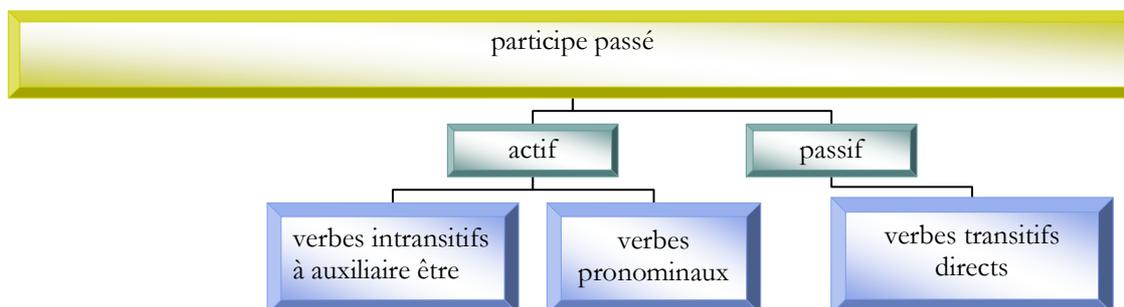
relation bénéficiaire-action peut être mise au premier rang (*untel est interdit de ceci...* ; les verbes obéir, désobéir, pardonner, qui ont un complément au datif, peuvent être passivés sur le même modèle).

La forme verbale qui permet cette modification hiérarchique est le participe passé ; et le support régulier du passif est *être*, verbe qui peut manquer dans l'énoncé. L'auxiliaire du passif, être, peut entraîner une confusion des rôles : dans le passif, le verbe passivé est un présent aspectuel, ayant le sens de 'être en cours'. Il s'oppose au verbe attributif, la copule, qui relie une propriété (un adjectif) à un terme. Dans le passif 'adjectival', la construction prend un aspect statif, opposé à l'aspect processif du verbe actif et du passif (*le mât a été dressé sur la place/le mât est dressé sur la place, le mât a été dressé à 10h00/le mât a été dressé pendant une semaine*). La copule n'a pas d'aspect processif : *il est malade # il devient malade*). Ainsi, certaines constructions en être + pp sont purement adjectivales, car rien ne les relie à un choix de diathèse ou à une modification de la voix verbale par rapport à une construction canonique (*Jean est divorcé*). Dans des exemples comme '*la mer est salée*', soit on considère qu'il n'y a pas d'agent (construction adjectivale), soit on renvoie au processus de formation des océans – *la mer a été salée par l'action de ...* – et on retrouve un passif. D'ailleurs, l'ajout d'un complément d'agent transforme souvent l'aspect statif en aspect processif : *le mât est dressé sur la place/le mât est dressé sur la place par les ouvriers*.

Le complément d'agent réalise le rôle sémantique de sujet actif. Il n'est pas nécessaire à la grammaticalité de la phrase : les phrases qui semblent l'exiger peuvent lui substituer un autre complément ; la valence des verbes en question peut être comblée, en contexte, par un circonstant par exemple. A l'inverse, la présence d'un complément introduit par la préposition *par* ne signifie pas automatiquement que la phrase est passive : cette préposition peut introduire, notamment, un instrumental (test de la question : comment ?). Au contraire, le complément d'agent n'est pas un simple circonstanciel : ce dernier n'est pas le premier argument du verbe.

Il est introduit par la préposition 'par' qui tend à se généraliser, généralement substituable à 'de'. Cette dernière préposition est largement minoritaire comme préposition d'agent du passif : environ 2 % des verbes régissant un objet direct l'admettent ou l'exigent (Schapira 1986 : 159). De plus, 'de' semble correspondre à un ancien état de langue, en voie d'extinction : son emploi est non-productif – n'est pas appliqué à de nouveaux contextes. Selon la *Grammaire méthodique du français* (Riegel et al 1994 : 436), 'de' est de plus en plus réservée aux compléments qui ne sont pas de véritables agents et où le sujet passif n'est pas effectivement affecté par le procès verbal : sentiments (aimer, estimer, admirer, toucher...), opérations intellectuelles (connaître, oublier, accepter...) et localisations (précéder, suivre, entourer...). 'De' est difficilement compatible avec le passif des verbes dynamiques. Les deux prépositions peuvent être combinées, avec une distribution relative à leur rôle sémantique (diffusé par la presse et connu du public ; convoqué par le président et composé des adhérents) ; elles peuvent être alternées selon le sens (suivi par un détective, suivi d'une réception ; estimé par un expert, estimé de ceux qui le connaissent ; saisi par les douanes, saisi d'une émotion). Selon D. Gaatone (1998 : 175-210), la répartition de l'utilisation des deux prépositions dépend d'abord de la sémantique des verbes concernés : on trouve ainsi une opposition entre stativité (qui autorise souvent l'alternance *par/de*) et agentivité (qui exige *par*) – mais cette répartition n'est pas absolue. Ainsi, les verbes de sentiment, statifs, admettent *de*, comme les verbes cognitifs, positionnels ou de composition notamment (voir liste plus détaillée dans la sous-partie 'emploi de la préposition d'agent du passif').

Lorsqu'un participe passé est employé sans auxiliaire, il peut être actif ou passif, selon qu'il est dérivé d'un lexème verbal transitif direct, intransitif à auxiliaire être ou pronominal :



Quelques exemples :

Verbes intransitifs à auxiliaire	<i>Des communautés, émigrées à l'étranger...</i>
	<i>Des gens venus d'ailleurs...</i>
	<i>Les délégués arrivés hier...</i>
	<i>Les fonctionnaires partis en vacances...</i>
Constructions pronominales	<i>un criminel repent</i>
	<i>un homme évanoui</i>
	<i>un oiseau envolé</i>
	<i>un monument écroulé</i>
Verbes transitifs directs	<i>Des enfants, élevés avec amour...</i>
	<i>Des journaux diffusés clandestinement...</i>
	<i>Les personnalités invitées à la réception...</i>
	<i>Un professeur apprécié de ses étudiants...</i>

L'impersonnel se contente de mettre au premier rang l'action verbale, sans changement hiérarchique des autres relations d'actant à verbe. Dans le cas de l'actif impersonnel, la relation premier actant-verbe vient immédiatement ensuite en rang (actant obligatoire, construit directement, constructible comme sujet). Dans le cas du passif impersonnel, cette relation passe après les relations de verbe à circonstanciel (actant facultatif, construction indirecte, après préposition, non promouvable comme sujet) : *il a été procédé à une distribution de couvertures (par l'O.N.U.)*.

La diathèse impersonnelle met au premier rang la prédication d'action verbale ; la diathèse passive met au dernier rang la prédication agent-action. Le passif impersonnel combine donc les deux phénomènes. Cependant, l'actif impersonnel tend à montrer l'action sous son aspect imperfectif, tandis que le passif présente plus souvent le processus comme achevé (*il a été dansé toute la soirée*).

Le réfléchi 'se' peut donner une diathèse passive, selon Cl. Muller (2002 : 230), lorsque l'agent

n'est pas éliminé de la sémantique de l'action verbale (*les frites se mangent avec les doigts*) – sinon, on retrouve une construction neutre (*la glace s'est brisée* : pas de nécessité d'agent externe, récession actancielle).

Il n'y a pas de possibilité de passif pour les verbes à valence zéro : pas de possibilité de modification de l'ordre des relations sémantiques, pas de supposition de relation agent-action (**il a été plu*).

La passivation des verbes dépend aussi d'un autre critère : leur fonctionnement libre, ou plus ou moins figé dans une locution verbale. Beaucoup d'études ont porté sur ces locutions, très nombreuses en français (voir Gaatone 1998 : 135-173). Leur passivation dépend de différents critères : leur forme syntaxique (V (DET) N – la plus courante ; V C₁ Prép C₂ – comme *mettre la charrue avant les bœufs* ; expressions à verbe support – comme *faire* (DET) N (*action*), *faire le* N de (*sentiment*), *faire* N à (*sentiment, sensation*), *faire le* N de (*propriété*), *faire* N (*constituer*), *faire un(e)* N (*maladie*), *faire le* N (*simulation*), *faire un* Adj N (*profession*), *faire* Quantifieur N (*mesure*), *faire (du/ de la)* N (*activité*), etc.) ; leurs traits sémantiques, comme le trait [humain], l'agentivité, etc ; le figement plus ou moins fort de la locution verbale – depuis des locutions totalement arbitraires, dont le sens ne dépend pas du sens de chacun de leurs éléments, comme *donner lieu, jouer un tour, tenir le coup, tenir tête...* jusqu'à des locutions transparentes, comme *avoir faim, faire peur, prendre plaisir...* ; le comportement différent d'un certain nombre de ces locutions selon la forme du passif – certaines, par exemple, étant impassivables sous une forme 'classique', mais passivables sous forme d'un passif impersonnel (*Il est fait état de cette loi / *Etat est fait de cette loi*) ; ainsi que, remarquent différentes études, les variations individuelles dans les jugements de grammaticalité, notamment dues au fait que l'utilisation de locutions verbales au passif n'est pas fréquent.

En résumé, certains linguistes ne considèrent que le passif d'action ou de processus, d'autres introduisent un passif d'état, accompli. Cependant, si l'agent n'est pas exprimé, il reste nécessaire pour le sens (*la messe est dite*). Ainsi, dans la phrase '*la fenêtre est lavée en ce moment même*', le processus est inaccompli et garde l'interprétation du verbe actif, alors que pour '*la fenêtre est lavée depuis hier*', le processus est accompli, l'agent est non exprimé mais supposé. Au contraire, la construction neutre ne suppose pas un agent implicite : *la branche a cassé* (passif : *la branche a été cassée*). Le passif se caractérise par l'effacement de la relation du premier argument au verbe – au participe passé, mais avec l'obligation de l'agent dans l'interprétation. Dans la plupart des cas, l'introduction d'un agent explicite supprime le sens adjectival et rétablit le sens processif (*la ville est entourée de murailles / la ville est entourée de murailles par les romains*).

Sens du passif

L'emploi du passif correspond à diverses visées dans le discours. On peut les classer en six catégories.

1. Évitement ou élimination du premier argument

La grande majorité des phrases passives employées sont dépourvues de complément d'agent : le sujet actif n'est pas évoqué – de 60 à 80 %, selon les études. Cet évitement peut avoir diverses raisons : le sujet actif est indéterminé ou n'est pas connu du locuteur, celui-ci veut préserver son anonymat, l'identité en est connue des interlocuteurs, par modestie d'auteur...

2. Orientation sur le second argument
La passivation ne modifie pas l'état des choses décrites, mais imprime une forme d'expression différente : le complément d'objet actif devient thème discursif alors que le sujet actif fait partie du propos. Le passif est donc souvent utilisé pour thématiser l'objet animé d'une construction active, présenter le procès de son point de vue. Ceci, bien sûr, ne concerne que le passif 'classique', et non le passif impersonnel.
3. Focalisation du premier argument
Pour un référent animé, la position de complément d'agent lui donne une valeur fortement rhématique, souvent associée à des effets contrastifs (*cela est fait non par lui, mais par un autre*).
4. Orientation sur le procès
Il s'agit d'une des fonctions essentielles du passif impersonnel. D'autre part, les locutions verbales, plus ou moins contraintes, produisent un passif qui oriente le regard sur le procès : *secours est porté aux réfugiés, suite a été donnée à cette demande...*
5. Raisons pragmatiques
La passivation sert également à maintenir la continuité référentielle des sujets de phrases consécutives, ou à lier une phrase à une partie du complément d'objet de la phrase précédente (comme à un complément de nom) : *il a écrit un livre. Cet ouvrage a été...*
Le passif peut également être utilisé pour lever l'ambiguïté d'un objet actif anaphorique susceptible de correspondre à plusieurs antécédents (*Jean est à Bordeaux ; Pierre a rejoint son père [de Jean, de Pierre ?] / Jean est à Bordeaux ; son père a été rejoint par Pierre*).
6. Raisons stylistiques
Fréquemment, le passif est choisi non pour des raisons sémantiques ou syntaxiques, mais simplement pour l'effet de style particulier qu'il confère au discours, notamment à cause de sa rareté. Il prend alors un aspect recherché, parfois précieux.
Il peut servir également à alléger la structure de phrases complexes par effacement du sujet passif subordonné (*j'attends qu'on me serve / d'être servi*) ; pour rétablir l'ordre préférentiel sujet court / complément long lorsque le sujet actif est jugé trop long ; pour l'allègement des phrases complexes, comme le passage d'une relative passive à une forme participiale, par ellipse du pronom relatif sujet et de l'auxiliaire être (*l'équipe de France, qui a été battue... / l'équipe de France, battue...*).

S'écartant d'une conception stricte du passif, d'autres constructions phrastiques partagent certains traits définitoires du passif : des formes pronominales (*ce vin se boit jeune*) ; des verbes symétriques ou neutres (*les branches cassent, les pommes pourrissent*) ; des constructions dont le verbe à l'infinitif est introduit par les formes pronominales 'se faire', 'se laisser', 'se voir', 's'entendre' (*il s'est laissé insulter*) ; des verbes ou locutions verbales comme subir, faire l'objet de, être la cible de, être la victime de, être la proie de... : rapport sémantiquement équivalent à une forme passive ; les adjectifs en -able / -ible peuvent dénoter une propriété qui peut être paraphrasée par une tournure passive (qui peut être) : intransportable / qui ne peut être transporté ; les substantifs obtenus par nominalisation de verbes transitifs directs : l'assassinat d'Henri IV par Ravillac ; les couples nom d'agent / nom de patient : employeur/employé, électeur/élu, vainqueur/vaincu, offenseur/offensé... Des comparaisons ont été également proposées avec d'autres constructions syntaxiques : inversion du sujet, détachement, clivage, phrases à sujet *on*...

Autres présentations

D'autres présentations du passif ont été proposées. Ainsi, par exemple, certains auteurs ont mis en avant la notion d'empathie : un locuteur prend souvent le point de vue de celui qui lui ressemble le plus. C'est pourquoi l'on dira plus volontiers 'Pierre a été écrasé par une voiture' que 'Une voiture a écrasé Pierre' (Forest 1999). H. Weinrich remarque que l'usage du passif est plus fréquent dans les textes administratifs : les agents de l'État se retranchent derrière les données à traiter parce qu'ils n'agissent pas de leur propre autorité, mais par un mandat de la société ; ils confient à ces données le rôle de l'actant sujet (1989 : 102). Gustave Guillaume a, lui, insisté sur le concept d'incidence (le faire, le dehors des choses vues dans leur arrivée au temps, opposé à la décadence, la manière de faire, le dedans des choses sans considération expresse de leur instant d'arrivée – distinction passé simple/imparfait par exemple). Il existe, pour Guillaume, différentes formes d'incidence : interne (substantif) / externe (adjectif, verbe), spatiale (substantif-adjectif, à l'opposé du verbe temporel), et double : « Dans une langue comme le français, le sujet logique se présente ou actif : Pierre regarde, ou passif : Pierre est regardé. Ce qui fait la transitivité d'un verbe en français, c'est d'avoir une incidence à sujet actif suivie d'une incidence en retour, d'une incidence de réplique, à objet passif. Tel est le cas de 'regarder', incident au sujet actif qui regarde, et incident en outre, incidence seconde en retour, à objet passif. Pierre regarde la mer = Pierre regarde + la mer est regardée. C'est ce mécanisme d'incidence double, première et seconde, qui fait la transitivité du verbe. » (1971 : 185)

Le passif a été également l'objet de nombreuses recherches en grammaire générative. Nous ne présenterons pas l'exhaustivité des recherches effectuées : le nombre de modèles développés est impressionnant. Les principes de base de la grammaire générative sont les suivants : la grammaire est le modèle de la compétence langagière – elle doit rendre compte de la capacité de tout locuteur natif à juger de l'acceptabilité des phrases ; elle est modulaire, intégrant les différentes composantes linguistiques – phonétique, phonologie, syntaxe, lexique et sémantique ; elle correspond à un automate capable, à partir d'un ensemble fini de règles, de générer ou d'analyser une infinité de phrases. Parmi les grammaires génératives non transformationnelles, de nombreuses équipes se penchent sur le traitement automatique des langues. Parmi les grammaires d'unification, opposées à la grammaire générative transformationnelle chomskyenne, on peut citer notamment la grammaire lexicale fonctionnelle (LFG), la grammaire syntagmatique guidée par les têtes (HPSG), ou encore la grammaire d'arbres adjoints (TAG). C'est cette dernière qu'a choisi de suivre Anne Abeillé (2002), que nous prendrons comme exemple.

Les TAG visent une description syntaxique de la langue, ou plus précisément une description des phénomènes de surface. La grammaire y est lexicalisée : à chaque mot est associé un ensemble de traits permettant de placer ce mot à la place ou aux places qui lui reviennent dans la phrase. Par exemple, dans la phrase : La proposition de l'ingénieur est acceptée par le conseil, le participe passé acceptée comporte 26 traits, dont le mode, le genre, le nombre, etc. Les constructions différentes étant traduites par des représentations, des arbres différents, ces grammaires distinguent bien sûr le passif personnel du passif impersonnel. Le passif personnel est ainsi défini : « Les constructions passives sont représentées par des arbres élémentaires spécifiques, obtenus par une règle lexicale qui déplace le noeud (ou le sous-arbre) sujet en position complément (dans un groupe prépositionnel) et le noeud (ou le sous-arbre) objet en position sujet, et qui introduit la préposition par comme co-tête fonctionnelle et un noeud V_c à substituer pour le verbe copule. » (2002 : 181). Le trait 'passif' est porté par le verbe (V). Ainsi, dans l'entrée lexicale des verbes, sont distingués les verbes passivables des verbes non passivables (*avoir, comporter, coûter, peser, mesurer...*).

Pour les passifs impersonnels, A. Abeillé note que la situation n'est pas simple : certaines contraintes spécifiques peuvent intervenir (agent humain...), certains verbes peuvent admettre le passif impersonnel et refuser le passif personnel, etc. Aussi, note-t-elle : « Il faudrait donc une règle lexicale spécifique pour définir les arbres passifs impersonnels à partir d'arbres actifs. La caractérisation des verbes intransitifs concernés n'est pas simple. Sont exclus ceux qui ne peuvent prendre un sujet humain, comme N_0 incomber à N_1 , N_0 porter sur $N_1...$, ou agentif (N_0 empester, N_0 mourir). » (2002 : 187)

Nous pouvons donc voir là quelques caractéristiques de ces recherches :

- Le formalisme de ces présentations oblige à définir clairement tous les traits entrant en jeu dans la syntaxe. Cela peut permettre de mettre à jour, peut-être de manière plus claire que dans les grammaires traditionnelles, les catégories, les traits, les phénomènes langagiers. Le but d'exhaustivité de ces grammaires, s'il est atteint, pourra donner une vue plus complète, objective, des phénomènes syntaxiques.
- Ces présentations s'intéressent exclusivement aux structures de surface : les mots sont catégorisés en fonction de leur fonctionnement syntaxique, les phrases sont analysées en fonction de leur construction. Cela peut poser difficulté, comme on le voit pour le passif impersonnel, lorsque certains phénomènes syntaxiques sont conditionnés par des traits sémantiques.
- Le découpage de la grammaire étant effectué par des questions syntaxiques, comment regrouper et expliquer des phénomènes sémantiquement proches mais syntaxiquement éloignés, comme le passif personnel et le passif impersonnel ?
- Enfin, comment utiliser de telles présentations – extrêmement complexes – dans le cadre d'un enseignement destiné à des personnes illettrées ?

Passif du français et langue des signes

Quels traits caractéristiques du passif retenir ? Selon les présentations proposées, et plus précisément selon les visées de ces présentations, les traits retenus seront différents. Ainsi, une visée scolaire aura pour but l'acquisition des mécanismes de base, permettant de 'se débrouiller' dans la lecture et l'expression quotidienne. Mais ce but est réalisé au détriment d'une clarté des principes (quelles différences entre les verbes actifs de sens passif et le passif ? ou à l'inverse des constructions de forme passive mais de sens neutre ?) et une multiplication des exceptions – exceptions supposées être connues par la fréquentation de la langue. Des visés plus méthodiques traqueront ces 'frontières', chercheront à lister ces formes particulières et ces exceptions. Des visées plus linguistiques chercheront de nouveaux critères, de nouvelles normes, permettant de comprendre plus précisément le fonctionnement du passif.

Cependant, cette complexité peut être un atout pour l'enseignement de la grammaire elle permet une certaine souplesse de présentation – et notamment les rapprochements entre passifs de différentes langues. En effet, caractériser le passif par la construction morphologique, faisant notamment appel à l'introduction de l'auxiliaire 'être' peut rendre difficile la compréhension de ce qu'est la passif pour un locuteur d'une autre langue : toutes les langues n'utilisent pas cet auxiliaire. Partir d'une caractéristique plus générale comme la diathèse, le point de vue peut permettre des mises en parallèle facilitant l'approche du fonctionnement du passif.

Il faut ici établir une distinction entre l'enseignement destiné à des jeunes scolarisés, et celui adressé à un public d'adultes. Pour des jeunes scolarisés, il est difficile de s'écarter fortement des

présentations grammaticales ‘traditionnelles’. En effet, ces jeunes auront à fréquenter d’autres classes, d’autres écoles, et devront pouvoir faire le lien entre ce qu’ils apprennent dans l’enseignement actuel et celui qu’ils rencontreront durant le reste de leur scolarité. Il existe, certes, des moyens de contourner cet obstacle, comme ceux proposés dans les écoles appliquant la pédagogie développée par Célestin Freinet – adopter une pédagogie originale, et veiller, en fin d’année scolaire, à proposer aux jeunes la ‘transcription’ entre ce qu’ils ont appris et ce qu’ils pourront trouver dans une école ‘classique’. Cependant, utiliser un tel moyen pour un public de jeunes apprenants sourds paraît difficile : cela demande une certaine aisance dans le maniement de la langue française, afin de pouvoir jongler avec les métalangages du français. Pour un jeune sourd, cela risque de multiplier les difficultés. Par contre, des outils visuels, comme ceux proposés ci-dessous, peuvent être intéressants, tant pour les jeunes sourds que pour les adultes. Pour ces derniers, il est en outre possible de s’écarter plus fortement des manuels de grammaire scolaire, de ne pas reprendre les terminologies usuelles, mais de profiter plus pleinement des recherches linguistiques. Il est alors possible de mettre en place des présentations de la grammaire scolaire qui allient le recul sur la langue des signes, une présentation la plus visuelle possible, un abord de ‘français langue étrangère pour un français ne pouvant bénéficier du bain linguistique oral’.

Ainsi, la plupart des sourds n’ont pas le français comme langue maternelle, car ne bénéficient pas du bain linguistique ‘naturel’ des français entendants. Il est donc nécessaire de préciser ce qui, pour un locuteur natif du français, ‘va de soi’. Par exemple, la liste importante des restrictions lexicales à la passivation doit être explicitée (comme sous forme de tableaux). De même les différentes formes que peut prendre le sens passif, au delà de la stricte morphologie ‘classique’ du passif doivent également faire l’objet d’une présentation la plus explicite possible. Pour ces locuteurs de langue des signes, il peut être important de commencer par une brève présentation du passif en langue des signes, permettant ainsi de comprendre le but et l’enjeu de cette construction. Aussi, qu’en est-il du passif en langue des signes ?...

