CFUO de Lille
UFR3S - Département Médecine
Pôle Formation
59045 LILLE CEDEX
cfuo@univ-lille.fr

MEMOIRE

En vue de l'obtention du

Certificat de Capacité d'Orthophoniste

présenté par

Marine DASSONVILLE

soutenu publiquement en juin 2025

Contribution à la création d'un outil d'évaluation des compétences narratives en LSF :

Analyse de la référence aux personnages dans les récits d'un groupe d'enfants signeurs

MEMOIRE dirigé par

Stéphanie CAËT, Maîtresse de conférences en Sciences du Langage, Département d'Orthophonie, STL, Université de Lille, Lille

Lucie MACCHI, Maîtresse de conférences et orthophoniste, Département d'Orthophonie, STL, Université de Lille, Lille

Mémoire réalisé dans le cadre du Parcours Recherche

Lille – **2025**

Remerciements

Dans un premier temps, je tiens à remercier chaleureusement mes directrices de mémoire, madame Stéphanie Caët et madame Lucie Macchi, pour leur investissement, leur disponibilité et leurs conseils avisés. Leur encadrement bienveillant et sincère m'a beaucoup encouragée tout au long de ce travail. Les regards complémentaires de leurs domaines d'expertise m'ont permis de gagner en rigueur et de faire progresser mes réflexions.

Je remercie également le dernier membre du jury pour le temps accordé à la lecture de ce mémoire, et pour l'éclairage extérieur qu'il ou elle pourra apporter.

Des échanges instructifs avec plusieurs orthophonistes, sur le lien entre langue des signes et orthophonie, ont aussi contribué à éclaircir mes pensées. Je pense également à toutes les rencontres effectuées dans le cadre de mes stages en recherche, et aux réunions en présence d'experts en linguistique des langues des signes. Je remercie particulièrement l'équipe de CotaSigne de m'avoir intégrée dans ce projet prometteur, et de m'avoir accordé leur confiance.

Merci aux enseignants du département d'orthophonie de Lille, et en particulier ceux en surdité, qui ont su transmettre leurs savoirs avec passion. Leurs enseignements ont approfondi l'intérêt que je portais déjà à ce domaine, né de mon parcours antérieur en spécialité Langue des Signes Française à l'Université de Rouen. Il me tenait donc à cœur d'adresser une pensée aux intervenants de ce cursus et aux enseignants sourds de LSF, qui ont éveillé en moi cette sensibilité.

Je souhaite exprimer ma reconnaissance à l'ensemble de mes maîtres de stage, pour leur accueil et leurs conseils, pour tout ce qu'elles m'ont appris sur le terrain. J'ai eu la chance de réaliser plusieurs stages dans le domaine de la surdité, mais je pense également aux orthophonistes qui accueillaient des patients issus de tous les champs de compétences de l'orthophoniste. L'expérience vécue à leurs côtés a façonné la future orthophoniste que je deviens, et m'a permis de maintenir ma motivation tout au long de ces années d'études.

Un grand merci à ma famille, et en particulier mes parents, pour leur relecture de ce mémoire, mais surtout pour leur soutien pendant ces années intenses, même bien avant mon admission en orthophonie. Leurs encouragements constants à trouver une voie professionnelle qui me passionne ont été essentiels. Sans eux, je n'aurais jamais pu accomplir mon rêve professionnel.

Merci à mes amies, de promotion ou de toujours, pour leur écoute et leur aide dans les moments difficiles. Merci à notre petit groupe, déjà orthophonistes ou sur le point de le devenir, avec qui j'ai partagé des souvenirs précieux, toujours enrichis d'échanges professionnels stimulants. Ce cercle vertueux a été une source constante d'inspiration et de soutien.

Un merci tout particulier à mon conjoint, qui a su m'apporter un équilibre entre me couper du travail pour m'aérer l'esprit, et me relancer dans l'écriture de ce mémoire. Enfin, j'adresse une pensée particulière à notre complice disparu qui nous apportait beaucoup de réconfort au quotidien.

Résumé :

Notre étude documente le développement des compétences référentielles des enfants sourds signeurs, en vue de créer des normes pour l'outil CotaSigne. Nous avons analysé les procédés anaphoriques utilisés dans les récits en LSF de 24 enfants de 4 à 11 ans, qui avaient visionné un dessin animé sans paroles. Nous avons ajouté 8 codages à un corpus existant, suite à des calculs inter-juges satisfaisants. Nos résultats suggèrent qu'avec l'âge, les enfants produisent des récits plus détaillés et des références moins ambiguës. Nos résultats sont en accord avec la littérature : plus les enfants grandissent, plus ils utilisent un signe lexical (seul, ou accompagné d'une proforme) pour introduire la référence à un personnage de l'histoire. Cette tendance peut varier selon le type de référent, comme avec l'utilisation d'une proforme manuelle pour l'œuf. A tout âge, le maintien des références se fait majoritairement par une proforme corporelle. Il existe des variations de formes selon le macro-épisode de l'histoire. Au moment de la rencontre avec la souris, les enfants utilisent diverses formes pour référer à l'oisillon : les 4-5 ans utilisent une proforme manuelle, alors que les 8-11 ans utilisent une proforme corporelle. Dans l'épisode des dégâts, c'est la proforme manuelle qui domine, tandis qu'à la fin de l'histoire, la référence à l'oisillon est largement réalisée par orientation de la proforme corporelle de la souris, quel que soit l'âge.

Mots-clés :

Evaluation, production, récit, langue des signes, référence anaphorique

Abstract:

Our study documents the development of deaf signers' referential skills, to create standards for the CotaSigne tool. We analyzed the anaphoric processes used in the stories in French Sign Language of 24 children aged 4 to 11, who had watched a wordless cartoon. We added eight codings to an existing corpus, following satisfactory inter-rater calculations. Our results suggest that, with age, children produce more detailed narratives and less ambiguous references. Our results are in line with the literature: the older children get, the more they use a lexical sign (alone, or accompanied by a proform) to introduce reference to a character in the story. This tendency can vary according to the type of referent, as with the use of a manual proform for the egg. At all ages, the majority of references are maintained by a body shape. There are variations in form depending on the macro-episode of the story. At the moment of the encounter with the mouse, children use a variety of forms to refer to the chick: 4-5 year-olds use a manual proform, while 8-11 year-olds use a bodily proform. In the damage episode, it's the manual proform that dominates, while at the end of the story, reference to the chick is largely achieved by orientation of the mouse's body proform, whatever the age.

Keywords:

Assessment, production, story, sign language, anaphoric reference

Table des matières

Introduction 1
Contexte théorique, buts et hypothèses 2
1 Le discours en langues vocales : développement, évaluation, troubles 2
1.1 Développement des compétences discursives en langues vocales 2
1.2 Evaluation orthophonique du discours en langues vocales 3
1.3 Troubles discursifs et trouble développemental du langage 5
2 Profils d'enfants sourds, langue des signes et évaluation orthophonique 5
2.1 Les projets linguistiques pour les enfants sourds 6
2.1.1 Enfants sourds avec projet monolingue vocal 6
2.1.2 Enfants sourds avec projet monolingue LSF 7
2.1.3 Enfants sourds avec projet bilingue vocal-signe 8
2.2 Evaluation des compétences langagières des enfants signeurs 8
3 Compétences narratives en LSF : développement et évaluation 9
3.1 Aspects linguistiques propres à la LSF et importants pour le récit 9
3.2 Développement des compétences narratives en LS(F) 10
3.3 Evaluation des compétences narratives en LS(F) 11
4 Objectifs du mémoire et hypothèses 12
Méthode 13
1 Participants 13
2 Collecte des récits signés 14
3 Codage des récits 14
Analyses et résultats 16
1 Introduction des référents 16
1.1 Procédés linguistiques utilisés pour introduire les référents 16
1.2 Cas spécifique de l'œuf devenant un oisillon (Oe+Oi) 17
2 Maintien des référents 17
2.1 Procédés référentiels utilisés dans le macro-épisode introductif 17
2.2 Procédés référentiels utilisés dans « la chute » 18
2.3 Procédés référentiels utilisés dans « la rencontre » 19
2.4 Procédés référentiels utilisés dans la suite de l'histoire 20
3 Analyses de données plus générales 21
3.1 Part des pointages dans les références 21
3.2 Caractère ambigu ou indéterminé de la référence par classe d'âge. 22

3.3 Nombre de formes utilisées par classe d'âge 23
Discussion 23
1 Les compétences référentielles des enfants signeurs 23
1.1 Aspects généraux de notre corpus 23
1.2 Introduction des références chez les enfants de 4 à 11 ans 24
1.3 Maintien des références chez les enfants de 4 à 11 ans 25
2 Observations complémentaires 26
3 Construire une évaluation à visée orthophonique 27
4 Limites de notre étude et perspectives de recherche 28
4.1 Limites de notre étude 28
4.2 Propositions d'amélioration et de poursuite de l'étude 29
Conclusion 30
Bibliographie 31
Liste des annexes 40
Annexe A1 : Découpage de l'histoire « L'oiseau et la souris » et nombre de référents possible pour chaque MU. 40
Annexe A2 : Grille d'analyse des procédés référentiels. 40
Annexe A3 : Tableaux de données brutes pour introduire les références. 40
Annexe A4 : Tableaux montrant la répartition des formes utilisées pour introduire chaque référent, en fonction de la classe d'âge. 40
Annexe A5 : Répartition des formes utilisées pour introduire la référence, selon l'âge. 40
Annexe A6 : Tableaux montrant la répartition des formes utilisées pour maintenir chaque référent, en fonction de la classe d'âge. 40
Annexe A7 : Tableau récapitulatif des formes les plus utilisées pour introduire et maintenir chaque référent. 40
Annexe A8 : Guide de codage amendé. 40

Liste des abréviations

ASL : American Sign Language

BSL : British Sign Language

LSF : Langue des Signes Française

Ma : Maman oiseau

MU : Micro-Unités

Oe : Œuf

Oe+Oi : Transition de l'œuf devenant un oisillon

Oi : Oisillon

OPrC : Pointage par l'Orientation de la Proforme Corporelle

OPT : Pointage par l'Orientation de la main ou du doigt

PrC : Proforme Corporelle

PrM : Proforme Manuelle

Ref impl : Référence Implicite

SL : Signe Lexical

SL accompagné : Signe Lexical accompagné d'une PrC ou d'une PrM, placée avant ou après ce SL

So : Souris

TDL : Trouble Développemental du Langage

Introduction

Les compétences discursives sont cruciales au quotidien. Lorsqu'un enfant raconte un événement scolaire, son récit peut être confus et source d'incompréhensions. En orthophonie, une tâche de narration permet d'évaluer ces compétences. Un écart par rapport à la norme peut suggérer la présence d'un trouble discursif, justifiant une intervention orthophonique ciblée.

Dans leur pratique, les orthophonistes suivent des patients sourds, et adaptent l'évaluation de leurs compétences discursives à leur(s) langue(s) de communication, qu'elle(s) soi(en)t vocale et/ou signée. Cependant en France, les outils d'évaluation en langue des signes sont rares (Bogliotti et al., 2017), alors que 52 000 personnes sourdes utiliseraient la Langue des Signes Française (LSF), dont plus de la moitié diagnostiquées avant six ans (Haeusler et al., 2014). La LSF étant une des langues potentielles de l'enfant sourd, il est important que l'orthophoniste s'intéresse à son développement dans cette langue, pour élaborer un suivi approprié. Également, les enfants sourds présentent des profils linguistiques très différents, car nombre d'entre eux ne sont pas exposés précocement à un bain de langage. La langue de l'environnement familial n'étant pas toujours la LSF, leur développement langagier peut être atypique. Ceci peut entraîner des retards et des difficultés dans leurs acquisitions langagières, à différencier d'un Trouble Développemental du Langage (TDL) se manifestant en LSF (Bogliotti, 2023).

L'hétérogénéité des profils d'enfants sourds complique la création de normes. De plus, les structures linguistiques propres aux langues des signes exigent que les outils d'évaluation soient adaptés, et non simplement traduits d'une langue vocale vers une langue signée. Quelques principes clefs des évaluations du discours réalisées dans les langues vocales sont néanmoins transposables aux outils pour les langues des signes. Dans ce mémoire, nous présenterons en particulier des résultats utiles pour l'évaluation de la capacité à référer aux personnages de façon anaphorique lors de la production d'un récit. Lorsqu'il raconte, l'enfant introduit des personnages, puis y fait référence régulièrement. La quantité et la qualité des procédés anaphoriques utilisés permettent à l'orthophoniste d'observer comment l'enfant donne du sens à son récit. Ces éléments de microstructure contribuent à la cohésion du discours, et peuvent être un axe du projet thérapeutique si des difficultés sont repérées.

Le projet CotaSigne propose une tâche d'évaluation de la narration signée, sur une plate-forme en ligne, pour permettre aux orthophonistes d'identifier les forces et les faiblesses du discours d'enfants signeurs de quatre à onze ans. Dans le cadre de ce projet et de son mémoire d'orthophonie, Roger (2021) a créé une grille d'analyse des procédés d'introduction et de maintien des référents en LSF, qu'elle a utilisée pour coder les récits d'adultes et d'enfants signeurs. Le but du présent mémoire est d'enrichir ce travail avec huit récits d'enfants supplémentaires. L'objectif final du projet est de constituer un groupe de référence auquel l'orthophoniste pourra comparer les résultats d'un enfant suivi en LSF.

Dans ce qui suit, nous présenterons tout d'abord le développement des compétences référentielles, leur évaluation et les troubles dans le domaine du discours en langue vocale. Ensuite, nous distinguerons les différents profils d'enfants sourds et évoquerons la place de la langue des signes dans l'évaluation en orthophonie. Enfin, nous détaillerons les particularités linguistiques des langues des signes, avant de nous pencher sur le développement des compétences narratives en LSF et sur la manière de les évaluer. Les buts et la méthode seront détaillés avant de présenter les résultats obtenus. Nous terminerons par des éléments de discussion, suivis de notre conclusion.

Contexte théorique, buts et hypothèses

1 Le discours en langues vocales : développement, évaluation, troubles

Lorsque l'enfant relate sa journée d'école, son discours peut parfois manquer de clarté. Les informations qu'il partage peuvent être difficiles à suivre, et il n'est pas toujours évident d'identifier précisément les personnes concernées par les événements décrits. Dans cette partie, nous exposerons comment l'enfant développe ses compétences discursives, en particulier référentielles, puis comment les orthophonistes évaluent et diagnostiquent les troubles discursifs vocaux.

1.1 Développement des compétences discursives en langues vocales

Les compétences discursives de l'enfant progressent au fur et à mesure de son développement. Lorsqu'il commence à parler, vers deux ans, il se limite à référer aux objets concrets présents dans son environnement immédiat (Hickmann, 2004). Ensuite, il devient capable d'évoquer des événements passés, parfois inconnus de l'interlocuteur. Pour que les énoncés soient cohérents entre eux, l'enfant apprend à utiliser divers outils linguistiques. Il acquiert les déterminants définis (ex. « la ») et indéfinis (ex. « une ») ainsi que les connecteurs spatiaux (ex. « plus loin »), temporels (ex. « soudain ») ou transitionnels (ex. « par ailleurs »). Il utilise des procédés référentiels comme les pronoms anaphoriques[1] (ex. « il ») pour référer aux personnages ou aux objets de son histoire. Il apprend également à manier les ellipses (ex. Marie a pris un gâteau, et Paul un autre) et à recourir à des substitutions (ex. Marie a pris un gâteau, et Paul a pris aussi un dessert) pour éviter les répétitions (Halliday & Hasan, 2014).

L'ensemble de ces outils linguistiques relève de la microstructure du discours (de Weck & Rodi, 2005). Ils dépendent de l'organisation du discours et nécessitent la compréhension des inférences qu'ils impliquent. Une maîtrise insuffisante de la structure globale, appelée aussi macrostructure, peut nuire à la cohérence du discours. Une distinction peut être établie entre les structures linguistiques propres au discours descriptif et celles générées par une situation de récit, régie par le discours narratif (Filliettaz, 2001; Van Dijk, 1980). La structure du récit est déterminée par le schéma narratif, suivant une organisation canonique : une situation initiale est d'abord présentée, suivie d'un élément perturbateur qui trouble ce cadre, puis une résolution du problème, et enfin le retour à une situation stable (Fayol, 2000).

Entre cinq et sept ans, les enfants utilisent de plus en plus de déterminants indéfinis (ex. « un chien ») pour introduire des personnages dans un contexte inconnu de leur interlocuteur (Hickmann, 2000, 2004). Des formes définies peuvent aussi être utilisées en position préverbale pour introduire les protagonistes (ex. « le chien il arrive »), ce qui peut alourdir la syntaxe et donc le récit. A cet âge, ils omettent fréquemment les repères spatiaux, ou les produisent plus tard dans l'histoire (Hickmann, 2000, 2004). Les outils plus complexes comme les ellipses et les substitutions des groupes nominaux par d'autres éléments linguistiques se développent entre six et dix ans (Hickmann, 2004).

[1] L'anaphore est définie comme l'opération par laquelle un élément A1 (antécédent) est repris sous une autre forme par un élément A2 (Danon-Boileau, 1987).

À partir de l'âge de neuf ans, les enfants utilisent plus fréquemment des formes avec déterminants indéfinis lorsque le référent est absent et qu'il n'existe pas de connaissances partagées. Mais si le référent est présent, ils privilégient les formes définies, car il y a une perception conjointe de la situation. Cette évolution traduit une meilleure prise en compte de ce que leur interlocuteur voit et sait : il existe une connaissance partagée de l'information, qui influence les stratégies linguistiques utilisées par l'enfant (Hickmann, 2000, 2004). Vers cet âge, les enfants produisent des récits plus détaillés et mentionnent plus fréquemment les personnages, réalisant alors plus d'anaphores (Hickmann, 2000). Cependant l'augmentation des marques de cohésion anaphorique avec l'âge ne suffit pas à garantir un discours clair. En effet, les formes choisies pour faire référence sont censées faciliter l'interprétation, mais elles peuvent parfois avoir plusieurs référents potentiels. L'identification du bon référent dépend de l'interprétation de celui qui reçoit le discours (Jaubert, 2005), des opérations d'inférence qu'il fait en se basant sur le contenu linguistique, et le contexte (Charolles, 1995).

À dix ans, la présentation du cadre initial de l'histoire, comportant des éléments contextuels et les personnages impliqués, se rapproche pratiquement de celui attendu à l'âge adulte (Hickmann, 2000, 2004) : comme dans les narrations d'adultes, les protagonistes sont souvent introduits avec un nom commun et un déterminant indéfini (ex. « un chien ») ; des références à cette entité sont maintenues tout au long du récit principalement par des pronoms anaphoriques (ex. « il mange son os »), mais aussi parfois par des syntagmes nominaux introduits par des déterminants définis (ex. « le chien affamé mange son os »).

1.2 Evaluation orthophonique du discours en langues vocales

La référence anaphorique est une cible potentiellement intéressante dans l'évaluation de la production de récit, car elle montre la capacité de l'enfant à lier les phrases entre elles à un niveau local, et fait aussi appel aux connaissances pragmatiques de l'enfant quant aux besoins de son auditeur (Norbury & Bishop, 2003). Maîtriser les marques de cohésion, comme l'anaphore, est essentiel pour assurer la clarté du discours. Une utilisation inappropriée des pronoms peut entraîner des ambiguïtés dans la référence aux personnages d'une histoire et l'incompréhension de l'interlocuteur (ex. « elle le suit » au lieu de « elle la suit »). L'orthophoniste peut ainsi évaluer le discours en analysant les procédés référentiels, afin de repérer d'éventuels troubles discursifs.

Pour poser un diagnostic orthophonique, une évaluation clinique est réalisée. Puis, un projet thérapeutique est élaboré pour optimiser l'efficacité de l'intervention. Il s'inscrit dans une démarche de pratique fondée sur les preuves, combinant la demande du patient, ses caractéristiques, les connaissances théoriques et l'expérience clinique de l'orthophoniste (Cattini & Clair-Bonaimé, 2017). Le bilan initial des compétences langagières, tant en expression qu'en compréhension, porte sur les quatre domaines clés du langage : la phonologie, le lexique, la syntaxe et le discours (Kern & Fekete, 2019). Il est préconisé d'effectuer d'abord des épreuves dites de première ligne pour objectiver les difficultés de l'enfant, puis de réaliser des épreuves complémentaires, de seconde ligne, dans les domaines nécessitant un approfondissement (Schelstraete & Bragard, 2011). Ce deuxième niveau permet de préciser et de comprendre le type de difficultés (Chevrie-Muller & Maillart, 2010).

L'évaluation du discours englobe la capacité à utiliser le langage de manière cohérente dans divers contextes, comme la situation de récit, le discours descriptif ou encore le dialogue. Ces situations de communication prennent en compte des aspects cognitifs qui sous-tendent la production de discours, tels que la théorie de l'esprit et la capacité à réaliser des inférences

(Charolles, 1995). Les évaluations discursives peuvent être chronophages et nécessitent d'adopter une pratique évaluative raisonnée et raisonnable (Brin-Henry, 2024). Elles peuvent ainsi être proposées en deuxième ligne et/ou pendant le suivi. Cependant, les domaines du langage ne peuvent pas tous être étudiés de manière exhaustive en un seul bilan orthophonique initial. Evaluer le discours en première ligne peut donc être un moyen d'obtenir une vue d'ensemble sur les capacités langagières, y compris des trois autres domaines (de Weck & Marro, 2010).

Le versant expressif du domaine discursif est quasiment exclusivement exploré avec une tâche de production de récit (Coquet, 2021), considéré comme un bon prédicteur de niveau de langage du jeune enfant (Bishop & Edmundson, 1987). Cette évaluation peut prendre plusieurs formes. Une situation contrôlée peut être créée, où les productions seront enregistrées ou filmées, puis transcrites selon des conventions précises pour constituer un corpus analysable (de Weck & Rodi, 2005). Le test « La forme noire » (Maeder, 2010) propose d'enregistrer le récit de l'enfant suite à un texte qu'il vient de lire. Dans « Sacré Nestor » (Crunelle et al., 2006), l'enfant écoute une histoire, puis la restitue. Il doit redonner les idées principales, puis répondre à des questions de compréhension fine du récit, et enfin remettre en ordre chronologique des images de l'histoire. En plus du texte lu ou entendu, différents supports peuvent servir à l'évaluation de la narration, comme les histoires en images ou le dessin animé.

