

APPORTS ET ENJEUX DU MODULE DE LECTURE INLASSABLE DE TEXTE (LIT) Exemple de l'approche des structures narratives

Claire-Lise VELTEN

Le module de **Mise en Lecture Assistée par Ordinateur** (MLAO) du futur logiciel Vidéographix¹ permettra de construire des « objets-lecture ». Un « objet-lecture » sera constitué d'un texte (et/ou des éléments qui le composent) connecté à des vidéos en Langue des Signes et sera disponible, par la suite, pour être relu et re-visionné en toute autonomie au sein du module **Lecture Inlassable du Texte** (LIT)². Ce module s'adressera aussi bien aux enfants qu'aux adultes sourds, deux publics n'ayant pas les mêmes besoins en termes d'accompagnement linguistique mais qui recourent toutefois aux mêmes stratégies pour entrer dans l'écrit, abordé comme une langue seconde. L'apprenti lecteur sourd (tout comme le lecteur sourd en perfectionnement) entrera ainsi prioritairement dans la signification du texte écrit grâce aux messages en Langue des Signes, construits dans cet environnement extérieur de vidéos associées. Alors, alimenté sémantiquement et culturellement à propos du texte, l'apprenti pourra renforcer par étapes successives ses connaissances de ce langage pour l'œil et ainsi accéder au code. Nous développerons ici les apports d'un

1. Vidéographix sera un outil en ligne proposé et produit par l'AFL.

2. Voir le dossier spécial sur Vidéographix, logiciel d'apprentissage et d'approfondissement de la lecture pour les sourds. A.L. n°101, mars 2008, pp.45-96.

tel outil pour les enfants sourds et plus spécifiquement dans le cadre du travail des structures narratives et des activités de récit.

A. LA LANGUE DES SIGNES : LANGUE PREMIÈRE

L'enfant sourd motivé par un désir de communication, aussi bien social que cognitif, et dans une intention sémiotique propre au langage humain, va construire un système de signes. Il se sert de son expérience sensorielle et pratique pour produire des gestes dans un système symbolique à l'aide de son corps (expressions du visage, mouvements de la tête, du buste, des bras, des mains...). Cette activité se déroule selon le processus d'iconicisation de l'expérience qui permet d'appréhender et de reprendre les formes saillantes, les contours, les tailles, les scènes (actants, déplacements) et de les transférer sur le plan gestuel. Pour les 95% d'enfants sourds nés de parents entendants, les signes créés vont se développer en un système linguistiquement organisé (familiolecte) dont le développement et l'expansion lexicale dépendront des interactions avec l'entourage (I. Fusellier-Souza, 2003)³. Quant aux enfants sourds nés dans une famille sourde, ils acquièrent la langue à la manière d'une langue maternelle comme l'enfant entendant acquiert la langue vocale, par immersion et échanges au sein de la cellule familiale.

Le choix d'une éducation en LSF permet à l'enfant de se construire et de se développer dans une dimension langagière et communicative adaptées : les capacités cognitives et sociales vont se mettre en place et l'enfant va pouvoir construire ses connaissances sur le monde (Courtin 2000, Dalle 2005, Virole, 2000). De nombreux chercheurs (Vercaigne-Ménard, 2002 ; Slobin, 2003) ont montré que la Langue des Signes, donnée dès le plus jeune âge, permet à l'enfant de développer ses capacités langagières comme celles de l'enfant entendant. De plus, selon Slobin (2002), même un « input imparfait » en Langue des Signes assure un développement similaire entre enfants sourds de parents entendants et enfants sourds de parents sourds.

³. Fusellier-Souza. *Processus cognitifs et linguistiques de la genèse des Langues des Signes : Émergence et développement des Langues des Signes primaires (LSP) pratiquées par des individus sourds sans contact avec une communauté sourde.* (2003)

B. COMMENT SE FAIT LE PASSAGE VERS L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS ÉCRIT LANGUE SECONDE ?

Contrairement à ceux qui pensent que l'oral serait directement accessible pour les sourds dans un contexte situationnel, force est d'admettre que la langue première est la LSF et que l'entrée dans le français, langue dominante de la société, se fait par l'écrit. Il constitue donc, parallèlement à la LSF, une langue d'enseignement des savoirs, mais aussi une langue de communication avec des entendants qui ne pratiquent pas la LSF : ainsi, son apprentissage et sa maîtrise s'avèrent incontournables. L'apprentissage de l'écrit en tant que langue seconde ne peut se faire que par l'intermédiaire de la langue première qui constitue d'une part la langue d'élucidation du message mais aussi la langue d'analyse et d'études (métalangue) afin d'en expliquer le fonctionnement : il s'agit alors, pour les sourds, d'apprendre et de maîtriser une langue écrite sans en connaître la version orale, l'écrit ne pouvant être considéré comme de l'oral transcrit. On sait que le fait de bien connaître une langue première, même signée, permet de mieux rencontrer une langue seconde (Jonhson, Liddell et Erting, 1989 cités par Mayberry & Ducharme, 2005) car elle permet déjà l'accès aux concepts auxquels l'enfant fera référence lors de l'apprentissage de la lecture (Courtin, 2002).