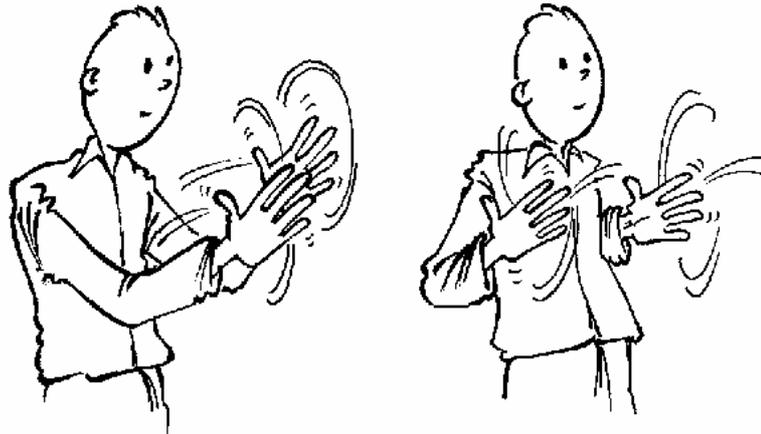
LE PASSIF EN LANGUE DES SIGNES

Nous n’avons pas trouvé d’études approfondies du passif en langue des signes. Aussi, les remarques et explications que nous avancerons seront proposées à titre d’hypothèse, d’une part inspirés par les travaux linguistiques plus généraux sur la langue des signes, et d’autre part sur notre observation de locuteurs sourds.

Le passif est un exemple de l’utilisation sémantique de l’espace et du mouvement en langue des signes : souvent – sinon toujours – l’opposition actif/passif en langue des signes est signifiée par une inversion du mouvement. Bien sûr, rentrent également en ligne de compte l’emplacement du signe – à son départ à et à son terme, ainsi que le mouvement des épaules et l’expression du visage. (voir les différents espaces utilisés dans la grammaire de la langue des signes, selon A. Millet, p. 25s.). De même, C. Cuxac souligne l’importance du « complexe orientation-mouvement dans l’attribution du rôle actif ou passif des mêmes participants » (Cuxac, Acfos I 1998 : 216).

Le premier dessin suivant montre le verbe ‘*signer, parler en langue des signes*’ réalisé vers l’avant (avec un mouvement circulaire, trait de ce signe) – ayant donc un sens actif ; le dessin de droite

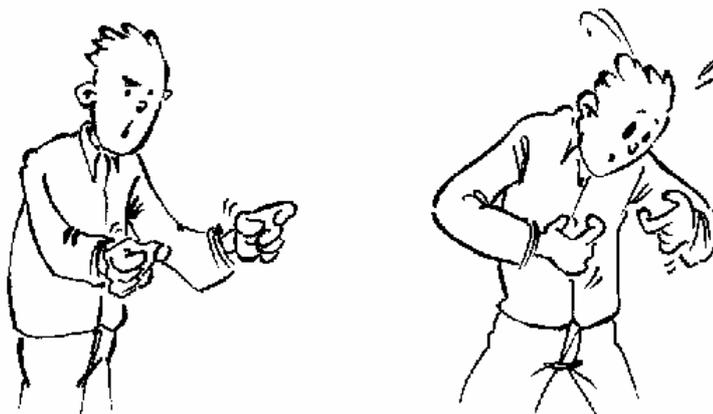
montre la même configuration des mains, mais orienté vers le locuteur – ayant donc un sens passif. Le dessin de gauche sera donc traduit par *'je signe'*, ou *'je m'exprime en langue des signes'*; celui de droite signifie *'être parlé en langue des signes'*, que l'on peut traduire en français avec le pronom indéfini *on* (*on me parle en langue des signes*), par un renversement actif : *'je regarde (quelqu'un) signer'* ou par un impersonnel : *'il m'est dit en langue des signes...'*.



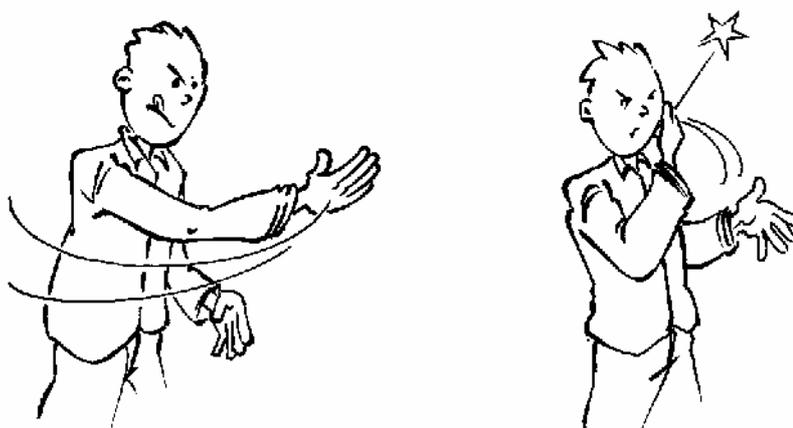
Le dessin de gauche suivant signifie 'gronder, engueuler' - la différence de familiarité dépend de la manière précise dont il est signé : intensité, ampleur des gestes, traits du visage... ainsi que du contexte. Celui de droite signifie 'être grondé, engueulé'. Sur ces dessins, on voit la même configuration des mains, leur même rapport mutuel, ainsi que l'orientation différente : à partir du locuteur ou vers lui. Ces dessins montrent également la différence d'expression du visage, peu marquée dans l'exemple précédent et fortement marquée dans celui-ci, pour des raisons sémantiques.



Les deux dessins suivants signifient : *contrôler*, et *être contrôlé*. Ces dessins montrent non seulement la différence d'orientation des gestes des mains et la différence d'expression du visage, mais également la différence de position de la tête et du regard : tête relevée et regard vers l'avant pour l'actif, tête et regard rabaissés vers soi pour le passif. Il faut ajouter, pour comprendre ce fait, que très souvent, en langue des signes, le locuteur 'prend le rôle' du sujet animé, ce qui explique que le mouvement exprimant le passif soit préférentiellement tourné vers le locuteur.



Enfin, dernier exemple : *frapper*, et *être frappé*. Le dessin accentue, humoristiquement, l'expression signée : il n'est pas besoin, pour réaliser ces signes, de tirer la langue ni de se frapper vraiment ! Toutefois, ces dessins, réalisés par un dessinateur sourd, Laurent Verlaine, montrent bien le ressenti qu'a un locuteur sourd de sa langue : vivante et expressive, portant dans les signes, à travers l'ampleur des gestes, l'expression du visage, le mouvement de la tête et des épaules, les sentiments signifiés. A l'inverse, il ne faut pas caricaturer cette iconicité : comme dans toute langue, il est possible en langue des signes de s'exprimer de manière 'neutre', lisse, en cachant ses émotions et ses sentiments – ou en mentant à leur sujet...



En ce qui concerne le verbe, C. Cuxac note que la majorité des verbes à valence 2 ou plus sont directionnels : la manière de les signer indique quel est l'agent et quel est le patient (2000 :

195). Cependant, nous ne sommes pas d'accord avec la conclusion qu'en tire C. Cuxac : « Il en va de même pour l'orientation active ou passive du verbe [non pertinence de ce concept pour la langue des signes], puisque c'est la direction du mouvement du verbe (tout verbe étant pourvu d'un mouvement), qui change son orientation sémantique, au sens propre comme au sens figuré. L'opposition actif/passif, en quelque sorte neutralisée en raison de la spatialisation des relations actanciennes, n'a donc pas de raison d'être. Cela peut sembler dur à concevoir mais, lors de tout contexte actanciel, un verbe comme [INFORMER] est tout autant 'informer' qu' 'être informé', un verbe comme [INVITER], tout autant 'inviter' qu' 'être invité'. Et, en contexte, [FILLE point GARÇON point INVITER] est tout autant ' la fille invite le garçon' que 'le garçon est invité par la fille'. » (2000 : 209)

Il est vrai qu'en termes de sémantique, une phrase passive signifie généralement la phrase active correspondante : le passage de l'une à l'autre est justement le critère retenu par certains linguistes pour définir le passif ; et d'une langue à une autre, une phrase comportant un verbe passif peut généralement être traduite par la phrase passive ou par la phrase active correspondante : la traduction vise le sens – pas forcément la structure grammaticale de la phrase d'origine. Cependant, la question est plutôt : existe-t-il, en langue des signes, des formes d'expression différentes pour signifier le passif ou l'actif ? La réponse est : oui. Les exemples notés et dessinés ci-dessus le montrent. Le passif existe donc bel et bien : il s'agit d'une diathèse particulière, une manière spécifique de présenter un énoncé – par les traits propres des langues des signes : l'orientation des mains, l'expression du visage, le mouvement des épaules. Aussi, dire que ce concept est non pertinent pour la langue des signes est à notre avis une erreur.

L'expression du passif en langue des signes n'est pas portée, généralement, par la structure de la phrase : l'ordre des signes est identique dans une phrase active et dans une phrase passive. Ce qui change essentiellement est l'orientation et le mouvement du verbe : le verbe directionnel pointe le locuteur comme agent ou comme patient : [je frappe] et [je suis frappé], [je regarde] et [je suis regardé], [je tue] et [je suis tué], [j'invite] et [je suis invité], etc. Les verbes non directionnels, pour être passivés, nécessitent l'emploi soit de pointeurs, soit de transferts personnels : par exemple : 'Marie est aimée de Pierre' : [Marie Pierre aime pointeur-vers-le-locuteur (qui 'prend le rôle' de Marie)].

Le transfert personnel est fréquemment utilisé en langue des signes ; il est marqué par l'orientation des signes, l'emplacement des actants, ainsi que par le jeu de la tête et du regard. Il consiste, pour le locuteur, à 'endosser' le rôle d'un actant, présentant l'ensemble du procès de son point de vue (pour plus de détails, voir Cuxac, 2000 : 43-95).

Le passif entre donc 'naturellement' dans le fil du discours, au fur et à mesure des actions que le locuteur-actant accomplit ou subit. Il peut, de manière moins fréquente, être utilisé ponctuellement, rompant le fil 'actif' du récit, pour mettre en exergue l'attitude ou la réaction du ou des patients dans une situation particulière (dans un sens souvent dramatique, parfois comique).

Dans une phrase passive, l'agent peut ne pas être exprimé : par exemple, [Je suis regardé] (sous-entendu : par quelqu'un, ou quelques uns, mais je ne sais pas qui). Si l'agent est exprimé dans une phrase passive, il est souvent précédé d'une locution : [à cause de], [par la faute de].

Voilà quelques remarques générales présentant le passif en langue des signes. Il ne s'agira pas ici d'aller plus avant sur cette question : le but est de pouvoir brièvement présenter le passif en

langue des signes, au début d'un enseignement sur le passif en français à destination de personnes sourdes, afin qu'elles puissent comprendre le but et l'intérêt d'un tel enseignement en faisant le lien entre leur langue, la langue des signes, et le français.

L'ENSEIGNEMENT DU PASSIF EN LSF

Nous ne suivrons pas, pour l'enseignement du passif français, les méthodes scolaires existantes : la situation particulière des sourds vis-à-vis du français, notamment l'impossibilité d'un bain linguistique oral 'naturel', nécessite une approche originale. Cependant, certains outils déjà développés pourront être repris dans le déroulement de l'enseignement, en fonction des situations et des besoins.

PRINCIPES

Nous allons noter, dans un premier temps, les principes sur lesquels s'appuie notre approche de l'enseignement du français en langue des signes.

Pré-requis

Tout d'abord, le passif ne peut être abordé directement, sans un minimum de connaissances grammaticales : à quoi sert de demander de transformer un verbe au participe passé si l'apprenant n'a aucune notion de conjugaison ? Or nos propres observations auprès d'adultes sourds nous ont montré que nombre d'entre eux n'ont pas acquis les minima nécessaires pour pouvoir répondre à des exercices scolaires simples.

C'est pourquoi un tel enseignement doit s'inscrire dans un parcours qui commence par les bases de l'écriture : l'alphabet, puis les différentes catégories grammaticales (nom, verbe, etc.), les phénomènes morphologiques, la conjugaison, les bases de la syntaxe (toutes notions expliquées en langue des signes). Cet enseignement de base peut être utilement complété par des explications d'ordre sémantique et pragmatique, liées aux phénomènes qui peuvent paraître évidents pour des personnes entendant, mais qui ne le sont pas forcément pour des personnes sourdes, comme les modalités d'énonciation, la deixis spatiale et temporelle, les figures de style, les expressions, etc. Il serait également intéressant d'ajouter quelques repères d'ordre historique, quant à l'évolution des langues, de l'écriture, du français, ainsi que quelques comparaisons avec d'autres systèmes linguistiques – afin de ne pas risquer d'ériger, dans l'esprit des apprenants, le système français comme 'référence absolue'. Nous avons en effet remarqué qu'un manque de perspective comparative pouvait entraîner certains apprenants à 'sacraliser' ce qu'ils apprenaient du système français, à rigidifier toute règle ou tout phénomène, et donc à ne pas pouvoir entrer vraiment dans la lecture, qui nécessite une grande souplesse vis-à-vis d'énoncés toujours inouïs. Par contre, nous ne prévoyons pas, dans ce parcours, d'explications d'ordre phonologique – ni d'exercices liés à ce niveau, car ces explications nous semblent donner aux personnes sourdes plus d'embarras que d'aide, plus de confusion que de progrès.

Évidemment, pour un enseignement en langue des signes, le premier pré-requis est la langue des signes elle-même. Cela peut sembler aller de soi – or les situations particulières peuvent perturber un schéma attendu. En effet, la majorité des personnes sourdes ont reçu la langue des signes par la fréquentation de leurs pairs, par bain linguistique, bain non étayé par des cours structurés. Ainsi, beaucoup d’entre eux, même s’ils signent (s’expriment en langue des signes) parfaitement, n’ont aucun recul, aucun regard d’ordre grammatical ou syntaxique sur leur propre langue. De plus, l’enseignement dans les instituts spécialisés étant rarement effectué par des professeurs maîtrisant la langue des signes, et la pédagogie suivie étant souvent influencée par l’oralisme, un certain nombre de locuteurs sourds utilisent une langue des signes mêlée d’un pidgin, le français signé, qui rend d’autant plus difficile et le regard linguistique sur la langue des signes et la compréhension claire et distincte de la structure du français comparée à celle de la langue des signes. Aussi, un des principes retenus pour ces explications est l’exclusion de tout français signé.

L’utilisation de la langue des signes pour l’enseignement du français nécessite bien sûr de disposer, en langue des signes, d’outils – de signes – métalinguistiques. Il est fort probable que de tels outils existaient au XIX^{ème} siècle, à l’époque où la langue des signes était largement utilisée dans l’enseignement des jeunes sourds, et où nombre de professeurs étaient sourds eux-mêmes. Un siècle d’interdiction de l’utilisation de la langue des signes dans l’enseignement spécialisé a fait disparaître ces outils. Nous avons constaté, dans différents instituts spécialisés, que beaucoup de professeurs ne disposent pas de signes métalinguistiques nécessaires pour un enseignement sérieux de la grammaire du français en langue des signes. Nombre d’entre eux se débrouillent soit en se servant de la dactylogogie (l’alphabet en langue des signes), soit en créant des codes privés pour leurs élèves, soit n’abordent pas certaines notions, certains concepts jugés trop difficiles à expliquer. Des recherches pédagogiques sont menées, notamment dans les classes bilingues comme celles de Toulouse ou de Poitiers. Hélas, la pudeur intellectuelle, la peur de diffuser de mauvais signes ou la peur d’être critiqué ont raison, pour l’instant, de la diffusion publique de ces signes. Il serait important de rassembler les différents professeurs et chercheurs qui réfléchissent à cette question et de proposer un corpus de signes linguistiques – quitte à faire évoluer ce corpus en fonction des remarques qui pourront lui être adressées (d’ailleurs les termes métalinguistiques utilisés dans l’enseignement de la grammaire du français ont évolué – et continuent d’évoluer).

Présentation

Le but de cette recherche est de réfléchir aux modalités d’un enseignement de la grammaire du français en langue des signes. Cependant, nos premières expériences d’enseignement – ainsi que notre observation d’enseignements pratiqués dans différents instituts – nous ont montré qu’il ne suffit pas d’utiliser la langue des signes pour résoudre toutes les difficultés de compréhension d’apprenants sourds. Il ne suffit pas de traduire en langue des signes des manuels scolaires destinés à des jeunes entendants, et l’enseignant – surtout s’il est entendant – ne doit pas prendre ses propres difficultés ou ses propres raisonnements pour modèle.

Il ne s’agira pas de traiter ici de psychologie de la surdité ou des recherches en sciences cognitives (voir par exemple Virole : 2000 ou Vernon et Andrews : 1990). Cependant, pour être efficace, l’utilisation de la langue des signes doit s’appuyer sur une démarche, un procès adapté à la situation, aux connaissances et l’appréhension cognitive des apprenants – en l’occurrence sourds. Bien sûr, les situations des personnes sourdes sont extrêmement variées, tant en ce qui concerne les méthodes d’éducation qui les ont accompagnées qu’en termes de compétence

métalinguistique. Toutefois, les études citées dans le premier chapitre montrent que la majorité des personnes sourdes commettent les mêmes types d'erreurs, ont des difficultés semblables – et reflètent par là une même appréhension du langage. Certaines de ces difficultés peuvent être rencontrées par des personnes entendant, par exemple par des locuteurs de langues non écrites devant apprendre une autre langue sous sa forme écrite. Mais l'absence d'audition et, par voie de conséquence, le développement intellectuel basé essentiellement sur une appréhension visuelle rend la situation des personnes sourdes particulière.

Pour mieux comprendre cette appréhension particulière, un exemple peut être éclairant : la situation inverse, une personne entendant apprenant la langue des signes. Un entendant ne connaissant pas cette langue et regardant des sourds discuter entre eux voit les mains des locuteurs virevolter dans tous les sens et bien sûr ne comprend rien à ce qu'ils disent. Mais plus que cela, il n'est pas capable de comprendre où commencent et où finissent les phrases, comment s'organisent les tours de parole, comment est structurée cette langue. Dans une conversation à plusieurs, un entendant apprenant la langue des signes a souvent des difficultés à suivre le rythme des tours de parole, à savoir qui regarder, car il n'a pas acquis encore la connaissance des traits syntaxiques et pragmatiques qui régissent ce phénomène. Par rapport à l'icongité, un exercice est souvent pratiqué dans les cours de langue des signes destinés aux entendants : on leur demande de trouver un trait visuel caractéristique permettant de distinguer une personne ou un objet parmi un groupe de personnes ou d'objets. Et pour un entendant, il est souvent difficile, au début, de porter son attention exclusivement sur l'aspect visuel des phénomènes, et de trouver rapidement un trait pertinent qui permette à tous de savoir de qui ou de quoi l'on parle. Au contraire, les personnes sourdes excellent à ce type de fonctionnement cognitif.

C'est pourquoi nous prônons, pour l'enseignement de la grammaire du français, un abord le plus visuel possible. Cet aspect visuel passe bien sûr en premier par la langue des signes, car elle permet de transmettre aisément les savoirs, les explications que l'on souhaite apporter, mais également par tous les outils visuels disponibles – ou à inventer, comme des schémas, tableaux, graphiques..., car ceux-ci permettent de représenter visuellement le fonctionnement d'une langue comme le français, et ainsi d'une part de faciliter la compréhension et la mémorisation des apprenants sourds, et d'autre part de briser *l'a priori* négatif, les blocages psychologiques, les mauvais souvenirs des sourds adultes quant aux séances de cours de français qu'ils ont pu connaître en intégration ou dans les écoles spécialisées. Les outils à mettre en œuvre sont nombreux...

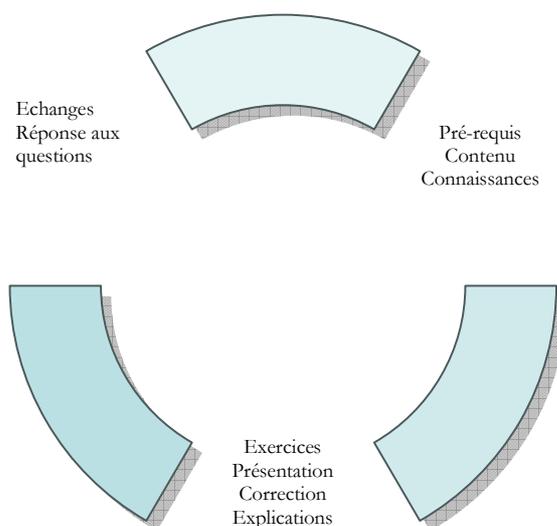
OUTILS

Présentations en LSF

Il n'est pas possible, dans ce mémoire écrit, de noter directement les explications proposées en langue des signes. Divers systèmes d'écriture de la langue des signes ont été ou sont à l'étude, comme celui de Paul Jouison ou le système SignWriting américain ; mais ceux-ci ne sont pas très répandus, ni très pratiques : il s'agit plus de systèmes de transcription que d'écriture, ils peuvent permettre de mémoriser sur papier des séquences signées, mais non de s'exprimer directement par écrit.

Les présentations en langue des signes seront de trois ordres : d'une part des présentations liées au contenu, au savoir (rappel des bases de syntaxe, présentation du passif en langue des

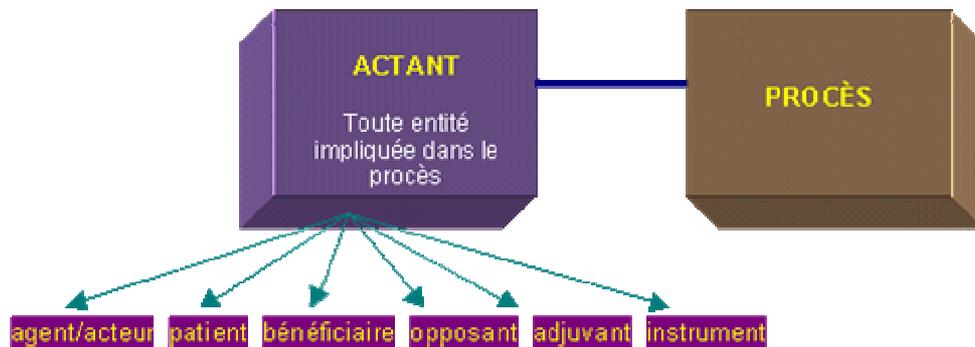
signes, présentation du passif en français) ; deuxièmement, la présentation des exercices, ainsi que leur correction ; et en troisième lieu, les réponses aux questions des apprenants, des échanges avec et entre apprenants quant au thème étudié, mais également quant aux diverses questions qui peuvent les préoccuper, qu'elles soient grammaticales, plus largement communicationnelles, culturelles ou d'ordre plus psychologique (nous avons constaté par exemple que pour certains apprenants comprenant enfin tel ou tel point de grammaire qu'ils n'avaient pas intégré durant leur scolarité avaient besoin de s'exprimer quant aux souffrances qu'ils avaient rencontré durant leur scolarité, afin de pouvoir s'en détacher) – sans pour autant chercher à transformer ces cours en psychothérapie. Les trois domaines ainsi présentés en langue des signes se nourrissent, s'enrichissent mutuellement :



Ne disposant pas d'outils pédagogiques en langue des signes, les présentations mentionnées seront réalisées directement. Par contre, il est envisageable – voire souhaitable – de réaliser de tels outils, que ce soit sous forme de cassettes vidéo, cd-rom ou site internet, afin de rendre ces outils disponibles à un plus grand nombre, et faciliter les échanges entre formateurs, afin de mettre au point progressivement, par l'apport de l'expérience et des réflexions de chacun, des outils plus performants.