Par exemple, « La chute dans la boue » de la N-EEL (Chevrie-Muller & Plaza, 2001) propose un récit sur images afin de réaliser une analyse des aptitudes morphosyntaxiques expressives par stades. La batterie L2MA-2 (Chevrie-Muller & Maillart, 2010) offre, quant à elle, l'épreuve « Le vase renversé », une narration sur images suivie de questions de compréhension autour des actions réalisées par les référents. Certains outils permettent en plus d'analyser les comportements sémiotiques globaux, comme dans « La cueillette des cerises » d'*EVALO 2*-6 (Coquet et al., 2009), où sont pris en compte à la fois l'énoncé vocal et les éléments gestuels. La consigne donnée joue également un rôle crucial. Dans le protocole Péléa (Boutard et al., 2011), trois images sont présentées et il est demandé à l'enfant de raconter l'histoire « *comme si tu voulais m'endormir le soir* », pour instaurer un contexte narratif précis. Pour simuler l'absence de connaissances partagées, d'autres évaluations précisent dans la consigne que l'adulte ne connaît pas du tout l'histoire. C'est le cas dans l'épreuve « Récit à l'oral à partir d'une histoire en images » d'EVALéo 6-15 (Launay et al., 2018). L'orthophoniste répertorie le nombre d'éléments mentionnés de l'histoire dans une grille, permettant une analyse de la macrostructure. La microstructure est aussi analysée plus qualitativement, en relevant la présence de certaines structures syntaxiques ou la référence faite notamment par les pronoms. D'autres éléments en lien avec la théorie de l'esprit, comme les inférences ou la capacité à percevoir les états mentaux des personnages, sont relevés.

Le dessin animé est aussi un support propice au récit, il est par exemple retrouvé dans l'épreuve « Production de phrases » d'EXALang 3-6 (Helloin & Thibault, 2006), où l'enfant doit expliquer ce qu'il se passe dans chacune des 15 courtes images animées. Un dessin animé sans paroles de vingt secondes sert d'introduction au bilan dans EXALang 5-8 (Thibault & Helloin, 2010). L'orthophoniste demande ensuite à l'enfant de raconter l'histoire, puis il transcrit cette narration pour l'analyser à l'aide d'une grille de cotation. Cela offre un premier échantillon du langage de l'enfant. Le corpus recueilli permet une analyse qualitative et quantitative en fonction de la cohérence et de la cohésion. Pour la cohérence, l'évaluateur apprécie la production spontanée, l'adéquation au contexte, le style et l'informativité du récit. Pour l'évaluation de la cohésion, il se concentre sur les structures linguistiques et marqueurs (syntaxe, formes verbales, expansions, anaphores, déterminants).

1.3 Troubles discursifs et trouble développemental du langage

La tâche de production de narration vise à établir le profil des compétences discursives expressives de l'enfant en repérant les difficultés rencontrées, qui serviront de cibles à l'intervention orthophonique. Le diagnostic orthophonique qui en découle peut aboutir à un trouble discursif, en fonction des performances en lexique et en morphosyntaxe.

Un trouble discursif sur le versant expressif peut se caractériser, au niveau de la macrostructure, par un récit plus court que celui des enfants d'une classe d'âge, avec une structure fragile (inversions, incertitudes), ou un schéma narratif appauvri contenant moins d'éléments de l'histoire (Coquet, 2021; Zesiger & Mayor, 2020). Des difficultés peuvent entraver le respect des règles de cohérence comme la progression de l'histoire, les relations logiques, et l'absence de contradictions. Il arrive que le nombre d'informations données soit disproportionné par rapport à leur importance, l'informativité est alors réduite. Les attentes et les connaissances de l'interlocuteur sont susceptibles d'être moins prises en compte par l'enfant (Coquet, 2021).

Les éléments de la microstructure peuvent aussi révéler un trouble discursif. Les difficultés de l'enfant surviennent alors dans ses choix lexicaux (moindre diversité lexicale), et dans la complexité de la morphosyntaxe utilisée, entrainant des erreurs morphologiques dans leur discours (Coquet, 2021; Zesiger & Mayor, 2020). Dans ce cas, les marqueurs discursifs, comme les connecteurs et les organisateurs textuels utilisés, sont plus rudimentaires (Coquet, 2021). Par exemple, ils peuvent être de type additif comme « et », plutôt que temporels ou causaux comme « après, car ». Des difficultés dans l'utilisation des repères spatio-temporels peuvent être observées. En ce qui concerne les anaphores (Coquet, 2021), les erreurs se retrouvent en particulier dans l'usage des pronoms : ces enfants ont souvent des difficultés avec l'introduction des référents et le maintien de la référence (Zesiger & Mayor, 2020).

Cependant, les résultats obtenus lors de l'évaluation orthophonique peuvent refléter des difficultés morphosyntaxiques plutôt que strictement discursives (Zesiger & Mayor, 2020). Le Trouble Développemental du Langage (TDL) se manifeste par des difficultés persistantes en langage oral, entravant significativement les interactions sociales et/ou le parcours scolaire (Bishop et al., 2017). Il n'est pas lié à un manque d'exposition à la langue ni à des causes biomédicales actuellement connues (ex. lésion cérébrale, surdité, déficience intellectuelle). Ces manifestations, variées, touchent le lexique, la morphosyntaxe, le discours et la pragmatique, avec des troubles phonologiques souvent associés. Les profils d'enfants avec un TDL sont très hétérogènes avec des degrés de sévérité différents (Zesiger & Mayor, 2020). De ce fait, les enfants avec TDL présentent aussi des difficultés pour raconter une histoire (Zesiger & Mayor, 2020), soulignant l'importance d'un diagnostic différentiel.

2 Profils d'enfants sourds, langue des signes et évaluation orthophonique

Pour adapter son évaluation et son suivi, l'orthophoniste prend en compte les différentes langues de l'enfant, qu'elles soient vocales et/ou signées. Nous présenterons les différents profils linguistiques d'enfants sourds pouvant être accueillis en orthophonie, leurs éventuels troubles, ainsi que la place de la langue des signes dans les interventions orthophoniques. Nous nous intéresserons particulièrement aux enfants signeurs monolingue ou bilingue, et à la manière de les évaluer.

2.1 Les projets linguistiques pour les enfants sourds

Il existe trois grands projets linguistiques pour les enfants sourds (HAS, 2009) : le monolinguisme vocal (français), le monolinguisme en Langue des Signes Française (LSF), ou le bilinguisme (français-LSF). Quel que soit le projet, les objectifs communs recommandés sont de maintenir et développer toutes formes de communication et de promouvoir le développement d'au moins une langue, le français et/ou la LSF (HAS, 2009). Dans chacun des cas, élaborer le projet éducatif et linguistique de l'enfant dès que possible favorise un développement optimal de ses compétences linguistiques (Hassanzadeh, 2012; Mayberry, 2007).

L'âge auquel un enfant sourd est exposé à une langue influence le développement de ses compétences langagières. Chez les enfants signeurs, trois groupes d'âge sont distingués (Mayberry, 2007) : les signeurs natifs, nés de parents sourds et exposés dès la naissance à l'ASL, ceux exposés précocement à l'ASL (entre cinq et sept ans), et ceux y étant exposés tardivement (entre huit et treize ans). Les contextes d'acquisition d'une langue des signes peuvent être différents. Certains parents, en particulier sourds, transmettent la LSF comme langue maternelle à leur enfant. Quand l'enfant sourd naît dans une famille sourde avec des parents signeurs, il s'agit d'un contexte d'acquisition de la langue « typique », car il est plongé dans un bain de signes (Bogliotti et al., 2017). Ces profils d'enfants sont plutôt rares et il est plus fréquent que l'enfant naisse dans une famille entendante non-signeuse : ce contexte est alors dit « atypique ».

Il existe de ce fait une grande diversité dans les profils d'enfants sourds, s'expliquant par plusieurs facteurs comme la précocité du choix du projet linguistique et éducatif, l'environnement scolaire (classe en inclusion avec des enfants entendants, ou classe avec un enseignement en LSF), le parcours auditif (appareillage, âge d'implantation), le degré de surdité, le suivi orthophonique, ainsi que l'implication de la famille, de l'entourage et de l'enfant lui-même dans les prises en soin (Bogliotti et al., 2017).

2.1.1 Enfants sourds avec projet monolingue vocal

Chez les enfants sourds avec projet vocal monolingue, le développement des deux versants du langage oral est souvent retardé. Même avec une implantation cochléaire précoce avant dix-huit mois, les compétences linguistiques à l'oral des enfants implantés restent inférieures à celles des enfants entendants pendant les trois à quatre premières années suivant l'implantation, bien qu'elles finissent par devenir similaires (Sanchez et al., 2011; Wie et al., 2020). Des erreurs persistent en production morphosyntaxique (Bourdin et al., 2016; Wie et al., 2020). Ce retard s'explique par une réception auditive dégradée, liée à la performance des appareils ou de l'implant, qui rend l'acquisition de la parole plus complexe. À titre de comparaison, les enfants entendants profitent d'un bain de langage régulier, constitué d'une stimulation auditive riche tout au long de leur journée (Morgenstern & Parisse, 2017). Cette exposition leur permet d'acquérir leur langue de manière naturelle, bien que cela reste une véritable prouesse intellectuelle (Spector, 2005).

Il est admis que l'absence d'accès régulier à un environnement langagier vocal, au langage adressé à l'enfant (Armstrong et al., 2017) et à de riches interactions parents-enfants constitue un facteur de risque de développer des troubles du langage oral (Majerus, 2023). Cependant, d'importantes variations inter-individuelles sont observables quant au développement et aux performances cognitives et socio-communicatives des enfants sourds, sans nécessairement qu'un niveau de langue faible par rapport à la norme soit considéré comme un trouble (Nader-Grosbois, 2006). Les difficultés d'acquisition en langue vocale dues à la surdité provoquent un décalage par rapport aux enfants entendants. En cas de surdité, il est donc proposé d'écarter le diagnostic de TDL

(Bishop et al., 2017). Toutefois, tout comme un enfant peut présenter simultanément un TDL et une cécité, il peut également cumuler un TDL et une surdité (Hardman et al., 2023; Quinto-Pozos & Cooley, 2020). Le profil de l'enfant qui acquiert une langue vocale pourrait s'apparenter à un profil d'enfant avec un TDL, comme l'a décrit Bogliotti (2023).

Ces retards sont en partie réversibles, grâce à un appareillage auditif, un suivi approprié et un accompagnement parental. L'enfant sourd qui bénéficie d'une rééducation auditive intensive développe des compétences cognitives pour analyser et reconstituer la parole (Pisoni et al., 2017). La HAS (2009) indique que la LSF peut être proposée même si le projet linguistique vise le développement du français parlé. Dans les prises en soin d'enfants sourds à projet vocal, certains orthophonistes utilisent le lexique de la langue des signes comme outil pour accéder à la langue vocale, puisque les gestes en particulier iconiques aident à la production de la parole (Frak & Nazir, 2014; Manteau, 2005). Par exemple, le Makaton est un programme d'aide à la communication et au langage, qui s'appuie sur des signes issus de la LSF et des pictogrammes pour renforcer visuellement les mots produits (Danon-Boileau, 2021).

2.1.2 Enfants sourds avec projet monolingue LSF

Au sujet de l'enfant signeur avec un projet monolingue LSF, si la langue des signes n'est pas investie précocement, cela peut retarder la compréhension et la production de certaines constructions linguistiques signées (Bogliotti et al., 2017). En raison de la diversité des contextes dans lesquels les locuteurs acquièrent leur langue des signes, leurs niveaux de langue sont très hétérogènes (Meronen & Ahonen, 2008). Des auteurs soutiennent qu'un enfant sourd peut présenter un TDL en langue des signes, même étant signeur natif exposé couramment à la langue (Bogliotti et al., 2017; Herman et al., 2014; Mason et al., 2010; Quinto-Pozos & Cooley, 2020). Il est donc important de distinguer un retard en langue signée dû aux contextes particuliers d'acquisition, et un véritable TDL qui se manifesterait en langue des signes (Bogliotti et al., 2017; Monfort, 2006).

Un TDL en LSF pourrait se manifester par une lenteur d'acquisition du lexique et par la présence d'atypies morphosyntaxiques plus fréquentes et permanentes que chez les enfants sans troubles (Bogliotti et al., 2017). Des erreurs peuvent apparaître dans les réalisations articulatoires de signes isolés ou sur l'utilisation indifférenciée de la main dominante et non dominante. Des difficultés peuvent s'observer pour placer, déplacer et organiser les signes dans l'espace de signation, et y faire référence (Bogliotti, 2023; Herman et al., 2014). Les phrases seraient plus courtes, avec un ou deux signes, et peu d'éléments grammaticaux. Par exemple, des gestes non linguistiques, des pointages et des expressions faciales pourraient être plus présents pour compenser (Bogliotti, 2023). Des performances déficitaires seraient observées lors d'épreuves de répétition de phrases et de lettres[2] en langue des signes (Bogliotti, 2023). Il pourrait y avoir un trouble du discours avec une narration pauvre, c'est-à-dire une articulation du récit peu cohérente et des imprécisions dans les référents introduits (Bogliotti, 2023; Herman et al., 2014). La signation peut être moins fluide et contenir plus de marques d'hésitation. La compréhension de phrases signées sur images serait échouée (Quinto-Pozos & Cooley, 2020). Les difficultés se retrouveraient davantage dans les phrases complexes (négation, classificateurs[3]) et une hétérogénéité des résultats serait observée (Bogliotti, 2023).

[2] Les lettres sont épelées en dactylologie (système manuel pour représenter l'alphabet en langue des signes).
[3] Les classificateurs, décrits dans la partie 3.1, sont des configurations spécifiques de la main utilisées pour désigner un personnage ou un objet déjà mentionné, pour représenter son déplacement ou son mouvement dans l'espace.

Dans les prises en soin de jeunes enfants monolingues signeurs, les orthophonistes renforcent les compétences socles à la communication, comme l'attention conjointe, l'alternance des rôles, le regard, le pointage, l'imitation ; chez les enfants signeurs plus âgés, ils soutiennent également l'entrée dans le français écrit comme langue seconde (Beirnaert, 2016), suivant les recommandations de la HAS (2009). Certains enfants sourds signeurs sont également accompagnés dans le développement de leurs compétences langagières en LSF (Bogliotti et al., 2017).

2.1.3 Enfants sourds avec projet bilingue vocal-signe

Certains enfants sourds ont des projets bilingues, qui reposent sur le développement d'une langue vocale et d'une langue des signes. Bien que certaines régions neuronales soient spécifiques aux langues des signes, les mêmes régions de l'hémisphère gauche soutiennent le traitement des langues vocales et des langues des signes (Emmorey, 2023). Ainsi, les enfants sourds qui acquièrent précocement une langue des signes développent les domaines langagiers communs à toutes les langues comme la phonologie, le lexique, la syntaxe, et le discours.

Il est possible d'observer des troubles langagiers dans les langues parlées et signées malgré leurs modalités différentes (Meronen & Ahonen, 2008). Dans le cas d'enfants exposés précocement à un environnement bilingue français-LSF, il est donc essentiel de réaliser un diagnostic différentiel entre un retard en langue vocale dû à la surdité et un TDL qui se manifesterait en langue vocale et/ou en langue des signes.

Certains travaux soulignent l'intérêt de l'exposition conjointe à une langue des signes et à une langue vocale. Hassanzadeh (2012) suggère qu'encourager l'enfant implanté à acquérir une langue signée avant l'implantation améliore ses capacités à apprendre la langue vocale après l'implantation. Dans le même sens, les travaux d'Estève (2011) indiquent que cela favorise le développement des compétences narratives vocales de l'enfant sourd (Estève, 2011). L'étude de Mayberry (2007) sur la langue des signes américaine (American Sign Language, ASL) suggère qu'en contexte bilingue, l'âge d'acquisition de la première langue impacte tous les aspects de la structure linguistique de cette langue (phonologie, lexique, syntaxe), mais aussi de la seconde langue.

2.2 Evaluation des compétences langagières des enfants signeurs

Pour les évaluations en langue des signes, le plus souvent, les orthophonistes adaptent des outils de langues vocales (Bogliotti, 2023). Par exemple pour la taille du stock lexical lors de tâches de dénomination, l'enfant peut répondre dans la langue de son choix, les réponses vocales ou signées étant acceptées. Cependant, les professionnels des structures spécialisées en surdité ainsi que certains orthophonistes en libéral ont des besoins spécifiques en matière de tâche ciblant les compétences en langue des signes. Puisqu'il s'agit de langues à part entière, il insatisfaisant de seulement traduire un test conçu pour l'évaluation des langues vocales, voire impossible. Il faut pouvoir évaluer les structures linguistiques qui sont propres à ces langues, et définir les cibles linguistiques les plus pertinentes. Or ces langues sont encore peu décrites (Caët et al., 2023) bien que l'intérêt pour ces dernières se développe (Sallandre & Garcia, 2021). Par ailleurs, pour poser un diagnostic, l'orthophoniste se réfère à des normes, qui permettent de situer les compétences de l'enfant par rapport à des individus de même âge. Cependant, au vu de l'hétérogénéité des profils et des faibles effectifs d'enfants sourds locuteurs de la LSF, il est difficile de créer une norme pour cette population (Bogliotti et al., 2017; Caët et al., 2023).

Ces éléments complexifient la création d'outils d'évaluation validés scientifiquement. Les outils d'évaluation des compétences des enfants en LSF sont donc rares (Caët et al., 2023), et

fortement inspirés des tests développés pour d'autres langues des signes. Par exemple, il existe une adaptation du test « British Sign Language Receptive Skills » : le LSF Receptive Skills Test (Courtin et al., 2010). Cette épreuve a permis d'évaluer la compréhension de marques de nombre, de négation, des verbes directionnels (verbe nécessitant un mouvement dans une certaine direction de l'espace), la distinction verbe/nom, ainsi que les marques de taille et de forme (formes prises par les mains imitant les propriétés de l'objet), auprès de 129 enfants sourds âgés de 3 à 14 ans. L'analyse critique des effets et des problèmes rencontrés lors de la création de ce test a pu constituer une base solide pour la création d'autres tests, afin qu'ils aient une meilleure validité scientifique. En LSF, il existe une tâche de répétition de phrases signées, créée pour la recherche, à partir de laquelle il est montré que les signeurs natifs répètent plus de signes et maîtrisent mieux les configurations manuelles que les non natifs (Bogliotti et al., 2020). Certaines batteries sont également en cours d'élaboration comme dans le cadre du projet Evasigne, qui recense plusieurs tâches pour évaluer les compétences phonologiques et morphosyntaxiques en LSF, dans le but de mettre en évidence des troubles développementaux chez les enfants sourds signeurs (Bogliotti, 2023). Des outils d'évaluation des compétences en récit sont également en cours d'élaboration (Caët et al., 2023).

3 Compétences narratives en LSF : développement et évaluation

Le discours narratif permettant une analyse des compétences langagières, l'orthophoniste peut proposer une tâche de récit en LSF aux enfants signeurs pour évaluer leur niveau de langue.

3.1 Aspects linguistiques propres à la LSF et importants pour le récit

Avant d'aborder le développement des compétences narratives utilisées dans le récit, il convient de présenter quelques aspects linguistiques propres aux langues de signes. Un signe est composé de quatre paramètres manuels : l'emplacement de ce signe (par rapport au corps), la configuration manuelle, le mouvement et l'orientation de la main (Stokoe, 1980). Il existe aussi des paramètres non manuels, comme l'expression faciale, qui peuvent donner un sens différent au signe. Ces paramètres se coordonnent dans les trois dimensions de l'espace. Les signes sont réalisés dans l'espace de signation face au locuteur, pouvant transmettre un sens différent selon l'endroit où il signe[4]. L'usage de l'espace fait partie de la syntaxe de la LSF. Dans une séquence narrative, le locuteur peut également prendre le rôle, incarner les personnages (Millet, 2019).

Les langues des signes ont des structures grammaticales qui leur sont propres. Cuxac a élaboré une typologie des structures de la LSF qui place l'iconicité comme élément central de sa grammaire. L'iconicité est la propriété d'un signe linguistique de ressembler à ce qu'il représente. Ce modèle est appelé le « modèle sémiologique » (Cuxac, 1996). Ce modèle suggère qu'il existe des « Structures de Grande Iconicité », représentant autour de 65% du total des productions dans des narrations d'adultes (Sallandre et al., 2010). Millet, quant à elle, utilise la notion de « proforme », qui correspond à des constructions linguistiques mettant en évidence des éléments visuels porteurs

[4] Le sens d'un signe peut différer en fonction de l'orientation du mouvement. Ainsi, prenons un verbe dit « directionnel ». Imaginons que le locuteur place dans l'espace à gauche une souris, et dans l'espace à droite un oisillon. S'il signe l'action « donner » de gauche à droite, c'est alors la souris qui est l'agent de l'action exprimée par le verbe et l'oisillon qui est l'oisillon qui est le bénéficiaire, et non l'inverse.

de sens (Millet, 2019). Elles permettent de faire référence en reprenant des éléments lexicaux (anaphores), ou de représenter des relations spatiales en renvoyant à la position de leur référent dans l'espace réel. Les proformes assurent la cohésion dans le discours. Il en existe deux grands types : les proformes corporelles utilisées quand le locuteur adopte un point de vue interne à un personnage, et les proformes manuelles utilisées dans diverses situations (Millet, 2019).

Les proformes corporelles de Millet (2019) renvoient aux « transferts personnels » de Cuxac (1996), que l'on appelle également « prises de rôle ». Certains parlent aussi d'« incarnation » par le signeur qui adopte le point de vue d'un des protagonistes (Blondel, 2020). Elles mobilisent le corps entier, lorsque le locuteur se retire de la situation d'énonciation pour prendre le rôle d'un personnage. En moyenne, ces transferts personnels représentent 25% des productions dans des récits d'adultes (Sallandre et al., 2010).

Les proformes manuelles de Millet (2019), configurations manuelles iconiques qui représentent le référent introduit précédemment, renvoient à ce que Cuxac (1996) appelle les « transferts situationnels ». Les transferts situationnels correspondent aux cas où le locuteur aborde son récit d'un point de vue externe, et qu'il représente des emplacements, des déplacements ou des actions à distance du corps. Ils peuvent permettre de représenter le déplacement d'un personnage ou d'un objet (représenté par la main dominante), éventuellement par rapport à un autre référent (représenté par la main non dominante). Ces transferts situationnels représentent environ 6% des productions dans des narrations d'adultes (Sallandre et al., 2010). Les proformes manuelles de Millet correspondent également aux « transferts de taille et de forme » de Cuxac (1996), qui sont des signes qui décrivent les contours et la taille d'objets, de lieux ou de personnages. Ces transferts de taille et de forme représentent environ 8% des productions dans des récits d'adultes. Le terme « double transfert » est aussi utilisé lorsqu'un transfert situationnel et corporel est produit simultanément (Sallandre, 2003).