C. ENJEUX DU MODULE DE LECTURE INLASSABLE DE TEXTE

C.1. Rendre les utilisateurs destinataires de l'écrit, leur donner accès au message. Il est nécessaire, comme pour les enfants entendants, de rendre très tôt les enfants sourds destinataires de l'écrit en variant les supports et en les explicitant afin de leur donner accès à une variété de discours et de modes d'énonciation et ainsi leur permettre de construire petit à petit chacune des langues en présence (la Langue des Signes et le français écrit). La traduction d'un récit écrit sur support vidéo en LSF permet de rencontrer le contenu sémantique et de mettre à disposition de l'apprenti une Langue des Signes différente de celle utilisée quotidiennement. Par ce biais, et ceci dès le plus jeune âge, lui sont fournies des clés de découverte et de compréhension, afin qu'il n'ait pas face à l'écrit des

appréhensions ou l'idée qu'il ne lui est pas accessible ou encore qu'il est une chose strictement réservée aux entendants (conception qui se crée par le fait que certains considèrent l'écrit comme une transcription de l'oral...). Ces vidéos qui présentent des adultes sourds filmés participent à ce que l'enfant puisse s'identifier à un modèle d'adultes ayant accès à l'écrit (certains enfants sourds nés dans des familles entendantes n'ont pas toujours de contacts avec la communauté sourde adulte) et ainsi se confronter à son propre devenir et bénéficier d'apports linguistiques en LSF spécifiques aux modalités écrites (nous y reviendrons).

Ainsi, est-il nécessaire de le rappeler, l'objectif est d'apporter aux enfants sourds les 6 conditions pour devenir lecteurs :

1. être confrontés à une grande diversité d'écrits : pour comparer, généraliser, comprendre les fonctions et fonctionnements des écrits dans leurs diverses situations d'utilisation. Pour percevoir les invariants, les règles de l'écrit, par delà les différences d'aspect et d'architecture.
2. être destinataires d'écrits : pour se trouver inclus dans des réseaux de communication.
3. se voir accorder inconditionnellement le statut de lecteur : pour s'autoriser à s'emparer de l'outil et de sa fonction sociale. Pour bénéficier de l'effet Pygmalion.
4. être associé à des actes de lecture : pour observer, partager des pratiques sociales, s'y inclure et apprendre en faisant avec des pairs et des experts.
5. avoir des modèles de lecteur : pour faire fonctionner le principe d'apprentissage avec des tuteurs, des modèles, des maîtres, des transmetteurs.
6. avoir du pouvoir sur sa vie : pour exercer sa liberté individuelle dans des fonctionnements collectifs, pour prendre des décisions collectives en individu responsable.

C.2. Support pédagogique pour les enseignants.

À la manière d'Idéographix, le module doit permettre par le traitement systématique et systémique qu'il opère sur les langues, de faire émerger des représentations qui s'appuient sur des connaissances de la langue première ou d'en faire émerger de nouvelles grâce à l'observation raisonnée. Il permettra en retour une compréhension

étendue de la langue maternelle et de la langue seconde, les incluant dans un paysage linguistique plus vaste.⁴ L'enseignant pourra fabriquer grâce au module de Mise en Lecture Assistée par Ordinateur (MLAO) les supports auxquels l'enfant pourra accéder aussi souvent qu'il le souhaite, les relire et se les faire relire au sein du module de Lecture Inlassable de Texte. Le choix des supports textuels sera libre, toutefois, est-il besoin de le rappeler, [...] *il n'y a à lire dans un texte, donc il n'y a de quoi apprendre à lire, que pour autant qu'il y a de l'écrit, c'est-à-dire du pensé avec l'écrit, à travers le difficile travail d'écriture, par la confrontation de l'auteur entre son intention et un matériau.*⁵ Le module MLAO fonctionnera comme une palette permettant de relier au texte écrit (tapé ou scanné) différentes aides (vidéo en LSF, images, textes, références hypermédia...) qui pourront être associées à des unités de taille différente (unités de sens, phrases, paragraphes...)⁶. Ces éléments, paramétrés offriront à l'apprenant, par le module LIT, d'interroger le français écrit (affixes, mots, unités de sens, phrases, etc.) par l'intermédiaire de la Langue des Signes afin de pouvoir y inférer des catégories relatives à ses éléments et de se rendre compte de ses spécificités, de ses caractéristiques et ainsi développer les stratégies de lecture. Le module constituera ainsi un moyen d'initiation et d'accompagnement des utilisateurs dans la prise de conscience des propriétés fondamentales de l'écrit permettant d'orienter l'approche du texte, de sa macrostructure vers sa microstructure.