Arbres et schémas

De nombreux arbres et schémas existent déjà dans la littérature linguistique. Ainsi, par exemple, pour présenter le passif, on peut recourir à la présentation de Lucien Tesnière : la voix correspond à la connexion entre un actant et un procès :



La voix est une catégorie de syntaxe phrastique et non pas du verbe. Selon la présentation classique, la voix peut être :

Active : Marie conduit la voiture.



Le sujet du verbe correspond sémantiquement à l'**agent**, le déclencheur volontaire du procès.

Passive : La voiture est conduite par Marie.



Le sujet du verbe correspond sémantiquement au **patient**, qui subit le procès.

Réfléchie : Paul se lave. (L'action est réfléchie.)

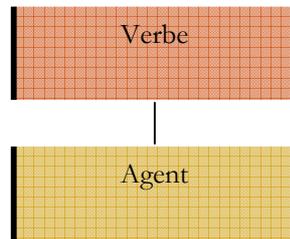


Réciproque : Paul et Marie se regardent. (L'action est réciproque par rapport aux

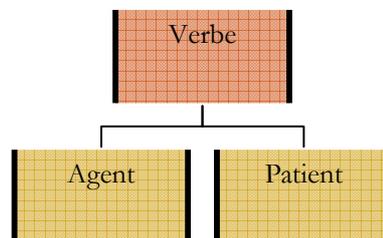


actants.)

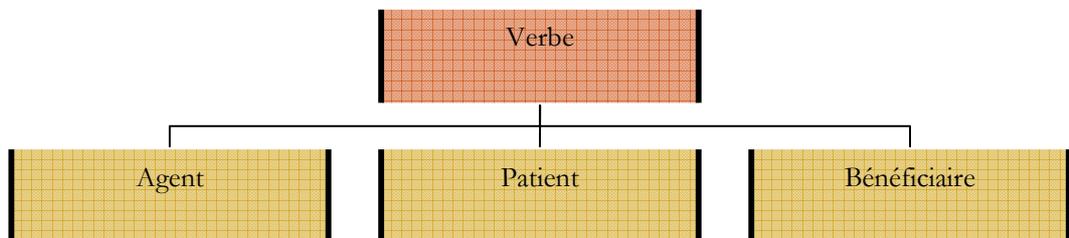
À noter que les verbes intransitifs comme *dormir* ou *éternuer* ne peuvent pas se mettre à la voix passive, réfléchie ou réciproque car ils ne renvoient pas à un procès impliquant un patient. Selon la théorie de la **valence des verbes** de Tesnière, ces verbes sont **monovalents** car ils n'ont qu'un seul actant, l'agent du procès.



Les verbes transitifs comme *laver*, *regarder*, *saluer* impliquant deux actants (l'agent et le patient) sont dits **bivalents**.



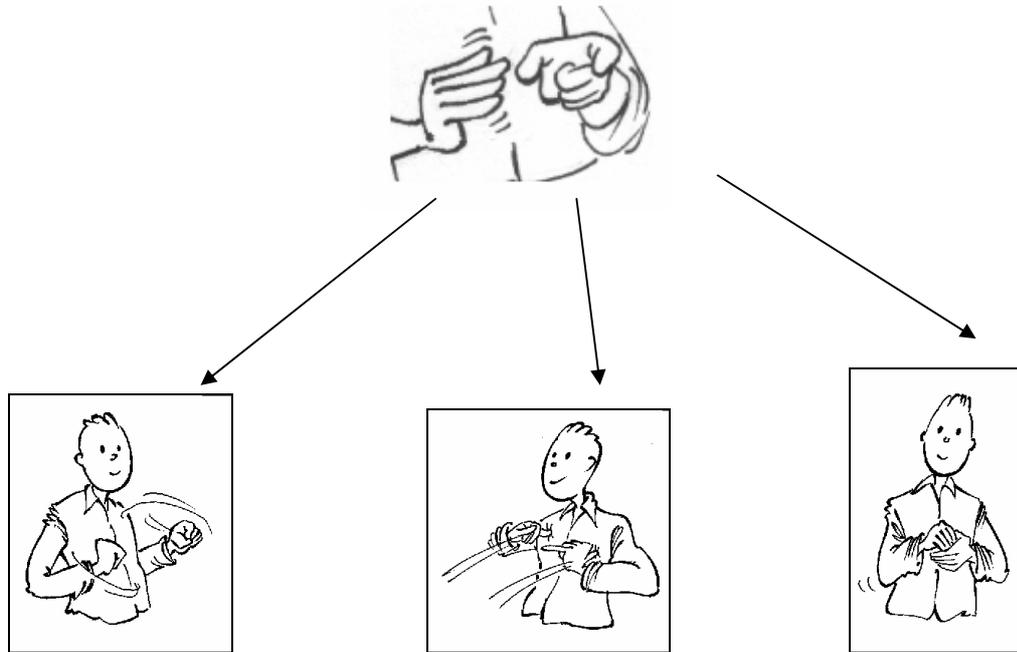
Certains verbes impliquant un patient et un bénéficiaire comme *donner* dans *Pierre donne une pomme à Marie* sont dit **trivalents**. Le sujet sera appelé **prime actant**, l'objet direct **second actant** et l'objet indirect **tiers actant**.



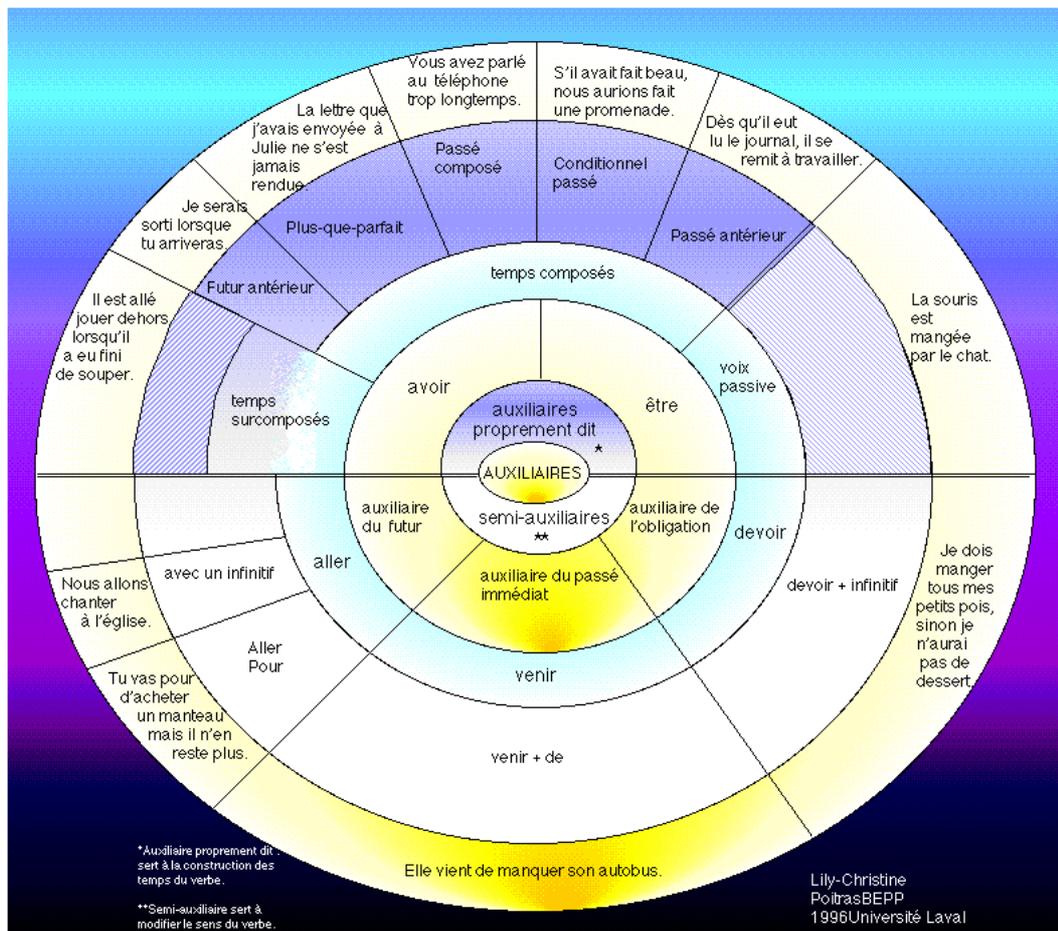
Quant aux verbes comme *pleuvoir* ou *falloir* qui n'ont ni agent ni patient ni bénéficiaire, ils sont dits **avalents** (ou à valence zéro dans d'autres écrits linguistiques), et ils ne peuvent être employés qu'à la voix active.

Verbe

On peut, cependant, chercher une présentation un peu plus imagée de cette répartition :

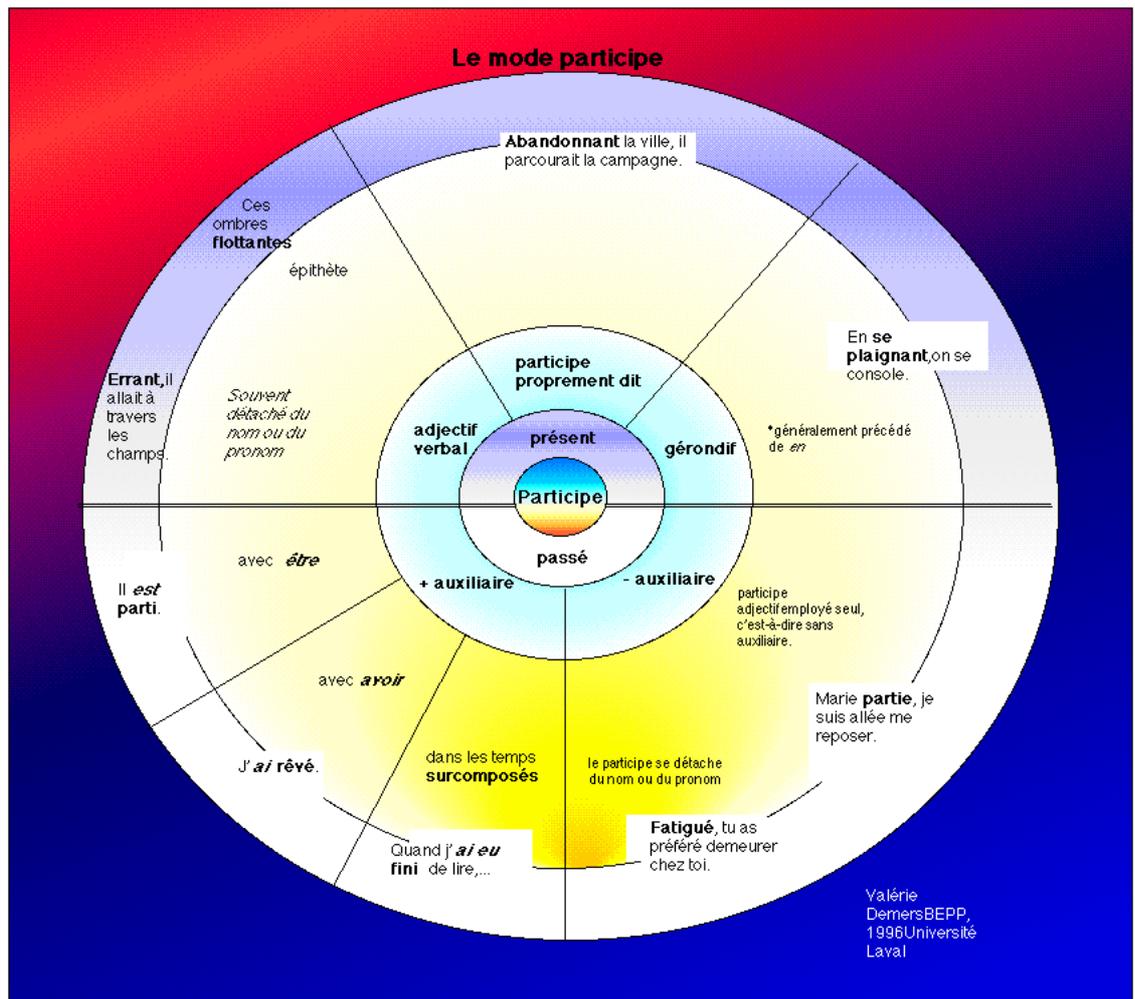


En ce qui concerne la présentation des verbes français, nous avons déjà mentionné les schémas de la grammaire BEPP de l'Université de Laval. En voici deux exemples :



Ce premier schéma montre la répartition de l'utilisation des auxiliaires et semi-auxiliaires. Il peut être intéressant en effet, dans la présentation des pré-requis, de montrer que l'utilisation, en français, du verbe être pour le passif n'est qu'un des cas d'emploi d'auxiliaire. Cela permet de comprendre cette construction phrastique en tant que telle – comme un moyen employé par la langue pour signifier quelque chose, ce quelque chose qui peut être signifié par d'autres moyens, par d'autres constructions dans d'autres langues.

Le schéma suivant présente le participe dans ses différentes formes et emplois. Là encore, ce genre de schémas permet de prendre du recul – un recul métalinguistique – par rapport à l'emploi des temps et modes verbaux. Bien d'autres schémas pourraient être intéressants, présentant par exemple l'utilisation des temps en fonction d'une ligne du temps (en langue des signes, les temps sont grammaticalement répartis sur une ligne du temps – d'avant en arrière ou de gauche à droite) ; ou encore les différentes formes de verbes en fonction de leur conjugaison.



Formes de passif les plus fréquentes :

- L'équipe est battue.
- La souris est mangée par le chat.
- être aimé
- Il est procédé à une enquête par la police.

Prenons des symboles :

◀◀	SN0 : premier argument du lexème verbal (sujet de la phrase active, complément d'agent de la phrase passive)
§	être
✕	participe passé passif

»»	SN1 : second argument (objet de la phrase active)
►	préposition
AA	adverbe
☞	sujet clitique (pronom personnel, on, ce)

Pour les exemples cités, cela donne :

- L'équipe est battue.
»» § ✕
- La souris est mangée par le chat.
»» § ✕ par ««
- être aimé
§ ✕
- Il est procédé à une enquête par la police.
Il § ✕ ► »» (ou AA) par ««

L'ensemble des formes avérées sont les suivantes (d'après la liste de D. Gaatone 1998 : 41-42 – pour l'alternance entre *par* et *de*, voir plus loin) :

Formes	Exemples
»» § ✕ par ««	<i>Ce peuple est épuisé par les guerres.</i>
»» § par «« ✕	<i>La faute a été par lui reconnue.</i>
»» par «« § ✕	<i>Des enfants qui, par leur père, sont abandonnés...</i>
§ ✕ »» par ««	<i>Dès que sera levé l'embargo par les grandes puissances...</i>
§ ✕ par «« »»	<i>Dès que sera levé, par les grandes puissances, l'embargo...</i>
§ par «« ✕ »»	<i>Dès que sera, par les grandes puissances, levé l'embargo...</i>
✕ »» § par ««	<i>Si épuisé que le peuple soit par les guerres...</i>
✕ § »» par ««	<i>Si épuisé que soit le peuple par les guerres...</i>
✕ par «« »» §	<i>Si épuisé par les guerres que le peuple soit...</i>
✕ par «« § »»	<i>Si épuisé par les guerres que soit le peuple...</i>
par «« »» § ✕	<i>C'est par les guerres que le peuple est épuisé.</i>
par «« § ✕ »»	<i>J'ignore par qui a été prise la décision.</i>
☞ § ✕	<i>Il sera bientôt levé.</i>
§ ☞ ✕	<i>Peut-être sera-t-il bientôt levé.</i>
IL § ✕ ► »» PAR ««	<i>Il est procédé à une enquête par la police</i>
§ il ✕ ► »» par ««	<i>Aussi est-il procédé à une enquête par la police.</i>
AA il § ✕	<i>C'est à l'aube qu'il a été appareillé.</i>
Il § ✕ AA par ««	<i>Des problèmes dont il sera traité plus tard par des spécialistes...</i>
AA...	<i>(l'adverbe a une grande mobilité – il est obligatoire avec les verbes intransitifs)</i>

Ces symboles ne sont sans doute pas les plus appropriés ; pour une grammaire visuelle élaborée, d'autres symboles pourraient être recherchés. Ils sont mentionnés ici à titre d'exemple. Ainsi, passer par des symboles pour représenter différentes possibilités de constructions phrastique peut remplacer avantagusement les abréviations parfois ardues utilisées dans les recherches linguistiques.

Emploi de la préposition d'agent du passif

Nous avons déjà noté que les personnes sourdes ne bénéficiant pas du bain linguistique oral des entendants, il peut être important, pour ces apprenants, de disposer de listes permettant de présenter l'ensemble des termes utilisés dans telle ou telle construction syntaxique ou situation sémantique. Ainsi, par exemple, concernant l'emploi de la préposition d'agent du passif, ou plus précisément l'alternance entre l'utilisation de *par* et l'utilisation de *de*, il peut être possible de présenter des listes comme celle-ci :

- Verbes cognitifs (*comprendre, connaître, méconnaître, reconnaître, ignorer, oublier, savoir...*)
 - Tous admettent tant *par* que *de*.
 - *Reconnaître* (au sens d'admettre) est compatible avec *de* dans un emploi limité à un agent humain. Au sens de 'retrouver le souvenir de', *reconnaître* n'admet que *par*.
 - *Ignorer* au sens agentif de 'traiter quelqu'un comme si on ne le connaissait pas' n'admet que *par*.
- Verbes de perception
 - *Écouter, entendre, voir* utilisent *par* et *de*.
 - *Regarder, dévisager, examiner, fixer, observer, scruter, toiser, apercevoir, entrevoir, percevoir...* préfèrent la préposition *par*.
- Verbes d'accompagnement
 - *Accompagner, escorter* sont compatibles avec *par* et *de*. Un agent pronom personnel rend l'utilisation de *de* plus problématique.
 - *S'accompagner* est suivi de *de* (sujet et objet non animés, sens temporel).
- Verbes d'assistance
 - *Aider, appuyer, assister, seconder* admettent *par* et *de*.
 - *S'aider* est suivi de *de*.
 - *Aider, seconder*, avec un sujet non animé, sont suivis de *par*.
 - *Soutenir, surveiller* peuvent parfois admettre *de*, devant un agent au singulier, mais sont généralement suivis de *par*.
 - *Encourager, épauler, protéger, secourir, soulager, supporter* (au sens de soutenir), *contrarier, desservir* (opposé à seconder), *déranger, entraver, gêner, nuire* sont suivis de *par*.
- Verbes d'acceptation

- *Accepter, accueillir, admettre, approuver, recevoir, rejeter, supporter* (au sens de tolérer), *tolérer* préfèrent *par* à *de*.
- *Adopter, refuser* n'acceptent que *par*.
- Verbes de composition
 - *Composer, constituer, former* (au sens statif de 'être les éléments d'un ensemble') préfèrent *de* à *par*. Au sens agentif, ces verbes sont suivis de *par*.
 - *Former*, au sens d'identifier, équivaloir, est suivi de *par*.
 - *Se composer* est suivi de *de*.
- Verbes positionnels
 - *Précéder, suivre* sont suivis alternativement de *par* ou *de*, sans raison syntaxique ou sémantique apparente. Toutefois, *de* est préféré quand il s'agit d'une relation de position statique, locative ou temporelle.
 - *Suivre* n'admet que *par* dans les sens agentifs, non positionnels.
 - Cette même distinction s'applique pour de nombreux verbes positionnels : *cerner, encadrer, encercler, enclorre, entourer, envelopper, environner, auréoler, couronner, surmonter, surplomber, border, couper, couvrir, flanquer, jalonner*, etc. (la maison est entourée (de/par) un jardin / la maison est entourée (par les/*des) policiers).
 - *Se couvrir, se peupler*, au sens non agentif, sont suivis de *de*.
- Verbes de sentiment
 - L'ensemble de ces verbes sont passivables. Ils sont habituellement divisés en deux sous-classes, selon que le premier argument est le siège et le second la cause (*aimer*) ou l'inverse (*dégoûter*). Cette seconde sous-classe comporte plus de mille verbes, dont certains à la fois agentifs et non agentifs (*amuser*), alors que tous les autres sont non agentifs. L'ensemble de ces verbes admet *de* au passif, souvent préférentiellement à *par*.
 - Première sous-classe : *aimer, adorer, chérir, priser ; détester, abhorrer, excréter, haï ; estimer, admirer, apprécier, honorer, respecter, révéler, vénérer ; décrier, dédaigner, mépriser ; appréhender, craindre, redouter ; désirer, souhaiter* (sauf au sens de formuler un souhait), *vouloir, envier, jalouser, déplorer, regretter...* Tous acceptent les deux prépositions.
 - *Préférer* s'accommode mal de *de*.
 - *Aimer mieux* est difficilement passivable.
 - *Adorer*, au sens agentif de 'rendre un culte', n'admet que *par*.
 - *Respecter*, au sens agentif de 'agir conformément à, ne pas porter atteinte à' exige *par*.
 - Deuxième sous-classe : *abasourdir, bouleverser, déconcentrer, décontenancer, dérouter, désorienter, épater, intriguer, stupéfier, surprendre, troubler...* ; *abattre, accabler, affliger, attrister, briser, décourager, désespérer, désoler, navrer, peiner...* ; *agacer, contrarier, embarrasser, énerver, ennuyer, gêner, importuner, révolter...* ; *alarmer, angoisser, effrayer,*

*inquiéter, terrifier... ; captiver, charmer, combler, émerveiller, passionner, réjouir... ; dégoûter, écoeurer, rebuter... ; amuser, distraire, divertir... ; blesser, choquer, froisser, heurter, indigner, scandaliser... ; animer, émouvoir, intéresser, toucher... ; envahir, gagner, hanter, obséder, ronger, ténasser... Pour ces verbes, l'alternance des prépositions n'est possible que dans le cas d'un agent non animé ; devant un agent animé, seul *par* est possible (*l'étudiant est flatté (par/de) cette invitation / le professeur est flatté (par/*de) ses étudiants*).*

- Beaucoup de ces verbes peuvent entrer dans une construction pronominale construite avec le complément de cause en *de* nécessairement non animé (*la foule s'est émue de cette triste histoire*).
- *Heurter* admet difficilement *de*, même avec un complément non animé.
- *Satisfait*, au sens proche de 'content' est un adjectif, régissant un complément en *de* ; en tant que participe passé passif du verbe *satisfaire*, à premier argument libre et second argument humain, au sens de 'comblé une attente, un souhait', admet les deux prépositions ; en tant que participe passé passif du verbe *satisfaire*, à premier argument humain et second argument non animé, au sens de 'assouvir', exige *par*.