Les proformes manuelles agissent comme des « classificateurs » : elles renvoient à un ensemble de référents ayant en commun une propriété formelle ou sémantique (Caët et al., 2024). Elles peuvent servir à décrire l'emplacement ou le mouvement de référents appartenant à une catégorie (ex. les personnes, certains types de véhicules, certains types d'animaux) et s'interprètent de façon anaphorique. Leur interprétation dépend donc de l'introduction préalable du référent par le locuteur (Herman et al., 2014). Par exemple, la configuration « trois doigts tendus » (comme le chiffre trois) est souvent utilisée pour faire référence aux pattes d'un oiseau et imiter sa démarche.

D'autres structures sont importantes en langue des signes, comme les signes lexicaux (SL) qui correspondent au lexique standard, les pointages et l'alphabet manuel (aussi appelé dactylologie). Un SL permet de référer explicitement au référent (Millet, 2019). Les SL représentent environ 25% des productions de narrations d'adultes, tandis que les pointages en représentent 3% et l'alphabet manuel moins de 1% (Sallandre et al., 2010). Le regard joue un rôle central dans le discours narratif en LSF. Ainsi, lorsque le locuteur prend le rôle d'un personnage, le regard adopte la perspective de ce personnage. Il peut même avoir une valeur anaphorique (Millet, 2019), car une orientation du regard dans l'espace peut désigner un référent mentionné précédemment.

3.2 Développement des compétences narratives en LS(F)

Les compétences narratives en LSF se développent jusqu'à l'âge adulte (Niederberger, 2004). Les performances d'enfants signeurs natifs de quatre à quatorze ans ont été comparées à celles des signeurs tardifs (Jacob, 2004). Les enfants ayant acquis la LSF dès la naissance utilisent plus fréquemment les changements de perspective et les prises de rôles multiples, comme les adultes

sourds signeurs natifs. Ces enfants signeurs précoces produisent aussi plus facilement des discours cohérents comparés aux enfants non-natifs (Jacob, 2004). Une étude longitudinale a été effectuée sur les récits en LSF de deux enfants sourds de six à huit ans (Sennikova, 2014). Après avoir regardé un dessin animé sans parole, « l'oiseau et la souris », les enfants mentionnaient tous les grands événements de l'histoire dès six ans. Cependant le nombre d'informations augmentait avec l'âge. Ceci permet une meilleure compréhension des liens entre ces événements ainsi que des émotions des personnages (Sennikova, 2014). C'est vers l'âge de dix ans que les enfants commencent à construire des récits plus détaillés, en utilisant les procédés anaphoriques de manière adaptée, ce qui contribue activement à la cohésion dans leurs récits (Gobet, 2019; Jacob, 2004). Une étude conduite avec des enfants sourds italiens âgés de six à quatorze ans (Tomasuolo et al., 2008) révèle que les enfants sourds scolarisés en école bilingue vocal-signe produisent des récits significativement plus riches que ceux en école ordinaire avec un interprète présent dans la classe. Ils produisant davantage de structures complexes comme les proformes corporelles. La maîtrise de ce type de structure linguistique est donc considérée comme un marqueur d'expertise chez les personnes signeuses (Tomasuolo et al., 2008).

Concernant l'acquisition des procédés référentiels, les enfants de quatre ans utilisent déjà majoritairement des SL pour introduire les référents, mais pas autant que les adultes (Jacob, 2004). Entre quatre et six ans, ils peuvent également utiliser la prise de rôle pour introduire un personnage, surtout pour le personnage principal (Morgan, 2005). Ils ont parfois des difficultés à maintenir les identités distinctes, ce qui peut rendre leurs récits confus. Entre sept et dix ans, ils utilisent davantage des proformes corporelles pour maintenir la référence, comme l'adulte. A cet âge, les proformes manuelles sont également maîtrisées et utilisées de manière appropriée pour maintenir les références dans les narrations, même si leur usage apparaît dès l'âge de quatre ans. Néanmoins chez ces jeunes sourds signeurs, la réalisation des configurations manuelles peut être imprécise (Morgan, 2005). Ces mêmes étapes d'acquisitions sont retrouvées dans des études faites en LSF, qui suggèrent par ailleurs que l'utilisation du regard pour différencier les référents est acquise entre sept et huit ans (Gobet, 2019; Jacob, 2004).

3.3 Evaluation des compétences narratives en LS(F)

Le maintien des référents en Nicaraguan Sign Language a fait l'objet d'une thèse, où la narration sur dessin animé a été utilisée pour observer le nombre de signes, de verbes, de morphèmes par minute, en fonction de l'âge d'entrée dans la langue des signes (Senghas, 1995). Cela a ouvert des pistes pour la construction d'outils d'évaluation et les items linguistiques à cibler. Le British Sign Language (BSL) Production Test (Herman et al., 2004) est une tâche de rappel d'histoire après avoir visionné un court film sans parole, et a été créé pour évaluer les compétences narratives en BSL. Des normes ont pu être créées pour des enfants de quatre à onze ans. Ce test a été administré à dix-sept enfants sourds considérés comme présentant un TDL en langue des signes (Herman et al., 2014). Les enfants avec TDL en BSL ont présenté des compétences en langue des signes équivalentes à celles d'enfants plus jeunes du groupe contrôle, constitué de dix-sept enfants sourds signeurs, tant au niveau de la structure globale du récit qu'à celui de la microstructure. Les auteurs observent également des particularités, comme un déficit pragmatique et grammatical, manifesté par des structures de phrases simplifiées, un usage inapproprié des verbes directionnels dans l'espace, ainsi que des erreurs dans l'utilisation des anaphores pour référer aux personnages ou les positionner dans l'espace (Herman et al., 2014). Examiner la quantité et la qualité des procédés

anaphoriques du récit en langue des signes chez l'enfant sourd signeur est donc intéressant pour l'orthophoniste qui cherche à détecter un trouble discursif, voire un TDL.

En ce qui concerne l'évaluation du récit en LSF, le TELSF (Niederberger et al., 2001) est un test inspiré du Test of ASL (Prinz et al., 1994). Il évalue la compréhension et la production de narrations, parmi d'autres domaines, et a été utilisé avec 39 enfants sourds signeurs âgés de 8 à 17 ans (Niederberger, 2004). Dans cet outil, la narration se fait à partir d'un album illustré, sans texte. Les enfants doivent signer l'histoire, sans avoir le livre sous les yeux. Le TELSF n'est pas un test normé, mais propose une grille de cotation structurée dont le score varie de 0, pour une production ne répondant à aucun critère, à 48, pour une production considérée comme correcte (Niederberger, 2004). Cette grille regroupe différents critères linguistiques, chacun allant de 0 à 2 en fonction du degré de réalisation correcte des items. Les types de marqueurs de cohésion référentielle sont répertoriés par l'évaluateur, parmi d'autres analyses. Pour l'introduction d'un référent, utiliser un SL est considéré comme correct, tandis que toutes les autres productions sont cotées fausses. Pour le maintien du référent, une utilisation appropriée implique de ne pas répéter ce signe standard, mais d'utiliser des procédés anaphoriques comme le pointage, les classificateurs ou la prise de rôle. Cependant, cet outil n'était pas utilisable en clinique par les orthophonistes, car il est difficile à prendre en main (Courtin et al., 2010). Le TELSF-2 (Clouard et al., 2021), lui, est un outil standardisé commercialisé. Il évalue la LSF des jeunes sourds de 4 à 14 ans, toujours dans un contexte de narration sur les versants expressif et réceptif. Il donne des indicateurs concrets du degré d'acquisition de la LSF, que l'enfant soit signeur natif ou tardif et quels que soient leurs contextes d'acquisition (Burgat et al., 2024). Néanmoins, il ne possède pas de normes.

4 Objectifs du mémoire et hypothèses

Notre mémoire s'inscrit dans le cadre du projet de recherche CotaSigne, qui vise à créer un outil en ligne permettant d'évaluer les compétences en récit en LSF d'enfants signeurs de quatre à onze ans. L'objectif de ce projet est d'approfondir la compréhension du développement typique et atypique en LSF d'enfants signeurs, et de créer des normes pour situer un enfant par rapport à un groupe de référence (Caët et al., 2024). Le projet CotaSigne s'appuie sur une tâche de production de récit, demandant aux enfants de regarder le dessin animé sans paroles « L'Oiseau et la Souris » puis de raconter l'histoire qu'ils viennent de voir. L'évaluateur peut coter le récit de l'enfant directement sur la plateforme informatisée. Cet outil est destiné à un public large : des chercheurs, des orthophonistes tout comme des enseignants, avec des objectifs différents, mais une volonté commune de comprendre le développement du langage de ces enfants. Actuellement, il permet de comptabiliser le nombre de micro-unités (MU) produites par un enfant et d'obtenir un score de grammaticalité, comparable avec les données issues de vingt-neuf enfants constituant le groupe de référence. Récemment, ces recherches se poursuivent dans le cadre de CotaSigne2, dont l'un des objectifs est d'augmenter le nombre de récits d'enfants dont la LSF est la langue de communication principale, et ainsi augmenter la validité de la comparaison entre un enfant et le groupe de référence.

Dans le cadre de ce projet, Roger (2021) a élaboré une grille pour analyser les procédés d'introduction et de maintien des référents en LSF (Annexe A2). Dans son mémoire, elle a analysé les récits de onze adultes sourds signeurs, puis a codé les récits de seize enfants. Dans la continuité de ce travail, notre mémoire a pour objectif l'étude du développement des compétences référentielles d'enfants signeurs. Huit récits d'enfants, déjà disponibles, mais jusque-là non analysés, ont été ajoutés au corpus afin d'atteindre un total de vingt-quatre récits cotés. Le but est

d'analyser la manière dont les enfants introduisent les personnages et les différentes structures utilisées pour y référer par la suite. L'analyse des procédés anaphoriques employés par ces enfants permettra de créer un groupe de référence pour cet aspect des récits, auquel l'orthophoniste pourra comparer les résultats d'un enfant signeur et identifier les structures linguistiques à travailler dans le cadre de son suivi. A terme, une grille de cotation pourra être créée, et le groupe de référence pourra être augmenté en vue de la création de normes pour l'outil, qui prendra en compte la diversité des profils des enfants.

A partir de la littérature existante, nous émettons les hypothèses suivantes : pour introduire un protagoniste, les enfants utiliseraient majoritairement un signe lexical (Jacob, 2004). Toutefois, les formes sont parfois peu explicites entre 3 et 6 ans, et ces jeunes enfants peuvent aussi utiliser des proformes corporelles pour introduire les personnages (Morgan, 2005). Ensuite, les pointages et les proformes seraient les types de procédés linguistiques qui assureraient une fonction anaphorique et permettraient de maintenir la référence (Millet, 2019), mieux maîtrisés entre 7 et 10 ans (Gobet, 2019; Jacob, 2004) et les rapprochant des récits d'adultes.

Méthode

1 Participants

Le corpus dont l'analyse a été poursuivie dans le cadre de CotaSigne[5] est constitué de vingt-neuf récits d'enfants sourds signeurs (treize garçons, seize filles) enregistrés dans le cadre du projet SignMET[6]. Les membres du projet SignMET avaient procédé au recrutement d'adultes et d'enfants. Pour les enfants, le recrutement s'est effectué au sein d'un établissement de l'Éducation Nationale proposant un enseignement en LSF. Les parents des élèves avaient été informés du projet SignMET par le biais d'une lettre d'information et avaient rempli un formulaire de consentement.

Seize récits de ce corpus ont été codés par Roger (2021). Nous avons donc complété ce corpus avec l'analyse de huit récits supplémentaires. Notre corpus est donc composé de vingt-quatre enfants âgés de 4;10 ans à 10;3 ans. La moyenne d'âge est d'environ 7;4 ans (*ET* ≈ 1;5, étendue = 4;10-10;3). La LSF était pour tous leur langue principale, langue utilisée dans leur environnement éducatif bilingue LSF - français écrit. Pour vingt-trois d'entre eux, la langue utilisée par les parents était la LSF. Seul un des enfants avait un parent dont la langue première était la langue des signes grecque. Le Tableau 1 présente la répartition des enfants selon trois classes d'âge : 4-5 ans (4;0-5;11), 6-7 ans (6;0-7;11) et 8-11 ans (8;0-11;11). Le Tableau 2 fournit les caractéristiques socio-langagières des participants, incluant l'âge, le statut langagier de l'enfant (signeur natif ou tardif), ainsi que les langues et statuts auditifs de ses parents.

Tableau 1. Répartition des enfants par âge.

Classe d'âge	4-5 ans	6-7 ans	8-11 ans	Total
Nombre d'enfants *(F)*	6 *(4)*	9 *(5)*	9 *(4)*	24 *(13)*

Note. (F) : nombre de filles.

[5] L'outil CotaSigne est disponible à cette adresse : https://cotasigne.huma-num.fr/

[6] Projet SignMET (Sign Language: Methodologies and Evaluation Tools) financé par l'Agende Exécutive Education, Audiovisuel et Culture (EACEA). Numéro du projet : 543264-LLP-1-2013-1-IT-KA2-KA2MP.

Tableau 2. Caractéristiques socio-langagières des participants.

N° du participant	Âge (année;mois)	Locuteur natif/tardif	Statut auditif mère	Langue mère	Statut auditif père	Langue père
1	4;10	Natif	Sourde	LSF	Sourd	LSF
2	5;2	Natif	Sourde	LSF	Sourd	LSF
3	5;6	Natif	Sourde	LSF	Sourd	LSF
4	5;8	Natif	Sourde	LSF	Sourd	LSF
5	5;10	Natif	Sourde	LSF	Malentendant	LSF
6	5;11	Natif	Sourde	LSF	Sourd	LSF
7	6;2	NR	Sourde	LSF	Sourd	LSF
8	6;4	Natif	Sourde	LSF	Sourd	LSF
9	6;9	Natif	Sourde	LSF	Sourd	LSF
10	7;0	NR	Sourde	LSF	Sourd	LSF
11	7;1	Natif	Sourde	LSF	Sourd	LSF
12	7;4	NR	Sourde	LSF	Sourd	LSF
13	7;5	Natif	Sourde	LSF	Sourd	LSF
14	7;6	Natif	Sourde	LSF	Sourd	LSF
15	7;7	Natif	Sourde	LSF	Sourd	LSF
16	8;1	Natif	Sourde	LSF	Sourd	LSF
17	8;3	Natif	Sourde	LSF	Sourd	LSF
18	8;3	Natif	Sourde	LSF	Sourd	LSF
19	8;8	NR	Sourde	LSF	Sourd	LSF
20	8;10	Natif	Sourde	LSF	Sourd	LSF
21	9;0	Natif	Sourde	LSF	Sourd	LSF
22	9;1	NR	Sourde	LSF	Sourd	LSF
23	9;5	Natif	Sourde	LS grecque	Sourd	LSF
24	10;3	NR	Sourde	LSF	Sourd	LSF

Note. NR : non renseigné.

2 Collecte des récits signés

Le dessin animé est un extrait de la série Tom et Jerry. Le dessin animé dure 2 minutes et 50 secondes. Les enfants le visionnent deux fois pour bien le mémoriser. Les enfants racontent ensuite l'histoire à un adulte signeur (sourd ou entendant) qui n'a pas regardé l'écran quand l'enfant visionnait le dessin animé. Leur récit est filmé grâce à une caméra positionnée de sorte que l'enfant et l'adulte soient visibles.

3 Codage des récits

L'histoire est décomposée en six macro-épisodes (Annexe A1) :

- l'introduction : dans son nid, une maman oiseau couve son œuf, puis s'en va ;
- la chute : l'œuf tombe du nid et arrive dans la maison de la souris ;
- la rencontre : l'œuf éclot et l'oisillon sort de sa coquille ;
- les dégâts : l'oisillon picore les meubles de la souris qui tente de l'arrêter ;
- la recherche de solution : la souris attrape l'oisillon et lui donne à manger ;
- la résolution : la souris ramène l'oisillon dans son nid.

Sur la base des récits de dix-huit adultes signeurs, ces épisodes ont été décomposés en soixante-deux MU événementielles (Caët et al., 2023). Selon les locuteurs, une même MU peut être verbalisée par un ou plusieurs énoncés. Ce séquençage constitue une première grille d'analyse de la structure narrative, utilisée pour coder les références aux personnages, dans Excel.

Nous avons relevé les formes de références utilisées pour chacun des quatre protagonistes de l'histoire (la maman oiseau « Ma », l'œuf « Oe », l'oisillon « Oi » et la souris « So »). La référence « Oe+Oi » créée par Roger (2021) a été conservée. En effet lors des MU où l'œuf éclot et devient un oisillon, certains enfants ont utilisé un intermédiaire où la référence portait à la fois sur l'œuf et sur l'oisillon.

Les catégories de procédés linguistiques ont été codées en suivant la terminologie de Millet (2019) adaptée par Roger (2021) : signe lexical (SL), proforme corporelle (PrC), proforme manuelle (PrM), référence implicite (Ref impl), pointage par l'orientation de la proforme corporelle (OPrC) et pointage par l'orientation de la main ou du doigt (OPT).

Roger (2021) a créé une première version d'un guide de codage de la référence aux personnages. Après le visionnage du dessin animé, la prise en main du guide de codage, et un entraînement sur deux vidéos, quatre codages ont été effectués en aveugle sur des vidéos déjà codées par Roger (2021).

Pour évaluer le taux d'accord interjuges, le coefficient κ de Cohen a été calculé pour le nombre de référents par MU ; en cas d'accord sur ce nombre, pour l'identité des référents identifiés, et pour les formes de référence (Tableau 3). La cohérence interjuges semble élevée sur les trois dimensions, avec des taux de concordance supérieurs à 80% et des κ de Cohen allant de substantiels à presque parfaits (Landis & Koch, 1977). La forme de référence montre une légère faiblesse (κ = 0.745), suggérant une entente un peu moins forte sur cet aspect.

Tableau 3. Taux d'accord interjuges pour trois dimensions discursives.

N° du participant	Nombre de référents		Identité des référents		Forme de référence	
Dimension analysée	% d'accord	κ de Cohen	% d'accord	κ de Cohen	% d'accord	κ de Cohen
16	98,39%	0.975	96,43%	0.950	78,57%	0.707
8	91,94%	0.862	100%	—	82,35%	0.732
2	93,55%	0.852	90,91%	0.880	72,76%	0.658
17	91,94%	0.876	97,96%	0.969	91,84%	0.884
Moyenne	93,96%	0.891	96,33%	0.933	81,38%	0.745

Une analyse des désaccords a ensuite été réalisée pour optimiser la fiabilité des huit codages supplémentaires effectués dans le cadre de ce mémoire. Le guide de codage a été amendé afin d'ajouter quelques cas particuliers et la marche à suivre en cas de première mention de tous les référents avant de débuter le récit (Annexe A8). Dans la grille de codage Excel, une colonne a été ajoutée pour signaler les références ambiguës, lorsque le codeur ne pouvait pas identifier le protagoniste. Un exemple de cette nouvelle grille est disponible en annexe (Annexe A2).

Nous avons codé 8 vidéos complémentaires et avons compilé nos codages avec ceux de Roger (2021), pour obtenir un corpus de 24 récits.

Analyses et résultats

Dans cette partie nous présentons les résultats issus du codage des récits de 24 enfants. Nos résultats présentent d'une part l'introduction de chaque référent en fonction de l'âge, et d'autre part leur maintien, en fonction de l'âge et en fonction des macro-épisodes de l'histoire. L'analyse par macro-épisode a été utilisée, car il avait été observé par Roger (2021) que les procédés étaient différents selon les macro-épisodes, ceux-ci ne mettant pas en jeu le même nombre ni le même type de référents (animés/inanimés ; animés humanisés/animés non humanisés), et pas les mêmes actions (ex. déplacements). Nous avons relevé le nombre d'occurrences pour les catégories SL, PrC, PrM, Ref impl, OPrC et OPT. Le fait que le référent ait été introduit par une combinaison successive de différents procédés a également été pris en compte (ex. PrC/PrM). La catégorie « SL accompagné » correspond à une combinaison entre un SL et une PrC ou une PrM, placée avant ou après ce SL. Quelques données plus générales ont également été traitées.

1 Introduction des référents

Nous avons identifié les procédés utilisés pour chaque première mention des personnages de l'histoire. Les chiffres bruts (Annexe A3) ainsi qu'un tableau récapitulatif montrant la répartition des formes utilisées pour chaque référent par classe d'âge est mis à disposition en annexe (Annexe A4). Des graphiques individuels ont également été réalisés pour chaque référent, pour faciliter la visualisation des proportions des formes utilisées (Annexe A5).

1.1 Procédés linguistiques utilisés pour introduire les référents

Les résultats de cette étude montrent que dès 4 ans les référents « Maman » et « Souris » ont été majoritairement introduits par la forme SL seule ou accompagnée d'une proforme. La Figure 1.1.1 présente la proportion des formes de références utilisées pour introduire chaque référent, en fonction de la classe d'âge.

- Pour la référence à la maman oiseau, la forme SL seule ou accompagnée a été largement utilisée à 66,67% chez les 4-5 ans, et à 77,78% chez les 8-11 ans. Davantage de variations ont été observées dans les formes utilisées par les 6-7 ans, avec 44,44% de SL seul et 33,33% de PrC seule.
- Pour la référence à la souris, c'est la forme SL seule qui a dominé, à 66,67% pour les 4-5 ans, 75,00% pour les 6-7 ans (et 25,00% de SL accompagné), ainsi que 88,89% de SL seul pour les 8-11 ans.

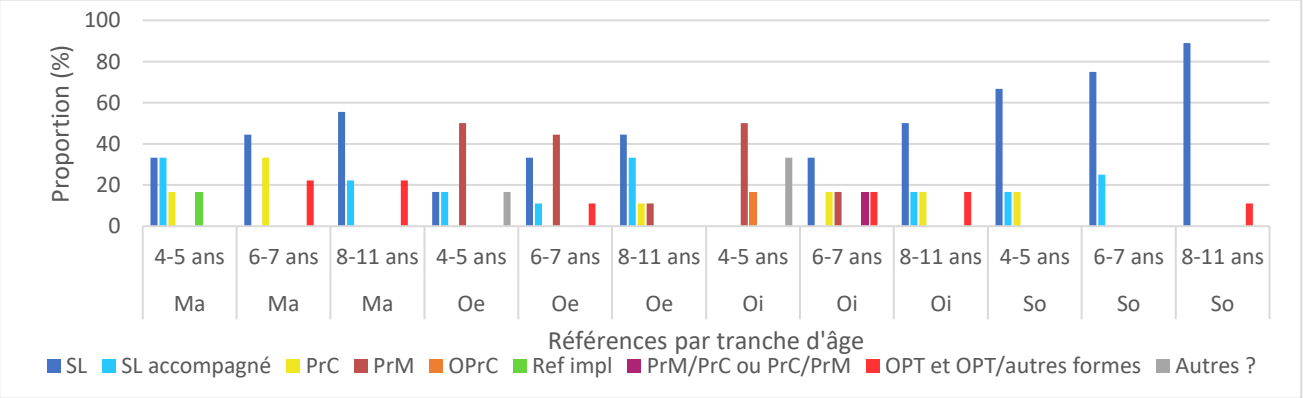


Figure 1.1.1 Procédés linguistiques utilisés pour introduire les référents, selon la classe d'âge.