Le module LIT ne vient pas se substituer à la situation d'enseignement mais bien la prolonger : en effet, le travail qui est effectué en classe ou en cours concernant l'écrit peut être réinvesti ultérieurement dans le module LIT par les apprenants comme autant de moyens de garder une trace, de relire et revoir des textes déjà abordés et de se construire un réseau de textes.

La LSF n'a pas de système d'écriture (mais seulement des systèmes de transcription qui sont à la Langue des Signes les équivalents de ce qu'est la sténographie pour l'oral). La vidéo est donc le moyen le plus économique pour garder

4. T. Opillard. *Bilinguisme, compétences et outils informatix*. A.L. n°94, juin 2006, p.80

5. J. Foucambert. *Idéographix au pays des albums*. A.L. n°77, mars 2002, p.60

6. Se référer au dossier spécial sur Vidéographix des A.L. n°101

une trace du discours signé et son utilisation en informatique reste un moyen efficace pour permettre de revoir ce qui a été abordé. De la même manière que l'écrit s'avère inchangé dans le temps, la capture vidéo permet une fixité des apports en LSF sans subir de variations involontaires qui pourraient survenir au cours du temps : un texte écrit peut par exemple mener à différentes interprétations en LSF non seulement d'un point de vue de la prosodie ou de l'amplitude mais aussi du point de vue du contenu.

En résumé, l'avantage du module LIT est que la liaison texte, parties du texte ou éléments du texte avec les vidéos permet d'établir le lien entre les deux langues, l'une se faisant passeur du message et analyse du fonctionnement de l'autre, mais aussi d'offrir les conditions d'une accessibilité permanente.

C.3. Support d'apprentissage et d'échanges entre parents et enfants. Les parents ou la fratrie pourront interagir et interroger le texte ensemble, offrant ainsi un nouveau support d'échanges et la possibilité d'une analyse linguistique collaborative aboutissant à la construction des langues chez tous les utilisateurs.

Par la suite, une sollicitation d'échanges « au sujet de » ce que l'enfant a pu voir en LSF et de ce qu'il peut percevoir à l'écrit, lui permettra de construire ses langues dans un cadre métalinguistique. Ce type de réinvestissement donne la possibilité de la mise en place de la fonction métalinguistique qui s'exerce dans la référence au discours, puis à la langue elle-même. Elle nécessite ainsi une distance du sujet par rapport à ses productions langagières comme à celles d'autrui.

Selon Vygotsky, apprendre, c'est développer une intelligence individuelle à partir de l'intellectuel collectif auquel on participe ; le processus d'apprentissage consiste à réussir seul ce qui est réalisé grâce à la réussite du groupe. Apprendre à lire prend racine dans des relectures diversifiées qu'on parvient à conduire avec de moins en moins d'aides extérieures. Le jeune enfant, lorsque son environnement en offre la possibilité, ne cesse de provoquer cette reprise permanente en demandant à ses proches de lire et relire quelques textes fétiches qu'il sait tellement par cœur qu'il n'est pas question d'en changer un mot. Il ne fait aucun doute

que cette répétition (relecture ici par un tiers) joue aussi un rôle déterminant pour préparer et aider l'entrée dans le fonctionnement de l'écrit dont l'enfant se fait déjà une 'théorie' en rapport avec son expérience. En effet, à mesure qu'une compétence est exercée dans plusieurs contextes, avec des indices différents, son déroulement demande de moins en moins de soutien (Newman & Holzman, 1993).

C.4. L'apprentissage de l'écrit, un apprentissage linguistique. Le module de Lecture Inlassable de Texte s'appuie sur le principe de l'apprentissage de l'écrit en tant qu'apprentissage linguistique. Pour ce faire, il assure la possibilité de [...] *mettre en œuvre sur le texte ce qui manque encore à l'apprenti (à savoir, précisément, les compétences de base) afin de lui permettre d'exercer sans attendre les compétences remarquables. Le fait de ne pas savoir d'abord identifier les mots ne constitue jamais, en situation d'apprentissage linguistique, un obstacle. C'est à l'environnement, [...], d'apporter l'information ignorée, celle de l'explicite du texte, par exemple en en donnant lui-même lecture autant de fois qu'il le faut, en construisant des repères dans les marges du texte pour le structurer, en l'annotant, en en parlant, etc. [...] le texte est connu, par apport extérieur, dans son aspect formel, explicite. Il s'agit, dès lors, de comprendre comment et pour quoi il fonctionne. C'est cela qu'il s'agit d'apprendre à faire et c'est en le faisant que les compétences techniques vont trouver naturellement à s'exercer. On part d'une question de recherche, issue de la confrontation entre un horizon d'attente et l'explicite afin de se demander « comment ça marche ».*⁷