- Divers

- *Bénir, maudire, noter, signer, mériter, abandonner, fatiguer, laisser* peuvent utiliser les deux prépositions, de préférence *de* dans leur sens statif, résultatif, et de préférence *par* dans leur sens déclaratif, agentif.

En résumé, ces verbes présentent une certaine opposition entre stativité (qui autorise souvent l'alternance *par/de*) et agentivité (qui exige *par*) – mais cette répartition n'est pas absolue. Tous les verbes statifs ne sont pas impassibles, mais les verbes impassibles sont tous statifs. Les verbes passibles et statifs, comme *concerner, posséder, impliquer...* n'acceptent que la préposition d'agent du passif *par*. La difficulté peut être également de tracer une limite précise entre verbes statifs et agentifs : les verbes de perception par exemple peuvent être considérés comme statifs (*voir, entendre*) ou agentifs (*écouter*).

Ces listes pourraient être également remplacées par des tableaux, présentant par exemple les verbes cités, puis des colonnes indiquant l'utilisation des prépositions, par exemple :

Verbe	exclusivement <i>par</i>	de préférence <i>par</i>	alternance <i>par – de</i>	de préférence <i>de</i>	exclusivement <i>de</i>	Remarques
accepter		x				
aimer			x			
fatiguer				x		au sens résultatif
fatiguer		x				au sens agentif

Tableaux

D. Gaatone critique les présentations du passif en termes de ‘morphologie verbale passive’ : la morphologie et le conjugaison, en toute rigueur, ne concernent qu’un mot. Le passif relève plus de la syntaxe, s’appuyant sur des formes composées (1998 : 12-13). Cependant, malgré l’impropriété relevée, à titre de support pédagogique, il peut être intéressant de présenter les formes verbales utilisées dans les phrases passives sous forme de tableaux de conjugaison : pour des apprenants maîtrisant mal les constructions verbales, ces tableaux peuvent être une aide visuelle (bien sûr en ayant travaillé au préalable la valeur et l’usage des temps et modes).

<i>Présent de l' Indicatif</i>	<i>Subjonctif Présent</i>	<i>Imparfait Indicatif</i>	<i>Passé Simple</i>
Je suis aimé/e Tu es aimé/e Il/on est aimé Elle est aimée Nous sommes aimé/es Vous êtes aimé/es Ils sont aimés Elles sont aimées	je sois aimé/e tu sois aimé/e il/on soit aimé elle soit aimée nous soyons aimé/es vous soyez aimé/es ils soient aimés elles soient aimées	j' étais aimé/e tu étais aimé/e il/on était aimé elle était aimée nous étions aimé/es vous étiez aimé/es ils étaient aimés elles étaient aimées	Je fus aimé/e Tu fus aimé/e Il/on fut aimé elle fut aimée Nous fûmes aimé/es Vous fûtes aimé/es Ils furent aimés elles furent aimées
<i>Passé composé</i>	<i>Plus-que-Parfait ind.</i>	<i>Plus-que-parf. Subj.</i>	<i>Condit. Passé 2ème forme</i>
J' ai été aimé/e tu as été aimé/e il/on a été aimé elle a été aimée nous avons été aimé/e/s vous avez été aimé/e/s ils ont été aimés elles ont été aimées	j' avais été aimé/e tu avais été aimé/e il/on avait été aimé elle avait été aimée nous avions été aimé/e/s vous aviez été aimé/e/s ils avaient été aimés elles avaient été aimées	J' eusse été aimé/e Tu eusses été aimé/e Il/on eût été aimé elle eût été aimée Nous eussions été aimé/e/s Vous eussiez été aimé/e/s Ils eussent été aimés elles eussent été aimées	j' eusse été aimé/e tu eusses été aimé/e il/on eût été aimé elle eût été aimée nous eussions été aimé/e/s vous eussiez été aimé/e/s ils eussent été aimés elles eussent été aimées
<i>Subjonctif Passé</i>	<i>Futur Simple</i>	<i>Conditionnel Présent</i>	<i>Con. Passé 1ère forme</i>
j' aie été aimé/e tu aies été aimé/e il/on aie été aimé elle aie été aimée nous ayons été aimé/e/s vous ayez été aimé/e/s ils aient été aimés elles aient été aimées	je serai aimé/e tu seras aimé/e il/on sera aimé elle sera aimée nous serons aimé/es vous serez aimé/es ils seront aimés elles seront aimées	je serais aimé/e tu serais aimé/e il/on serait aimé elle serait aimée nous serions aimé/e/s vous seriez aimé/e/s ils seraient aimés elles seraient aimées	j' aurais été aimé/e tu aurais été aimé/e il/on aurait été aimé elle aurait été aimée nous aurions été aimé/e/s vous auriez été aimé/e/s ils auraient été aimés elles auraient été aimées
<i>Imparfait du Subjonctif</i>	<i>Participe</i>	<i>Infinitif</i>	<i>Mode Impératif</i>
je fusse aimé/e tu fusses aimé/e il/on fût aimé elle fût aimée nous fussions aimé/es vous fussiez aimé/es ils fussent aimés elles fussent aimées	Présent: Étant aimé/e/s Passé: Ayant été aimé/e/s	Présent: être aimé/e/s Passé: avoir été aimé/e/s	Présent: Sois aimé/e Soyons aimé/e/s Soyez aimé/e/s Passé: inutile

D’autres tableaux pourront être utiles, présentant le phénomène étudié – ou l’un de ses éléments – dans un contexte plus large, comme la présentation de divers emplois des prépositions *par* et *de* :

de	possession	<i>Le jouet de Gilles</i>
	origine	<i>Elle vient de Bordeaux.</i>
	agent de la phrase passive	<i>Elle est aimée de tous.</i>
	matière	<i>Une statue de marbre</i>
	prix	<i>une chemise de cent euros</i>
	contenu	<i>un verre de vin</i>
par	agent	<i>Ils l'ont appris par un ami.</i>
	agent de la phrase passive	<i>La souris est attrapée par le chat.</i>
	passage	<i>Il est passé par Toulouse.</i>
	moyen	<i>Une lettre par avion</i>
	distribution	<i>un livre par élève</i>

ou encore la transformation passive parmi l'ensemble des transformations possibles en français (exemples de la grammaire du Centre collégial de développement de matériel didactique (www.ccdmd.qc.ca) :

INTERROGATIVE (positive, active et neutre)

Interrogation totale (qui porte sur toute la phrase et qui appelle une réponse en oui/non)

Est-ce que le chat a chassé habilement les souris ? (Addition d'un mot interrogatif)

Le chat a-t-il chassé habilement les souris ? (Addition d'un pronom)

Interrogation partielle (qui porte sur une partie de la phrase)

Qui a chassé habilement les souris ? (Remplacement d'une partie de la phrase par un pronom interrogatif)

Qu'est-ce que le chat a chassé habilement ? (Remplacement d'une partie de la phrase par un pronom interrogatif et déplacement de ce pronom et addition d'un mot interrogatif)

EXCLAMATIVE (positive, active et neutre)

Comme le chat a chassé habilement les souris ! (Addition d'un mot exclamatif)

Que de souris le chat a chassées habilement ! (Déplacement du complément du verbe et remplacement du Dét dans ce GN complément)

IMPÉRATIVE (positive, active et neutre)

* *Chasse habilement les souris.* (Effacement du sujet)

NÉGATIVE (déclarative, active et neutre)

Le chat n'a pas chassé habilement les souris. (Addition d'adverbes de négation)

Le chat n'a chassé habilement aucune souris. (Addition d'un adverbe de négation et remplacement d'un Dét par un Dét à valeur négative)

Aucun chat n'a chassé habilement les souris. (Addition d'un adverbe de négation et remplacement d'un Dét par un Dét à valeur négative)

PASSIVE (déclarative, positive et neutre)

Les souris sont chassées habilement par le chat. (Déplacement du sujet et du complément du verbe et remplacement du verbe par être suivi d'un participe passé et addition de la préposition par)

EMPHATIQUE (déclarative, positive et active)

C'est le chat qui a chassé habilement les souris. (Encadrement du sujet par les marqueurs *c'est...qui*)
Ce sont les souris que le chat a chassées. (Déplacement et encadrement du complément par les marqueurs *ce sont...que*)
Ce qui a chassé les souris, c'est le chat. (Détachement du sujet par les marqueurs *ce qui...c'est*)
Ce que le chat a chassé habilement, ce sont les souris. (Détachement du complément par les marqueurs *ce que...c'est*)
Le chat, il a chassé habilement les souris. (Détachement et reprise du groupe détaché, par un pronom)
Il a chassé habilement les souris, le chat. (Détachement et annonce du groupe détaché, par un pronom)

De telles présentations pourraient faire l'objet de tableaux, présentations à l'aide de symboles ou d'arbres, pour rendre plus visuelles les transformations.

Exercices

Parmi les nombreuses formes d'exercices possibles (voir première partie), il peut être utile de disposer d'une large gamme d'exercices prêts, afin de pouvoir choisir ceux-ci en fonction des apprenants : les niveaux, les difficultés, les incompréhensions étant différents, le type d'exercices adaptés sera également différent. Ainsi, tous les exercices proposés ne seront pas utiles à tous les apprenants : des exercices préparatoires, par exemple, ne seront pas nécessaires pour ceux qui ont déjà intégré des bases plus solides ; et à l'inverse, des exercices plus compliqués seront à éviter avec les apprenants les plus en difficulté. Parmi ces types d'exercices, on peut noter, par exemple :

● *d'abord des exercices préparatoires*

Ces premiers exercices peuvent être proposés avant la présentation du passif français, afin de préparer les apprenants à la suite de l'enseignement.

◆ *transformations de L1 en L1*

Il s'agit, pour l'apprenant, de prendre conscience des phénomènes langagiers, d'abord dans sa propre langue – afin de pouvoir plus facilement accéder par la suite à ces phénomènes dans une autre langue. Ainsi, on peut, après avoir présenté le passif en langue des signes, faire travailler les apprenants sur le passif dans cette langue, en leur présentant des verbes signés actifs et en leur demandant la manière (la diathèse) passive de les signer (*attraper, être attrapé ; frapper, être frappé ; aimer, être aimé ; etc.*), puis en leur présentant des phrases signées actives et en leur demandant de les transformer en phrases passives (*le chat mange la souris / la souris est mangée par le chat ; le public acclame le conférencier, le conférencier est acclamé par le public ; un père offre un cadeau à son fils, un cadeau est offert à son fils par son père ; etc.*). Différents niveaux de difficulté, en langue des signes, pourront ainsi être proposés parmi les phrases d'exercice, puis des échanges avec les apprenants pourront porter sur les différentes manières de présenter un énoncé, les différents points de vue d'un discours – avant de conclure qu'en français, comme en langue des signes, il existe ainsi différentes diathèses, présentées en français par l'ordre des mots, la conjugaison, la syntaxe.

◆ *exercices métalinguistiques en L1 sur la L2*

Un autre type d'exercices préparatoires consiste à présenter diverses phrases en français, tant actives que passives, et demander d'y repérer dans un premier temps les verbes – voir la différence entre les verbes aux temps simples et les verbes composés ; parmi ces derniers, de faire la différence entre ceux composés avec *avoir* et ceux composés avec *être* ; et plus

généralement de repérer la structure syntaxique de la phrase, le sujet, les compléments d'objets, les compléments circonstanciels, etc. Comme il s'agit, dans un premier temps, d'exercices préparatoires, tous les échanges pourront avoir lieu en langue des signes, afin de mettre à l'aise les apprenants. Ces échanges supposent que les pré-requis ont déjà été présentés, ou seront complétés, au cours de ces exercices, en fonction des lacunes repérées.

● *exercices de compréhension*

En deuxième lieu, après la présentation du passif français, pourront être proposés des exercices de compréhension.

◆ *exercices structuraux (transformationnels)*

Il est possible, pour rendre visuel la présentation de la grammaire, d'utiliser des présentations structurales de la syntaxe, comme les arbres mentionnés plus haut. Une démarche peut consister à reprendre les phrases actives et passives travaillées en langue des signes lors des premiers exercices, et de les présenter en français sous forme d'arbre structural. On peut alors faire travailler les apprenants à partir de ces arbres, d'abord à titre d'observation, puis à titre d'expérimentation : présenter des arbres de phrases actives et demander de composer l'arbre de la phrase passive correspondante, et inversement. Il faut cependant faire attention à ne pas présenter toujours la même structure (même si la structure 'classique' est de loin la plus utilisée), mais présenter également des passifs impersonnels ou des infinitifs passifs, afin de ne pas enfermer les apprenants dans des modèles trop étroits, limités – qui risqueraient, par la suite, de bloquer leur progression.

◆ *textes lacunaires, exercices à trous*

Un autre type d'exercices consiste à présenter des phrases ou textes lacunaires, et de demander aux apprenants de combler ces trous. Ainsi, pour faire travailler les apprenants sur l'auxiliaire, une série de phrases passives peuvent être présentées sans leur auxiliaire – à charge pour les apprenants de les rétablir. Ou bien, il est possible, par exemple, de présenter des listes de phrases actives, avec les phrases passives correspondantes – mais présentées sans le complément d'agent. Ou encore, on peut présenter des phrases passives, et les phrases actives correspondantes – sans le verbe. Ces exercices, au contraire de ceux portant sur la structure syntaxique, permettent de focaliser l'attention des apprenants sur un point précis, par exemple le verbe, et de s'exercer à la transformation d'un verbe actif en sa correspondance passive (ou inversement).

◆ *puzzles*

Une fois ces premiers exercices réalisés, ou pour des apprenants d'un niveau un peu supérieur, il est possible de proposer des exercices un peu plus compliqués, comme des exercices sous forme de puzzle. Ainsi, des phrases actives et passives sont présentées (séparément), sous forme d'étiquettes de mots découpées. A charge, pour les apprenants, de rétablir ces étiquettes dans le bon ordre, pour retrouver une phrase respectant la syntaxe. Ces exercices ne peuvent être proposés d'emblée aux grands débutants, car ils nécessitent une certaine maîtrise syntaxique, et le but n'est pas de décourager les apprenants ! Bien sûr, une progression peut être proposée parmi ces phrases découpées, depuis des phrases très simples et limitées jusqu'à des phrases complexes. Il faut cependant veiller à ne pas disperser l'attention des apprenants, en les bloquant sur des difficultés qui ne concerneraient pas le passif ; il n'est pas forcément bon et utile de proposer trop de difficultés différentes simultanément.

◆ *exercices de correction*

Toujours à un niveau un peu supérieur, des exercices peuvent être présentés sous forme d'exercices de correction : des phrases comportant des erreurs sont proposées aux apprenants – à charge pour eux d'identifier ces erreurs et de les corriger. Ces erreurs, en fonction des points présentant difficulté, peuvent porter sur des questions particulières : le verbe, l'ordre des mots, la conjugaison, etc.

◆ *QCM*

Une fois ces exercices effectués, et pour vérifier qu'ils ont bien été compris, il est possible de présenter des questionnaires à choix multiples – notamment dans le cadre d'une présentation de cette grammaire sous forme de cd-rom ou de site internet – afin de pouvoir 'conclure' ce point de grammaire avant de passer au point suivant. Ces QCM peuvent reprendre divers exercices parmi les types d'exercices notés précédemment. Il peut être bon également de 'valoriser' l'apprentissage des apprenants – notamment des apprenants sourds, souvent en manque de confiance par rapport à leur maîtrise du français, en leur montrant par ce type de questionnaires qu'ils progressent effectivement. Cette progressive mise en confiance est un point important afin de leur permettre d'accéder à des difficultés grammaticales plus élevées.

● *exercices d'expression*

Une fois acquis les structures de base du passif et réalisés les exercices de compréhension – suivis éventuellement d'une phase d'échanges avec les apprenants quant à leur compréhension du passif, on peut passer à un autre type d'exercices, ceux portant sur l'expression des apprenants. Parmi ces exercices, on peut proposer, par exemple :

◆ *reformulations*

Le travail sur les reformulations – une fois acquises les bases du passif – est très intéressant : il permet d'apprendre à 'jongler' avec les différentes diathèses du français, et donc à enrichir ses compétences en expression écrite. Là encore, le travail pourra être progressif : partir de phrases courtes et simples jusqu'à des phrases complexes. Il sera bon d'expliquer, pour chaque formulation (grammaticalement correcte), la diathèse proposée, le point de vue énoncé, 'l'impression' que donne cette formulation à un locuteur entendant – un locuteur sourd, ou étranger, ne perçoit pas toujours les nuances véhiculées par chaque type d'expression. Ce travail sur les reformulations pourra être également l'occasion d'aborder la question des niveaux de langue, et des types d'écrits.

◆ *réécriture*

L'étape suivante consiste à ne pas se contenter de phrases éparses, mais de passer aux textes. Il pourra être proposé, par exemple, de partir d'un texte administratif ou législatif usant fréquemment du passif et demander aux apprenants d'en reformuler le contenu sous forme de phrases actives. Pourront être alors concrètement perçues certaines des raisons, des motivations d'utilisation du passif.

◆ *mises en scène*

Des textes pourront alors être produits par les apprenants, selon des styles différents, usant de diathèses diverses (conjointement à un travail similaire sur les autres diathèses du français).

● *exercices de mémorisation*

Ponctuellement, en fonction des besoins des apprenants, des exercices plus ‘scolaires’ pourront être utiles.

◆ *travail sur les accords*

Des exercices pourront porter sur des points précis, en fonction des difficultés rencontrées, comme la question, pas toujours évidente pour des apprenants, des accords. Des exercices divers pourront être proposés (exercices à trous, de correction...).

◆ *travail sur les conjugaisons*

Les études concernant les difficultés des sourds en français notent, entre autres, les difficultés quant à l’utilisation des temps des verbes. Le travail sur le passif pourra être une des occasions pour ‘réviser’ les tables de conjugaison. Bien sûr, si cela n’est pas acquis, ce travail pourra être accompagné d’une présentation des diverses conjugaisons possibles des verbes français, de comparaisons entre ces conjugaisons, d’exercices de différents types (à trous, à ordonner...) afin de manipuler ces conjugaisons – et donc de plus facilement les intégrer.

◆ *travail sur le vocabulaire*

De même, la présentation de l’alternance de l’utilisation des prépositions *par* et *de* pourra être l’occasion de travailler sur le vocabulaire des apprenants sourds. Divers outils pourront être utilisés, comme les dictionnaires visuels qui se multiplient depuis plusieurs années, la présentation de vocabulaires sous forme de réseaux sémantiques, ou encore des sites internet présentant de tels réseaux (comme Google viewer).

Tous ces exercices pourront être basés soit sur les productions même des apprenants (notamment pour la partie production), soit sur des documents préparés par l’enseignant (notamment pour les premiers exercices de compréhension), soit enfin sur des documents réels (surtout pour les niveaux plus avancés).

SYNTHÈSE DU DÉROULEMENT

Le déroulement proposé ci-dessous est bien sûr théorique, à adapter à chaque situation.

- d’abord, évaluation des acquis des apprenants (si cette séance ne s’inscrit pas dans un parcours déjà entamé par le même enseignant)
 - discussion en langue des signes sur leur connaissance du français, sur leurs difficultés, et leur connaissance du passif
- si besoin, présentation des pré-requis
 - les catégories et fonctions syntaxiques, le verbe, les tableaux de conjugaison, les arbres

- présentation du passif en langue des signes
 - à partir de l'expression même des apprenants, ou d'enregistrements vidéo, comme ceux de l'émission 'L'œil et la main', sensibilisation à la présence du passif en langue des signes
- explication des traits principaux du passif français en langue des signes
 - présentation générale (diathèse, fréquence, principales significations)
- construction du passif, comparée à celle de l'actif
 - à l'aide des schémas et arbres mentionnés
 - présentation du tableau des formes du participe passé
- exercices de compréhension
- échanges entre apprenants et avec l'enseignant sur leur appréhension de ce phénomène linguistique
- si besoin, exercices de mémorisation
- développements sémantiques
- autres formes de sens passif
- exercices d'expression
- échanges et bilan

Un tel déroulement séquentiel ne doit pas être pris au pied de la lettre : un va-et-vient est souhaitable entre les différentes composantes de cet enseignement. Ainsi, un exercice non réussi est l'occasion de revenir sur un point théorique qui n'a pas été assimilé ; ou inversement, une présentation théorique peut être entrecoupée par de petits exercices d'assimilation, comme la présentation des arbres structuraux peut donner lieu à des exercices sur ces arbres avant de passer à la suite.

D'autre part, ce déroulement est axé sur la partie syntaxique du passif. Nous avons en effet expliqué qu'à notre avis, de manière générale, la première difficulté des personnes sourdes est de n'avoir pu accéder à la compréhension de la structure syntaxique du français. Cependant, ce travail, s'il est fondamental pour pouvoir progresser, n'est pas suffisant. Il doit être accompagné d'un travail sur le vocabulaire, la sémantique, ainsi que les questions pragmatiques. Il pourra également être élargi par des apports de connaissance de culture générale – littéraire, historique, d'éducation civique. En effet, l'illettrisme massif des personnes sourdes s'accompagne souvent d'un manque d'informations d'ordre culturel. C'est pourquoi un parcours de formation en français destiné à des adultes sourds pourra être utilement complété par des visites de musées, de bibliothèques, de librairies, etc. – à condition de pouvoir être commentées en langue des signes.

CONCLUSION

RÉFLEXIONS

Les écrits de didactique des langues nous mettent en garde : les recherches dans ce domaine ne permettent pas de trouver 'la' bonne solution. Ce serait comme si, ironise D. Lacombe (1995), on affirmait que les recherches en économie permettaient de trouver 'la' bonne solution pour la gestion des ménages ou des États. La réalité montre qu'il n'en est rien : cette gestion suit les aléas de l'évolution de la situation économique, essayant tout au plus de s'appuyer sur les outils créés par ces recherches, outils permettant toutefois de prévoir certains phénomènes, de les anticiper, et d'éviter certaines erreurs. De même, les recherches en didactique des langues ne permettent pas de dégager un modèle unique et merveilleux, mais peut-être de proposer certains outils et certaines réflexions, permettant de construire, au cas par cas, des pédagogies plus adaptées, s'appuyant sur les processus d'acquisition – et l'analyse des processus de non-acquisition – pour développer des savoirs et savoir-faire utiles pour les enseignants de langue...

C'est pourquoi, après avoir présenté les différentes formes de grammaire, tant linguistiques que pédagogiques, notamment les grammaires utilisées en F.L.M., F.L.E. ou F.L.S., nous nous sommes penché sur les spécificités de l'enseignement de la grammaire à destination d'apprenants sourds. Nous en avons conclu qu'à notre avis, il peut être intéressant de se baser sur les compétences propres de ces personnes – en l'occurrence leurs compétences visuelles – et donc de s'appuyer d'une part sur la langue des signes et d'autre part sur tous les outils visuels disponibles (ou à inventer). Nous avons ensuite défini différentes caractéristiques que peut prendre un tel enseignement, tant dans son contenu que dans sa forme. Prenant ensuite un point particulier de grammaire, le passif, nous avons développé les traits linguistiques de cette diathèse en français, avant de l'aborder en langue des signes. Nous avons enfin collecté divers outils utiles pour cet enseignement, et présenté son déroulement.