La répartition des formes utilisées a été légèrement différente pour la référence à « Œuf » et « Oisillon », car un effet de l'âge a été observé avec un passage de la forme PrM chez les plus jeunes à la forme SL chez les plus âgés (Figure 1.1.1).

- Pour la référence à l'œuf, une utilisation préférentielle de la forme PrM seule a été observée à 50,00% chez les enfants de 4-5 ans, et 33,33% de SL seul ou accompagné. Une analyse détaillée des formes permet de préciser que c'est avec une PrM qu'est utilisé le SL accompagné. Chez les 6-7 ans, la PrM seule baisse à 44,44%, et on observe une augmentation à 44,44% des SL seul ou accompagné. La forme SL seule ou accompagnée est devenue la forme la plus utilisée à 77,77% pour les 8-11 ans.
- Pour la référence à l'oisillon également, chez les enfants de 4-5 ans c'est la forme PrM seule qui a été la plus fréquente (50,00%), suivie de formes classées dans « Autres » (33,33%) dont tous commençaient par un SL (ces formes étaient SL/PrM+PrC). Ce n'est qu'à partir de 6-7 ans que la forme SL seule a été utilisée à 33,33% contre 16,67% de PrC et 16,67% de PrM, avec plus de variabilité dans cette classe d'âge. Pour les 8-11 ans, c'est la forme SL seule qui a été dominante (50,00%), suivie de PrC (16,67%) et de PrM/SL (16,67%).

Pour conclure, nous pouvons dire que plus les enfants grandissent, plus ils utilisent un SL pour introduire le référent, qu'il soit utilisé seul ou accompagné d'une proforme. Les pourcentages de formes convergent davantage vers le SL seul chez les 8-11 ans, et nous observons moins d'autres formes dans cette classe d'âge, quel que soit le référent.

1.2 Cas spécifique de l'œuf devenant un oisillon (Oe+Oi)

Un référent intermédiaire a été introduit lorsque l'œuf était en train d'éclore et devenait ainsi un oisillon (Annexe A5). Cette référence a été introduite par trois enfants de notre corpus : un enfant de la classe d'âge 6-7 ans, et deux enfants de 8-11 ans. L'enfant de 6-7 ans a utilisé une PrM. Un des enfants de 8-11 ans a employé la forme PrM/PrC, tandis que l'autre a utilisé la forme PrM/PrM+PrC. La référence à « Oe+Oi » est donc majoritairement réalisée par une PrM, utilisée seule ou associée à d'autres formes.

2 Maintien des référents

Les procédés utilisés pour maintenir la référence aux personnages de l'histoire ont été analysés. Les données brutes sont fournies en annexe (Annexe A6). Un tableau récapitulatif montrant les formes les plus utilisées pour maintenir chaque référent selon l'âge et le macro-épisode a été créé (Annexe A7). Pour le maintien de la référence, la catégorie « SL accompagné » n'apparaît plus, car elle a été séparée en deux catégories : « SL/PrM et PrM/SL » et « SL/PrC et PrC/SL ». Cette distinction était pertinente pour différencier les références en fonction des proformes utilisées, et non uniquement sur la présence du SL.

2.1 Procédés référentiels utilisés dans le macro-épisode introductif

La Figure 2.1.1 illustre la proportion des formes de références utilisées pour maintenir la référence, en fonction de la classe d'âge dans l'introduction. Dans l'introduction, plus les enfants étaient grands, plus ils ont maintenu la référence à la maman en utilisant une PrC, passant de 66,67% pour les 4-5 ans à 81,13% pour les 8-11 ans. Quant à la référence à l'œuf, les enfants de 4-5 ans ont tous utilisé une OPrC (100%), tandis que pour les 8-11 ans les formes se sont diversifiées, mais dominent toujours pour OPrC (75,00%).

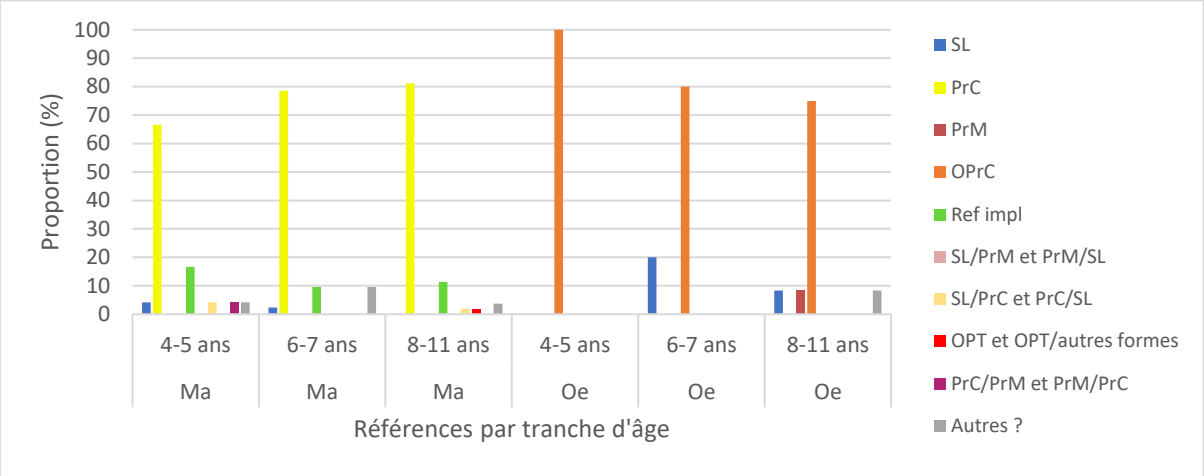


Figure 2.1.1. Procédés linguistiques utilisés pour maintenir les référents dans « Introduction ».

2.2 Procédés référentiels utilisés dans « la chute »

Lorsque l'œuf tombe, dans le macro-épisode « la chute », la PrM devient la forme la plus utilisée pour référer à l'œuf, et ce dans toutes les classes d'âge (Figures 2.2.1 et 2.2.2). Elle est apparue à 92,59% chez les 4-5 ans, 85,00% chez les 6-7 ans et 86,95% chez les 8-11 ans. La Figure 2.2.1 illustre les procédés linguistiques utilisés pour la référence à l'œuf, et la Figure 2.2.2 montre un exemple de PrM utilisée pour cette référence.

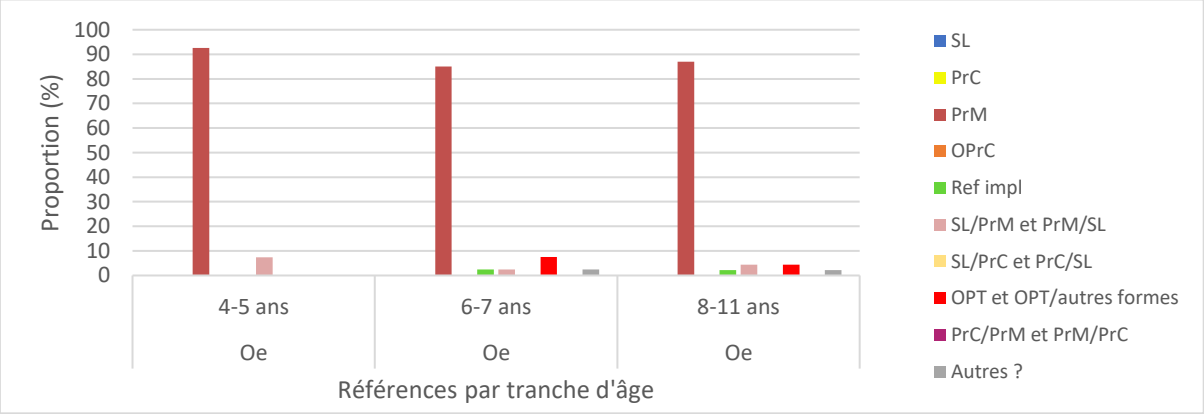


Figure 2.2.1. Procédés linguistiques utilisés pour maintenir les référents dans « La chute ».

Figure 2.2.2. Exemple d'une proforme manuelle utilisée pour référer à l'œuf (main gauche).

2.3 Procédés référentiels utilisés dans « la rencontre »

Le macro-épisode « la rencontre » pouvait contenir quatre référents différents, selon l'enfant. La Figure 2.3.1 illustre les procédés linguistiques que les enfants ont utilisés pour y faire référence.

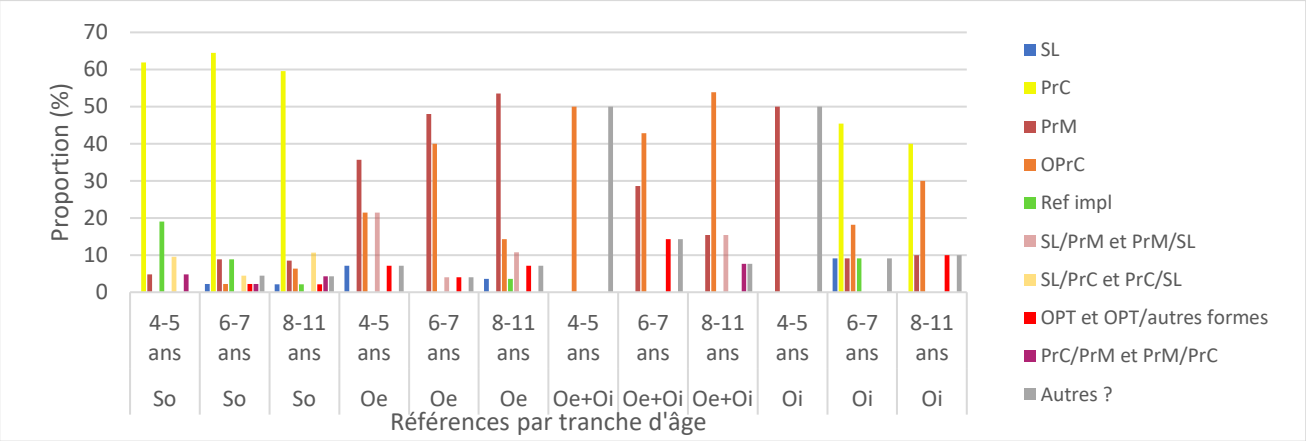


Figure 2.3.1. Procédés linguistiques utilisés pour maintenir les référents dans « La rencontre ».

- La souris a largement été représentée par la PrC, et ce dès 4 ans. Cette forme est arrivée à 61,90% des formes utilisées par les 4-5 ans et 64,44% pour les 6-7 ans. La PrC a été retrouvée à 59,57% pour les 8-11 ans, qui ont montré davantage de diversité avec notamment l'apparition du SL associé à la PrC (10,64%).
- L'œuf a été plus largement représenté par les formes PrM (35,71%), ou PrM associé à un SL (21,43%), ou OPrC (21,43%) par les enfants de 4-5 ans. La même tendance a été retrouvée chez les 6-7 ans avec 48,00% de PrM et 40,00% de OPrC. Les enfants de plus de 8 ans ont davantage utilisé les PrM (53,57%), laissant place à moins de diversité.
- Pour l'oisillon, la forme qui était principalement observée varie avec l'âge, passant d'une PrM pour les 4-5 ans (50,00%) à une oscillation entre la PrC et l'OPrC pour les enfants de 6 ans et plus. Ces variations dépendaient du point de vue de l'enfant, s'il était en prise de rôle pour la souris (PrC), alors ses actions étaient logiquement dirigées vers l'oisillon, son interlocuteur (OPrC). La forme PrC est apparue à 45,45% pour les 6-7 ans puis 40,00% pour les 8-11 ans ; tandis que l'OPrC est passée de 18,18% à 30,00%.

De manière générale, les pointages ont davantage accompagné les formes de référence à l'œuf, Oe+Oi ou à l'oisillon, plutôt qu'à la souris.

Dans les lignes qui suivent, nous allons examiner spécifiquement le cas de Oe+Oi, utilisé dans un moment précis de l'histoire. Ici, l'œuf commence à éclore, laissant sortir les pattes de l'oisillon au travers de la coquille. Puis l'oisillon se met à courir partout, avec la coquille de l'œuf cachant sa tête. A ce stade, les enfants adoptent en majorité le point de vue de la souris, utilisant une PrC. Ceux qui produisent la référence à Oe+Oi utilisent donc principalement une OPrC, orientant simplement le buste de la souris, et faisant mine de retirer la coquille (Figure 2.3.1). Nous en retrouvons 50,00% chez les 4-5 ans, 42,86% chez les 6-7 ans et 53,85% chez les 8-11 ans. C'est la forme PrM qui apparaît ensuite, non utilisée chez les 4-5 ans, mais représentant 28,57% chez les 6-7 ans et 15,38% chez les 8-11 ans. Les enfants ayant mentionné ce passage ont parfois réalisé une double référence à l'œuf et à l'oisillon, en utilisant une PrM plutôt ronde pour l'œuf avec une main, et avec l'autre main une PrM avec deux doigts pour référer aux pattes de l'oisillon (Figure 2.3.2).

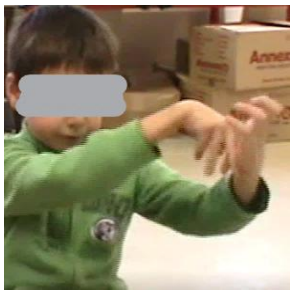


Figure 2.3.2. Exemple d'une double référence à Oe+Oi en utilisant deux PrM distinctes.

2.4 Procédés référentiels utilisés dans la suite de l'histoire

Les macro-épisodes « les dégâts », « calmer l'oisillon » et « retour au nid » présentent des similitudes, car la souris y est toujours majoritairement représentée (plus de 60,00%) par la PrC, quel que soit l'âge. L'oisillon, lui, a été représenté par des formes différentes selon le macro-épisode, variant entre la forme PrM et la forme OPrC. Dans « les dégâts », la PrM a diminué avec l'âge, passant de 53,33% chez les 4-5 ans à 39,58% chez les 8-11 ans. Elle a laissé place à l'OPrC qui a augmenté de 20,00% chez les 4-5 ans à 37,50% chez les 8-11 ans (Figure 2.4.1).

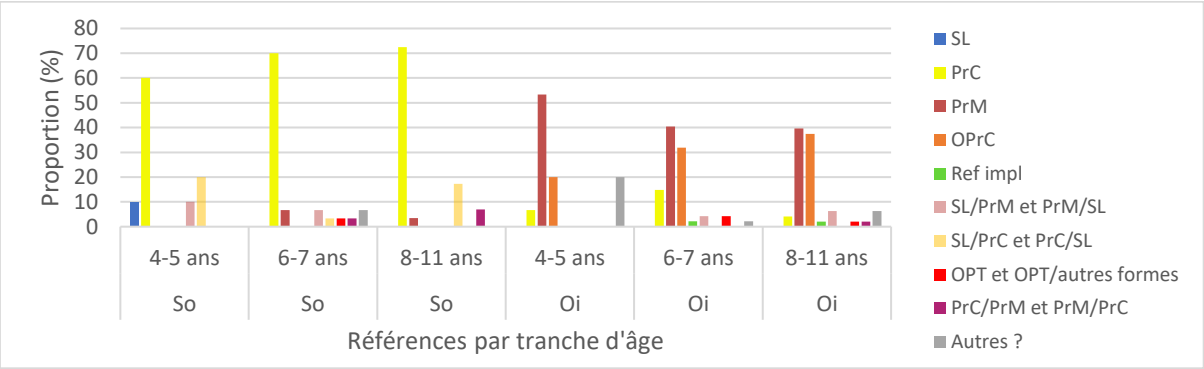


Figure 2.4.1. Procédés linguistiques utilisés pour maintenir les référents dans « Les dégâts ».

Dans le macro-épisode suivant, « calmer l'oisillon », c'est principalement la forme OPrC qui est apparue pour référer à l'oisillon, suivie de près par la PrM. En effet l'OPrC a été représentée à 52,63% pour les 4-5 ans, 46,80% pour les 6-7 ans, et 42,00% pour les 8-11 ans. La proportion de PrM a baissé légèrement avec l'âge, avec 42,10% pour les 4-5 ans, 36,17% pour les 6-7 ans et 34,00% pour les 8-11 ans.

L'alternance entre ces deux formes principales montre un usage plus stable des formes de référence sur ce macro-épisode (Figure 2.4.2). Néanmoins pour le « retour au nid », l'oisillon a été représenté par la forme OPrC à plus de 90,00%, par toutes les classes d'âge (Figure 2.4.3). La Figure 2.4.4 montre un exemple d'OPrC pour la référence à l'oisillon.

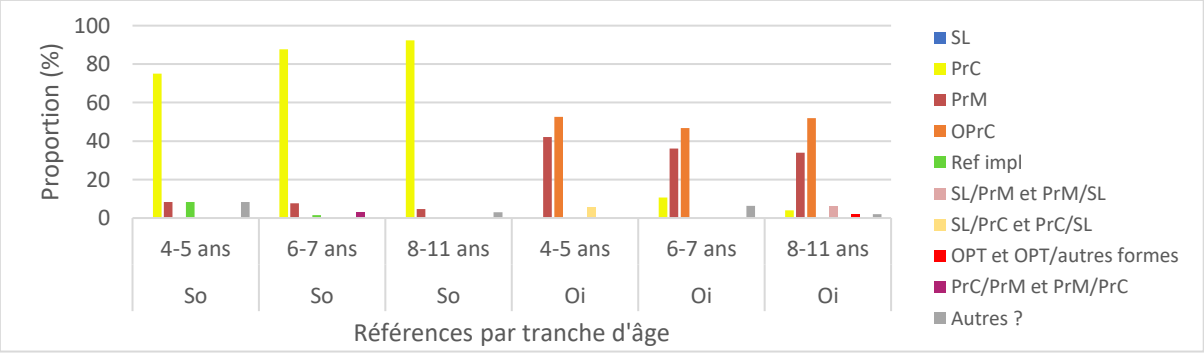


Figure 2.4.2. Procédés linguistiques utilisés pour maintenir les référents dans « Calmer l'oisillon ».

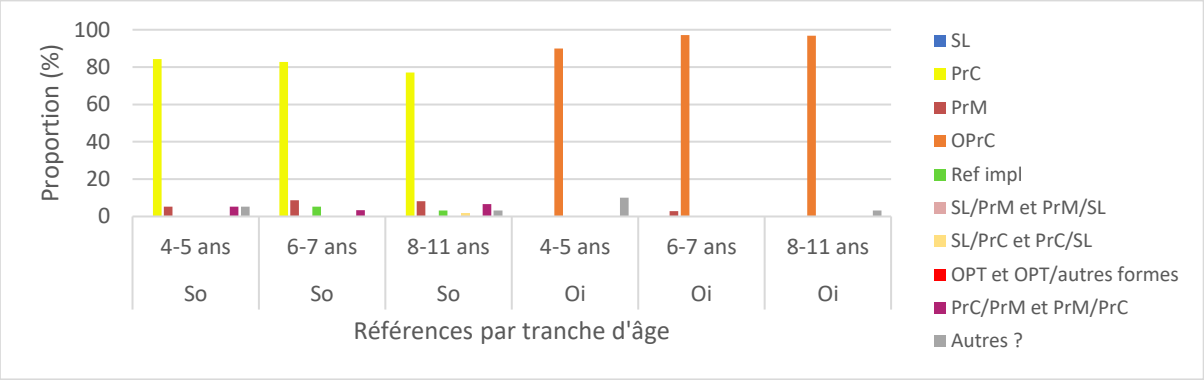


Figure 2.4.3. Procédés linguistiques utilisés pour maintenir les référents dans « Retour au nid ».

Figure 2.4.4. Exemple d'une PrC pour référer à la souris qui cherche le nid, avec en main gauche un OPrC pour référer à l'oisillon qu'elle tient dans sa main.

Pour conclure, le tableau récapitulatif des formes les plus employées (Annexe A7) montre que la répartition des formes varie d'un macro-épisode à l'autre, mais évolue peu avec l'âge. Pour maintenir les références, une tendance à utiliser des proformes corporelles ou manuelles apparait, alors que l'utilisation du SL dominait pour introduire les références. Dans l'épisode introductif, pour maintenir la référence à la maman oiseau, c'est la PrC qui domine à tout âge ; et pour l'œuf c'est l'OPrC. Dans « la chute », une PrM a été plus largement utilisée pour référer à l'œuf. La souris a toujours été majoritairement représentée par une PrC, quel que soit le macro-épisode. L'oisillon quant à lui a subi de grandes variations de formes, oscillant entre une PrC, une PrM et une OPrC selon le macro-épisode.

3 Analyses de données plus générales

Dans cette partie, les macro-épisodes ne sont pas pris en compte. Nous proposons une vue d'ensemble des procédés linguistiques selon l'introduction ou le maintien des références, avec un focus particulier sur les pointages. Ensuite, nous présentons des résultats plus globaux en fonction de l'âge, comme le nombre total de références effectuées et leur clarté.

3.1 Part des pointages dans les références

Nous avons observé l'utilisation des pointages (OPT) seuls ou accompagnés, qui constituaient 2,19% des formes de références utilisées au total dans les récits, introduction et maintiens confondus (Annexe A3). Ce qui a retenu notre intérêt est l'écart de pourcentage entre l'introduction et le maintien. Pour introduire les références, les enfants de 4-5 ans n'ont pas utilisé de pointage, tandis que les enfants de plus de 6 ans ont utilisé des OPT toujours associés à un SL, à hauteur de

8,70% des formes utilisées. Dans le maintien des références, ce pourcentage a baissé à 1,67% tout âge confondu. Les Figures 3.1.1 et 3.1.2 illustrent les proportions de formes utilisées pour introduire et maintenir les personnages, tous âges confondus, sans tenir compte du macro-épisode.