7. J. Foucambert. Sur quels écrits apprendre à lire ? A.L. n°82, juin 2003, p.23

Ainsi le module de Lecture Inlassable de Texte par la lecture répétée du texte et les ré-vision des vidéos en LSF qui lui sont relatives, va permettre à l'enfant d'en maîtriser le message pour pouvoir focaliser son attention sur les différents éléments qui lui permettront d'accéder au code.

D. APPORTS DU MODULE DE LECTURE INLASSABLE DE TEXTES DANS LE TRAITEMENT DES RÉCITS ET DES TEXTES NARRATIFS

Le module de Lecture Inlassable de Texte (LIT) propose à l'apprenti lecteur et au lecteur en perfectionnement d'accéder au texte et à la Langue des Signes selon les modalités énoncées précédemment. Toutefois, les

structures narratives aussi bien en Langue des Signes qu'à l'écrit s'appuient sur des constructions linguistiques particulières et permettent des apports variés dans les deux langues que nous nous proposons d'analyser ici car « *c'est justement dans ce genre discursif du récit que l'écart entre LS et LV écrite, entre LSF et français écrit, peut être le plus important puisque la LS recourt alors à ces structures où prédominent la spatialisation, la simultanéité des paramètres, le continu, le dire en montrant... qui s'opposent terme à terme à la linéarisation et à la discrétisation de l'écrit. Il est notamment, pour l'essentiel, impossible d'identifier dans ces productions en grande iconicité quoi que*

8. B. Garcia. *Acquisition du langage chez l'enfant sourd : quelle oralité pour l'accès à l'écrit ?* Mélanges CRAPEL n°29, 2006 (<http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/8-DUHAYER-pdf.pdf>)

ce soit qui puisse s'apparenter aux « mots », unités par excellence de l'écrit. » (B. Garcia, 2006)⁸. Quels apports en langue première (Langue des Signes) et en langue seconde (français écrit) va alors trouver l'utilisateur sur un texte narratif ?

D. 1. Apports sur le texte. L'apprenant aura à sa disposition tous les éléments qui concernent le paratexte : la couverture du livre, son titre, les attentes qu'il peut produire, l'interrelation texte/image et leurs différences, la présentation des auteurs et illustrateurs, les unités d'organisation du texte... Tous ces éléments vont être présentés en Langue des Signes de manière à ce que l'apprenant puisse se constituer et se forger un horizon d'attente, lui permettant ainsi d'enrichir et de réactualiser les connaissances qu'il a déjà par son expérience de l'écrit sur les attentes qu'il se fait du texte auquel il va être confronté. Bien entendu, ce support ne remplace pas le support livre mais permet de garder une trace des explicitations qui lui sont relatives, de les visionner à l'envie en LSF et d'inférer ces connaissances à d'autres types de supports : « *[...] il semble que l'étude d'une langue à travers un outil qui interroge les phénomènes linguistiques permet de dépasser les faits de discours et les catégories grammaticales traditionnelles (avec leur relativité et leurs insuffisances) qu'il a d'abord permis de construire, pour se référer aux concepts, en tant que cadres de pensée où réside le sens. L'élève peut saisir une logique d'ensemble au niveau de la situation de communication, de ses enjeux, des valeurs véhiculées, de l'énonciateur, de ses visées. On se voit amener les élèves à la compréhension et l'utilisation des règles culturelles, sociales et linguistiques sous-jacentes à la production et à la compréhension des discours*

*spécifiques des diverses communautés linguistiques. Cette approche contrastive [...] conduit les élèves à un niveau de conceptualisation qui devient une démarche de pensée qui trouve son application dans toutes les approches linguistiques, y compris à la rencontre de textes historiques, géographiques ou économiques. »*⁹

9. T. Opillard. *Bilinguisme et outil Informatix*, op.cité

De plus, une présentation d'ouvrages du même auteur ou d'ouvrages sur le même thème mais aussi d'autres éléments qui permettent l'acculturation (présentation de films, d'œuvres en rapport avec le texte...) seront disponibles dans cette même partie.