Pour cet enseignement, nous suivrons l'idée formulée par D. Coste (1989 : 11) de *grammaire plurielle*, trouvant sa correspondance didactique dans l'idée de *didactique multidimensionnelle* exprimée par C. Puren (1994). Les différents modèles d'analyse linguistique peuvent être intéressants pour une démarche pédagogique, chacun apportant son propre regard, ses propres

outils utiles pour l'enseignement, comme certaines descriptions de faits grammaticaux (tableaux, listes de termes ou d'exceptions...) des grammaires traditionnelles, les analyses structurales, notamment appliquées aux exercices grammaticaux, les règles transformationnelles, ordonnées et pouvant être présentées sous forme de schémas des grammaires génératives, etc. C'est ainsi en puisant dans l'ensemble des recherches linguistiques qu'il sera possible d'élaborer une approche adaptée à un public particulier, celui des personnes sourdes.

Cependant, une des difficultés quant à la place du grammairien, ou de l'enseignant en grammaire, est qu'à la fois il décrit ce qu'est la langue, comment elle fonctionne, mais également énonce ce qu'elle doit être. Toute présentation, toute catégorisation, toute formulation de règles exprime un jugement. Et il peut être difficile, pour un 'simple' enseignant, de porter le poids de cette responsabilité – et parallèlement, il peut être plus réconfortant de se réfugier dans la 'bonne vieille grammaire', la grammaire traditionnelle...

AUTRES QUESTIONS

Différentes études ont montré que les jeunes sourds peuvent développer une aptitude comparable à celle des jeunes entendants, par exemple pour l'exactitude de l'orthographe, sans support phonologique – donc sans nécessité de rééducation orthophonique et sans influence de leur 'handicap', à condition de bénéficier d'un bain de langue écrite suffisant. Aussi, une amélioration des compétences des sourds en lecture/écriture passe nécessairement par une plus grande fréquentation d'écrits. Mais celle-ci requiert d'abord de passer outre les réticences, les blocages psychologiques, les peurs – voire les aversions – que beaucoup de sourds ont développé à l'égard de la langue française. Il s'agit alors de réfléchir – et de revoir – la question de l'accès à la lecture des personnes sourdes non seulement sur le plan linguistique, mais également scolaire et psychologique.

Un apport très utile pour l'enseignement de la grammaire du français – et pour l'enseignement du français en général – aux personnes sourdes peut être constitué par les technologies de l'information et de la communication – le multimédia. Que ce soit sous forme de cd-rom ou de site internet, ces technologies permettent d'allier les différents supports d'apprentissage dont il a été question dans ce mémoire (écrits, schémas, dessins, langue des signes) sous une seule interface, permettant à l'apprenant de naviguer au gré de ses besoins ou de ses envies. La langue des signes peut être enregistrée en vidéo ou proposée à travers des personnages virtuels (voir par exemple Losson 2000). Différentes recherches sont menées en ce sens, comme le projet Mano de P. Teutsch, N. Cruaud et P. Tchounikine (voir notamment le site internet de l'A.L.S.I.C., Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication, alsic.org), ou le cd-rom homonyme Mano, produit par I.V.T. (International Visual Theatre). Le groupe de recherche sur la L.S.Q. et le bilinguisme sourd, de l'Université canadienne U.Q.A.M. a également lancé différentes recherches dans cette direction (voir Dubuisson, Bastien et Papen 2001). Cependant, ces projets visent le français en général, et non la grammaire en particulier. Celle-ci y est traitée occasionnellement, en fonction de traits particulièrement saillants. Une présentation plus complète, approfondie et cohérente de la grammaire du français, par le multimédia, serait un outil intéressant pour l'enseignement du français aux personnes sourdes.

Un troisième point serait important : développer les échanges entre professionnels des classes bilingues – comme celles de Toulouse, Poitiers, Champs/Marne... – ainsi qu’entre professionnels de ces écoles et chercheurs. La mise au point de grammaires visuelles nécessite d’une part l’échange d’informations sur les outils, signes, exercices créés localement et d’autre part des critiques mutuelles (au bon sens du terme), permettant d’affiner progressivement les analyses et présentations – le travail collaboratif serait fructueux sur un projet aussi vaste.

LECTURE POUR TOUS

A propos du passif, puis de tous les autres points de grammaire, les différences entre langues des signes et langues orales peuvent-elles trouver une structure supérieure qui les rapproche ? « Chaque type de structure (phonologique, syntaxique...) se présente comme la résolution de problèmes qui se situent à un niveau supérieur (les structures syntaxiques seraient, par exemple, des réponses formellement appropriées à des ‘contraintes’ sémantiques beaucoup plus largement partagées par les différentes communautés linguistiques [...]) On ne peut évoquer un problème global comme la construction du sens à partir d’un prisme structural bâti sur les seuls fondements de l’oralité et de la linéarité des langues orales. » (Cuxac, Acfos I 1998 : 217) Une linguistique comparative serait intéressante, entre langues des signes et langues vocales, et pourrait peut-être permettre d’apporter un regard neuf sur certaines questions ou dénominations linguistiques.

Reprenant la démarche d’Évelyne Andreewsky lors de ses recherches sur les alexiques, Jean Foucambert note que les difficultés rencontrées par les sourds et malentendants par rapport à la lecture peuvent révéler des aspects fondamentaux de la lecture que les conditions habituelles laissent dans l’ombre ou ne permettent pas d’interpréter. « Un psychologue ou un orthophoniste, un psychiatre ou un rééducateur qui ne s’intéresse pas à la pédagogie de la lecture, telle qu’elle est, considère, de fait, que les enfants échouent pour des raisons qui leur sont propres et n’interprète pas leur difficulté comme révélatrice d’une erreur pédagogique dont souffrent, à un moindre degré, tous les autres. » (1986 : 44) Une telle étude pourrait-elle être utile, non seulement aux sourds, mais également à une réflexion sur l’enseignement de la grammaire à un public entendant ?...

Autre question : les sourds ont souvent des résultats catastrophiques lors des tests de lecture. Mais la plupart de ces tests sont conçus pour ‘tout public’ – c’est-à-dire pour un public entendant. Et nombre de détails, tant dans les questions elles-mêmes que dans leur formulation, présentation, ou évaluation, ne sont pas neutres, et révèlent des *a priori* sur la lecture et ce que doit être un lecteur. LaSasso confirme que les résultats des lecteurs sourds aux tests de lecture sont fortement influencés par les variables des tests : pouvoir jeter un regard sur le texte tout en répondant aux questions, la proportion de production par rapport à la reconnaissance, la forme des questions (choix multiple, question ouverte...), le nombre d’options, le nombre d’items du test, le type de radical de la question, le type d’informations évaluées, la longueur et la complexité des questions, etc. (Acfos I 1998 : 257-258) Ces réflexions devraient rendre prudents les formateurs et examinateurs – de sourds ou d’autres publics : le nombrilisme qui consiste à se prendre soi-même comme référence ne permet pas toujours de cerner les compétences d’autrui...

Mais, comme le note Anne Valin (www.lecture.org/langue_travail.html), il est très difficile de faire admettre ce point de vue aux institutions de tutelle, habituées à un regard médicalisant sur la surdité, exigeant des prises en charge orthophoniques, et un apprentissage du français écrit passant d'abord par une rééducation vocale. Nous sortons alors des réflexions linguistiques, pour revenir aux combats philosophiques et politiques. Mais la linguistique n'a-t-elle pas, tant à son origine que dans ses prolongements, à se soucier de philosophie et de politique ?

ANNEXES

BRÈVE HISTOIRE DE LA GRAMMAIRE

A la suite de l'alphabet d'Ugarit (XIV^e siècle) et à partir des figures consonantiques phéniciennes, les Grecs inventent un alphabet, système de transcription des voyelles et des consonnes, vers le début du premier millénaire avant notre ère. Les premières analyses du discours considèrent la langue comme une collection de noms ayant le monde comme référent. La catégorie du genre serait l'œuvre du sophiste Protagoras, au V^e siècle. Platon, puis Aristote et les stoïciens développeront un véritable métalangage. Les noms sont divisés en deux grandes classes de mots : *onoma* (nom-sujet ou nom) et *rhema* (nom-prédicat ou verbe), constituant le *logos* ; puis seront introduits les termes de *sundésmos* (qui deviendra 'conjonction', ce qui relie les éléments de l'énoncé), et de *ptósis* (chute, écart), à l'origine de l'analyse des cas et flexions. Les stoïciens, vers le III^e siècle avant notre ère, s'intéressent aux propriétés morphologiques du langage, aux cas du nom, aux flexions du verbe, aux accords et fonctions ; ils distinguent les noms dont la qualité exprimée est propre ou commune, les articles définis ou indéfinis, les conjonctions... Denys le Thrace, au II^e siècle avant notre ère, publie la *Tekhnè grammatikè* (art de la grammaire). Des deux parties du discours de Platon, des trois ou quatre d'Aristote, des cinq des stoïciens, on en arrive à huit après trois siècles de réflexions : nom (*onoma*), verbe (*rhéma*), participe (*métokhè*), article (*arthron*), pronom (*antónomia*), préposition (*prothésis*), adverbe (*épirrhéma*) et conjonction (*sundésmos*).

Parallèlement au développement des réflexions helléniques, d'autres cultures ont vu se développer des recherches du même type : Panini, au V^e ou IV^e siècle avant notre ère, a publié un ouvrage sur la grammaire du sanskrit – il cite d'ailleurs des ouvrages antérieurs, mais qui ont disparu. Les grammairiens latins, comme Varron, reprennent les analyses grecques et les appliquent à la langue latine, au prix de quelques distorsions : le latin ne disposant pas d'article, la catégorie grecque est appliquée, en latin, aux interjections. Au II^e siècle de notre ère, Apollonius Dyscole publie *Sur la construction*, fidèle à la délimitation des huit catégories : « le nom précède le verbe parce que l'action présuppose l'existence ; le participe 'participe' du nom et du verbe et c'est une transformation du verbe ; l'article 's'articule' aux mots précédents mais pas au pronom, qui suit ; le pronom vient après l'article car ce qui remplace suit ce qui accompagne ; la préposition précède l'adverbe car elle se juxtapose au nom alors que l'adverbe se juxtapose au verbe et le nom précède le verbe » (Lambert 1984 : 142-143). Ces catégories s'appuient sur des critères différents : sémantiques (le nom exprime l'existence, le verbe, l'action), syntaxiques (remplacement, juxtaposition, ordre), morphologiques (accord, flexion, cas) ou logiques (l'existence précède l'action). Les deux grammaires latines les plus répandues ont été celle de Donat, *Ars minor*, *Ars major*, du IV^e siècle et les *Institutiones grammaticales* de Priscien de Césarée (VI^e siècle). Les grammaires latines reprennent les catégories grecques : *nomen*, *pronomen*, *verbum*, *participium*, *adverbium*, *conjunctio*, *praepositio* et *interjectio*. Les premières grammaires des langues romanes sont influencées par cet héritage. Au Moyen Âge, le dialecte de Paris, où résident le roi et sa cour, s'établit comme le parler de référence. Dès le XIII^e siècle sont diffusés des textes didactiques pour le français.

La Renaissance entraîne une multiplication des recherches grammaticales sur le français, parallèlement à la prolifération des grammaires théoriques latines ou grecques. La première grande grammaire du français est l'œuvre d'un anglais, John Palsgrave qui publie en 1530 *Lesclarissement de la langue francoyse*. Reprenant des modèles de grammaires antiques et utilisant des

compilations lexicales, il cherche à catégoriser les mots selon la proximité de leurs modes de fonctionnement. D'autres grammaires sont publiées, notamment par Giles du Wez, Jacques Dubois dit Sylvius, Robert et Henri Estienne (dont les *Tableaux des conjugaisons* seront régulièrement réédités à partir de 1530). Un des points remarquables de cette évolution est que l'on passe d'une grammaire reproduisant les modèles canoniques des langues antiques à une grammaire fondée sur l'analyse de l'usage du français. Un deuxième point est le souci constant d'écrire des manuels pour l'enseignement du français aux étrangers (R. et H. Estienne, A. Cauchie, C. de Saint-Liens, Ch. de Bovelles...). Enfin, ces grammaires reflètent le souci de perfectionnement de la langue française.

A l'âge classique, les efforts se poursuivent quant à l'enseignement du français aux étrangers, comme la *Grammaire* de Charles Maupas. La grammaire prend alors quelques distances avec le souci de classement, favorisant la multiplication des exemples. Des conflits grammaticaux se produisent, portant sur le lien entre les graphies et les phonies, ou sur les types d'approches de la grammaire : une grammaire plus formelle, basée sur la connaissance des langues et leur comparaison, et une approche fondée sur l'usage, le goût, les bons écrivains. Le livre qui marquera le XVII^e siècle est la *Grammaire générale et raisonnée* de Port-Royal – signe d'une révolution épistémologique selon M. Foucault, métaphore suprême du rationalisme triomphant dans l'analyse des langues selon N. Chomsky. Inscrite dans le trivium médiéval, grammaire-rhétorique-logique, elle vise la découverte de règles qui, avec un jeu de variantes, soient applicables à toute langue. Elle est basée sur une logique de la proposition : toute pensée organisée est réductible à une ou plusieurs propositions articulées ; et la grammaire suit ce cadre par la description d'un ensemble de processus de réduction au modèle élémentaire de la phrase, comme les concepts de subordination, de suppression ou de déplacement.

Le XVIII^e siècle suit d'abord le cadre des grammaires latines courantes. Puis, des synthèses de la *Grammaire générale* de Port-Royal et des *Remarques* de Vaugelas font évoluer ces présentations. Des grammaires didactiques, sous forme de dialogues, marquent les débuts des exercices grammaticaux qui domineront l'enseignement du français. De nouvelles nomenclatures sont proposées, suivant les fonctions sémantiques (subjectif, attributif, circonstanciel, conjonctif...), distinguant les phrases selon leur complexité, leurs enchaînements, portant sur les temps des verbes... Mais le siècle sera marqué par la rédaction de l'*Encyclopédie*. Du Marsais proposera différents principes, comme la distinction entre construction et syntaxe (la syntaxe vise les rapports entre les signes – une même syntaxe peut recevoir diverses constructions), les différents types de construction (énonciative, figurée...), les notions d'identité, détermination, complément (l'ancienne dénomination parlait de 'gouvernement'). Les réflexions de Condillac sur l'histoire des langues marqueront également la période révolutionnaire. Il proposera une grammaire suivant ce schéma : établir la genèse des langues pour définir un ordre des besoins de l'homme en société, poursuivre par l'analyse raisonnée de ce discours et décomposer les éléments constitutifs obtenus par l'analyse. La Révolution française entraînera une forte évolution dans la diffusion du français – contre les langues régionales. L'abbé Sicard, bien connu dans le monde des sourds puisqu'il a succédé à l'abbé de l'Épée à la tête de l'Institut des sourds de Paris, publie en 1808 les cours qu'il donne à l'École normale. Il utilise la grammaire générale dans une éducation visuelle, par un système dit numéral, explicitant les constructions propositionnelles par une série de transformations. D'autres grammaires (Urbain Domergue, James Harris, Silvestre de Sacy, Dieudonné Thiébauld, A. Destutt de Tracy...) apporteront leurs lots de nouveautés, comme la division entre sujet logique et sujet grammatical.

Au XIX^e siècle, les grammaires vont se multiplier : la bibliographie d'A. Chervel comporte 2037 numéros pour la période 1800-1914 ! Cependant, la plupart d'entre elles reprendront les acquis des siècles précédents. Au niveau scolaire, la réforme de 1802 entraîne une rigidification de l'enseignement du français : les recherches liées à la grammaire générale sont éliminées et la grammaire 'traditionnelle' mise en avant. A. Chervel note que ce modèle met l'accent sur l'apprentissage de l'orthographe, et a permis un enseignement autoritaire : le développement de la classe bourgeoise favorise un modèle de pédagogie unique, marqué par des considérations morales. De même, les grammaires non scolaires, comme celle des Bescherelle, prônent une fixité de la langue et d'étude de la langue : toute nouveauté est bannie, le modèle étant constitué des oeuvres des auteurs classiques. Ces grammaires tendent à prendre la forme de dictionnaires, classant par ordre alphabétique des notions qu'il s'agit de consulter selon les difficultés rencontrées. Parallèlement, quelques chercheurs, en France mais surtout dans divers pays européens, développent l'étude comparative des grammaires de langues diverses. L. Clédat, F. Brunot, E. Lavis, G. Lanson, L. Petit de Julleville publient de nouvelles grammaires, notamment inspirées par les recherches historiques.

Malgré l'évolution très importante qu'a connue la linguistique au XX^e siècle, les grammaires scolaires vont peu évoluer jusqu'aux années 1970. Peytard et Genouvrier écrivent ainsi : « Tout se passe comme si, depuis une cinquantaine d'années, l'enseignement grammatical avait ignoré l'effort de la recherche ; à l'évidence, il n'a tenu aucun compte du travail de la linguistique, générative ou française. » (1970 87-88) Depuis peu, paraissent de nouvelles grammaires pédagogiques reprenant, d'abord timidement, quelques acquis des recherches linguistiques. Mais pour comprendre ces évolutions, il peut être nécessaire de présenter un bref aperçu de l'évolution des théories linguistiques contemporaines.

GRAMMAIRES CONTEMPORAINES

Le XIX^e siècle avait vu le développement de la grammaire comparée. Whitney, auquel Saussure rendra hommage, lança l'idée d'une linguistique générale. D'ailleurs, selon lui, linguistique générale et enseignement de la langue sont liés : « Elle (la linguistique) prépare la refonte des vieilles méthodes appliquées à l'enseignement de langues dès longtemps familières, telles le grec et le latin. Elle travaille à nous en enseigner d'autres dont, il y a quelques années, nous savions à peine le nom. » (Normand et al. 1978 : 123). Le XX^e siècle sera bien sûr marqué, en linguistique, par Ferdinand de Saussure. Les concepts fondamentaux qu'il développera, comme ceux de langue et parole, signe linguistique, signifiant et signifié, arbitraire, système, synchronie et diachronie... permettront de tracer le cadre d'une linguistique moderne.

Quelques linguistes ont développé dans différentes directions l'acte inaugural de Saussure. Charles Bally a développé une linguistique de l'énonciation, lançant quelques concepts importants, comme ceux de thème et propos ou *dictum* et *modus*... Gustave Guillaume a proposé la psychomécanique du langage, assortie de nombre de concepts originaux : chronogenèse et chronothèse, psychosystématique et psychosémiologie, parole aphysique et parole physique, visibilité et dicibilité... Lucien Tesnière a répandu une syntaxe structurale, dont nombre d'éléments connaîtront une grande postérité, comme le concept d'actant, celui de valence verbale, les analyses transformant l'ordre linéaire en ordre structural...

Le Cercle de Prague, notamment autour de Troubetskoï et Jakobson, a défini les contours d'un structuralisme fonctionnel : les fonctions linguistiques déterminent la structure de la langue.

La classification des fonctions du langage définie par Roman Jakobson sera reprise dans nombre d'ouvrages sur la communication. Jakobson a mené bien d'autres recherches, que ce soit en phonologie, en pathologie du langage, en stylistique... Son opposition binaire [similarité, sélection, métaphore] / [contiguïté, combinaison, métonymie] a été appliquée à diverses études autour du langage. Nikolai Troubetskoï a permis le développement de la phonologie. Louis Hjelmslev a diffusé la glossématique qui aura une certaine influence sur le développement de la sémiotique.

Parmi les théories fonctionnalistes, André Martinet a répandu ses définitions de la double articulation, de la distinction phonème/monème... Cependant, sa conception de la langue comme « instrument de communication doublement articulé et de manifestation vocale » posera quelques problèmes pour la reconnaissance de la langue des signes ; et pourtant, sa conception de la pertinence communicative peut permettre d'élargir aux langues des signes la reconnaissance de leur statut de langue.

Influencée par l'étude des langues amérindiennes, la linguistique américaine s'est d'abord développée dans le sens d'une linguistique descriptive. Léonard Bloomfield, s'opposant au mentalisme, prôna une approche behavioriste : la grammaire est un système d'arrangement de formes linguistiques (lexicales et grammaticales) qu'il s'agit d'analyser de l'extérieur, à titre de comportement, sans recours aux réalités psychologiques ou mentales. Il est à l'origine de l'analyse en constituants. Zellig S. Harris a développé, de son côté, une méthodologie distributionnelle (selon l'environnement de l'élément phonématique ou morphématique), puis transformationnelle (à partir de phrases-noyaux) ; il a élargi par la suite ces méthodes à une analyse du discours. La méthode harrissienne a été développée en France par Maurice Gross.

Suivant les acquis de la linguistique distributionnelle, la grammaire générative va chercher à décrire de façon rigoureuse la compétence linguistique d'un être humain, en développant une théorie logique des langages. Il s'agira donc de créer des modèles, des systèmes de règles, capables de produire des corpus donnés. L'approche de la linguistique est ainsi bouleversée : il ne s'agit pas d'un regard empirique sur la langue, cherchant à dégager petit à petit, d'après l'étude d'un corpus, des règles plus ou moins généralisables, mais, dans une démarche de type scientifique, de créer un formalisme qui pourra être complété ou modifié en fonction de ses applications à des langues diverses. Chomsky développera ainsi plusieurs modèles, depuis celui de Structures syntaxiques (1957 – résumé de sa thèse de 1955), puis le modèle standard (aspects de la théorie syntaxique, 1965), le modèle standard étendu (1970), la théorie gouvernement-liage (1980), jusqu'à la théorie minimaliste des années 90. Certains de ses concepts se répandront au delà des grammaires génératives, comme ceux de compétence/performance ou de structures profondes/superficielles. Certains de ses étudiants se démarqueront de ces modèles, en fondant la sémantique générative, qui se divisera par la suite en différents courants. Ainsi, la grammaire des cas, représentée notamment par Fillmore, s'intéresse aux liens entre les rôles sémantiques des actants et circonstants d'une proposition d'une part, et la morphologie casuelle (et/ou l'ordre linéaire de surface) des expressions employées d'autre part.

Les linguistiques énonciatives ont critiqué les linguistiques formelles : celles-ci ne visent que le code – et ne peuvent donc expliquer la parole ; elles ne peuvent atteindre que la phrase – et non les opérations linguistiques qui dépassent la phrase ; elles n'étudient que le lexique et la syntaxe – et non tous les autres éléments qui peuvent entrer en jeu (unités phonétiques, graphiques, rythmiques, textuelles) ; elles ne considèrent qu'une communication idéale, en tête-à-tête – alors que la communication est faite de ratés, d'incessants réglages, de phénomènes

inconscients ; enfin elles se bornent à un linguistique immanente – alors que les phénomènes linguistiques ne peuvent s'expliquer que par ce qui les environne (cf. les déictiques). Émile Benveniste a été l'une des figures de la linguistique énonciative, développée notamment par Oswald Ducrot ou Antoine Culioli.