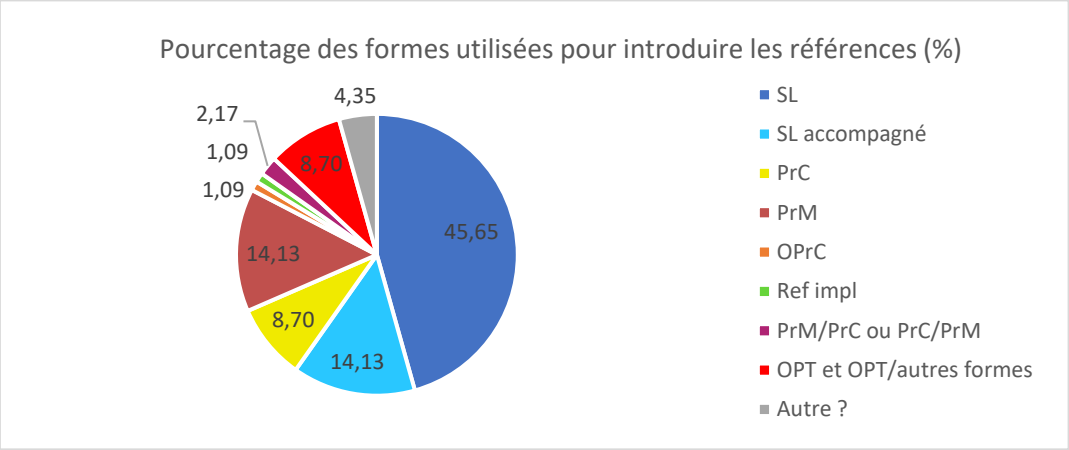


Figure 3.1.1. Proportion des procédés linguistiques utilisés pour introduire les référents, à tout âge.

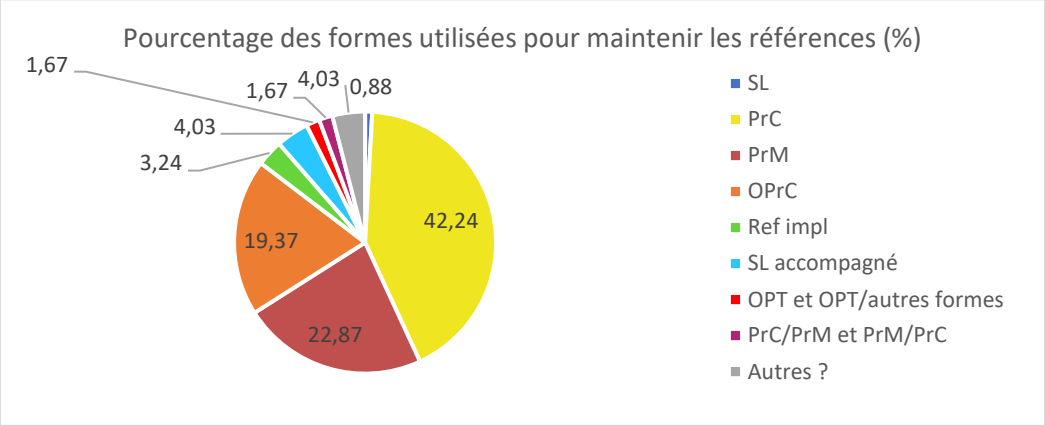


Figure 3.1.2. Proportion des procédés linguistiques utilisés pour maintenir les référents, à tout âge.

3.2 Caractère ambigu ou indéterminé de la référence par classe d'âge.

Quelques fois, les enfants produisaient des formes difficilement reconnaissables, ce qui pouvait entraîner une non-identification de la référence ou des doutes quant au référent qui accomplit l'action. La Figure 3.3.1 montre que plus les enfants grandissent, moins leurs références sont ambiguës ou indéterminées.

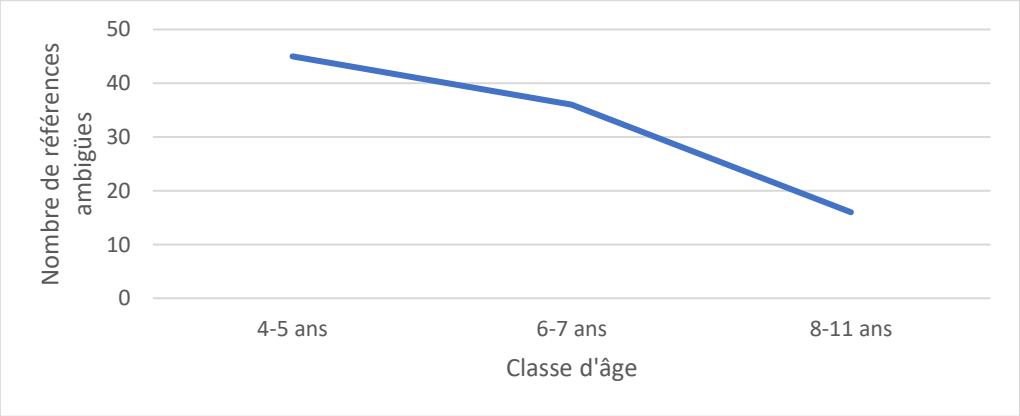


Figure 3.3.1. Nombre de références ambiguës selon la classe d'âge.

3.3 Nombre de formes utilisées par classe d'âge

Nous nous sommes demandé si le nombre de formes utilisées pour faire référence augmentait avec l'âge, pour comparer ces résultats aux données issues d'autres recherches. Dans notre corpus, il apparaît que plus les enfants étaient grands, plus ils ont produit de références aux personnages de l'histoire. Leurs récits étaient plus fournis. Cette augmentation du nombre de références effectuées a ralenti à partir de la classe d'âge 6-7 ans. La Figure 3.2.1 illustre le nombre total de références en fonction de la classe d'âge.

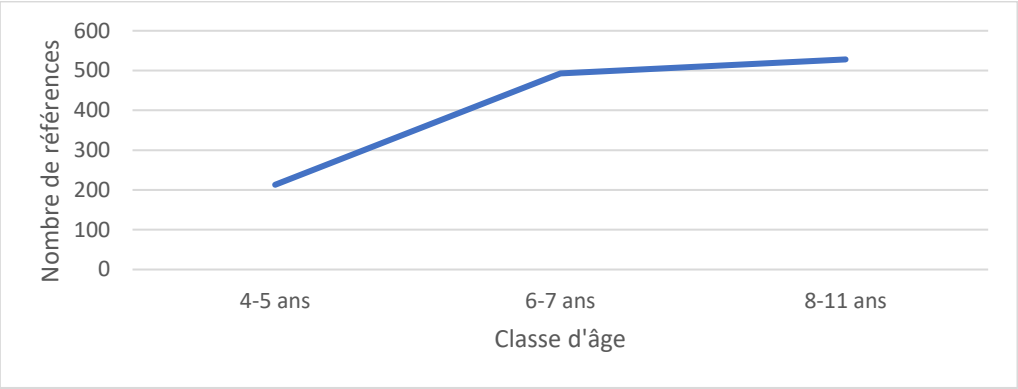


Figure 3.2.1. Nombre de références effectuées selon la classe d'âge.

Discussion

Notre étude avait pour objectif d'analyser le développement des compétences référentielles en récit en langue des signes française, en ajoutant des données à un corpus existant. Nous avons repéré s'il y avait une différence entre l'introduction et le maintien de la référence, et s'il existait une évolution des procédés linguistiques utilisés en fonction de l'âge, dans le but, à terme, de pouvoir évaluer les compétences référentielles en récit de l'enfant signeur.

1 Les compétences référentielles des enfants signeurs

Nous observons que les tendances principales d'introduction et de maintien des références restent les mêmes que dans l'étude de Roger (2021), bien que davantage de variations soient représentées ici, avec un plus grand groupe.

1.1 Aspects généraux de notre corpus

Dans notre étude, les enfants de huit à onze ans ont réalisé plus de références que les enfants de quatre à sept ans. Ces résultats sont en accord avec la littérature qui souligne qu'autour de dix ans, les enfants produisent des récits plus détaillés (Caët et al., 2023; Gobet, 2019; Jacob, 2004).

L'augmentation du nombre de références utilisées semble être un indicateur dans le développement des compétences référentielles de l'enfant, mais c'est surtout le bon usage des procédés anaphoriques qui va contribuer à la cohésion du récit (Gobet, 2019; Jacob, 2004). Notre étude quantitative peut mesurer l'évolution du nombre de références avec l'âge, mais ne garantit pas que ces procédés référentiels soient utilisés de manière adéquate. De plus, un faible taux d'apparition d'une forme ne signifie pas qu'elle est inadaptée, comme nous l'observons avec la combinaison de formes PrM/PrC.

L'ambiguïté des références pourrait être un indicateur d'un manque de cohésion dans le récit. Nos résultats montrent que les enfants de 4-5 ans produisent davantage de références ambiguës, tandis que celles des enfants de 8-11 ans sont plus claires. En cas d'ambiguïté, l'interlocuteur peut alors avoir des difficultés pour relier les formes à leur référent. Lors de nos codages, nous remarquons, de manière qualitative, que les jeunes enfants signeurs de 4-5 ans peuvent effectuer des configurations manuelles imprécises. Ces imprécisions sont fréquemment rapportées (Morgan, 2005), et peuvent compliquer la tâche d'identification des références par les interlocuteurs, lors du flux continu du récit. Ce phénomène pourrait être interprété comme une phase transitoire dans l'acquisition de la langue des signes, ce qui peut rappeler le cas des enfants entendants qui passent par des troubles articulatoires physiologiques en s'appropriant leur langue, bien que pour les langues des signes l'origine ne soit pas déterminée. Il semble donc important, dans une perspective de création d'outils d'évaluation, de considérer que l'évaluateur puisse être confronté à des formes difficilement reconnaissables, ou avoir des doutes quant au personnage auquel l'enfant réfère.

Pour finir sur les aspects généraux relevés de notre étude, les pointages (OPT) apparaissent à hauteur de 2,19% dans nos récits d'enfants, contre 3,00% de pointages au total dans les études de narrations signées adultes (Sallandre et al., 2010). Cette subtile différence s'explique sûrement par le fait que le support animé soit différent, ou que notre étude relève les OPT uniquement lorsqu'ils sont intégrés à des structures linguistiques servant à référer à un personnage, et non dans la totalité du récit. Les résultats de notre étude montrent en effet une fréquence plus élevée lors de l'introduction des personnages : 8,70% de ces formes contiennent un OPT, contre 1,67% pour les maintiens. Au niveau qualitatif, en introduction, un OPT est toujours accompagné d'un SL. Nous observons ce qui semble être une présentation du référent, c'est-à-dire que l'enfant a utilisé l'OPT pour relier un SL à une PrM, et/ou à une PrC. A ce moment, il peut aussi placer le personnage dans l'espace et donner plus de contexte. Mais lors des maintiens de la référence, les liens entre le personnage et ses proformes étant déjà définis, le recours au pointage paraît moins nécessaire. L'écart de pourcentage peut aussi s'expliquer par une différence d'effectifs. Nous relevons au total 92 formes en introduction et 1141 formes en maintien. En introduction, une seule combinaison est relevée par référent, tandis qu'en maintien il y en a plusieurs. Nous remarquons également que les OPT effectués dans les maintiens sont davantage utilisés pour les référents œuf et oisillon alors que l'enfant incarne la souris en parallèle. Nous émettons l'hypothèse que l'enfant souhaite attirer l'attention de son interlocuteur sur un changement de référence. Ce type d'ajustement peut montrer une intention pragmatique, une meilleure prise en compte de l'interlocuteur. Justement, des études ont montré que cette considération de l'autre influençait les stratégies linguistiques utilisées (Hickmann, 2000, 2004).

1.2 Introduction des références chez les enfants de 4 à 11 ans

Chez les enfants de 4-5 ans, l'identification des référents est parfois plus difficile comme nous l'avons déjà souligné. Malgré cela, notre étude suggère que ces enfants utilisent déjà majoritairement des signes lexicaux pour introduire les personnages, ce qui valide notre hypothèse. Ces résultats sont en accord avec ceux de la littérature (Jacob, 2004; Roger, 2021). Néanmoins quelques particularités apparaissent en fonction du personnage, comme nous le verrons plus loin. Nous observons également que l'introduction d'un personnage ne se fait pas uniquement par un SL isolé. Souvent, ce SL est combiné à des proformes manuelles ou corporelles. Elles sont souvent utilisées pour dresser le tableau du personnage en train d'effectuer une action. Roger (2021) avait souligné ce phénomène, mais en ne regroupant que les cas où une proforme était immédiatement

suivie d'un SL. Dans notre étude, nous avons ajusté cette catégorie en prenant en compte les proformes qu'elles soient placées avant ou après le SL. Cette décision vient du fait que l'enfant peut utiliser la combinaison SL/PrC pour dire que la maman tricote par exemple, ou bien faire l'inverse, soit réaliser l'action d'abord puis identifier la maman après, en utilisant la combinaison PrC/SL. Le style de discours est différent, mais finalement l'image que reçoit l'interlocuteur est la même, c'est-à-dire une image globale de qui est le protagoniste et de ce qu'il fait.

D'après la littérature, la PrC peut également être utilisée par les enfants de 4-6 ans pour introduire le personnage principal (Morgan, 2005). Dans notre étude, cette structure apparaît aussi en deuxième position après le SL, mais plutôt chez les 6-7 ans. Notre hypothèse est donc à nuancer. La PrC est utilisée seule à 33,00% pour introduire la maman oiseau, mais est davantage combinée à un SL pour la souris, et peu utilisée pour l'oisillon. Ces résultats étaient aussi observés par Roger (2021). Il est possible que certains enfants aient utilisé une PrC sans SL pour la maman oiseau, car elle quitte vite l'histoire et l'attention se porte davantage sur l'œuf. Pour les enfants jusqu'à 7 ans, comme il s'agit du tout début de l'histoire, un oubli peut s'expliquer par la charge cognitive liée à la mise en place du récit ou même par un peu de stress. L'analyse qualitative des productions montre que certains enfants ont réparé ce manque en utilisant un SL dans les maintiens à la référence.

Enfin, les enfants de 8-11 ans introduisent davantage les référents par un SL que les autres classes d'âge, ce qui nous laisse penser que cette classe d'âge marque une étape clé dans la stabilisation des compétences référentielles, comme dans d'autres études (Jacob, 2004; Roger, 2021). Nous obtenons des résultats assez semblables entre les référents « maman » et « souris », introduits par un SL, à tout âge. Néanmoins nos résultats diffèrent légèrement pour « œuf » et « oisillon ». Cela peut s'expliquer par le point de vue qu'adopte l'enfant (Hickmann, 2004) : en effet, au début de l'histoire, le personnage principal est la maman, puis c'est la souris qui le devient.

Bien qu'avec l'âge les personnages soient de plus en plus introduits par un SL seul ou accompagné, nous repérons une évolution dans le choix du procédé référentiel utilisé pour introduire l'œuf et l'oisillon. Chez les enfants de 4-5 ans, le référent « œuf » est plus souvent introduit par une PrM plutôt que par un SL, ce qui nous interpelle. Les enfants n'ont peut-être pas utilisé le SL « œuf », car ils n'avaient pas encore acquis ce signe. En effet certains enfants jeunes de notre corpus ne l'ont pas du tout employé pendant tout le récit. Une autre hypothèse a trait au fait que l'œuf soit d'abord au second plan par rapport à la maman oiseau, ce qui pourrait influencer la structure syntaxique et la manière dont les référents sont introduits (Hickmann, 2004; Jisa, 2004). Comme la proforme utilisée est visuellement proche du référent, l'interlocuteur peut deviner facilement qu'il s'agit d'un œuf, notamment si la maman oiseau a déjà été introduite et que quelque chose de rond est placé sous elle. Un usage plus fréquent d'une PrM pour désigner l'œuf, plutôt qu'une PrC comme souvent observé dans la littérature (Morgan, 2005), peut s'expliquer par sa forme ronde, facilement représentée par une configuration manuelle. Parfois les 4-5 ans utilisent aussi une PrM pour introduire l'oisillon, la configuration manuelle en forme de bec est suffisante pour identifier l'oisillon, sans qu'il soit nécessaire de produire son SL. Ces résultats sont retrouvés dans les narrations adultes, qui rapportent également quelques utilisations de PrM pour introduire « œuf », et des PrM+PrC pour « oisillon » (Roger, 2021). En langue des signes, l'iconicité peut permettre de transmettre certaines informations sans passer par le lexique.

1.3 Maintien des références chez les enfants de 4 à 11 ans

Concernant le maintien des références, de manière générale, nous avons pu observer que les enfants utilisaient des proformes pour référer à un personnage déjà introduit. C'est le cas des PrM,

notamment la configuration en forme de rond pour l'œuf, ou de bec pour l'oisillon. Ces observations avaient déjà été faites par Roger (2021). Ces éléments visuels agissent comme des marqueurs grammaticaux de type pronominal, qui évoquent le référent sans réutiliser le SL. Cependant, dans le macro-épisode « la rencontre », nous remarquons l'apparition de combinaisons des proformes avec un SL. Par exemple, pour maintenir la référence à l'œuf, 21,43% des enfants de 4-5 ans ont associé une PrM avec un SL, tandis que pour la référence à la souris, 10,64% des enfants de 8-11 ans ont ajouté un SL à une PrC. Cela pourrait refléter une volonté de lever toute ambiguïté : à ce moment de l'histoire, l'œuf n'est plus visible, car il est caché sous la souris, qui le touche pour essayer d'identifier de quoi il s'agit. L'usage du SL à cet endroit avait-il pour fonction de lever une potentielle ambiguïté ? C'est possible, mais les références n'ont pas été jugées ambigües chez les enfants qui n'avaient pas réutilisé de SL. L'absence d'utilisation d'un SL pourrait être liée au fait que ce signe ne soit pas encore acquis, mais les 8-11 ans en ont produit moins que les 4-5 ans. Nous faisons donc l'hypothèse que l'ajout d'un SL peut venir d'un style de discours propre à certains enfants.

Les études montrent que pour maintenir les références, les enfants entre sept et dix ans ont tendance à utiliser davantage de proformes corporelles ou manuelles que les enfants plus jeunes, se rapprochant ainsi des usages d'adultes (Morgan, 2005). Dans nos données, nous observons qu'à tout âge, les enfants mobilisent ces deux types de proformes pour maintenir les références, validant ainsi nos hypothèses. Un cas particulier se détache néanmoins : celui de l'oisillon. Dans le dernier macro-épisode « retour au nid », la référence à l'oisillon est exprimée à plus de 90,00% par une OPrC et non une proforme, par tous les enfants du corpus. Cela pourrait s'expliquer par la structuration même de la scène, qui place l'oisillon comme destinataire passif de l'action. A la fin du récit, la souris est souvent le personnage principal, ce qui influence les procédés linguistiques utilisés pour reprendre l'oisillon, désormais vu depuis le point de vue de la souris. En effet l'histoire peut être racontée d'un point de vue interne selon le personnage que l'enfant place au premier plan, ou d'un point de vue plus externe (Hickmann, 2004). Dans l'épisode « les dégâts », l'OPrC arrive en deuxième position pour référer à l'oisillon. Cela pourrait être interprété à nouveau comme une simple conséquence de la prise de rôle de la souris, puisque ses actions sont orientées vers l'oisillon. La PrM du bec reste tout de même en première position dans ce macro-épisode, ce qui est en accord avec la littérature (Morgan, 2005). Cela semble logique, car c'est le bec qui grignote tous les meubles de la maison de la souris. Ces exemples montrent que les formes de référence varient selon le point de vue adopté par l'enfant, selon les micro-unités relatées et le type d'informations données. Les enfants de 8-11 ans ayant produit plus de MU que les 4-5 ans, nous supposons que ces informations supplémentaires ont nécessité la mobilisation de structures linguistiques différentes, expliquant peut-être cette plus grande diversité des formes observée chez les plus grands.

2 Observations complémentaires

Certains éléments ont été identifiés comme se rapprochant des formes utilisées dans les récits des adultes. Roger (2021) souligne notamment la présence de commentaires directement adressés à l'interlocuteur, permettant de réguler l'échange ou de vérifier la compréhension. Ce type de prise de distance avec l'histoire montre une capacité à alterner entre narration et dialogue. Il témoigne d'une attention portée à l'état des connaissances de l'autre, en lien avec le développement des compétences de théorie de l'esprit (Charolles, 1995). Nous supposons que les enfants de 8-11 ans ont utilisé plus de SL dans le maintien de la référence comparé aux enfants plus jeunes, car ils sortaient parfois du cadre du discours narratif pour être davantage en interaction avec

l'interlocuteur. L'analyse qualitative montre que cette augmentation de SL n'est pas systématique selon le macro-épisode et le référent, cela demanderait une étude plus poussée.

Un autre cas intéressant a été observé : la référence combinée « Œuf + Oisillon ». Une introduction de cette référence a été produite par un enfant de 6-7 ans et deux de 8-11 ans. Cette référence « Oe+Oi » est majoritairement introduite par une PrM seule ou associée à une autre proforme. Cela pourrait être interprété comme une stratégie linguistique pour marquer le passage d'un état à un autre (de l'œuf à l'oiseau). L'identité du référent reste floue, car la coquille de l'œuf cache la tête de l'oisillon. Ainsi pour maintenir cette référence, les enfants ont pu réaliser une PrM pour la coquille et une PrM pour les pattes de l'oisillon (parfois, sans introduire la référence). Dans les micro-unités suivantes, ces mêmes enfants ont clarifié cette référence, soit par le SL « oiseau » (7 enfants sur 14), soit par une PrM identifiant clairement le référent (forme de bec, 3 enfants sur 14), pour enfin nommer ce nouveau personnage. Ce type de structure pourrait constituer un marqueur qualitatif intéressant, il serait pertinent d'observer plus spécifiquement ce passage dans le corpus adulte. Cela permettrait d'évaluer à quel point cette combinaison est adaptée, et s'approcherait ou non d'un usage expert de la langue des signes.

3 Construire une évaluation à visée orthophonique

Un des objectifs de notre étude était de mieux comprendre les structures référentielles utilisées par les enfants signeurs lorsqu'ils racontent une histoire. Nos observations durant le codage ont également soulevé des questions plus générales sur la manière de les évaluer. Dans une perspective d'évaluation orthophonique, il faut créer un cadre contrôlé (de Weck & Rodi, 2005). En orthophonie, dans le domaine du discours, il est par nature difficile de concevoir des tâches qui évaluent une seule compétence isolée, car le discours mobilise toujours simultanément le lexique, la syntaxe, la cohérence et la pragmatique. Toutefois grâce au support du dessin animé sans parole, nous ciblons les compétences narratives en expression, sans solliciter la compréhension orale ou écrite préalablement. Les principales limites restent les biais liés à la mémorisation de l'histoire et à la connaissance du lexique, notamment chez les enfants de 4-5 ans. Nous avons remarqué dans nos codages qu'ils pouvaient oublier certaines MU de la trame, donnant des récits plus courts. Cela impacte, certes, la macrostructure du récit, mais puisque nous observons la microstructure, il y a moins de répercussions sur les procédés référentiels utilisés au sein des phrases.