L'apprenant trouvera aussi une présentation de la traduction du texte afin de s'approprier le message et de pouvoir prendre en compte des éléments linguistiques propres à la Langue des Signes et de les travailler plus en détails, de manière contrastive, par l'intermédiaire de toutes les aides qu'il aura à sa disposition, pour permettre ainsi au futur lecteur de les appréhender de manière pertinente. Or, la situation d'interprétation du texte écrit vers la Langue des Signes nécessite de passer justement d'un écrit hors contexte à une production gestuelle caractérisée, elle, par la co-présence des interlocuteurs puisqu'elle relève des modalités visuo-gestuelles... Le texte écrit répond à une construction particulière, à une situation de transmission du message à un destinataire absent et il possède une structuration propre qui nécessite le rendu d'un contexte qui ne serait pas utilisé en co-présence. Il est caractérisé par le différé et possède donc des particularités syntaxiques et structurales propres. La Langue des Signes constitue la langue des interactions quotidiennes et est utilisée en contexte dans une dimension principalement dialogique (de la même manière que l'oral est utilisé avec les enfants entendants). Elle nécessite prioritairement des situations de face-à-face (même si l'usage de la vidéo tend à réduire cette caractéristique). Ceci implique donc la prise en compte d'un destinataire absent et d'une organisation spécifique du discours avec une obligation de construction du contexte auquel le destinataire n'a pas accès. « *En LS, [...], l'enfant sourd peut notamment, si on lui en donne les moyens, comprendre et prendre du recul par rapport à ce qui distingue le registre dialogique du « discours » (en situation) et le registre monologique du « récit »*

(hors situation), premier pas vers la compréhension de ce hors situation particulier que / qui constitue l'écrit. Certains enseignants sourds travaillant en structure bilingue et des interprètes mis face aux questions de la traduction (français écrit/LSF) expérimentent le rôle que peut notamment jouer, dans la saisie du hors situation propre à l'écrit, la LSF filmée. »¹⁰

Les présentations des récits écrits traduits en Langue des Signes, tout comme les lectures de récits aux enfants entendants, vont avoir des répercussions sur la construction de la langue première de communication (orale pour les entendants ou signée pour les sourds) d'un point de vue lexical, syntaxique et aussi sémantique. D'autres éléments vont ainsi se construire avec pour les sourds ou les entendants, la construction de la logique énonciative, de la langue avec les éléments référentiels qu'elle comporte, des données d'énonciations marquant différents niveaux de focalisation et de points de vue, des marqueurs spatio-temporels spécifiques...

D.2 Apports sur les sous-unités du texte. Selon les types de discours observés en Langue des Signes, chacun a sa particularité. Les structures narratives de la Langue des Signes sont spécifiquement les plus éloignées de l'écrit dans la mesure où elles peuvent présenter plusieurs procès en simultanéité.¹¹ Selon le modèle d'analyse de C. Cuxac, la Langue des Signes est composée de deux visées : la première, visée iconisatrice (descriptive ou du « dire en montrant ») et la seconde plus abstraite, visée non illustrative se référant au lexique standard (pour plus de détails, se reporter à l'encadré). Ces visées se trouvent de manière imbriquée dans la langue, toutefois on trouve plus de structures à visée iconisatrice dans la narration car elles s'appuient sur le double rôle du locuteur : locuteur-narrateur ou locuteur protagoniste de l'énoncé. « [elles] sont essentiellement attestées lors d'activités discursives ciblées : → en premier lieu, dans le cadre de constructions de références actancielles spécifiques. De ce fait, elles sont massivement présentes dans l'ensemble des conduites de récit : récits de vie, récits romanesques, récits de films, contes, histoires drôles, etc. → en second lieu, dans le

10. B. Garcia. Acquisition du langage chez l'enfant sourd : quelle oralité pour l'accès à l'écrit ? Mélanges CRAPEL n°29, 2006 (<http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/8-DUHAYER-pdf.pdf>)

11. N. Médin et M-A Sallandre : Typologie des procès dans des récits en Langue des Signes Française. Procès : (états, activités, accomplissements et achèvements)

cadre de constructions de références spatiales spécifiques (localisation et déplacement d'actants par rapport à des repères fixes, relations tout-partie, descriptions de lieux, etc.). »¹²

Exemple : la construction des points de vue et des différents niveaux de focalisation.

Lors de la narration, le niveau de focalisation externe ou interne présente des différences d'un point de vue énonciatif.

A l'écrit, les marqueurs de l'énoncé ou de l'énonciation se retrouvent dans l'utilisation des pronoms, du temps du récit... Le narrateur utilisera le « Je » et fera référence aux autres personnages en les nommant ou en utilisant des éléments anaphoriques. De la même manière en LSF, ces éléments vont être davantage présents. Dans le cadre d'une analyse contrastive, il est nécessaire d'en avoir conscience afin de pouvoir les mettre en valeur d'un point de vue métalinguistique de la même manière que ces marques spécifiques seront analysées à l'oral avec les enfants entendants.