Selon la linguistique cognitive, représentée notamment par Ronald Langacker, le langage est indissociable des autres aspects de la cognition humaine. La séparation de l'activité langagière des autres types de connaissances est purement arbitraire. En effet, le langage est le résultat d'une interaction de différents facteurs : physiques, biologiques, comportementaux, psychologiques, sociaux, culturels et communicatifs. Chacun de ces facteurs peut être une source de contraintes sur l'acquisition, l'évolution, la structure et l'usage de la langue. Certains de ces facteurs sont communs à tous les hommes – d'où l'universalité de structures langagières, d'autres facteurs sont divers selon les lieux, les époques, les peuples – d'où la diversité des langues. Le langage est un système de signes comprenant des signes indexicaux, des signes iconiques et des signes symboliques. Ces trois formes de signes se trouvent dans toutes les langues : Langacker pense que Saussure a surestimé l'arbitraire du signe linguistique. Ainsi, la plupart des signes polymorphémiques sont motivés. De plus, les principes d'indexicalité, d'iconicité et de symbolicité se retrouvent également dans la structuration même du langage, ce qui explique l'orientation déictique en fonction du locuteur de nombre de constructions syntaxiques, la perspective anthropocentrique de beaucoup d'expressions, l'ordre séquentiel des propositions, etc.

Récemment, se développent un certain nombre de recherches autour de linguistiques discursives, cherchant à édifier une grammaire de texte. Des linguistes comme Jean-Michel Adam, Georges-Élia Sarfati ou Dominique Maingueneau se tournent vers l'analyse du discours et la sémantique des textes : le texte devient le centre de la linguistique, centre autour duquel les autres données s'ordonnent. D'autres recherches sont axées autour de réflexions pragmatiques. John L. Austin a répandu les notions de constatif/performatif, puis d'actes locutoire, illocutoire et perlocutoire. J.R. Searle a continué et reformulé ces recherches. Partant de l'intention de communication, P. Grice a développé une théorie de la communication respectant des règles conventionnelles et conversationnelles. O. Ducrot étudie également la place de l'implicite dans le discours. D. Sperber et D. Wilson développent quant à eux une pragmatique basée sur le concept de pertinence.

IMAGE ET LANGAGE

L'image pose le problème de son lien avec l'esprit humain, l'image mentale. Comment cette image se forme-t-elle dans l'esprit ? Quel est le lien entre cette image mentale et la pensée ? Cette question est notamment reprise par Sartre. Dans *L'imagination*, Sartre critique les systèmes classiques concernant l'image mentale. Pour eux, que ce soit Descartes, Spinoza, Leibniz ou Hume, l'image est une chose dans l'esprit, une chose dont l'esprit est le réceptacle, non un moment vivant de l'activité spirituelle. Les systèmes de ces auteurs sont divers : l'image peut être considérée comme différente de la pensée, relever plus de la perception que la pensée doit juger, ou bien la pensée ne peut être qu'image et association d'images, ou bien encore l'image peut être une pensée confuse... mais il s'agit toujours de conceptions mécanistes quant à l'action de l'image dans la pensée. Au XIX^e siècle, se développe une conception plus dynamique, liée aux progrès des sciences biologiques, mais l'imagination, comme la sensibilité, relèvent encore de la passivité corporelle. Toutes ces conceptions échouent à expliquer le rôle que joue l'image dans

les opérations de la pensée ; ainsi, par exemple, l'esprit opère spontanément une discrimination entre ses images et ses perceptions. Dans la pensée classique, donner à l'image un contenu sensible, c'est faire d'elle une chose non distinguée des autres choses du monde. D'autre part, contrairement aux solutions extrêmes, comme Alain niant radicalement l'image – qui ne serait qu'une fausse perception ou un faux jugement – l'image est bien une réalité psychique certaine, sans être un contenu sensible.

Un grand progrès dans la compréhension de la place de l'image mentale sera effectué, selon Sartre, par Husserl. Pour ce dernier, l'image n'est pas un contenu psychique, elle n'est pas dans la conscience comme une chose, mais la conscience d'une chose (extérieure) en image. Une image n'est pas une vague trace laissée dans ma conscience par des perceptions, mais une forme de conscience organisée qui se rapporte, à sa manière, à l'objet représenté. Ainsi, dans l'acte d'imagination, la conscience se rapporte directement à l'objet représenté, non à un simulacre qui serait en elle. On voit nettement la différence entre la perception d'un tableau, montrant l'objet dans sa matérialité, et la contemplation esthétique de ce qui est représenté par le tableau, ce qui nécessite une structure intentionnelle correspondante. La conscience d'image externe et la conscience perceptive diffèrent radicalement quant à l'intention, mais ont une matière impressionnelle identique.

Ainsi, conclut Sartre, on est venu à l'image avec l'idée de synthèse (synthèse psychique d'éléments sensibles), au lieu de comprendre la synthèse à partir d'une réflexion sur l'image. Cela a été la source de l'erreur des conceptions classiques : la conception atomiste de l'image. En fait, l'image est elle-même synthèse et non élément. Il n'y a pas d'image dans la conscience, mais l'image est un certain type de conscience. L'image est un acte, non une chose. L'image est conscience de quelque chose.

Dans *L'imaginaire*, Sartre poursuit sa réflexion, et présente sa propre conception de l'image mentale. Il y a trois types de conscience par lesquelles un objet peut nous être donné : la perception, le concept (pensée sans image) et l'image. Dans la perception, j'observe l'objet d'un côté à la fois. Il faut multiplier les points de vue pour 'apprendre' l'objet. Et l'objet est la synthèse de ces points de vue. La pensée (le concept) pense l'objet sous toutes ses faces à la fois. Il est conscient de lui-même et se place d'emblée au centre de l'objet. Dans l'image, l'objet se donne par profils, projections. Mais nous n'avons plus besoin d'en faire le tour : l'objet se donne pour ce qu'il est. L'image est un acte synthétique qui unit des éléments représentatifs et un savoir concret, non imagé.

Face à l'image, il s'agit d'une quasi-observation : attitude d'observation, mais qui n'apprend rien. La conscience se donne un objet dans un acte synthétique qui comprend un savoir et une intention : c'est elle qui vise l'objet, le constitue – le savoir précise les déterminations de l'objet. Dans l'image, nous percevons l'objet du dehors et du dedans à la fois. Le monde des images est un monde où il n'arrive jamais rien : pas de décalage entre l'objet et la conscience. L'objet ne précède jamais l'intention, et la conscience ne précède jamais l'objet : l'intention se révèle à elle-même en même temps qu'elle se réalise.

La perception pose son objet comme existant. L'image enferme un acte positionnel parmi quatre possibles : il peut poser l'objet comme inexistant, absent, existant ailleurs ou ne pas le poser comme existant (suspendre sa croyance). Ces actes ne se surajoutent pas à l'image : l'acte positionnel est constitutif de la conscience d'image. Le concept, le savoir pose l'existence de natures, essences universelles, indifférent à l'existence concrète des objets. L'image donne son

objet comme un néant d'être : la perception ne peut l'atteindre. On peut réagir comme si l'image présentait l'objet comme présent, mais il s'agit d'une illusion. La matière peut être une chose (photo...) ou empruntée au monde mental (sentiments...), ou avoir des types intermédiaires, synthèses d'éléments extérieurs et psychiques (images hypnagogiques...).

On confond parfois signe et image. Mais la matière du signe est totalement indifférente à l'objet signifié. Leur liaison est de convention. Au contraire, la matière de l'image physique ressemble à son objet : un portrait est une 'quasi-personne' avec un 'quasi-visage' (non la personne elle-même, mais une image qui en est rapprochée, qui n'est pas de pure convention). D'abord, le portrait sollicite la synthèse perceptive. Puis l'intention vise la personne représentée dans une synthèse imagée : synthèse projective qui vise la personne absente. Deuxièmement, le mot est abandonné dès que sa signification est perçue. Au contraire, le portrait est visé dans la durée, il se révèle ainsi progressivement de plus en plus dans ses détails qui sont perçus non pour eux-mêmes, mais rapportés de suite à la personne représentée. Troisièmement, la conscience significative (d'un signe) n'est pas positionnelle. Au contraire, dans toute image, il y a une détermination positionnelle. C'est en cela que l'image peut avoir un aspect magique, irrationnel. Et enfin, dans l'attitude imageante, le tableau est une façon, pour la personne représentée, d'apparaître absente. L'attitude réflexive, elle, fait clairement la distinction entre le tableau et la personne représentée.

La différence entre conscience d'imitation et conscience de portrait vient des matières : la matière du portrait sollicite d'elle-même le spectateur d'opérer la synthèse (ressemblance), alors que l'imitation est un à peu près, fait notamment de signes (objets, grimaces...) qui guident la conscience. Mais c'est une fois le savoir mis en place (c'est telle personne qui est imitée) que l'intuition est déterminée par ce savoir : je perçois ce que je sais. Face aux dessins schématiques, l'élément intuitif est réduit alors que le rôle de l'activité consciente est importante : ce qui constitue l'image, supplée aux défaillances de la perception, c'est l'intention. Le dessin schématique est constitué par des schèmes : intermédiaires entre le signe et l'image, dont la matière doit être déchiffrée. Les traits ne représentent rien, que des rapports de structure et d'attitude. Il faut qu'une représentation s'y projette pour que la figure prenne de la profondeur. Mais pour cela, il faut d'abord que l'intention perceptive devienne imagée, et que mon regard, mes mouvements oculaires s'adaptent à cette intention. Ainsi notre regard 'joue' les lignes absentes. Mais l'interprétation d'une figure schématique dépend du savoir qui varie d'un individu à l'autre. Les éléments représentatifs dans la conscience ne sont pas les traits du dessin, mais les mouvements projetés sur ces traits. Ainsi, même un dessin pauvre en traits peut avoir une multiplicité de sens, car une multiplicité de mouvements peuvent s'y appliquer. Un mouvement peut réaliser des savoirs différents : la ligne n'est qu'un support.

À mesure que nous nous élevons dans la série des consciences imageantes, la matière s'appauvrit de plus en plus. Au départ, dans le portrait, ce qu'on voyait dans la perception passait tel quel dans l'image. Dans l'imitation, ce qui apparaît à la conscience imageante est dissemblable de ce qu'on voit dans la perception (on laisse tomber une foule de qualités : pauvreté essentielle de la matière). Dans le cas du dessin schématique, nous entrons dans la quasi-observation : on ne lit sur la matière que ce qu'on y met. On projette, à travers ces traits, tel objet. Le savoir joue un rôle de plus en plus important, au point de se substituer à l'intuition. Pour déclencher l'intention imageante, il faut un système de signes (imitation), un ensemble de conventions et un savoir (image schématique), le libre jeu de l'esprit (taches) ou la fascination de la conscience (images hypnagogiques). Plus le savoir prend d'importance, plus l'intention gagne en spontanéité.

Dans une deuxième partie, Sartre aborde différents points qu'il considère comme moins assurés, seulement probables. Comme au théâtre, le lecteur est en présence d'un monde. La lecture produit une conscience de signification. Si le livre est un roman, tout change. La sphère de signification objective devient un monde irréel : attitude de conscience qui ressemble à celle d'un spectateur au théâtre. Un monde se révèle sur les acteurs, comme à la lecture un monde se révèle sur les mots.

Certaines conceptions isolent le sentiment de sa signification et de la représentation. Au contraire, il y a des consciences affectives : les sentiments ont des intentionnalités spéciales, ils sont une façon de se transcender (haïr quelqu'un est intentionner cette personne comme objet transcendant d'une conscience). L'image est la limite inférieure du savoir qui se dégrade, et la limite supérieure de l'affectivité qui veut se connaître. La conscience affective est synthèse d'un savoir et d'un sentiment.

Husserl a décrit les intentions particulières qui, à partir d'un maintenant se dirigent vers le passé immédiat pour le retenir et vers le futur immédiat pour le saisir : rétentions et protentions. Il n'existe pas de persistance kinesthésique : elles s'effacent immédiatement. Toute rétention est ici conversion du kinesthésique en visuel. Lorsque le savoir (de la figure) est donné avant le mouvement, celui-ci a pour fonction d'explicitier le savoir ; et souvent, une esquisse de mouvement suffit pour que la conscience retrouve l'ensemble de la figure. Ces processus kinesthésiques se mêlent étroitement aux processus intellectuels et émotionnels. C'est l'unité de la conscience qui fait l'unité de l'image.

Les mots ne sont pas des images. Le seul point commun entre la conscience de signe et celle d'image est que chacune, à sa manière, vise un objet à travers un autre objet. Dans la conscience d'image, l'objet intercalaire fonctionne comme analogon, c'est-à-dire remplit la conscience à la place d'un autre objet qui est en quelque sorte présent par procuration ; dans la conscience de signe, il se borne à diriger la conscience sur un objet qui demeure absent. C'est la différence entre l'image mentale et le langage intérieur. Le langage nous apprend quelque chose. L'image mentale, elle, n'apprend rien : c'est le savoir qui la constitue. Le langage peut nous apprendre quelque chose car il est extérieur : les mécanismes formant les sons et les phrases sont en partie indépendants de notre conscience. Nous pouvons donc lire sur ces phrases notre pensée. Dans une phrase en image, il n'y a pas cette résistance qui précise et durcit la pensée ; l'image se modifie au gré de notre savoir qui reste ce qu'il est. Le signe, lui, garde toujours une certaine extériorité.

Par une conscience réflexive, peut apparaître la croyance en l'existence de l'image, l'illusion d'immanence : je crois que je pourrais lire une page imprimée qui m'apparaît en image ou compter les colonnes du Panthéon... ce qui est possible face à l'objet réel, mais impossible face à son image. Ainsi l'objet de l'image n'obéit pas au principe d'individuation : l'image mentale est une synthèse qui contracte en elle une certaine durée, souvent même des aspects contradictoires ; une image peut garder un caractère émouvant que n'a plus son objet réel. Et l'objet de l'image n'apparaît pas forcément comme obéissant au principe d'identité : l'affectivité peut fournir un analogon pour plusieurs objets indifférenciés. Souvent l'objet de l'image se présente différemment de son apparence perceptive.

Dans une troisième partie, Sartre approfondit son étude sur le rôle de l'image dans la vie psychique. Dans l'image, l'assertion consiste à conférer à l'objet représenté un caractère, un trait, sans passer par une formulation verbale. Cet acte est un jugement, une décision, une assertion

imageante. Et il peut y avoir des raisonnements en images, des liaisons nécessaires de consciences imageantes. Une pensée est une conscience qui affirme une qualité de son objet. L'image est une conscience qui vise à produire son objet intentionnel et appréhender sur lui tel jugement. La fonction de l'image est donc symbolique par essence. Suivant l'intention qui traverse le savoir, la compréhension sera imageante ou non. Ce qui peut tromper, c'est que si nous voulons transmettre par le discours le résultat de notre activité d'intellection, il faut exprimer au moyen de signes verbaux ce que nous avons saisi comme relation spatiale, ce qui suppose un effort d'adaptation. Dans la conscience réflexive pure, le sens d'un mot est saisi comme contenu d'un concept et le sens d'une phrase comme jugement. Le raisonnement y apparaît comme une suite de pensées qui s'engendrent. Mais l'idéation peut s'opérer toute entière sur le plan irréflecti, toute pensée devenant conscience des choses et non d'elle-même. Comprendre un mot n'est plus alors appréhender un concept, mais réaliser une essence.

Le seul lien qui peut unir une conscience à la conscience antérieure est un lien de motivation. Si l'image, ainsi, apparaît, ce n'est jamais par une liaison fortuite. Demandant de définir un mot comme 'Renaissance', on peut se représenter un schème, comme l'épanouissement d'une fleur, ou une image, comme le David de Michel-Ange. La différence essentielle est que le David n'est pas la Renaissance. Et c'est au niveau du savoir, de l'activité d'idéation que s'effectue cette déviation qui est la condition d'apparition de l'image. Dans le schème, les déterminations spatiales ont précisément le sens du concept qu'elles représentent. L'image, elle, apparaît avec une foule de connaissances qui ne servent à rien dans le cas présent : elle peut d'ailleurs entraîner à la rêverie, dévier le cours de la pensée.

L'image d'illustration paraît le premier tâtonnement d'une pensée qui ne s'est pas encore élevée au concept. Cette réponse prend naturellement la forme d'image. Ensuite, la pensée peut faire un effort créateur et considérer l'objet en lui-même : apparaît alors le schème. L'image n'est pas une gêne pour la pensée : c'est la pensée même qui en est responsable. Si le développement d'une idée se fait sous forme d'une série de consciences imageantes liées, il en résulte pour l'objet en image une sorte de vie.

Pour la pensée d'un concept par la conscience irréflectie, trois cas existent : nous pouvons aborder le concept indirectement : pensée d'objets individuels appartenant à l'extension de ce concept (l'homme est tel homme) ; notre pensée peut saisir le concept même, sous forme d'un objet dans l'espace (l'homme indéterminé) ; nous pouvons enfin aborder le concept en compréhension, comme système de rapports (schème symbolique fait de pures déterminations). Trois attitudes de la conscience : dans la première, je m'oriente, je cherche autour de moi ; dans la deuxième, je reste parmi les objets dont je fais paraître la classe ; dans la troisième, je me détourne des choses pour me tourner vers les rapports.

Les deux processus, pensée réfléchie et irréflectie, sont équivalents pour le progrès de la connaissance. Mais l'image, laissée à elle-même, a ses lois propres de développement, qui dépendent du savoir qui a servi à la constituer. Ces lois sont des lois de compossibilité (entre éléments de l'image). Dans l'image symbolique, se déroule un conflit entre ce qu'elle est et ce qu'elle représente, entre les possibilités de développement qui lui viennent de l'idée qu'elle incarne et son dynamisme propre. L'image porte un pouvoir persuasif de mauvais aloi, qui vient de l'ambiguïté de sa nature. Il est absurde de dire qu'une image peut nuire à la pensée : la pensée se nuirait à elle-même. Entre image et pensée, il n'y a pas opposition, mais relation d'une espèce au genre qui la subsume. La pensée prend la forme imagée lorsqu'elle veut être intuitive, lorsqu'elle veut fonder ses affirmations sur la vue d'un objet, mais un objet irréel, formé par elle.

Dans une quatrième partie, Sartre développe sa conception de la vie imaginaire. L'espace en image a un caractère beaucoup plus qualitatif que l'étendue de la perception : toute détermination spatiale d'un objet en image se présente comme une propriété absolue. L'espace de l'objet, comme sa couleur ou sa forme, est irréel. Le temps de l'objet en image est aussi un irréel. Ce temps irréel n'a pas les caractéristiques du temps de la perception : il ne s'écoule pas, il peut à volonté se déployer ou se contracter, il n'est pas irréversible. La mémoire confond les deux types d'existence (objets réels et irréels) car les deux types d'objets lui apparaissent à titre de souvenirs. Lors de la constitution de l'objet irréel, le savoir joue le rôle de la perception : c'est à lui que s'incorpore le sentiment.

Mais il peut se produire un second cas : une fois l'image constituée, je peux y réagir par un sentiment nouveau, un jugement nouveau, qui se pose comme une réaction. Ainsi l'on peut imaginer un objet émouvant, non pour le retrouver tel qu'il était, mais pour ressentir aujourd'hui un sentiment analogue à celui que l'on a éprouvé : le savoir réflexif précède alors le sentiment et le sentiment est visé sous sa forme réflexive. Il y a une différence de nature entre les sentiments en face du réel et les sentiments en face de l'imaginaire. Ainsi l'amour dont l'objet est absent est comme le négatif de l'amour : il peut en manifester des actions, mais celles-ci seront limitées par le savoir qu'on en a. Ainsi certains individus préfèrent mener une vie imaginaire qu'une vie réelle – pas simplement rêver à ce que l'on n'a pas, mais fuir la forme même du réel et ces gens ne supporteront pas que se réalise ce qu'ils imaginent. Si le schizophrène imagine tant de scènes amoureuses, ce n'est pas seulement parce que son amour réel a été déçu : mais avant tout, c'est qu'il n'est plus capable d'aimer.

En conclusion, Sartre note que la structure de la conscience transcendantale implique que cette conscience soit constitutive d'un monde. Or la thèse (ou position d'existence) de la conscience imageante est radicalement différente de la thèse d'une conscience réalisante. C'est la situation dans le monde, saisie comme réalité concrète et individuelle de la conscience, qui est motivation pour la constitution d'un objet irréel. L'imagination n'est pas un pouvoir empirique surajouté à la conscience, c'est la conscience tout entière en tant qu'elle réalise sa liberté.

PERCEPTION VISUELLE

Physiologie

Une des particularités du système visuel est sa puissance : « La première particularité du médium visuel, qui ne sera pas sans incidence sur la communication par ce canal, est sa puissance : il permet d'acheminer 10^7 bits/seconde, soit 7 fois plus que l'oreille. Cette énorme quantité doit cependant être considérablement simplifiée et réduite avant de parvenir à ce que l'on appelle la conscience, laquelle n'admet que de 8 à 25 bits/seconde. C'est ici que se place tout l'acquis de la *Gestaltpsychologie*, première discipline à avoir vu et analysé les processus par lesquels s'opérait ce travail de réduction. Ce travail incombe à des organes analogues à ce qu'on appelle aujourd'hui des microprocesseurs : des processeurs sensoriels qui traitent les données avant même de les envoyer au cerveau ou dans les couches périphériques de celui-ci. Les opérations réalisées sont essentiellement des transformations de *pattern* ; des sélections ; une combinaison avec des informations venant de la mémoire. » (Groupe μ 1992 : 61) Cette puissance du canal visuel n'étant jamais totalement exploitée, elle peut cependant l'être davantage par ceux qui y concentrent plus d'attention. Et pourtant, parmi toutes les radiations électro-magnétiques, qui

vont des ondes radio aux rayons gamma, en passant par les micro ondes, les rayons infra rouge, la lumière visible, les rayons ultra-violet ou les rayons X, l'œil humain ne peut percevoir qu'une étroite bande de ces fréquences. Les yeux d'autres animaux, comme les insectes, ont d'autres perceptions, comme dans l'ultra-violet.

La complexité de la vision apparaît dans sa physiologie. La moitié du cortex cérébral y est impliqué. Les techniques d'exploration TEP (tomographie par émission de positrons) et RMN (résonance magnétique nucléaire) ont permis de voir quelles régions du cerveau sont particulièrement actives dans différentes conduites, comme la lecture, la vision et l'imagination. Il apparaît notamment que les mêmes régions du cerveau sont activées pour la vision des choses et pour l'imagination visuelle des choses. Ainsi, dans une expérience récente (Martin et al. 1995 : 102), utilisant la détection par balayage de l'activité cérébrale, les sujets devaient observer des dessins en noir et blanc d'un éléphant. On leur demandait d'imaginer soit la couleur de l'éléphant, soit son comportement. Lorsqu'ils imaginaient la couleur, les régions proches de la zone reconnue comme l'aire de traitement de la couleur (V4) entraient en activité. Lorsqu'ils imaginaient le comportement de l'éléphant, les régions proches de la zone de traitement du mouvement (V5) devenaient actives. Ainsi, en l'absence de changement du stimulus visuel, des changements dans le fonctionnement cérébral sont activés, selon notamment qu'il s'agit de la vision ou de l'imagination d'une couleur, d'un mouvement ou d'une forme.