Nous souhaitons souligner que, comme les langues vocales, la langue des signes est une langue vivante, soumise à des évolutions. Par exemple, certains signes issus de la LSF utilisés dans le matériel de prise en charge Makaton ont changé avec le temps, tandis que l'outil Makaton, lui, est resté figé. Cela rappelle l'importance de bien choisir les aspects linguistiques à analyser : si le lexique (formes précises des signes) peut évoluer, les structures référentielles et les procédés grammaticaux tendent à être plus stables. Se concentrer sur ces aspects structurels est certainement intéressants, car ils permettraient des analyses plus stables, malgré les évolutions lexicales.

La formulation de la consigne joue également un rôle crucial. Pour que l'enfant adopte une posture de narrateur qui s'adresse à un adulte qui ne connaît pas l'histoire, il est nécessaire de simuler une absence de connaissances partagées. Ce principe est appliqué dans d'autres évaluations comme EVALéo 6-15 (Launay et al., 2018) ou Péléa (Boutard et al., 2011), qui mettent en place un contexte de communication spécifique à la narration. Si l'enfant pense que son interlocuteur connaît déjà l'histoire, il risque de produire des formes proches de celles utilisées pour le maintien et cela ne permettrait pas d'observer l'étendue de ses compétences.

Par ailleurs, nous avons amendé le guide de codage pour tenir compte des situations nouvelles observées dans le corpus. Sur le terrain, l'orthophoniste sera aussi confronté à des cas spécifiques, notamment dans les combinaisons de formes, et doit pouvoir classer toutes les productions des enfants. Nos catégories permettent de dégager des tendances et d'identifier les éléments saillants à observer pour optimiser l'évaluation orthophonique. Une catégorie « autres » a été ajoutée pour inclure les procédés linguistiques non prévus initialement (ex. SL, SL accompagné, PrC, PrM…). L'orthophoniste devra ajouter ses analyses qualitatives pour pouvoir interpréter au mieux les résultats, car une structure linguistique peu utilisée ne sera pas forcément moins bien qu'une autre.

4 Limites de notre étude et perspectives de recherche

4.1 Limites de notre étude

Tout d'abord, l'analyse par macro-épisode, déjà proposée par Roger (2021), était pertinente. Les procédés linguistiques utilisés pouvaient être différents, selon la place occupée par chaque personnage et selon le moment du récit. L'expression référentielle variait également en fonction du point de vue adopté par le locuteur, mettant ainsi en jeu différentes perspectives.

Les analyses inter-codages montrent de bons résultats globaux, même si une certaine variabilité subsiste, notamment sur l'identification des formes de référence. De nombreux échanges ont été nécessaires avec des personnes compétentes en linguistique de la LSF, pour discuter de certains points particuliers. Le niveau de maîtrise de la langue des signes de l'évaluateur et son interprétation des productions de l'enfant peuvent donc jouer un rôle dans le codage.

Dans notre étude, nous relevons des situations où l'adulte intervient avant ou pendant le récit, influençant la structure du récit produit par l'enfant. Un enfant a introduit son récit en énumérant tous les personnages par un SL avant de commencer la narration, en guise de préambule. Ce phénomène n'a pas été recensé chez les adultes de la précédente étude (Roger, 2021), et semble être une conséquence directe de l'intervention de l'évaluateur, qui énonce la consigne puis ajoute « Il y a qui ? ». A contrario, une autre intervention a cette fois-ci engendré le fait que l'enfant n'introduise pas le SL du personnage, car il avait été mentionné d'abord par l'évaluateur (ex. « Que fait la souris ? »). Ces récits auraient peut-être dû être exclus, car dans le cadre d'une étude des compétences narratives, il est essentiel de suivre un protocole de passation structuré, comme celui de CotaSigne (Caët et al., 2023) ou du TELSF-2 (Clouard et al., 2021), pour limiter les biais et assurer une homogénéité dans les conditions d'évaluation. Cependant sur le terrain, les évaluateurs restent humains. Certains enfants ont besoin du soutien ou de l'étayage de l'adulte. Pour les orthophonistes, il sera peut-être plus intéressant d'obtenir une production, bien que son obtention s'éloigne un peu du cadre standardisé, plutôt que de ne recueillir aucune donnée. L'essentiel étant de rester vigilant quant à l'interprétation des résultats et à l'utilisation des étalonnages.

Bien que certains éléments qualitatifs aient été relevés pendant le visionnage des récits, notre étude consistait principalement en une analyse quantitative. Nous avons contribué à augmenter le nombre de récits codés, portant l'échantillon à 24 enfants. Pour les petites populations comme la nôtre, en particulier dans les études sur la langue, il est généralement recommandé d'avoir un échantillon global d'au moins 20 participants, avec un minimum de 5 participants par groupe (VanVoorhis et Morgan (2007) ; Camilli et Hopkins (1978) ; cités par Mustafa & Robillos, 2020). Nos effectifs correspondraient à ces attentes avec un minimum de 6 participants par classe d'âge. Bien que notre participation améliore la robustesse des analyses, cela reste insuffisant pour obtenir

une représentativité complète de notre population cible, soit l'ensemble des enfants signeurs. Avec des petites populations comme celle-ci, où il est difficile d'atteindre les effectifs attendus en psychométrie, les chercheurs doivent rester prudents quant à la généralisation des résultats (Mustafa & Robillos, 2020). Par ailleurs, se concentrer sur l'augmentation du nombre de participants peut faire perdre de vue un autre aspect important : la qualité des récits. Les aspects qualitatifs du discours, pourtant essentiels pour comprendre les stratégies individuelles des enfants, ne sont pas approfondis ici, alors qu'ils pourraient offrir des informations précieuses aux orthophonistes

Un dernier point que nous voulions soulever dans les limites concerne la modification des catégories pensées par Roger (2021). Bien qu'une avancée ait été réalisée avec la création de la catégorie « SL accompagné », celle-ci n'est pas encore assez ciblée. Elle regroupe uniquement quatre formes : SL/PrC, PrC/SL, SL/PrM et PrM/SL, et n'englobe pas les autres combinaisons plus rares comme SL/PrM+PrC ou SL/Ref impl, qui sont classées dans « autres » et peuvent donner lieu à une analyse spécifique. Ces formes, bien que peu fréquentes, existent. La difficulté venait du fait que ces structures combinées ne pouvaient pas être anticipées dans nos calculs. Une formule spécifique, qui comptait les occurrences de chaque procédé linguistique, a été conçue pour chaque catégorie. Ce n'est qu'après que les catégories contenant un SL ont pu être fusionnées. Si l'on demandait à la formule de comptabiliser uniquement la présence d'un SL parmi une combinaison, la catégorie « SL accompagné » risquerait de se confondre avec celle des OPT. En effet, toute forme contenant un pointage (ex. OPT/SL, SL/OPT) est incluse dans la catégorie OPT, et n'est donc pas comptabilisée dans la catégorie SL. Trouver des formules adaptées pour représenter au mieux les usages a donc été une étape difficile dans notre étude.

4.2 Propositions d'amélioration et de poursuite de l'étude

Une piste d'amélioration importante serait d'augmenter le nombre de participants, pour obtenir des normes plus solides. Également, comme le traitement des nombreuses données d'un corpus entraîne une perte d'informations qualitatives, il serait intéressant de compléter cette étude par des études de cas uniques, afin de mieux documenter la diversité des profils d'enfants racontant une histoire. C'est finalement ce que sera amené à faire l'orthophoniste en situation d'évaluation individuelle d'un patient. Une piste de recherche ultérieure concerne donc la variation individuelle. Les classes d'âge actuelles (4-5 ans, 6-7 ans, 8-11 ans) semblent pertinentes, mais il serait judicieux d'observer si les performances des enfants peuvent vraiment être analysées au regard des groupes actuels. Peut-être que d'autres classes d'âge, plus fines, se dessineront après avoir observé les évolutions intra-individuelles au sein de chaque groupe. Cela permettrait d'affiner les critères d'évaluation et de mieux prendre en compte la diversité et le style de chaque enfant.

La littérature suggère que les professionnels sur le terrain, comme les enseignants de LSF et les orthophonistes, manquent de formation spécifique sur la langue des signes et son évaluation (Beirnaert, 2016; Burgat et al., 2024). Notre étude offre un aperçu des compétences référentielles en récit d'enfants signeurs de 4 à 11 ans, dans une tâche de production de récit contrôlée. Identifier les usages linguistiques typiques est une étape préalable, avant de créer un outil d'évaluation et de chercher, à terme, à caractériser un éventuel trouble discursif ou TDL en langue des signes. Pour rendre fonctionnelle l'évaluation des compétences référentielles en langue des signes, il faudrait attribuer des points en fonction des formes les plus utilisées. Un barème précis et détaillé pourrait être élaboré. Ensuite, il faudrait pouvoir comparer la note obtenue au corpus de référence.

Au regard des tendances observées dans nos données, et des barèmes existants dans la littérature (Thibault & Helloin, 2010), nous pourrions par exemple attribuer deux points pour

chaque référent introduit par un SL ou un SL accompagné puisqu'il s'agit des formes les plus utilisées à tout âge. Nous accorderions un seul point si la maman et la souris sont introduites par des PrC, et un seul point si l'œuf et l'oisillon sont introduits par des PrM, comme le référent n'est pas cité explicitement. Pour le maintien, cela pourrait être deux points pour l'utilisation d'une PrC pour les référents maman et souris, deux points si une PrM est utilisée pour l'œuf, et seulement un point si elle apparaît seulement en OPrC. Enfin pour l'oisillon, deux points pourraient être donnés si l'enfant utilise majoritairement la PrC dans le macro-épisode « la rencontre », un seul point pour les autres formes, deux points pour une utilisation majoritaire de la PrM dans « les dégâts », et deux points si l'OPrC domine dans les macro-épisodes « calmer l'oisillon » et « retour au nid ». Une fois les scores calculés sur 20 points pour chaque récit de notre corpus, un étalonnage en percentiles pourrait être construit, pour que l'orthophoniste puisse ensuite situer un enfant par rapport à ses pairs. Une note plus basse pourrait simplement refléter un âge plus jeune, et serait même attendue.

Conclusion

Cette étude consistait à explorer le développement des compétences référentielles en récit en LSF d'enfants sourds signeurs de 4 à 11 ans. Elle a permis d'observer les différences entre l'introduction et le maintien de la référence aux personnages d'une histoire, ainsi que l'évolution de l'usage des procédés anaphoriques selon l'âge. Pour ce faire, nous avons complété les données du mémoire de Roger (2021), en codant huit récits supplémentaires. Les capacités de codage ont été validées par des résultats inter-juges satisfaisants. Nous avons ensuite pu analyser globalement notre corpus, et observer les procédés linguistiques les plus utilisés par classe d'âge, selon le référent et selon le macro-épisode de l'histoire.

Une évolution progressive est observée, entre les enfants plus jeunes et les plus âgés, qui produisent des récits plus détaillés et utilisent des références de moins en moins ambiguës.

Les enfants de 4-5 ans introduisent les référents maman et souris majoritairement par des SL, mais utilisent aussi une PrM pour l'œuf et l'oisillon. Pour la classe d'âge 6-7 ans, les introductions deviennent plus variées. L'usage de SL augmente pour l'œuf et la souris, mais d'autres formes apparaissent, comme la PrC pour la maman et l'oisillon, et la PrM pour l'œuf et l'oisillon. À 8-11 ans, les introductions sont effectuées principalement par des SL, utilisés seuls ou accompagnés d'une PrC ou d'une PrM placée avant ou après ce dernier.

A tout âge, le maintien de la référence se fait surtout par une PrC pour la maman oiseau et la souris, dans les différents macro-épisodes de l'histoire. La référence à l'œuf est réalisée par une PrM dans les macro-épisodes « la chute » et « la rencontre ». L'oisillon quant à lui est représenté par une plus grande diversité de formes, selon le macro-épisode. Dans « la rencontre », les enfants de 4-5 ans utilisent la PrM pour référer à l'oisillon, tandis que les plus grands utilisent la PrC. A tout âge, une PrM domine pendant « les dégâts », alors que c'est l'OPrC qui domine dans « calmer l'oisillon » et « retour au nid ».

Il existe un manque d'accompagnement des orthophonistes au sujet des troubles langagiers pouvant se manifester en LSF (Beirnaert, 2016; Burgat et al., 2024). Le projet CotaSigne, ainsi que ce mémoire, tentent de répondre au manque d'outils d'évaluation des compétences en LSF. Ce projet de recherche, dans une démarche de participation active des orthophonistes à l'analyse des données et au développement de l'outil, cherche à répondre au besoin de formation des orthophonistes à la linguistique de la LSF, ainsi qu'au besoin de recherche sur la LSF et son développement.

Bibliographie

Armstrong, R., Scott, J. G., Whitehouse, A. J. O., Copland, D. A., Mcmahon, K. L., & Arnott, W. (2017). Late talkers and later language outcomes : Predicting the different language trajectories. *International Journal of Speech-Language Pathology*, *19*(3), 237-250. https://doi.org/10.1080/17549507.2017.1296191

Beirnaert, C. (2016). *Conséquences des évolutions techniques et législatives sur les pratiques et les représentations de l'orthophoniste qui prend en charge des enfants sourds* [Mémoire d'orthophonie]. Université de Lille.

Bishop, D. V. M., & Edmundson, A. (1987). Language-impaired 4-year-olds. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, *52*(2), 156-173. https://doi.org/10.1044/jshd.5202.156

Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & and the CATALISE-2 consortium. (2017). Phase 2 of CATALISE : A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *58*(10), 1068-1080. https://doi.org/10.1111/jcpp.12721

Blondel, M. (2020). *Les langues des signes, des langues incarnées* [Linguistique, Université Paris 8]. https://shs.hal.science/tel-03089705

Bogliotti, C. (2023). *Modélisation (neuro)cognitive du traitement neurotypique et pathologique de la LSF* [Habilitation à Diriger des Recherches, Université Toulouse Jean Jaurès]. https://hal.science/tel-04398960

Bogliotti, C., Aksen, H., & Isel, F. (2020). Language experience in LSF development : Behavioral evidence from a sentence repetition task. *PLOS ONE*, *15*(11). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0236729

Bogliotti, C., Puissant-Schontz, L., & Marshall, C. (2017). L'atypie langagière chez les enfants sourds : Une piste pour définir le développement du langage normal et pathologique dans les langues des signes. In *Atypies langagières de l'enfance à l'âge adulte : Apports de la psycholinguistique et des neurosciences cognitives* (p. 75-114). De Boeck Supérieur.

Bourdin, B., Ibernon, L., Driant, B. L., Levrez, C., & Vandromme, L. (2016). Troubles morphosyntaxiques chez l'enfant sourd et chez l'enfant dysphasique : Similarités et spécificités. *Revue de Neuropsychologie*, *8*(3), 161-172. https://doi.org/10.1684/nrp.2016.0386

Boutard, C., Guillon, A., & Charlois, A.-L. (2011). *Péléa. Protocole d'Évaluation du Langage Élaboré de l'Adolescent*. OrthoÉdition.

Brin-Henry, F. (2024). *Orthophonie : Identité professionnelle et expertise*. De Boeck Supérieur.

Burgat, S., Bony, L., & Sallandre, M.-A. (2024). Acquisition tardive des langues des signes : Quels enjeux pour les enfants sourds ? *Langages*, *235*(3), 87-100. https://doi.org/10.3917/lang.235.0087

Caët, S., Blondel, M., Danet, C., & Morgenstern, A. (2023). Comment évaluer le contenu d'une narration enfantine dans une langue peu décrite et peu dotée ? Méthodologie et premiers résultats pour la Langue des Signes Française. *Glossa*, *136*, 40-82.

Caët, S., Blondel, M., & El Ayari, S. (2024). CotaSigne, une expérience de recherche à plusieurs mains. *La main de Thôt [En ligne]*, *« Une ouverture des possibles en LSF », Hommage collectif à Patrice Dalle*(11). http://interfas.univ-tlse2.fr/lamaindethot/1196

Cattini, J., & Clair-Bonaimé, M. (2017). Les apports de l'Evidence-Based Practice et de la Practice-Based Evidence : Du bilan initial à l'auto-évaluation du clinicien. *Rééducation Orthophonique*, *272*, 109-146.

Charolles, M. (1995). Cohésion, cohérence et pertinence du discours. *Travaux de Linguistique : Revue Internationale de Linguistique Française*, *29*, Article 29.

Chevrie-Muller, C., & Maillart, C. (2010). Une nouvelle batterie « Langage oral, langage écrit, mémoire, attention » : L2MA-2. *Cahiers de l'ASELF*, *4*, 5-15.

Chevrie-Muller, C., & Plaza, M. (2001). *N-EEL - Nouvelles Épreuves pour l'Examen du Langage*. ECPA par Pearson. https://www.pearsonclinical.fr/n-eel-nouvelles-epreuves-pour-lexamen-du-langage

Clouard, C., Seban-Lefebvre, D., Bonhoure, S., Roux, M.-O., Gendrot, M., Batista, A., Labbé, A., Dronne, A., Brossier, F., & Sallandre, M.-A. (2021). *Le TELSF-2. Test d'évaluation de la Langue des signes française (LSF).* Editions de l'INS-HEA. https://hal.science/hal-03868765

Coquet, F. (2021). *Les carnets cliniques d'Ortho Édition « Discours & langage élaboré ».* OrthoÉdition.

Coquet, F., Ferrand, P., & Roustit, J. (2009). *EVALO 2-6. ÉVAluation du développement du Langage Oral chez l'enfant de 2 ans 3 mois à 6 ans 3 mois.* OrthoÉdition.

Courtin, C., Limousin, F., & Morgenstern, A. (2010). Évaluer les compétences linguistiques des enfants en Langue des Signes Française : Une expérience pionnière. *Language, Interaction and Acquisition*, *1*(1), Article 1.

Crunelle, D., Taillant, A., & Tiberghien, C. (2006). *Sacré Nestor*. OrthoÉdition.

Cuxac, C. (1996). *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, Paris 5]. https://theses.fr/1996PA05H043

Danon-Boileau, L. (1987). *Énonciation et référence*. Éditions OPHRYS.

Danon-Boileau, L. (2021). Chapitre IV. Les traitements. *Que sais-je ?*, *6*, 87-118.

de Weck, G., & Marro, P. (2010). Chapitre 8. L'évaluation des activités langagières. In *Les Troubles du Langage Chez L'enfant* (p. 283-323). Elsevier Masson. https://www.sciencedirect.com/getaccess/pii/B9782294707599000100/purchase

de Weck, G., & Rodi, M. (2005). 11. Évaluation des capacités pragmatiques et discursives. In *Le langage de l'enfant* (p. 195-212). De Boeck Supérieur; Cairn.info. https://doi.org/10.3917/dbu.piera.2005.01.0195

Emmorey, K. (2023). Ten things you should know about Sign Languages. *Current Directions in Psychological Science*, *32*(5), 387-394. https://doi.org/10.1177/09637214231173071

Estève, I. (2011). *Approche bilingue et multimodale de l'oralité chez l'enfant sourd : Outils d'analyses, socialisation, développement* [Thèse de doctorat, Université de Grenoble]. https://theses.hal.science/tel-00988987

Fayol, M. (2000). Chapitre 6. Comprendre et produire des textes écrits : L'exemple du récit. In *L'acquisition du langage. Volume II* (p. 183-213). Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.fayol.2000.02.0183

Filliettaz, L. (2001). Les types de discours. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, *8*, 3-14.

Frak, V., & Nazir, T. (2014). *Le langage au bout des doigts : Les liens fonctionnels entre la motricité et le langage*. PUQ.

Gobet, S. (2019). Anaphores et Langue des Signes : Comment les enfants sourds racontent. *Les Cahiers de Praxématique*, *72*, 1-18. https://doi.org/10.4000/praxematique.5701

Haeusler, L., De Laval, T., & Millot, C. (2014). Étude quantitative sur le handicap auditif à partir de l'enquête « Handicap-santé ». *Document de Travail. Série Études et Recherches.*, *131*.

Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (2014). *Cohesion in English*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315836010

Hardman, G., Herman, R., Kyle, F. E., Ebbels, S., & Morgan, G. (2023). Identifying developmental language disorder in deaf children with cochlear implants : A case study of three children. *Journal of Clinical Medicine*, *12*(17), Article 17. https://doi.org/10.3390/jcm12175755

HAS. (2009). *Recommandations de bonnes pratiques. Surdité de l'enfant : Accompagnement des familles et suivi de l'enfant de 0 à 6 ans, hors accompagnement scolaire.* https://www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/2010-03/surdite_de_lenfant_-_0_a_6_ans_-_recommandations.pdf

Hassanzadeh, S. (2012). Outcomes of cochlear implantation in deaf children of deaf parents : Comparative study. *The Journal of Laryngology & Otology*, *126*(10), 989-994. https://doi.org/10.1017/S0022215112001909

Helloin, M.-C., & Thibault, M.-P. (2006). *EXALang 3-6. Batterie informatisée pour l'examen des troubles du langage et de la parole chez l'enfant de 3 à 6 ans*. Happyneuron.

Herman, R., Grove, N., Holmes, S., Morgan, G., Sutherland, H., & Woll, B. (2004). *Assessing BSL development : Production Test (narrative skills)*. City University Publication.

Herman, R., Rowley, K., Mason, K., & Morgan, G. (2014). Deficits in narrative abilities in child British Sign Language users with specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, *49*(3), 343-353. https://doi.org/10.1111/1460-6984.12078

Hickmann, M. (2000). Chapitre 3. Le développement de l'organisation discursive. In *L'acquisition du langage. Vol. II* (p. 83-115). Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.fayol.2000.02.0083

Hickmann, M. (2004). Le développement de la cohésion dans la narration orale chez l'enfant : Perspectives inter-langues. *Cahiers d'Acquisition du LAngage et Pathologie (CALAP)*, *La cohésion chez l'enfant*(24), 13-31.

Jacob, S. (2004). L'emploi des outils référentiels dans des narrations signées par des enfants sourds. *Silexicales*, *4*. https://hal.science/hal-01545610

Jaubert, A. (2005). *Introduction. Cohésion et cohérence : Étapes et relais pour l'interprétation*. ENS Éditions. https://doi.org/10.4000/books.enseditions.127

Jisa, H. (2004). Augmenter la cohésion dans des textes narratifs : Une étude développementale du maintien et de la réintroduction des sujets grammaticaux. *Cahiers d'Acquisition du LAngage et Pathologie (CALAP)*, *La cohésion chez l'enfant*(24), 33-56.