L'espace marqueur de l'énoncé et de l'énonciation. À l'écrit, les modalités d'énonciation permettent d'appréhender par l'intermédiaire de marques telles que les pronoms, qui est le locuteur, qui est l'interlocuteur, à qui il s'adresse... Sur le plan de l'énoncé, les différents actants vont être nommés différemment ou désignés par des pronoms identiques. Les actions de l'un sur l'autre vont être marquées par l'utilisation des voix passives/actives ou par des verbes pronominaux.

En Langue des Signes, ces marques vont toutes être rendues sur le plan spatial: les actants sont définis par la position spatiale du locuteur (1ère personne), de l'interlocuteur (2ème personne) et, pour la non personne, par un pointage du regard et/ou du doigt instanciant une position spatiale qui n'est ni celle du locuteur, ni celle de l'interlocuteur (en général à la droite du locuteur).

Dans le plan de l'énoncé, par un couplage regard/pointage suivi de l'émission d'un signe désignatif, chaque actant se voit attribuer un lieu de l'espace de signation –la direction du mouvement du signe verbal, déplacé de l'un à l'autre des loci ainsi instanciés suffisant, combiné avec le sémantisme du verbe, à marquer le rôle respectif des actants (agent, patient...) (B. Garcia, 2006).

Ces diverses sémantisations de l'espace vont ainsi générer autant d'espaces référentiels spécifiques (schémas actanciels, temporels, spatiaux, ou autres constructions

12. C. CUXAC in Les Langues des Signes : analyseurs de la faculté de langage » in Acquisition et Interaction en Langue Étrangère revue AILE n°15, 2001.

conceptuelles) qui peuvent se superposer et s'enchâsser en un maillage très complexe.

Le regard marqueur de la situation de narration, de la prise de rôle d'un personnage, de la référence. Dans les structures de transfert personnel et les doubles transferts (pour plus de détails, se reporter à l'encadré) : le regard du locuteur est celui du personnage transféré. Le locuteur narrateur se met littéralement dans la peau de l'un de ses personnages (l'un des actants du procès de l'énoncé), il devient ce personnage (qu'il a rapidement spécifié par une série de descripteurs très iconiques). Or ce passage se caractérise par le fait que le regard du locuteur décroche de celui de l'interlocuteur (regard « dans le vague »). Le locuteur peut passer successivement d'un personnage à l'autre et ce passage se caractérise là encore par le regard : fermeture des yeux et succession rapide de clignements, sans retour sur l'interlocuteur, accompagnant une modification de la posture corporelle par rapport à l'axe de l'interaction. Il est alors nécessaire d'analyser le fait que ce qui est de l'ordre du discours « rapporté » *via* les transferts, ce ne sont pas seulement des propos du personnage transféré mais bien ses actions. Le retour au plan de l'énonciation s'opère par le retour du regard sur l'interlocuteur : par ce simple « rattachage » du regard de l'autre, le locuteur signale ainsi qu'il redevient le narrateur. (B.Garcia, 2006)

Pour les autres structures de transfert, le regard se porte sur les signes et indique ainsi leur valeur référentielle. Dans les structures hors visée iconisatrice, le regard active des portions d'espace pour créer une sorte de déixis propre au plan de l'énoncé.

Ainsi, « *On voit le rôle essentiel du regard dans cette organisation de l'espace discursif. Il faut, tout autant, insister sur son rôle majeur dans la distinction des plans de l'énonciation et de l'énoncé et dans l'indication du passage de l'un à l'autre.* »¹³

13. B. Garcia. *Acquisition du langage chez l'enfant sourd : quelle oralité pour l'accès à l'écrit ?* Mélanges CRAPEL n°29, 2006 (<http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/8-DUHAYER-pdf.pdf>)

Les mimiques faciales : qualification, quantification ou complément de manière. Dans les structures de transfert, elles indiquent l'état d'esprit du protagoniste transféré, sa manière d'accomplir l'action. Elles peuvent aussi avoir des valeurs de qualification ou de quantification.

LA LANGUE DES SIGNES

Elle est constituée de deux visées qui s'imbriquent dans le discours mais qui sont plus ou moins fortement présentes selon le type de discours qui est utilisé.

Les structures de grande iconicité à visée illustrative

Elles correspondent aux reproductions formelles de contours de formes, de déplacements spatiaux d'actants par rapport à un repère fixe et tous types d'actions effectuées ou subies par toutes sortes d'actants d'une grande fidélité. Ces structures, nommées aussi structures de transferts (Cuxac, 1985) se trouvent essentiellement dans les activités de récit et dans la construction de références spécifiques. Elles mêlent éléments gestuels discrets (la forme de la ou des mains), non discrets (la nature du mouvement effectué avec les mains) ainsi qu'une utilisation de la direction du regard, de la mimique faciale, de mouvements du visage et du corps qui jouent un rôle essentiel dans la construction du sens.