On peut également stimuler électriquement différentes régions du cerveau en vue d'évoquer des réponses. Parmi les découvertes récentes, on peut noter la mise en évidence de modules cérébraux spécialisés dans la reconnaissance des mains (découverts par Charles Gross) et d'autres spécialisés dans la reconnaissance des visages (voir notamment David Perrett). Ces régions deviennent actives uniquement lorsque le sujet perçoit une main ou un visage. L'observation clinique a montré de même qu'une lésion cérébrale peut entraîner un déficit sélectif limité par exemple à la reconnaissance des visages. Pour ce qui est de la perception visuelle, les études récentes montrent que le cerveau traite les caractéristiques visuelles dans des modules spécialisés, différents pour la forme, le mouvement, la profondeur stéréoscopique, la couleur, etc.

D'autre part, l'activité même du système visuel provoque un 'bruit' interne, une activité résiduelle qui souvent augmente avec l'âge et peut provoquer un déficit progressif de l'acuité visuelle. L'idée ancienne de l'existence d'un seuil d'intensité au-delà duquel les stimuli doivent se situer pour avoir un effet sur le système nerveux est considérée par R. L. Gregory comme fautive. Tout stimulus peut avoir un effet, mais il n'est accepté comme signal d'un événement extérieur que dans le cas où il ne paraît pas vraisemblable que l'activité neurale soit due simplement à une augmentation fortuite du niveau du bruit. C'est le cerveau qui opère ce choix : l'intensité lumineuse qui lui est transmise vient-elle du bruit interne ou est-elle signe d'un événement extérieur ? Il s'agit d'un compromis entre fiabilité et sensibilité. Ce niveau est variable également selon notre disposition à mobiliser nos ressources physiologiques et psychologiques dans une situation donnée. Lorsque nous sommes particulièrement attentifs, la demande d'information augmente, élevant ce niveau de sensibilité. Est-il impossible que l'acuité visuelle des sourds, souvent relevée, provienne de ce fait : les ressources physiologiques et psychologiques n'étant pas 'perturbées' par les informations sonores, ce niveau de sensibilité est relevé ?

La vision a un rapport particulier avec le mouvement. Bon nombre d'animaux ne détectent visuellement que les choses en mouvement. De même, le bord de la rétine humaine n'est sensible qu'au mouvement : un objet immobile situé à la limite du champ visuel est indétectable. S'il est en mouvement, celui-ci est détecté, mais l'objet même n'est pas identifié. Le bord extrême de la

rétine est encore plus 'primitif' : sa stimulation par un mouvement ne donne lieu à aucune perception précise, mais entraîne un réflexe de rotation des yeux, qui amène l'objet mobile en vision centrale, mettant ainsi en jeu la région hautement développée de la fovéa, pour identifier l'objet. Il n'est d'ailleurs sans doute pas un hasard que la langue des signes suive cette structure : les signes sont organisés, comme le rappellent toutes les grammaires de langue des signes, comme celle éditée par l'*International Visual Theatre*, en fonction du regard. En effet, étant donné que le regard 'normal' d'un locuteur de langue des signes est dirigé vers le regard de son interlocuteur, les signes ayant une configuration compliquée sont toujours signés près du visage, alors que les signes émis à distance de celui-ci sont plus simples, et souvent redoublés par les deux mains, donc facilement perçus par la vision périphérique. Ainsi, organisation du système linguistique et canal utilisé sont bien liés, que ce soit pour les langues vocales comme pour les langues signées.

Il existe deux systèmes fondamentalement différents de détection du mouvement : le système image-rétine (l'objet vu se déplace devant la rétine qui perçoit ce mouvement) et le système œil-tête (l'œil suit du regard l'objet en déplacement, et le déplacement de l'œil permet au cerveau de comprendre le déplacement de l'objet). Le trouble le plus connu du système image-rétine fut décrit par Aristote : celui-ci avait observé que, immédiatement après avoir regardé une chute d'eau, la berge de la rivière lui paraissait en mouvement. De là vient le nom de ce trouble : effet de la chute d'eau, bien qu'il s'obtienne à la suite de n'importe quel mouvement continu.

Fait étonnant, la forme la plus courante de confusion des couleurs (le rouge et le vert) ne fut découverte qu'à la fin du XVIII^e siècle, lorsque le chimiste John Dalton découvrit qu'il était incapable de distinguer des substances chimiques dans des flacons de verre en se basant sur leur couleur, alors que ses amis le faisaient sans difficulté. La reconnaissance des objets s'effectue en fonction de nombreux critères : on qualifie l'herbe de verte car chacun l'appelle ainsi quoi qu'il perçoive. Ce fait donne cependant à réfléchir sur la compréhension mutuelle par le langage : met-on les mêmes perceptions ou idées sous les mêmes mots ?

Parmi les 'détecteurs' propres de la vision, certains sont spécialisés pour la reconnaissance des traits. Différentes expériences ont été menées à ce sujet, notamment par Colin Blakemore. Ainsi des chatons ont été élevés dans un environnement fait de rayures verticales. Ils sont par la suite demeurés insensibles aux traits horizontaux. Ceci suggère que la vision, et notamment ces détecteurs de traits, n'est pas complètement achevée à la naissance, mais qu'elle doit se développer. D'où l'importance, pour les bébés, d'un bon environnement visuel, de nombreuses et différentes stimulations visuelles. Mais les recherches scientifiques sur la vision sont loin d'être terminées. Ainsi, par exemple, de nouvelles hypothèses (Mortimer Mishkin notamment) séparent deux voies corticales pour la vision, l'une ventrale (occipito-temporale, reliant le cortex strié aux régions préstriées et ensuite au cortex subtemporal) ; l'autre dorsale (reliant les régions préstriées au lobe pariétal postérieur). Ces deux voies traiteraient l'information de manière particulière : la voie ventrale étant spécialisée dans la discrimination visuelle des objets (voir quoi) et la voie dorsale traitant la vision spatiale (voir où). Des lésions cérébrales spécifiques montrent ainsi que des troubles peuvent affecter séparément ces deux voies.

Ainsi, la perception visuelle, selon R. L. Gregory (2000), est composée de 'modules' spécialisés qui analysent la texture, par analyseurs microtopographiques, la forme par extracteurs de motifs, la couleur par analyseurs chromatiques, ainsi que la profondeur stéréoscopique, le mouvement... Ces analyses sont intégrées puis comparées avec les concepts présents dans un 'répertoire' du cerveau, avant de constituer l'objet perçu.

Langue des signes et cerveau

Le langage a fait l'objet d'études nombreuses sur son lien avec le fonctionnement du cerveau. La partie du cortex impliquée dans le langage est la région périsylvienne de gauche (autour de la scissure de Sylvius), de l'aire de Broca à l'aire de Wernicke. Des atteintes spécifiques dans ces aires produisent des formes d'aphasies différentes, portant sur des difficultés de grammaire, de dénomination, de compréhension du sens des mots ou des phrases, etc.

Des études ont porté spécifiquement sur le traitement du langage par le cerveau de personnes sourdes. Et ces études ont montré que les personnes sourdes utilisant la langue des signes activent pour cela l'hémisphère gauche du cerveau, celui dédié au langage, non l'hémisphère droit, spécialisé dans les compétences visuospatiales. Ainsi la langue des signes est bien traitée dans le cerveau des personnes sourdes comme une langue, non comme une suite d'images. « Si l'on demande à une personne de répéter ce que dit quelqu'un d'autre qui continue à parler, et, en même temps, de taper avec un doigt de la main droite ou de la main gauche, cette personne a plus de difficulté à taper avec le doigt de droite qu'avec celui de gauche, car le doigt de droite est en concurrence avec le langage pour utiliser les ressources de l'hémisphère gauche. Fait remarquable, la psychologue Ursula Bellugi et ses collaborateurs ont montré que le même phénomène se produit lorsque des sourds répètent les signes produits d'une seule main par quelqu'un d'autre dans la langue des sourds américaine : il leur est plus difficile de taper avec le doigt de droite qu'avec celui de gauche. Les signes doivent mobiliser l'hémisphère gauche... parce que ce sont des gestes linguistiques. Lorsqu'une personne doit reproduire un geste dénué de sens, les doigts de droite et de gauche sont ralentis de la même façon. [...] Les sourds qui s'expriment par signes et qui ont des lésions de l'hémisphère gauche souffrent de formes d'aphasie par signes qui sont pratiquement identiques à celles de l'aphasie des entendants qui ont les mêmes lésions. [...] C'est là une découverte fascinante. » (Pinker 1999 : 300)

D'autre part, la revue *Nature* du 14 janvier 1999 a publié les résultats d'une équipe de chercheurs de l'École médicale de l'Université d'Osaka, montrant que les personnes sourdes utilisent, pour décoder la langue des signes, la région du cortex dédiée à l'audition, non à la vision, dite l'aire auditive associative. Cette équipe souligne ainsi la plasticité du cerveau, de même que la représentation corticale des doigts de la main est plus développée chez les violonistes que chez les non-musiciens, ou encore celle de l'index chez les aveugles lisant en braille (Le Monde du 17/02/99).

Ces recherches fondamentales sont passionnantes ; toutefois, il ne faudrait pas une fois de plus réduire la place et le statut des personnes sourdes à des questions purement médicales.

Phénomènes visuels

James Grimes montre que les traits enregistrés à chaque fixation oculaire sont bien moins nombreux que l'on croit. Montrant à des sujets, alternativement, deux images présentant quelques différences, il fallait souvent plusieurs secondes pour remarquer ces différences. En effet, l'œil parcourt l'image selon ce qu'il juge *a priori* important dans l'image : un visage, par exemple, est parcouru par le regard, la plupart du temps, selon le même modèle : en premier les yeux, puis le nez... Aussi, des détails qui ne sont pas parcourus du regard en premier peuvent passer totalement inaperçus, même s'ils sont importants.

Un autre phénomène visuel consiste en ce que les surfaces d'intensité constante génèrent peu d'informations. Au contraire, les contours sont beaucoup plus significatifs, et sont donc parcourus prioritairement, les surfaces entre ces contours étant souvent inférées.

Un certain nombre de principes régissent la vision, comme les principes de constance de grandeur et de forme, principes qui nous permettent de reconnaître un objet quelle que soit la distance qui nous en sépare, et donc quelle que soit sa taille apparente, ou bien quel que soit l'angle de vue, un cercle, sous un certain angle, paraissant ainsi ovale. C'est ce que décrit Descartes dans *La Dioptrique* : « Et il est manifeste aussi que la figure se juge par la connaissance, ou l'opinion, qu'on a de la situation des diverses parties des objets, et non par la ressemblance des peintures qui sont dans l'œil : car ces peintures ne contiennent ordinairement que des ovales ou des losanges, lorsqu'elles nous font voir des cercles et des carrés. »

Un des principes de la perception visuelle est le principe de proximité (Gogel 1978 : 49-57). Le système visuel combine des informations, et cette combinaison se fait surtout sur des informations voisines, voire contiguës : est-ce que des points voisins sont alignés ? quelle est l'inclinaison de cet alignement ?... Et la perception combine ainsi des informations de plus en plus éloignées. Tout élément du champ influence la perception de son voisin et réciproquement. C'est par ce principe que la perception du monde apparaît continue, non fragmentée. Cette fonction cependant n'est pas totalement identique pour tous les hommes : elle peut varier d'un sujet à l'autre, déterminant des 'styles' de perception différents – tout en restant dans des limites qui forment une 'norme' perceptive. Devant un spectacle entièrement fractal, elle est tenue en échec, alors que devant un spectacle fortement corrélé, elle devient insuffisante par défaut.

Ainsi des différences minimes sont nécessaires pour percevoir une discontinuité, et la perception de ces différences peut être plus fine pour les personnes sourdes qui concentrent leur attention sur la perception visuelle. Aussi la langue des signes, pratiquée avec rapidité, peut présenter beaucoup de nuances dans la configuration des gestes, nuances perçues immédiatement par les personnes sourdes, et non reconnues par les personnes entendantes qui n'ont pas développé autant la finesse de ce genre de perceptions. Y. Delaporte note par exemple : « Les visuels que sont les sourds repèrent immédiatement, d'un coup d'œil acéré, le trait saillant d'un visage, le détail qui introduit une disharmonie. » (2000 : 30)

Un autre phénomène de la vision est l'accentuation des contrastes par l'œil. Ainsi chaque cellule photosensible de l'œil ne se borne pas à transmettre de l'information à son neurone, mais influence, par connexions latérales, les neurones voisins. On parle d'inhibition latérale. Ce phénomène a pour résultat d'accentuer les contrastes : deux surfaces d'apparences différentes sont perçues de manière plus distincte qu'elles ne le sont en elles-mêmes. Ainsi « une surface à illumination absolument uniforme ne contient aucune information ; un comportement à l'égard de l'univers extérieur sous-entend obligatoirement que cet univers est varié. En accentuant les contrastes, l'inhibition latérale favorise la perception de ces variations et rend plus riche l'univers sensoriel. » (Gérardin 1968 : 111) Ce phénomène se produit 'naturellement' chez toute personne voyante, et l'on peut supposer que les personnes sourdes développant davantage l'attention visuelle, peuvent saisir ainsi des contrastes plus fins que ne le peuvent les entendants. Une anecdote raconte qu'un entendant, accompagnant une personne sourde, avait été frappé par le fait que cette dernière, dans un train en marche, arrivait à lire des panneaux se trouvant sur la voie, alors que lui-même n'y parvenait pas.

Un phénomène très étudié concerne les erreurs de perception visuelle, les illusions, les figures ambiguës. Il existe un nombre important de figures ambiguës qui montrent qu'un même système de stimulations qui atteint l'œil peut donner lieu à des perceptions très différentes. R. L. Gregory classe ces ambiguïtés visuelles dans un tableau à quatre colonnes (ambiguïté, distorsion, paradoxe et fiction) et à quatre lignes (donné physique, signaux physiologiques, connaissance centrifuge et règles latérales). Cela donne donc seize sortes de phénomènes troublant la vision.

Shepard (1992) classe les figures ambiguës en neuf groupes : illusions de perspective, ambiguïtés de perspective, ambiguïtés objectives, ambiguïtés figure-fond, impossibilités figure-fond, impossibilités de perspective, auto-référence graphique, auto-référence symbolique et transmogrification.

Comme les inférences relatives à l'orientation, à la perspective et à la longueur sont produites automatiquement par le mécanisme neuronal sous-jacent à la vision, les connaissances ou la compréhension des illusions au niveau intellectuel ne sont pas en mesure d'en réduire la force. Shepard remarque que beaucoup d'illusions viennent de ce que notre vision est adaptée à un monde tridimensionnel, et donc se trouve inadaptée face à des images bidimensionnelles.

D'autre part, la vision étant interprétée par le cerveau, celui-ci suit des règles générales, mais il peut arriver qu'il se trompe. Ainsi par exemple, ce que l'on nomme le mouvement induit, étudié par Karl Duncker. Lorsqu'une plage lumineuse, un rayon lumineux fixe est projeté sur un écran qui bouge de gauche à droite ou de haut en bas, c'est le rayon lumineux qui semble bouger. En effet, en règle générale, le fond est immobile et l'objet est mobile. Même si l'inverse se produit, le cerveau comprend les informations qui lui sont transmises selon la règle générale.

De même, la vision affecte le reste du comportement. Ainsi, par exemple, une expérience simple consiste à prendre deux récipients, l'un petit et l'autre grand, et à les remplir du même poids d'un élément quelconque. On demande ensuite à différentes personnes de soulever ces récipients des deux mains : le petit apparaîtra plus lourd que le grand. En effet, le comportement dépend de ce qu'analyse le cerveau ; or dans cette situation, le cerveau s'attend à ce que le petit récipient soit plus léger que le grand. Il va donc commander aux muscles devant soulever le petit récipient de moins se tendre que ceux devant supporter la charge supposée plus importante. Ainsi la vue peut être trompeuse.

Chacun privilégie l'un des sens et juge de tout à travers celui-ci – comme beaucoup d'entendants privilégient l'ouïe par rapport aux autres sens. Et cela donne une image, un reflet de la réalité particulier, voire quelque peu déformé. « Ce serait, à mon avis, une société plaisante, que celle de cinq personnes dont chacune n'aurait qu'un sens ; il n'y a pas de doute que ces gens-là ne se traitassent tous d'insensés, et je vous laisse à penser avec quel fondement. C'est là pourtant une image de ce qui arrive à tout moment dans le monde ; on n'a qu'un sens et l'on juge de tout », remarque Diderot (1751, ed. 2000 : 16). Ce point de vue rejoint le relativisme de Protagoras : « Protagoras veut que l'homme soit la mesure de toutes choses, pour celles qui sont, de leur existence, pour celles qui ne sont pas, de leur non-existence. Par 'mesure', il veut dire critère, par 'choses' il désigne les objets. De cette manière, il peut affirmer que l'homme est le critère de tous les objets [...] Les hommes perçoivent tantôt ceci, tantôt cela en fonction des différences de leurs dispositions. L'homme qui est normalement disposé perçoit les propriétés de la matière qui sont à même d'apparaître à ceux qui sont normalement disposés ; celui qui est dans une disposition contraire à la norme perçoit celles qui correspondent à cet état. Pour ce qui est de l'influence de l'âge, du sommeil, de la veille et des divers types de dispositions, on peut dire la

même chose. C'est ainsi que l'homme se fait, en fonction de lui-même, le critère des êtres. » (5^e s. av J.-C., ed 1991 : 670-671) Et dans cette lignée, pour Georges Leroy, Encyclopédiste : « Nous sommes disciples de nos sensations [...] Nous sommes même presque étrangers au genre de perfection dont les bêtes sont susceptibles. Jamais, avec un odorat tel que le nôtre, nous ne pouvons atteindre à la diversité des rapports et des idées que donne au loup et au chien leur nez subtil et toujours exercé [...] Ces idées et ces rapports échappent à la stupidité de nos organes. » (1862 : 124, 182)

Critiquant la phénoménologie avec laquelle on prétend résoudre les problèmes des rapports entre l'organisme et la conscience, Thomas Nagel prend un exemple : la chauve-souris. Celles-ci perçoivent le monde extérieur par écholocalisation, détectant les réfractions provenant d'objets situés dans leur champ et de leurs propres cris, émis à une fréquence élevée. Elles passent leurs journées la tête en bas, pendues par les pattes. Leur système perceptif consistant en un sonar, nous n'en savons ni n'en pouvons même imaginer l'expérience. Il est donc pertinent de se demander « quel effet cela fait d'être une chauve-souris » (1983 : 198). Comment extrapoler de notre propre expérience à sa vie interne ? Ce n'est en aucun cas par addition, soustraction ou modifications apportées à notre expérience humaine que nous parviendrons à savoir « comment c'est pour elle-même ». Pourrions-nous espérer jamais accommoder à l'intérieur de notre langage une description détaillée de la « phénoménologie chauve-souriesque » ? Ne faut-il pas reconnaître qu'il y a des faits qui excèdent les concepts humains ? Cependant, remarque Nagel, « la distance entre soi-même et les autres peut tomber n'importe où sur une échelle continue de degrés. » (1983 : 201) N'en va-t-il pas de même, *mutatis mutandis*, vis-à-vis des sourds ? Le mode de perception qui leur est propre est-il descriptible tel quel dans le langage de ceux qui entendent ? En tous cas, ce mode de perception n'est sûrement pas seulement ce que s'imaginent les entendants quand ils se bouchent les oreilles...

BIBLIOGRAPHIE

- ABEILLÉ Anne, *Une grammaire électronique du français*, Paris, CNRS Editions, 2002.
- ACFOS, *Surdité et accès à la langue écrite*, Actes du 2^{ème} colloque international, 27-29 novembre 1998, 3 tomes, Paris, ACFOS, 1999.
- ADAM M., *Les schémas*, Paris, L'Harmattan, 1999.
- AGENCE UNIVERSITAIRE DE LA FRANCOPHONIE (éd.), *L'enseignement du français langue seconde*, Actualités linguistiques francophones, Vanves, EDICEF, 2000
- AKAMATSU C.T. et YELON S., « Teaching the thinking involved in writing », *Perspectives for Teachers of the Hearing Impaired*, vol. 5, n° 5, p. 19-21, 1987.
- ALLEN E.D., VALETTE R., *Classroom Techniques : Foreign Languages and English as a Second Language*, New York, Harcourt Brace Jovanovich, 1977.
- BELMONT J., KARCHMER M. et BOURG J., « Structural influences on deaf and hearing children's recall of temporal/spatial incongruent letter strings », *Educational Psychology*, vol. 3, p. 259-274, 1983.
- BENVENISTE E., *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, 1966.
- BÉRARD E., LAVENNE Ch., *Modes d'emploi : Grammaire utile du français*, Paris, Hatier, 1989.
- BERMAN R. A., « Rule of grammar or rule of thumb ? », *International Review of Applied Linguistics*, 17.4, p.279-302, 1979.
- BESCHERELLE, *L'art de conjuguer : Dictionnaire de 12000 verbes*, La Salle, Hurtubise HMH, 1991.
- BESSE H., PORQUIER R., *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Crédif/Hatier, 1991.
- BIBEAU G., *Introduction à la phonologie générative du français*, Montréal, Didier, 1975.
- BILGER M., « De la théorie à la terminologie linguistique française et enseignement de la grammaire aujourd'hui », *Le français dans tous ses états*, n° 30, Revue du réseau CNDP des enseignants de français, www.ac-montpellier.fr.
- BLANCHE-BENVENISTE, DEULOFEU, STEFANINI, VAN DEN EYNDE, *Pronom et syntaxe, L'approche pronominale et son application au français*, Paris, CNRS-SEIAF, AELIA, 1984.
- BRANNON L. et LIVINGSTON S., « An alternative view of education for deaf children : Part II », *American Annals of the Deaf*, vol. 131, n° 3, p. 229-231, 1986.
- BRUGMAN'S Claudia, MA thesis : 'Story of Over', 1981, citée par Joseph Hilferty, *English Cognitive Linguistics*, 05 février 2003, <http://lingua.fil.ub.es/~hilferty/coglx-1.pdf>.
- BRUNO, G. *Cause, Principe et Unité*, trad. E. Namer, Paris, P.U.F., 1930, cité par France Farago, *La Nature*, Paris, Armand Colin, « U », 2000.
- CAMPBELL R. et BUTTERWORTH B., « Phonological dyslexia and dysgraphia in a highly literate subject : a developmental case with associated deficits of phonemic processing and awareness », *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, vol. 37a, p. 435-475, 1985.
- CATACH N., « La ponctuation », *Langue française*, n° 45, Larousse, 1980 (cf. également les autres articles de ce numéro.)
- CELCE-MURCIA M., HILLES S., *Techniques and Resources in Teaching Grammar*, Oxford, Oxford University Press, 1988.
- CHARAUDEAU P., *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette, 1992.