Kern, S., & Fekete, G. (2019). Chapitre 9. De l'évaluation à l'intervention. In *Le développement du langage chez le jeune enfant* (p. 233-267). De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.kern.2019.01.0233

Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, *33*(1), 159-174. https://doi.org/10.2307/2529310

Launay, L., Maeder, C., Roustit, J., & Touzin, M. (2018). *EVALéo 6-15. Evaluation du Langage écrit et du langage oral 6-15 ans.* OrthoÉdition. https://www.evaleo6-15.fr/

Maeder, C. (2010). *La forme noire. Test de compréhension écrite de récits.* OrthoÉdition.

Majerus, S. (2023). *Évaluation et prise en charge des troubles du langage de l'enfant et de l'adulte*. De Boeck Supérieur.

Manteau, E. (2005). Quelle place pour l'orthophonie dans le débat langue orale-langue des signes. *Glossa*, *93*, Article 93. https://www.glossa.fr/index.php/glossa/article/view/61

Mason, K., Rowley, K., Marshall, C. R., Atkinson, J. R., Herman, R., Woll, B., & Morgan, G. (2010). Identifying specific language impairment in deaf children acquiring British Sign Language : Implications for theory and practice. *The British Journal of Developmental Psychology*, *28*(1), 33-49. https://doi.org/10.1348/026151009x484190

Mayberry, R. I. (2007). When timing is everything : Age of first-language acquisition effects on second-language learning. *Applied Psycholinguistics*, *28*(3), Article 3. https://doi.org/10.1017/S0142716407070294

Meronen, A., & Ahonen, T. (2008). Individual differences in Sign Language abilities in deaf children. *American Annals of the Deaf*, *152*(5), 495-504.

Millet, A. (2019). *Grammaire descriptive de la Langue des Signes Française : Dynamiques iconiques et linguistique générale*. UGA Éditions.

Monfort, M. (2006). Chapitre 6. Dysphasie et surdité. In *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd* (p. 150-164). Mardaga. https://shs-cairn-info.ressources-electroniques.univ-lille.fr/competences-cognitives-linguistiques-et-sociales-d--9782870099339-page-150

Morgan, G. (2005). The Development of Narrative Skills in British Sign Language. In B. Schick, M. Marschark, & P. E. Spencer (Éds.), *Advances in the Sign-Language Development of Deaf Children* (p. 314-343). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195180947.003.0013

Morgenstern, A., & Parisse, C. (2017). *Le langage de l'enfant : De l'éclosion à l'explosion*. Presses Sorbonne Nouvelle.

Mustafa, F., & Robillos, R. J. (2020). Proper sample sizes for English language testing : A simple statistical analysis. *Humanities & Social Sciences Reviews*, *8*(4), 442-452. https://doi.org/10.18510/hssr.2020.8443

Nader-Grosbois, N. (2006). Introduction générale. In *Le développement cognitif et communicatif du jeune enfant* (p. 13-22). De Boeck Supérieur. https://www.cairn.info/le-developpement-cognitif-et-communicatif--9782804150617-p-13.htm

Niederberger, N. (2004). *Capacités langagières en Langue des Signes Française et en français écrit chez l'enfant sourd bilingue : Quelles relations ?* [Thèse de doctorat]. Université de Genève.

Niederberger, N., Aubonney, M., Dunant-Sauvin, C., & Palama, G. (2001). *Le TELSF, un outil pour évaluer les capacités des enfants sourds en LSF*. Actes des Journées de Toulouse sur la langue des signes, Université Toulouse Le Mirail, GAR'O SIGNES.

Norbury, C. F., & Bishop, D. V. M. (2003). Narrative skills of children with communication impairments. *International Journal of Language & Communication Disorders*, *38*(3), 287-313. https://doi.org/10.1080/136820310000108133

OpenAI. (2025). Formulations linguistiques parfois proposées pour aider à la rédaction d'un mémoire en orthophonie [Grand modèle de langage]. ChatGPT.

Pisoni, D. B., Kronenberger, W. G., Harris, M. S., & Moberly, A. C. (2017). Three challenges for future research on cochlear implants. *World Journal of Otorhinolaryngology- Head and Neck Surgery*, *03*(04), 240-254. https://doi.org/10.1016/j.wjorl.2017.12.010

Prinz, P., Strong, M., & Kuntze, M. (1994). *The test of ASL*. San Francisco State University, California Research Institute.

Quinto-Pozos, D., & Cooley, F. (2020). A developmental disorder of signed language production in a native deaf signer of ASL. *Languages*, *5*(4), Article 4. https://doi.org/10.3390/languages5040040

Roger, S. (2021). *Analyse des procédés anaphoriques dans une tâche de production de récit en Langue des Signes Française : Étape préliminaire au développement d'un outil d'évaluation du récit en LSF.* [Mémoire d'orthophonie]. Université de Franche-Comté.

Sallandre, M. A. (2003). *Les unités du discours en Langue des Signes Française. Tentative de catégorisation dans le cadre d'une grammaire de l'iconicité.* [Thèse de doctorat, Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis]. https://theses.hal.science/tel-00185376

Sallandre, M. A., Courtin, C., Fusellier Souza, I., & L'Huillier, M.-T. (2010). L'expression des déplacements chez l'enfant sourd en Langue des Signes Française. *Language, Interaction and Acquisition*, *1*(1), 41-66. https://doi.org/10.1075/lia.1.1.04sal

Sallandre, M. A., & Garcia, B. (2021). Langue des signes française et linguistique : Enjeux actuels. *Le Français Moderne - Revue de linguistique Française*, *89*(2), 281-292.

Sanchez, J., Diaz, L., Medina, V., Bounot, A., Normand, M.-T., & Virole, B. (2011). *Suivi longitudinal sur 10 ans d'enfants sourds pré-linguaux implantés : Rapport final à 10 ans*. CTNERHI.

Schelstraete, M.-A., & Bragard, A. (2011). *Traitements du Langage Oral Chez l'Enfant : Interventions et indications cliniques*. Elsevier Masson.

Senghas, A. (1995). *Children's contribution to the birth of Nicaraguan Sign Language* [Doctoral dissertation]. Massachusetts Institute of Technology.

Sennikova, Y. (2014). *Compétences narratives en Langue des Signes Française (LSF) chez 2 enfants sourds : Étude qualitative sur les outils de la référence* [Mémoire, Université de Grenoble]. https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01070134

Spector, B. (2005). Linguistique générative et cognitivisme : Bref aperçu. *Labyrinthe*, *20*, Article 20. https://doi.org/10.4000/labyrinthe.756

Stokoe, W. C. (1980). Sign Language structure. *Annual Review of Anthropology*, *9*, 365-390.

Thibault, M.-P., & Helloin, M.-C. (2010). *EXALang 5-8. Batterie informatisée pour l'examen du langage oral et écrit chez l'enfant de 5 à 8 ans*. Happyneuron.

Tomasuolo, E., Pinto, M. A., & Di Renzo, A. (2008). Competenze narrative di bambini sordi segnanti : Un confronto in funzione del tipo di educazione linguistica. *Rivista Di Psicolinguistica Applicata*, *VIII*(1), 1000-1025. https://doi.org/10.1400/94560

Van Dijk, T. A. (1980). Story comprehension : An introduction. *Poetics*, *9*(1-3), 1-21. https://doi.org/10.1016/0304-422X(80)90010-8

Wie, O. B., Torkildsen, J. von K., Schauber, S., Busch, T., & Litovsky, R. (2020). Long-term language development in children with early simultaneous bilateral cochlear implants. *Ear and Hearing*, *41*(5), 1294-1305. https://doi.org/10.1097/AUD.0000000000000851

Zesiger, P., & Mayor, C. (2020). Chapitre 3. Les troubles du langage oral chez l'enfant. In *Traité de neuropsychologie de l'enfant* (Vol. 2, p. 41-65). De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.majer.2020.01.0041

Liste des annexes

Annexe A1 : Découpage de l'histoire « L'oiseau et la souris » et nombre de référents possible pour chaque MU.

Annexe A2 : Grille d'analyse des procédés référentiels.

Annexe A3 : Tableaux de données brutes pour introduire les références.

Annexe A4 : Tableaux montrant la répartition des formes utilisées pour introduire chaque référent, en fonction de la classe d'âge.

Annexe A5 : Répartition des formes utilisées pour introduire la référence, selon l'âge.

Annexe A6 : Tableaux montrant la répartition des formes utilisées pour maintenir chaque référent, en fonction de la classe d'âge.

Annexe A7 : Tableau récapitulatif des formes les plus utilisées pour introduire et maintenir chaque référent.

Annexe A8 : Guide de codage amendé.

CFUO de Lille
UFR3S - Département Médecine
Pôle Formation
59045 LILLE CEDEX
cfuo@univ-lille.fr

ANNEXES

DU PROJET MEMOIRE

En vue de l'obtention du

Certificat de Capacité d'Orthophoniste

présenté par

Marine DASSONVILLE

Contribution à la création d'un outil d'évaluation des compétences narratives en LSF :

Analyse de la référence aux personnages dans les récits d'un groupe d'enfants signeurs

MEMOIRE dirigé par

Stéphanie CAËT, Maîtresse de conférences en Sciences du Langage, Département d'Orthophonie, STL, Université de Lille, Lille

Lucie MACCHI, Maîtresse de conférences et orthophoniste, Département d'Orthophonie, STL, Université de Lille, Lille

Mémoire réalisé dans le cadre du Parcours Recherche

Lille – **2025**

Annexe A1 : Découpage de l'histoire « L'oiseau et la souris » et nombre de référents possible pour chaque MU

Macro-épisode	Macrostructure	Nombre de référents possible	Micro-unités événementielles (action ou réaction)
INTRODUCTION	Situation initiale	0	1 – C'est l'histoire / dessin animé / au départ / il était une fois / un lieu / il y avait…
		0	2 – Un nid
		1	3 – Un oiseau / un pivert / une maman
		1	4 – Un œuf / un bébé / pondre
		1	5 – (la mère/l'oiseau) tricote / couve
		2	6 – elle regarde l'œuf / elle le surveille / elle se remet sur l'œuf / ça bouge
		1	7 – elle continue de tricoter / couver
	Événement déclencheur des aventures de l'oisillon	1	8 – elle regarde l'heure / un réveil
		1	9 – elle réagit
		2	10 – elle couvre l'œuf
		1	11 – elle part / elle s'envole
LA CHUTE	Aventures de l'œuf / l'oisillon	1	12 – l'œuf bouge
		1	13 – il roule sur le rebord (du nid)
		1	14 – il tombe
		0	15 – une toile d'araignée
		1	16 – il rebondit sur / passe à travers / casse la toile d'araignée
		0	17 – une fleur
		1	18 – il tombe dedans
		1	19 – il roule jusqu'à
		0	20 – une porte / une maison
LA RENCONTRE	Aventures de l'œuf / l'oisillon	1	21 – une souris
		1	22 – elle dort
		2	23 – il roule jusqu'au/sur (le lit) contre (la souris)
		2	24 – il saute / ça bouge sous elle
		2	25 -elle réagit / elle se réveille / s'étonne / regard sous elle /touche sous elle
		1	26 – il commence à éclore / on voit les pattes
		2	27 – elle enlève la coquille / la coquille s'enlève / éclate
		2	28 – un petit oiseau / un bébé pivert
	Résolution du problème de l'oisillon	2	29 – ils font un câlin

LES DEGATS	Évènement déclencheur des aventures de la souris	1	30 – (l'oisillon) regarde autour de lui / court
		0	31 – un meuble à tiroirs / une armoire / un élément de mobilier
		1	32 – il le dévore en picorant
		2	33 – elle réagit / le suit / s'affole
		1	34 – il cherche / court vers autre chose
		0	35 – une lampe / un pied de lampe
		1	36 – il le dévore complètement
		2	37 – elle réagit / le suit / s'affole
		1	38 – l'abat-jour lui (la souris) tombe sur la tête
		0	39 – un mur / une cloison
		1	40 – il le picore
		2	41 – elle l'attrape (par le bec)
	Tentatives de résolutions du problème de la souris et aventures de la souris	2	42 – elle réagit / le pose par terre / lui fait signe d'attendre /réfléchit / a une idée
LA RECHERCHE DE SOULTION : « CALMER L'OISILLON»	Tentatives de résolutions du problème de la souris et aventures de la souris	1	43 – elle attrape / va chercher un biscuit / quelque chose à
		2	44 – elle lui en donne
		1	45 – il dévore tout d'un coup
		2	46 – elle lui en donne encore
		2	47 – (l'oisillon) lui dévore le bras
		2	48 – (la souris) le secoue)
		2	49 – ils tombent / son bec se plante dans le sol / elle le tire /elle le repose par-terre
		1	50 – elle réagit / se frotte le front / manifeste son ras-le-bol
		1	51 – elle prend un siège et commence à s'asseoir
		2	52 – il picore entièrement (le siège)
		1	53 – elle tombe
LA RESOLUTION : « RETOUR AU NID »	Tentatives de résolutions du problème de la souris et aventures de la souris	1	54 – elle réagit / exprime sa colère / sa fatigue
		2	55 – elle le saisit / le prend dans ses bras et sort / marche
		2	56 – elle regarde / cherche en l'air
		2	57 – elle marche jusqu'au nid / monte dans l'arbre
		2	58 – elle pose (l'oiseau) dans le nid
		2	59 – elle le couvre
		2	60 – elle lui dit au revoir / fait des recommandations
		1	61 – elle part
FIN	Fin	0	62 – c'est fini

Annexe A2 : Grille d'analyse des procédés référentiels

Figure A2.1 Grille utilisée par utilisée par S. Roger (capture d'écran d'une partie de la grille Excel)

Macro-épisodes	Micro-unités événementielles	Nb de référent	Référent	SL / PrM / PrC / OPT / OPrC / Ref impl (synthèse)	SL / PrM / PrC / OPT / OPrC / Ref impl (détails)	Regard (interlo-cuteur / mains / vague / locus)	Buste / épaules / tête	ExpF (présence)	EkpF (détails)	Espace (locus)	Espace détails
I	3 – Un oiseau / un pivert / une maman										
N	4 – Un œuf / un bébé / pondre										
T	5 – (la mère/l'oiseau) tricote / couve										
R	6 – elle regarde l'œuf / elle le surveille / elle										
O	se remet sur l'œuf										
D	6 -										
U	7 – elle continue de tricoter / couver										
C	8 – elle regarde l'heure / un réveil										
T	9 – elle réagit										
I	10 – elle couvre l'œuf										
O	10 -										
N	11 – elle part / elle s'envole										
L	12 – l'œuf bouge										
A	13 – il roule sur le rebord (du nid)										
	14 – il tombe										
C	16 – il rebondit sur / passe à travers / casse										
H	la toile d'araignée										
U	18 – il tombe dedans										
T	19 – il roule jusqu'à										
E											

Figure A2.2 Grille utilisée dans ce présent mémoire pour combiner les données avec celles de Roger (2021), capture écran d'une partie du tableur dans Excel.

			1 (4;10)	Références aux personnages						2 (5;2)	Références aux personnages						3 (5;6)	Références aux personnages					
MACRO EPISODE	MU	ENONCE	MU	Nb de référents	Référent	1ère mention	Réf ind ou amb ?	SL/ PrM/ PrC/ OPT/ OPrC/ Ref impl(synhtèse)	Détails	MU	Nb de référents	Référent	1ère mention	Réf ind ou amb ?	SL/ PrM/ PrC/ OPT/ OPrC/ Ref impl(synhtèse)	Détails	MU	Nb de référents	Référent	1ère mention	Réf ind ou amb ?	SL/ PrM/ PrC/ OPT/ OPrC/ Ref impl(synhtèse)	Détails
Introduction	1	c'est l'histoire / dessin animé / au	1							0							0						
Introduction	2	un nid	1							1							1						
Introduction	3	un oiseau / un pivert / une maman	1	1	Ma	1		SL	MAMAN (pas	1	1	Ma	1		SL/PrM	OISEAU / PrM	1	1	Ma	1		SL/PrM	OISEAU (avai
Introduction	4	un œuf / un bébé / pondre	0						pas d'intro ré	0							1	1	Oe	1		PrM	PrMœuf (con
Introduction	5	(la mère/l'oiseau) tricote / couve	0							0							0						
Introduction	6	elle regarde l'œuf / elle le surveill	0						Est-ce qu'elle	0							0						
Introduction	6	elle regarde l'œuf / elle le surveill	0							0							0						
Introduction	7	elle continue de tricoter / couver	0							0							0						
Introduction	8	elle regarde l'heure / un réveil	0							1	1	Ma			PrC	PrCregarder l	0						
Introduction	9	elle réagit	0							0							0						
Introduction	10	elle couvre l'œuf	0							1	2	Ma			Ref impl	SL"couvrir" in	1	2	Ma			PrC	PrCcouvrir (M
Introduction	10	elle couvre l'œuf	0							1	2	Oe	1		SL	ŒUF	1	2	Oe			OPrC	PrCMa couvr
Introduction	11	(elle dit au-revoir) elle part, s'envo	1	1	Ma			PrC	PrCs'envoler	1	1	Ma			Ref impl	SLPARTIR (ré	1	1	Ma			Ref impl	SLPARTIR ave
La chute	12	l'œuf bouge	1	1	Oe	1		PrM	PrMœuf (con	1	1	Oe			PrM	PrMœuf (con	1	1	Oe			PrM	PrMœuf (con
La chute	13	il roule sur le rebord (du nid)	1	1	Oe			PrM	PrMœuf (con	0							0						
La chute	14	il tombe	1	1	Oe			PrM	PrMœuf (con	1	1	Oe			PrM	PrMœuf (con	1	1	Oe			PrM	PrMœuf (con
La chute	15	une toile d'araignée	0							0							1						
La chute	16	il rebondit sur / passe à travers / c	0							0							1	1	Oe			PrM	PrMœuf (con
La chute	17	une fleur	0							0							1						
La chute	18	il tombe dedans	0							0							1	1	Oe			PrM	PrMœuf (con
La chute	19	il roule jusqu'à …	1	1	Oe			PrM	PrMœuf (con	0							1	1	Oe			PrM	PrMœuf (con
La chute	20	une porte / une maison	0							1							1						
La rencontre	21	une souris	1	1	So	1		SL	SOURIS	0						pas d'intro ré	1	1	So	1		SL	SOURIS
La rencontre	22	elle dort	1	1	So			Ref Impl	SLDORMIR	1	1	So	1	oui	PrC	PrCdormir (o	0						
La rencontre	23	il roule Jusqu'au/sur (le lit)/contre	0							1	2	So		oui	Ref impl	SLDORMIR (t	1						
La rencontre	23	il roule Jusqu'au/sur (le lit)/contre	0							1	2	Oe			PrM	PrMœuf (con	1	1	Oe			PrM	PrMoeuf roul
La rencontre	24	(elle se retourne sur lui) il saute /	0							0							1	1	So			PrM	PrMsouris all
La rencontre	24	(elle se retourne sur lui) il saute /	0							0							0						
La rencontre	25	elle réagit (elle se réveille, elle reg	1	2	So			Ref Impl	SLREGARDER	1	2	So		oui	PrC	PrCregarder,	0						
La rencontre	25	elle réagit (elle se réveille, elle reg	1	2	Oe		oui	OPT	Pointage ind	1	2	Oe			OPrC	PrCSo regard	1						
La rencontre	26	il commence à éclore / on voit les	0							0	1	Oe			SL	ŒUF	1	1	Oe			PrM/SL	PrMœuf (con
La rencontre	27	elle enlève la coquille / la coquille	0							1	2	So			PrC	PrCenlever c	1	2	So			SL/PrC	SOURIS (réal
La rencontre	27	elle enlève la coquille / la coquille	0							1	2	Oe+Oi			OPrC	PrCSo enlève	1	2	Oe			PrM/OPrC	PrMœuf - co
La rencontre	28	un petit oiseau / un bébé pivert	0						Pas d'intro d	1	1	Oi	1		SL/PrM+Pr	OISEAU / PrM	1	1	Oi	1		SL/PrM+PrC	OISEAU / PrM
La rencontre	29	ils font un calin	0							0							1	2	So			PrC	PrCSo debou
La rencontre	29	ils font un calin	0							0							1	2	Oi			PrM	PrMtête oise

Annexe A3. Tableaux de données brutes pour introduire les références

Tableau A3.1. Introduction des référents à tout âge (données brutes).

Introduction des référents à tout âge	SL	PrC	PrM	OPrC	Ref impl	SL/PrM	PrM/SL	SL/PrC	PrC/SL	PrM/PrC ou	OPT et OPT	Autre ?	TOTAL
Ma	11	4	0	0	1	3	0	1	0	0	4	0	24
Oe	8	1	8	0	0	1	4	0	0	0	1	1	24
Oe+Oi	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	3
Oi	5	2	4	1	0	0	1	0	0	1	2	2	18
So	18	1	0	0	0	0	0	1	2	0	1	0	23
TOTAUX	42	8	13	1	1	4	5	2	2	2	8	4	92
%	45,65	8,70	14,13	1,09	1,09	4,35	5,43	2,17	2,17	2,17	8,70	4,35	100,00

Tableau A3.2. Proportion des formes pour l'introduction des référents, à tout âge.

	SL	SL accompa	PrC	PrM	OPrC	Ref impl	PrM/PrC ou	OPT et OPT	Autre ?	TOTAL
%	45,65	14,13	8,70	14,13	1,09	1,09	2,17	8,70	4,35	100,00
Note sur "SL accompagné" = SL accompagné, avant ou après, d'une PrC ou d'une PrM										

Tableau A3.3. Introduction des référents par classe d'âge (données brutes).