Dans les situations d'énonciation de type narratif les structures relevant du domaine référentiel (renvoyant aux objets du monde, qu'ils soient repérés par rapport à la situation ou détachés de la situation d'énonciation) sont rattachées aux personnes, à l'espace et au temps.

Faire un transfert c'est dupliquer une expérience réelle ou imaginaire afin de l'intégrer dans l'espace de signation. C'est avant tout un transfert d'univers : on passe du monde de l'événement (à quatre dimensions : trois dimensions de l'espace et dimension du temps) à celui de la narration (également à quatre dimensions pour les Langues des Signes).¹

Il existe ainsi différents types de transferts ² :

■ *Les transferts de personne* permettent au locuteur d'entrer dans la peau des protagonistes de l'énoncé (personne, animal, objet). C'est ce qu'on appelle aussi souvent la ...

¹. M-A. Sallandre *Va et vient de l'iconicité* in revue Aile n°15, 2001 (en ligne : <http://aile.revues.org/document1405.html>) / ². C. CUXAC in *Les Langues des Signes : analyseurs de la faculté de langage* in *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* revue AILE n°15, 2001.

Dans les énoncés standards, elles ont valeur indicatrice de l'état d'esprit du sujet énonciateur. Elles ont donc en quelque sorte valeur de compléments de manière pour le protagoniste. Ainsi, elles sont utilisées dans le cadre de :

- *construction de références actionnelles spécifiques*
- *construction de relations sémantiques spatiales (localisation et déplacement d'actants par rapport à des repères fixes, relations tout-partie, etc.)*
- *construction de références temporelles indépendantes du temps zéro de l'énonciation.*

D.3. Apports sur les phrases

Exemple : Les marqueurs de référence en français (anaphores) et en LSF (pointages). Que ce soit à l'écrit ou en Langue des Signes, les récits font appel à des marques de référence : les anaphores. À l'écrit, elles permettent la reprise d'un substantif, d'une partie de phrase ou d'une phrase complète, permettant ainsi d'assurer la cohérence et d'éviter les répétitions. En situation d'apprentissage il est nécessaire d'apprendre ces fonctionnements spécifiques afin de pouvoir comprendre à quoi ils réfèrent et ainsi s'assurer de la compréhension du texte. Ces structures existent aussi en Langue des Signes *pour rendre compte du fonctionnement des anaphores (et cataphores) : le regard, suivi d'un pointage par l'index, active une portion de l'espace de signation puis un signe manuel est effectué, qui sémantise cette portion de l'espace (comme référant à telle borne temporelle, à tel lieu, ou encore à tel actant). Dès lors, ce locus est comme mis en mémoire : l'anaphore consiste en sa réactivation par un simple regard porté sur lui, éventuellement associé à un pointage manuel, et le fait d'y localiser un signe fait que celui-ci s'adjoit le sémantisme initialement attribué à ce locus. Ces mises en mémoire peuvent être tenues très longtemps et le locus n'être réactivé que beaucoup plus loin dans le discours.*¹⁴ On voit donc clairement quel rapprochement peut être fait avec les structures anaphoriques utilisées à l'écrit.

14. B. Garcia. Acquisition du langage chez l'enfant sourd : quelle oralité pour l'accès à l'écrit ? Mélanges CRAPEL n°29, 2006 (<http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/8-DUHAYER-pdf.pdf>)

Les pointages ont une fonction de cohésion ou de cohérence du discours dans un espace référentiel construit par la directionnalité du regard. Ils sont intégrés dans le discours et permettent la référence hors contexte à des éléments

prise de rôle, avec actant, procès, locatif. Le locuteur devient l'entité dont il parle. Tout le corps du locuteur est occupé par le rôle (pas de recul, contrairement au cas du transfert de situation) : il y a incorporation. Ces transferts rendent compte d'actions en train d'être effectuées ou subies par un personnage ou un objet.

■ *Les transferts de situation* : c'est le déplacement d'un objet ou d'un personnage (procès, avec la main dominante) par rapport à un locatif stable (avec la main dominée). La scène est comme vue de loin. Le locuteur a du recul par rapport à ce qu'il dit. L'action est essentiellement marquée par les mains, il y a donc peu d'investissement corporel.

■ *Les transferts de forme et de taille* : les lieux, objets ou personnes sont décrits par leur taille ou leur forme (pas de procès, pas d'actant). Ex : la forme d'un rocher, la taille d'une personne.

■ *Les doubles transferts* : dans ce cadre se combinent les transferts situationnels et les transferts personnels.