- CHARROW V.R., « A psycholinguistic analysis of 'Deaf English' », *Sign Language Studies*, n° 7, p. 139-150, 1975.
- CHERVEL A., ... *et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français, Histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Payot, 1977.
- CHERVEL A., *Les grammaires françaises, 1800-1914, Répertoire chronologique*, Paris, INRP, 1982.
- CHEVALIER J.-C., *Histoire de la grammaire française*, Paris, P.U.F., « Que sais-je ?, 2904 », 1996.
- CHOMSKY N., « Un compte-rendu du Comportement verbal de B.F. Skinner », *Langage*, 16, trad. de F. Dubois-Charlier, 1969 (1^{ère} publ. 1959).
- COLTHEART M., « Lexical access in simple reading tasks », in Underwood G., *Strategies of information processing*, New York, Academic Press, 1978.
- CONRAD R., *The Deaf school child*, London, Harper and Row, 1979.
- COOK V.J., « Universal grammar and the learning and teaching of second languages », dans ODLIN T. (éd.), *Perspectives on Pedagogical Grammar*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 25-48, 1994.
- COSTE D., « La grammaire entre linguistique et didactique », *Grammaire et français langue étrangère, Actes du colloque de l'A.N.E.F.L.E. 18 et 19 nov. 1989*, Grenoble, 1989.
- CULIOLI A., *Pour une linguistique de l'énonciation*, 3 tomes, Paris, Ophrys, 1990-1999.
- CUQ J.-P., *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Paris, Didier/Hatier, 1996.
- CUXAC Christian, *Fonctions et structures de l'iconicité des langues des signes. Analyse descriptive d'un idiolecte parisien de la Langue des signes française*, Thèse de Doctorat d'Etat, Université René Descartes, Paris V, 1996.
- CUXAC C. « « », in Fuchs C. et Robert S., *Diversité des langues et représentations cognitives*, Paris, Ophrys, 1997.
- CUXAC Christian, *La langue des signes française, Les voies de l'iconicité*, « Faits de langue, 15-16 », Paris, Ophrys, 2000.
- DAIGLE D., « L'influence du contact avec le français sur la performance en français écrit », mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, 1995.
- DE LANGHE Olivier, *Création d'un dictionnaire linguistique en LSF : problématiques et premiers essais, Mémoire de maîtrise*, Bordeaux III, 2002.
- DELAPORTE Y., *Des signes, des noms, des rires*, s.l., ASAS Éditions, 2000.
- DENIS M., *Image et cognition*, Paris, P.U.F., 1989.
- DIDEROT, *Lettre sur les sourds et muets*, Paris, Robert Laffont, « Bouquins », 2000.
- DIRVEN René, « The Metaphoric in Recent Cognitive Approaches to English Phrasal Verbs », 01/2001, site internet : metaphorik.de.
- DIRVEN R., « Pedagogical grammar », *Language Teaching*, Janvier 1990.
- DUBOIS J., *Grammaire structurale du français : le verbe*, Paris, Larousse, 1967.
- DUBOIS J. et LAGANE R., *Grammaire*, Paris, Larousse-Bordas, « Livres de bord », 1997.
- DUBUISSON C., VINCENT-DUROUX L. et NADEAU M., « L'enseignement de la langue maternelle aux déficients auditifs », *Glossa*, n° 27, p. 32-37, 1991.
- DUBUISSON C. et NADEAU M., « Analyse de la performance en français écrit des apprenants sourds oralistes et gestuels », *Revue de l'Association canadienne de linguistique appliquée*, vol. 16, n° 1, p. 79-91, 1994.

- DUBUISSON C., LECLERC S., MAISONNEUVE S., « Les graphes conceptuels : un outil de représentation des langues signées », *Actes de l'Association canadienne de linguistique*, Montréal, 1995.
- DUBUISSON Colette, MACHABÉE Dominique et PARISOT Anne-Marie, « L'enseignement du français aux sourds : ce que les sourds ont à en dire », *Lidil n° 15*, Université Stendhal de Grenoble, 1997.
- DUBUISSON Colette et DAIGLE Daniel, *Lecture, écriture et surdité*, Paris, Éditions Logiques. (1998).
- DUBUISSON C., BOUCHARD D., LELIEVRE L., POULIN C., *L'ordre en langue des signes québécoise*, Montréal, A.C.L., 1999.
- DUBUISSON C., BASTIEN M., PAPEN R., *Évaluation d'un environnement multimédia destiné aux adultes sourds pour l'amélioration de leur maîtrise du français écrit*, Groupe de recherche sur la LSQ et le bilinguisme sourd, Québec, UQAM, 2001.
- DUVERGER Jean, « On apprend mieux à lire avec deux langues », *Les Actes de lecture*, n° 63, 1998.
- ELLIS R., *The study of second language acquisition*, Oxford, Oxford University Press, 1994.
- FAERCH C., « Rules of thumb and other teacher-formulated rules in the foreign language classroom », *Learning, Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom*, Aarhus, Aarhus University Press, p. 130-144, 1986.
- FAUCONNIER G., *Espaces mentaux*, Paris, Minuit, 1984.
- FERRET O., *ANTHAPSI : un système d'analyse thématique et d'apprentissage de connaissances pragmatiques fondé sur l'amorçage*, Thèse de doctorat en informatique, Université de Paris-Sud, 1998.
- FOREST Robert, *Empathie et linguistique*, Paris, P.U.F., 1999.
- FOTOS S. S., « Consciousness raising and noticing through focus on form : Grammar task performance versus formal instruction », *Applied Linguistics*, vol. 14, n° 4, p. 385-407, 1993.
- FOUCAMBERT Jean, « Lire dans la marge », *Les Actes de lecture*, n° 15, p. 44, 1986.
- FOUCAULT Michel, *Il faut défendre la société, Cours au Collège de France 1976*, Paris, Gallimard-Seuil, 1997.
- FREY H., *Grammaire des fautes, Introduction à la grammaire fonctionnelle*, Geuthner, Slaktine (1^{ère} publication 1929), 1985.
- FURTH H.G., « A Comparison of Reading Test Norms of Deaf and Hearing Children », *American Annals of the Deaf*, vol. 111, p. 461-462, 1966.
- GAATONE D., *Le passif en français*, « Champs linguistiques », Bruxelles, Duculot, 1998.
- GALISSON R. et COSTE D., *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 1976.
- GÉRARDIN L., *La Bionique*, Paris, Hachette, « L'univers des connaissances, 27 », 1968.
- GERMAIN C. et SÉGUIN H., *Le point sur la grammaire*, « Didactique des langues étrangères », Paris, CLE International, 1998.
- GILLOT Dominique, *Le Droit des sourds, Rapport à Monsieur le Premier Ministre*, 30 juin 1998.
- GOETZINGER C. et ROUSEY C., « Educational Achievement of deaf children », *American Annals of the Deaf*, vol. 104, p. 221-231, 1959.
- GOGEL W. C., « Le principe de proximité dans la perception visuelle », *Pour la science*, 1978, 9, 1.
- GOIGOUX Roland, « Les enfants sourds », *Les Actes de lecture*, n° 15, 1986.
- GOOSSE A., *La nouvelle orthographe : Exposé et commentaires*, Paris/Louvain la Neuve, Duculot, 1991.

- GORMLEY K. et SARACHAN-DEILY B., « Evaluating hearing-impaired students' writing : A practical approach », *Volta Review*, vol. 89, n° 3, p. 157-166, 1987.
- GOUGENHEIM G., MICHEA R., RIVENC P. et SAUVAGEOT A., *L'élaboration du français fondamental*, Paris, Didier, 1964.
- GRÉGOIRE M., THIÉVENAZ O., *Grammaire progressive du français avec 500 exercices*, Paris, CLE International, 1995.
- GREGORY R. L., *L'œil et le cerveau*, Bruxelles, De Boeck Université, « Neurosciences et cognition », 5^{ème} édition, 2000.
- GROSS M., « Les verbes supports d'adjectifs et le passif », *Langages*, 121, p. 8-18, 1996.
- GROUPE μ , *Traité du signe visuel*, Paris, Seuil, « La couleur des idées », 1992.
- GUILLAUME Gustave, *Psycho-systématique du langage, Principes, méthodes et applications*, Paris, Klincksieck et Québec, Les Presses de l'Université de Laval, Tome 2, 1971.
- HAMERS J. F., BLANC M. H. A., *Bilinguality and bilingualism*, Cambridge, Cambridge University Press, 2000.
- HANSON V.L., « Access to spoken language and the acquisition of orthographic structure : Evidence from deaf readers », *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, vol. 38 A, p. 193-212, 1986.
- HAWKINS E., *Awareness of Language : An Introduction*, Cambridge, Cambridge University Press, 1985.
- HEIDER F.K. et HEIDER G.M., « A comparaison of sentence structure of the deaf and hearing children », *Psychological Monographs*, vol. 52, n° 1, p. 42-103, 1940.
- HEIDER F.K. et HEIDER G.M., « Comparaison of sentence structure of the deaf and hearing children », *Volta Review*, vol. 43, p. 364-376, 536-540, 599-604, 628-630, 1941.
- HOFFMEISTER R., « ASL and its implications for education », in Bornstein H. (éd.), *Manual communication : Implications for education*, Washington DC, Gallaudet University Press, p. 81-107, 1990.
- JOHNSON-LAIRD P.-N., « Procedural semantics », *Cognition*, 5, p. 189-214, 1977.
- JOHNSON R., LIDDELL S. et ERTING C., *Unlocking the curriculum : Principles for achieving access in deaf education*, Washington DC, Gallaudet University, 1989.
- KING C.M. et QUIGLEY S.P., *Reading and Deafness*, San Diego, College-Hill Press, 1985.
- KLECAN-AKER J. et BLONDEAU R., « An examination of the written stories of hearing-impaired school-age children », *Volta Review*, vol. 92, n° 6, p. 275-282, 1990.
- KORZYBSKI A., *Une carte n'est pas le territoire*, Paris, Éd. de l'Éclat, 1998.
- KRASHEN S., *The Input Hypothesis : Issues and Implications*, London, Longman, 1985.
- KRETSCHMER R.R. et KRETSCHMER L.W., *Language development and intervention with the hearing impaired*, Baltimore, MD, University Park Press, 1978.
- KUNTZE Marlon, « Lecture, écriture et enfants sourds », *Les Actes de lecture*, n° 65, 1999.
- LACERTE L., « L'écriture sourde québécoise », *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*, vol. 8, n° 3-4, p. 303-345, 1989.
- LAMBERT F., « Naissance des fonctions grammaticales : les 'bricolages' d'Apollonius Dyscole », in *Matériaux pour une histoire des théories linguistiques*, p. 141-146, Lille, Université de Lille, 1984.

- LANE H., HOFFMEISTER R. et BAHAN B., *A journey into the deaf world*, San Diego CA, Dawn Sign Press, 1996.
- LANGACKER R.-W., *Foundations of cognitive grammar*, Stanford, Stanford University Press, 1987.
- LANGACKER R.-W. et MUNRO P., « Passives and their Meaning », *Language*, 51, 3-4, p. 789-830, 1975.
- LENNEBERG E.-H., *Biological foundations of language*, New York, Wiley, 1967.
- LE GOFFIC P., *Grammaire de la phrase française*, Paris, Hachette, 1994.
- LEROI-GOURHAN A., *Le Geste et la parole*, Tome 1 : Technique et langage, Paris, Albin Michel, « Sciences d'aujourd'hui », 1964.
- LEROY G., *Lettres philosophiques sur la perfectibilité et l'intelligence des animaux*, Paris, 1862.
- LIVINGSTON S., *Rethinking the education of deaf students : Theory and practice from a teacher's perspective*, Portsmouth NH, Heineman, 1997.
- LONG M. H., « Maturational constraints on language development », *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 3, p. 251-285.
- LOSSON O., *Modélisation du geste communicatif et réalisation d'un signeur virtuel de phrases en langue des signes française*, Thèse de doctorat, Université de Lille 1, 2000.
- LYSTER R., « The role of analytic language teaching in French immersion programs », *La Revue canadienne des langues vivantes*, 47.1, p. 159-176, 1990.
- MACKEY A., *Using Communicative Tasks to Target Grammatical Structures : A Handbook of Tasks and Instructions for Their Use*, Sydney, University of Sydney, Language Acquisition Research Center, 1994.
- MAHÉ Anne, « Surdité, bilinguisme et voie directe », *Les Actes de lecture*, n  71, 2000.
- MARSHALL W. et QUIGLEY S., *Quantitative and qualitative analysis of syntactic structures of written language of deaf students*, rapport de recherche, Institute of Research on Exceptional Children, University of Illinois, 1970.
- MARTIN A. et al., « Discrete cortical regions associated with knowledge of colour and knowledge of action », *Science* n  270, 1995.
- MARTINET A., *Grammaire fonctionnelle du français*, Paris, Didier/CREDIF, 1979.
- MAYER C. et WELLS G., « Can the Linguistic Interdependence Theory support a bilingual-bicultural model of literacy education for deaf students ? », *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol. 1, 1996, p. 93-107.
- MILLET Agnès, « Réflexions sur le statut du mouvement dans les langues gestuelles », *Lidil* n  15, octobre 1997, Université Stendhal de Grenoble.
- MILNER J.-Cl, *Introduction à un traitement du passif*, DRL, Université de Paris VII, 1986.
- MITTERAND H., « La nomenclature grammaticale », *Langue française*, n  47, 1980, p. 90-99.
- MOODY B., HOF D., VOURCH A., GIROD M., DUFOUR A.-C., *La Langue des signes*, Tome 1 : histoire et grammaire ; tome 2 : dictionnaire bilingue, Vincennes, I.V.T., Diff. Ellipses, 1997-1998.
- MONNERIE A., *Le français au présent : Grammaire*, Paris, Didier/Hatier/Alliance française, 1987.
- MULLER Claude, *Les Bases de la syntaxe*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, 2002.
- MYKLEBUST H., *The psychology of deafness*, New York, Grune et Stratton, 1964.

- NADEAU M., « Peut-on parler de 'français sourd' ? », *Revue de l'Association canadienne de linguistique appliquée*, vol.15, n° 2, 1993, p. 97-117.
- NADEAU M., DUBUISSON C. et GELINAS-CHEBAT C., « Le français écrit des étudiants sourds : une analyse qualitative », *Bulletin de l'ACLA*, vol. 13, n° 1, 1991, p. 89-103.
- NAGEL T., *Questions mortelles*, Paris, P.U.F., 1983.
- NEIDLE C., KEGL J., MACLAUGHLIN D., BAHAN B., LEE R. G., *The Syntax of American Sign Language*, Cambridge & London, The MIT Press, 2000.
- NORMAND C. et al., *Avant Saussure. Choix de textes (1875-1924)*, Bruxelles, Complexe, 1978.
- NOVER S. et ANDREWS J., « Critical pedagogy in deaf education : Bilingual methodology and staff development », *Star Schools Project Report N° 1*, Santa Fe, New Mexico, New Mexico School for the Deaf, 1998.
- NUNAN D., «Linguistic theory and pedagogic practice», dans ODLIN T. (éd.), *Perspectives on Pedagogical Grammar*, Cambridge, Cambridge University Press, 1994, p. 253-270.
- OLERON P. (1978), «Le langage gestuel des sourds : syntaxe et communication», *Monographies françaises de psychologie*, n°43, Paris, Editions du CNRS.
- OLLIVIER J., *Grammaire française*, 2^e éd., Montréal, Études vivantes, 1993.
- PARADIS M. et LEBRUN Y., « La neurolinguistique du bilinguisme », *Langages*, 72, 1983.
- PATY J., Séminaire « Images, représentations et savoirs », organisé par P.E.F.C.S. de l'I.U.F.M. d'Aquitaine, 2000.
- PAUL P. et QUIGLEY S., *Education and deafness*, New York, Longman, 1990.
- PAUL P., « From ASL to English », in Garretson M. (éd.), *Communication issues among deaf people : A deaf american monograph*, Silver Spring MD, National Association of the Deaf, 1990, p. 107-113.
- PAUL P., « Use of ASL in teaching reading and writing to deaf students : An interactive theoretical perspective », *Bilingual considerations in the education of deaf students : ASL and English*, Washington DC, Gallaudet University Center for Continuing Education, 1992, p. 75-105.
- PAUL P., « Deafness and text-based literacy », *American Annals of the Deaf*, vol. 138, 1993, p. 72-75.
- PAVEAU M.-A., SARFATI G.-E., *Les grandes théories linguistiques*, Paris, Armand Colin, 2003.
- PECK A., *Language Teachers at Work : A Description of Methods*, New York, Prentice Hall, 1988.
- PEDERSEN Bo, *Sentence Imagery, The Transport of Full Sentence Meaning in Open Cognitive Schemas*, Colloque CILS 1997, <http://www.hum.au.dk/semiotics/docs/epub/urb97/BOP/Pedersen.htm>
- PELLETIER Armand et DELAPORTE Yves, *Moi, Armand, né sourd et muet*, Paris, Plon, « Terre Humaine », 2002.
- PERFETTI C.A., ZHANG S. et BERENT I., « Reading in English and Chinese : Evidence for a 'universal' phonological principle », in Frost R. et Katz L., *Orthography, phonology, morphology and meaning*, Amsterdam, North-Holland, 1992, p. 227-248.
- PERRY F.R., « The psycholinguistic abilities of the deaf children : An exploratory investigation », *The Australian Teacher of the Deaf*, 1988, p. 153-160.
- PEYTARD & GENOUVRIER, *Linguistique et enseignement du français*, Paris, Larousse, 1970.
- PIENEMANN M., « Psychological constraints on the teachability of languages », *Studies in Second Language Acquisition*, 6.2, p. 186-214, 1984.

- PIENEMANN M., "Is Language teachable ? Psycholinguistic experiments and hypotheses", *Applied Linguistics*, 10.1, p. 52-79, 1989.
- PINKER S., *L'instinct du langage*, Paris, Éd. Odile Jacob, 1999.
- PLATON, *La République*, VI, 510, trad. de J. Cazeaux, Paris, Livre de Poche 4639, 1995, p. 301.
- POWER D., *Deaf children's acquisition of the passive voice*, University of Illinois at Urbana-Champaign, 1971.
- POWERS A.R. et WILGUS S., «Linguistic complexity in the written language of hearing-impaired children», *Volta Review*, vol. 85, n° 4, 1983, p. 201-210.
- PROTAGORAS, cité par Sextus Empiricus, *Hypotyposes pyrrhoniennes*, I, 216-218, in J.-P. Dumont, *Les Écoles présocratiques*, Paris, Gallimard, Folio Essais 152, 1991.
- PUREN C., *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : essai sur l'éclectisme*, Paris, Didier, 1994.
- QUIGLEY S., POWER D.J. et STEINKAMP M.W., «The language structure of the deaf children», *Volta Review*, vol. 79, n° 2, 1977, p. 73-84.
- QUIGLEY S. et PAUL P., *Language and Deafness*, San Diego CA, College-Hill Press, 1984.
- REAY E.W., « A comparaison between deaf and hearing children in regard to the use of verbs and nouns in compositions describing a short motion picture story », *American Annals of the Deaf*, vol. 91, 1946, p. 453-491.
- REBUFFOT J., *Le point sur l'immersion au Canada*, Montréal, Centre éducatif et culturel, 1993.
- RIEGEL Martin, PELLAT Jean-Christophe, RIOUL René, *Grammaire méthodique du français*, Paris, Presses universitaires de France, « Quadrige 337 », 2002.
- RIVIÈRE N., *La construction impersonnelle en français contemporain*, Paris, Jean Favard, 1981.
- ROBERT *oral-écrit : L'orthographe par la phonétique*, Paris, Le Robert, 1989.
- ROULET E., *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues*, Paris, Nathan, 1972.
- RUSSELL W.K., QUIGLEY S. et POWER D.J., *Linguistic and deaf children : Transformational syntax and its applications*, Washington D.C., Alexander Graham Bell Association for the Deaf, 1976.
- RUTHERFORD W.E., *Second Language Grammar : Learning and Teaching*, London, Longman, 1987.
- SANDHU M., *Grammaire fonctionnelle du français*, Toronto, Holt, Rinehart & Winston, 1995.
- SANTACROCE M., *Grammaire, linguistique et didactique du français langue étrangère*, Thèse de doctorat, Université Paris III, 1999.
- SCHAPIRA Ch., « Le complément d'agent introduit par la préposition de », *Linguisticae Investigationes*, X-1, p. 153-172, 1986.
- SCHULZE G., « An evaluation of vocabulary development by thirty-two deaf children over a three year period », *American Annals of the Deaf*, vol. 110, n° 3, 1965, p. 424-435.
- SÉGUIN H., *Tous les verbes conjugués*, Montréal, Centre éducatif et culturel, 1986.
- SÉRO-GUILLAUME, Ph. (1996). "Enseigner c'est accueillir". *Liaisons*, no 10.
- SÉRO-GUILLAUME, P. (1997). "La langue des signes française (LSF)". *Meta*, vol. XLII, 3. pp. 487-501.
- SHEPARD R. N., *L'œil qui pense*, Paris, Seuil, « Points Science, 140 », 1992.
- STRONG M., « A bilingual approach to the education of young deaf children : ASL and English », *Language learning and deafness*, New York NY, Cambridge University Press, 1988, p. 113-132.

- SWAIN N., LAPKIN S., « Immersion French in secondary schools : The 'goods' and the 'bads', *Contact*, 5.3, p. 2-9, 1986.
- TAYLOR L.T., « A language of the writing of deaf children », Thèse de doctorat, Florida State University, 1969.
- TESNIERE L., *Éléments de syntaxe structurale*, Klincksieck, 1988.
- THOMPSON H., « An analysis of errors in written composition by deaf children », *American Annals of the Deaf*, vol. 81, n° 2, 1936, p. 95-99.
- TRANSLER C., LEYBAERT J. et al., « Do deaf children use phonological syllables as reading units ? », *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol. 4(2), p. 124-143, 1999.
- VALIN Anne, « Surdité, handicap ? », *Les Actes de lecture*, n° 60, 1997.
- VERNON M. et ANDREWS J., *The psychology of deafness*, New York NY, Longman, 1990.
- VIROLE Benoît, *Psychologie de la surdité*, De Boeck, 1996 et 2000.
- WALTER J.B., « A study of the written sentence construction of a group of profoundly deaf children », *American Annals of the Deaf*, vol. 104, p. 282-285, 1955.
- WEINRICH H., *Grammaire textuelle du français*, Paris, Didier/Hatier, 1989.
- YOSHINAGA C., « Syntactic and semantic characteristics in the written language of hearing impaired and normally hearing school-aged children », Thèse de doctorat, North Western University, 1983.
- YOSHINAGA-ITANO C. et SNYDER L., « Form and meaning in the written language of the hearing-impaired », *Volta Review*, vol. 87, n° 5, p. 75-90, 1985.