Les structures des signes standards hors visée illustrative

Ces structures hors visée iconisatrice sont constituées d'un lexique standard et de structures sémantico-syntaxiques multilinéaires exploitant pertinemment l'espace. Elles reposent sur une logique de conservation économique de l'iconicité allant de pair avec des contraintes d'adaptation optimale à la réception de messages par le système visuel et des contraintes de facilitation de réalisation gestuelle. *Les relations sémantiques inter unités standards, utilisent pertinemment et économiquement l'espace pour marquer la totalité des relations locatives ainsi que la plupart des relations actancielles, ces dernières se présentant comme de micro-scènes spatialisées et animées*³. Ces structures visent plutôt le générique et le concept.

3. C. Cuxac. *Iconicité et mouvement en langue des signes française*. op.cit

absents. C.Cuxac (2000) attribue aux gestes de pointages différentes valeurs :

- *les pointages actanciels* : ce sont des marqueurs de personnes (des pronoms). Un actant du procès de l'énoncé est repris spatialement
- *les pointages locatifs* : l'élément pointé peut être une partie du corps (le corps subi un pré-codage sémantisé)
- *les pointages énumératifs* : la main dominée sert de numéral
- *les pointages anaphoriques* : des signes standards, introduits préalablement, sont repris par un pointage dans un espace défini. et définitif.

Donc, le pointage, en tant qu'unité déictique, participe à l'instanciation de trois domaines référentiels : la personne, le temps et l'espace qui ont pu être introduits par les structures de grande iconicité ou les structures non illustratives. On assiste là à un tissage très analogue à celui que doit exercer sur son texte le scripteur en train d'écrire pour assurer la cohérence et la cohésion du texte.

D.4 Apports sur les unités de sens et valeurs morphémiques. *Apprendre une langue, c'est inventer progressivement les moyens d'isoler de plus en plus d'éléments dont aucun d'eux ne signifie d'abord par lui-même. Tous ne deviennent porteurs de sens que par opposition et par différence ; leur efficacité et leur précision sont proportionnelles à la richesse et à la complexité dans laquelle ils ont dû et pu se spécifier. Ce n'est pas du côté des éléments du code que se joue l'accumulation mais du côté de la simultanéité et de l'entrecroisement des messages.*¹⁵ Ces différents messages, leurs mises en rapport, leurs croisements et leurs significations, doivent être analysés et explicités en Langue des Signes. Il ne paraît pas cohérent de travailler le texte en fonction d'unités qui n'ont pas de sens pris isolément.

15. J. Foucambert. *Idéographix au pays des albums* ; op.cit.

16. C. Cuxac. *Compositionnalité sublexicale morphémique iconique en Langue des Signes Française* Recherches linguistiques de Vincennes 29, 2000.

dont seul le regroupement en un signe (une molécule) est linguistiquement attesté. »¹⁶ Ainsi les différents paramètres qui composent le signe (configuration de la main, orientation,

mouvement, emplacement, mimique faciale) sont autant d'éléments porteurs de sens qui apportent un sens spécifique au sens global du signe : leur combinaison relève d'« une logique de l'iconicité qui ouvre les paramètres des signes à un ensemble de possibles cohérents c'est-à-dire compatibles iconiquement avec ce à quoi ils réfèrent ». Ainsi, la configuration de la main dominante représente une forme référentielle de base, le mouvement, soit le déploiement du contour de cette forme (ou d'une partie de la forme référentielle), soit une action effectuée par cette forme, et l'emplacement (un endroit particulier du corps qui peut être la main dominée) une forme stable localisant la forme figurée par la main dominante.

C. Cuxac défend l'idée que ces unités minimales qui entrent dans la composition des signes standards sont proches des unités morphémiques des langues. Nous pouvons alors considérer qu'elles se trouvent aussi très proches des unités morphémiques de l'écrit... De ce fait, nous faisons bien l'hypothèse qu'une entrée dans la langue écrite par des éléments non porteurs de sens n'est pas pertinente puisque leur valeur ne s'active que dans chaque contexte spécifique.

Comme nous avons pu le montrer, le module de Lecture Inlassable du Texte permettra aussi bien des apports linguistiques en LSF et en français écrit. Il s'agit bien d'un travail contrastif nécessaire aussi bien dans le cadre de leur apprentissage que dans le cadre de leur perfectionnement. Il est donc possible à partir de l'exemple particulièrement complexe du récit et de la narration, de mieux se représenter les usages et les apports de Vidéographix pour des lecteurs en cours d'apprentissage et de perfectionnement grâce à la multiplicité des supports et des registres de langues qu'il permet de visualiser simultanément de manière contrastive.

■ Claire-Lise VELTEN

M. Paillardon travaillait dans sa chambre à la restauration d'un petit Chardin, encore un peu faux, mais déjà bien amélioré.

Jacques PERRET, *Les insulaires*