Introduction des référents par classe d'âge (nombre brut)	Effectifs	Âge	SL	PrC	PrM	OPrC	Ref impl	SL/PrM	PrM/SL	SL/PrC	PrC/SL	PrM/PrC ou	OPT/autres	Autres ?	TOTAL
Ma	6	4-5 ans	2	1	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	6
	9	6-7 ans	4	3	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	9
	9	8-11 ans	5	0	0	0	0	1	0	1	0	0	2	0	9
			SL	PrC	PrM	OPrC	Ref impl	SL/PrM	PrM/SL	SL/PrC	PrC/SL	PrM/PrC ou	OPT/autres	Autres ?	TOTAL
Oe	6	4-5 ans	1	0	3	0	0	0	1	0	0	0	0	1	6
	9	6-7 ans	3	0	4	0	0	0	1	0	0	0	1	0	9
	9	8-11 ans	4	1	1	0	0	1	2	0	0	0	0	0	9
			SL	PrC	PrM	OPrC	Ref impl	SL/PrM	PrM/SL	SL/PrC	PrC/SL	PrM/PrC ou	OPT/autres	Autres ?	TOTAL
Oe+Oi	6	4-5 ans	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	9	6-7 ans	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	9	8-11 ans	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	2
			SL	PrC	PrM	OPrC	Ref impl	SL/PrM	PrM/SL	SL/PrC	PrC/SL	PrM/PrC ou	OPT/autres	Autres ?	TOTAL
Oi	6	4-5 ans	0	0	3	1	0	0	0	0	0	0	0	2	6
	9	6-7 ans	2	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	6
	9	8-11 ans	3	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	6
			SL	PrC	PrM	OPrC	Ref impl	SL/PrM	PrM/SL	SL/PrC	PrC/SL	PrM/PrC ou	OPT/autres	Autres ?	TOTAL
So	6	4-5 ans	4	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	6
	9	6-7 ans	6	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	8
	9	8-11 ans	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	9

Tableau A3.4. Tableau du nombre et du pourcentage de pointages, introduction et maintiens confondus.

Introduction et maintiens confondus	OPT totaux	Nb formes (totaux)
Nombre brut	27,00	1233,00
Pourcentage (%)	2,19	100,00

Annexe A4. Tableaux montrant la répartition des formes utilisées pour introduire chaque référent, en fonction de la classe d'âge

Tableau A4.1. Pourcentage des formes utilisées (%) pour introduire chaque référent selon la classe d'âge.

Répartition des formes utilisées pour chaque référent par classe d'âge (en pourcentage)											
	Effectifs	Âge	SL	PrC	PrM	OPrC	Ref impl	SL accompag	PrM/PrC ou	OPT et OPT	Autres ?
Ma	6	4-5 ans	33,33	16,67	0,00	0,00	16,67	33,33	0,00	0,00	0,00
	9	6-7 ans	44,44	33,33	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	22,22	0,00
	9	8-11 ans	55,56	0,00	0,00	0,00	0,00	22,22	0,00	22,22	0,00
			SL	PrC	PrM	OPrC	Ref impl	SL accompag	PrM/PrC ou	OPT et OPT	Autres ?
Oe	6	4-5 ans	16,67	0,00	50,00	0,00	0,00	16,67	0,00	0,00	16,67
	9	6-7 ans	33,33	0,00	44,44	0,00	0,00	11,11	0,00	11,11	0,00
	9	8-11 ans	44,44	11,11	11,11	0,00	0,00	33,33	0,00	0,00	0,00
			SL	PrC	PrM	OPrC	Ref impl	SL accompag	PrM/PrC ou	OPT et OPT	Autres ?
Oe+Oi	6	4-5 ans	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	9	6-7 ans	0,00	0,00	100,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	9	8-11 ans	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	50,00	0,00	50,00
			SL	PrC	PrM	OPrC	Ref impl	SL accompag	PrM/PrC ou	OPT et OPT	Autres ?
Oi	6	4-5 ans	0,00	0,00	50,00	16,67	0,00	0,00	0,00	0,00	33,33
	9	6-7 ans	33,33	16,67	16,67	0,00	0,00	0,00	16,67	16,67	0,00
	9	8-11 ans	50,00	16,67	0,00	0,00	0,00	16,67	0,00	16,67	0,00
			SL	PrC	PrM	OPrC	Ref impl	SL accompag	PrM/PrC ou	OPT et OPT	Autres ?
So	6	4-5 ans	66,67	16,67	0,00	0,00	0,00	16,67	0,00	0,00	0,00
	9	6-7 ans	75,00	0,00	0,00	0,00	0,00	25,00	0,00	0,00	0,00
	9	8-11 ans	88,89	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	11,11	0,00

Tableau A4.2. Tableau condensé montrant le pourcentage des formes utilisées (%) pour introduire chaque référent en fonction de la classe d'âge.

Regroupement et répartition des formes utilisées pour chaque référent par classe d'âge (en pourcentage)										
	Effectifs	Âge	SL seul ou accompagné	PrC	PrM	OPrC	Ref impl	PrM/PrC ou PrC/PrM	OPT et OPT/autres formes	Autres ?
Ma	6	4-5 ans	66,67	16,67	0,00	0,00	16,67	0,00	0,00	0,00
	9	6-7 ans	44,44	33,33	0,00	0,00	0,00	0,00	22,22	0,00
	9	8-11 ans	77,78	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	22,22	0,00
			SL seul ou ac	PrC	PrM	OPrC	Ref impl	PrM/PrC ou	OPT et OPT	Autres ?
Oe	6	4-5 ans	33,33	0,00	50,00	0,00	0,00	0,00	0,00	16,67
	9	6-7 ans	44,44	0,00	44,44	0,00	0,00	0,00	11,11	0,00
	9	8-11 ans	77,78	11,11	11,11	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
			SL seul ou ac	PrC	PrM	OPrC	Ref impl	PrM/PrC ou	OPT et OPT	Autres ?
Oe+Oi	6	4-5 ans	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	9	6-7 ans	0,00	0,00	100,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	9	8-11 ans	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	50,00	0,00	50,00
			SL seul ou ac	PrC	PrM	OPrC	Ref impl	PrM/PrC ou	OPT et OPT	Autres ?
Oi	6	4-5 ans	0,00	0,00	50,00	16,67	0,00	0,00	0,00	33,33
	9	6-7 ans	33,33	16,67	16,67	0,00	0,00	16,67	16,67	0,00
	9	8-11 ans	66,67	16,67	0,00	0,00	0,00	0,00	16,67	0,00
			SL seul ou ac	PrC	PrM	OPrC	Ref impl	PrM/PrC ou	OPT et OPT	Autres ?
So	6	4-5 ans	83,33	16,67	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	9	6-7 ans	100,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	9	8-11 ans	88,89	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	11,11	0,00

Annexe A5. Répartition des formes utilisées pour introduire la référence, selon l'âge

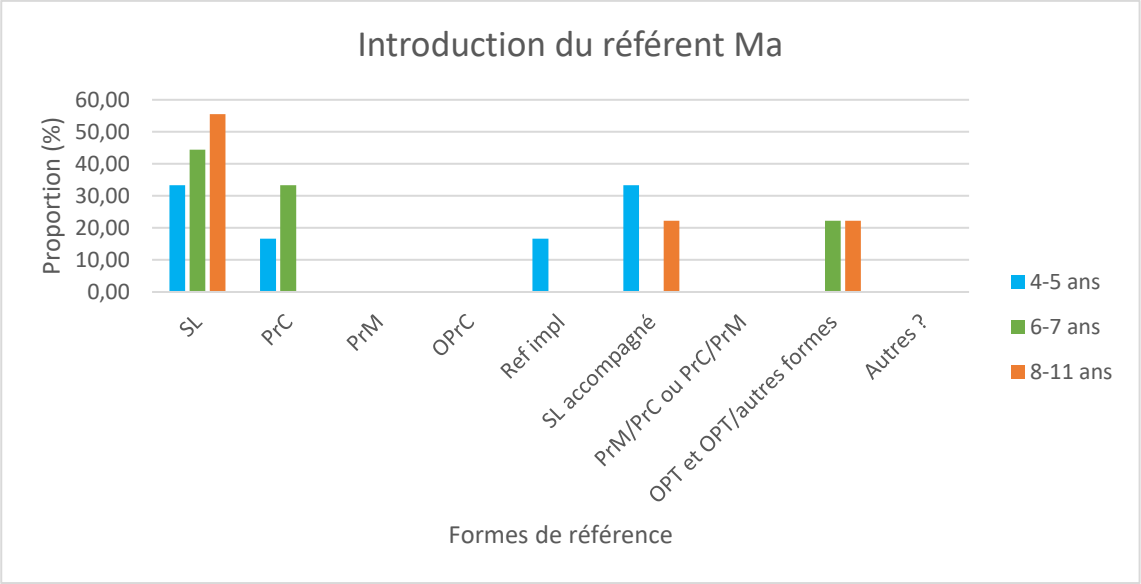


Figure A5.1. Procédés linguistiques utilisés pour introduire le référent Ma, selon l'âge.

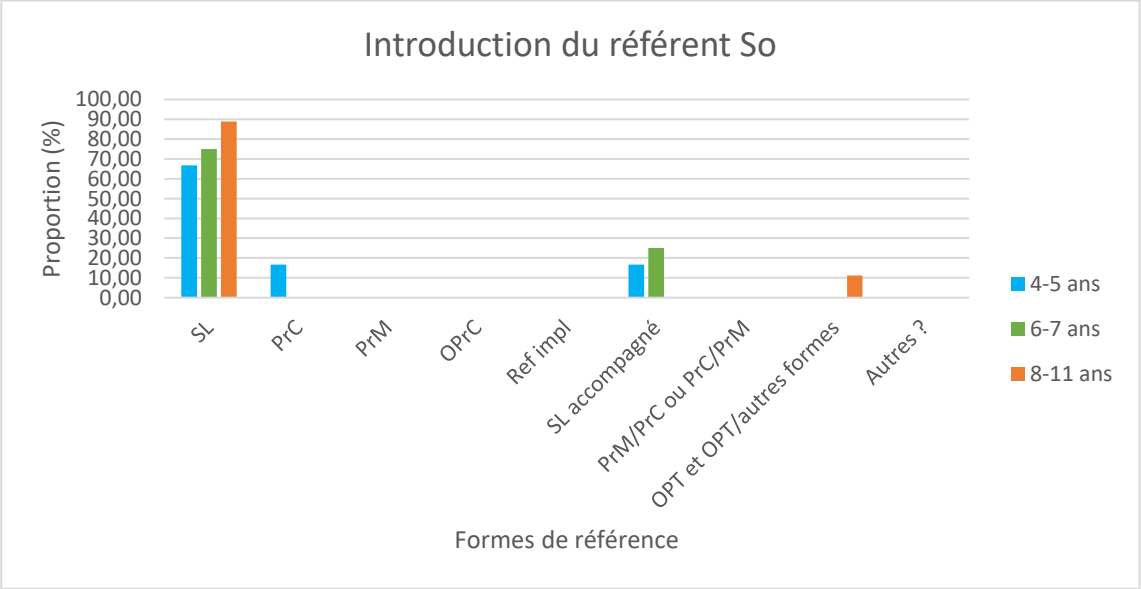


Figure A5.2. Procédés linguistiques utilisés pour introduire le référent So, selon l'âge.

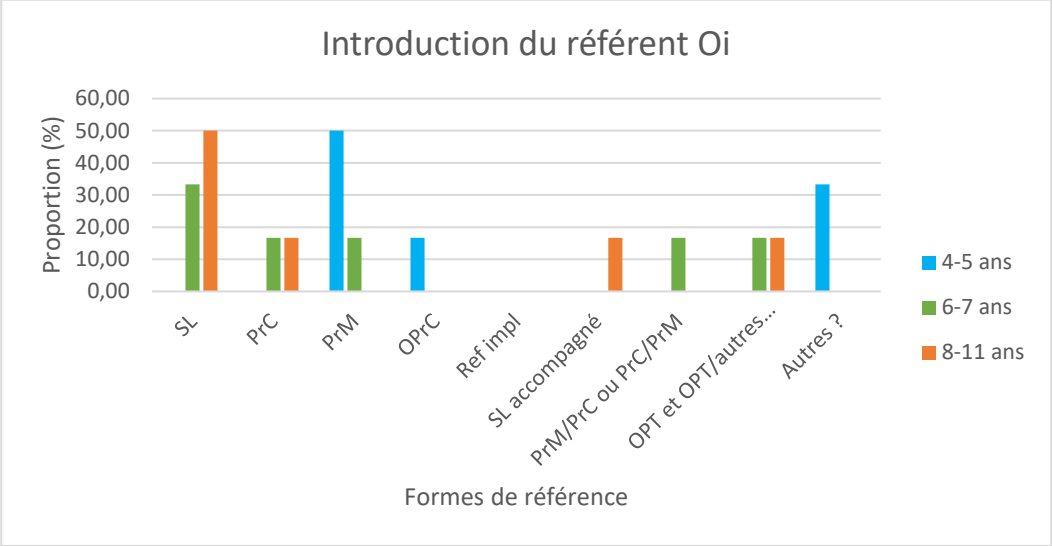


Figure A5.3. Procédés linguistiques utilisés pour introduire le référent Oi, selon l'âge.

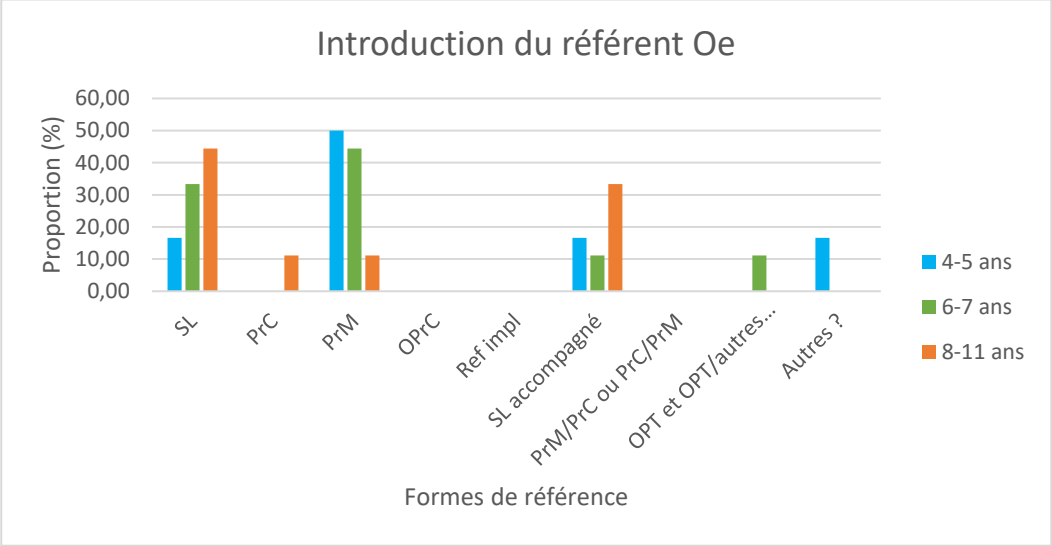


Figure A5.4. Procédés linguistiques utilisés pour introduire le référent Oe, selon l'âge.

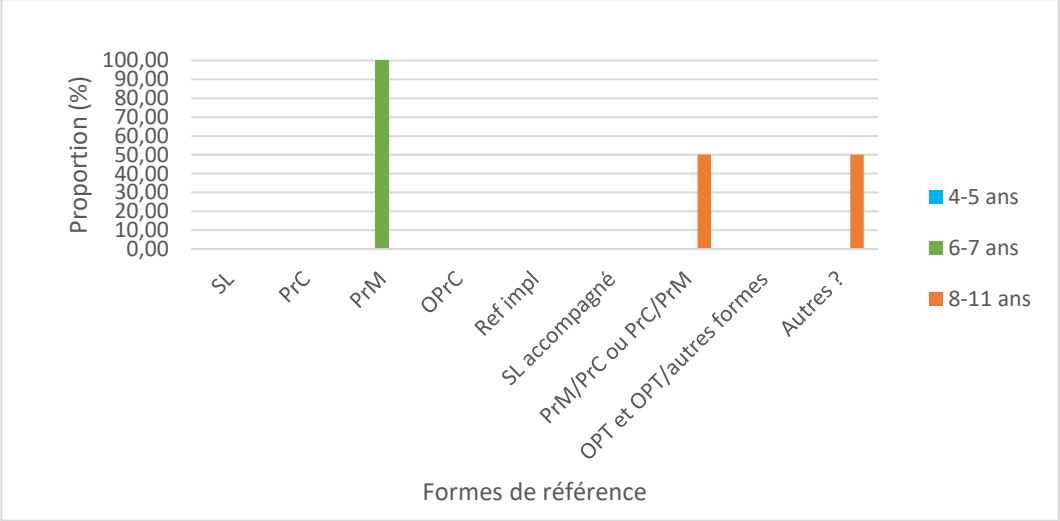


Figure A5.5. Procédés linguistiques utilisés pour introduire Oe+Oi, selon classe d'âge.

Annexe A6. Tableaux montrant la répartition des formes utilisées pour maintenir chaque référent, en fonction de la classe d'âge

Tableau A6.1 Maintien des référents dans tout le corpus (données brutes et pourcentages).

	SL	PrC	PrM	OPrC	Ref imp	SL accor	OPT et (	PrC/PrM	Autres ?	SOMME
Nb brute	10	482	261	221	37	46	19	19	46	1141
Pourcentage	0,88	42,24	22,87	19,37	3,24	4,03	1,67	1,67	4,03	100,00

Tableau A6.2 Maintien des référents selon l'âge, macro-épisode « introduction » (données brutes)

	Nombre brut des formes de référence pour Ma :											**Nombre brut des formes de référence pour Oe :**										
Âge	SL	PrC	PrM	OPrC	Ref imp	SL/PrM	SL/PrC e	OPT et (	PrC/PrM	Autres ?	TOTAL	SL	PrC	PrM	OPrC	Ref imp	SL/PrM	SL/PrC e	OPT et (	PrC/PrM	Autres ?	TOTAL
4-5 ans	1	16	0	0	4	0	1	0	1	1	24	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2
6-7 ans	1	33	0	0	4	0	0	0	0	4	42	1	0	0	4	0	0	0	0	0	0	5
8-11 ans	0	43	0	0	6	0	1	1	0	2	53	1	0	1	9	0	0	0	0	0	1	12
	Répartition des formes utilisées pour Ma :											**Répartition des formes utilisées pour Oe :**										
Âge	SL	PrC	PrM	OPrC	Ref imp	SL/PrM	SL/PrC e	OPT et (	PrC/PrM	Autres ?	TOTAL	SL	PrC	PrM	OPrC	Ref imp	SL/PrM	SL/PrC e	OPT et (	PrC/PrM	Autres ?	TOTAL
4-5 ans	4,17	66,67	0,00	0,00	16,67	0,00	4,17	0,00	4,17	4,17	100,00	0,00	0,00	0,00	100,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	100,00
6-7 ans	2,38	78,57	0,00	0,00	9,52	0,00	0,00	0,00	0,00	9,52	100,00	20,00	0,00	0,00	80,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	100,00
8-11 ans	0,00	81,13	0,00	0,00	11,32	0,00	1,89	1,89	0,00	3,77	100,00	8,33	0,00	8,33	75,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	8,33	100,00

Tableau A6.3 Maintien des référents selon l'âge, macro-épisode « la chute » (données brutes)

	Nombre brut des formes de référence pour Oe :										
Âge	SL	PrC	PrM	OPrC	Ref imp	SL/PrM	SL/PrC e	OPT et (	PrC/PrM	Autres ?	TOTAL
4-5 ans	0	0	25	0	0	2	0	0	0	0	27
6-7 ans	0	0	34	0	1	1	0	3	0	1	40
8-11 ans	0	0	40	0	1	2	0	2	0	1	46
	Répartition des formes utilisées pour Oe :										
Âge	SL	PrC	PrM	OPrC	Ref imp	SL/PrM	SL/PrC e	OPT et (	PrC/PrM	Autres ?	TOTAL
4-5 ans	0,00	0,00	92,59	0,00	0,00	7,41	0,00	0,00	0,00	0,00	100,00
6-7 ans	0,00	0,00	85,00	0,00	2,50	2,50	0,00	7,50	0,00	2,50	100,00
8-11 ans	0,00	0,00	86,96	0,00	2,17	4,35	0,00	4,35	0,00	2,17	100,00

Tableau A6.4 Maintien des référents selon l'âge, macro-épisode « la rencontre » (données brutes)

	Nombre brut des formes de référence pour So :											**Nombre brut des formes de référence pour Oe :**										
Âge	SL	PrC	PrM	OPrC	Ref imp	SL/PrM	SL/PrC e	OPT et (	PrC/PrM	Autres ?	TOTAL	SL	PrC	PrM	OPrC	Ref imp	SL/PrM	SL/PrC e	OPT et (	PrC/PrM	Autres ?	TOTAL
4-5 ans	0	13	1	0	4	0	2	0	1	0	21	1	0	5	3	0	3	0	1	0	1	14
6-7 ans	1	29	4	1	4	0	2	1	1	2	45	0	0	12	10	0	1	0	1	0	1	25
8-11 ans	1	28	4	3	1	0	5	1	2	2	47	1	0	15	4	1	3	0	2	0	2	28
	Répartition des formes utilisées pour So :											**Répartition des formes utilisées pour Oe :**										
Âge	SL	PrC	PrM	OPrC	Ref imp	SL/PrM	SL/PrC e	OPT et (	PrC/PrM	Autres ?	TOTAL	SL	PrC	PrM	OPrC	Ref imp	SL/PrM	SL/PrC e	OPT et (	PrC/PrM	Autres ?	TOTAL
4-5 ans	0,00	61,90	4,76	0,00	19,05	0,00	9,52	0,00	4,76	0,00	100,00	7,14	0,00	35,71	21,43	0,00	21,43	0,00	7,14	0,00	7,14	100,00
6-7 ans	2,22	64,44	8,89	2,22	8,89	0,00	4,44	2,22	2,22	4,44	100,00	0,00	0,00	48,00	40,00	0,00	4,00	0,00	4,00	0,00	4,00	100,00
8-11 ans	2,13	59,57	8,51	6,38	2,13	0,00	10,64	2,13	4,26	4,26	100,00	3,57	0,00	53,57	14,29	3,57	10,71	0,00	7,14	0,00	7,14	100,00

Nombre brut des formes de référence pour Oe+Oi :											**Nombre brut des formes de référence pour Oi :**										
SL	PrC	PrM	OPrC	Ref imp	SL/PrM	SL/PrC e	OPT et (	PrC/PrM	Autres ?	TOTAL	SL	PrC	PrM	OPrC	Ref imp	SL/PrM	SL/PrC e	OPT et (	PrC/PrM	Autres ?	TOTAL
0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	2
0	0	2	3	0	0	0	1	0	1	7	1	5	1	2	1	0	0	0	0	1	11
0	0	2	7	0	2	0	0	1	1	13	0	4	1	3	0	0	0	1	0	1	10
Répartition des formes utilisées pour Oe+Oi :											**Répartition des formes utilisées pour Oi :**										
SL	PrC	PrM	OPrC	Ref imp	SL/PrM	SL/PrC e	OPT et (	PrC/PrM	Autres ?	TOTAL	SL	PrC	PrM	OPrC	Ref imp	SL/PrM	SL/PrC e	OPT et (	PrC/PrM	Autres ?	TOTAL
0,00	0,00	0,00	50,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	50,00	100,00	0,00	0,00	50,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	50,00	100,00
0,00	0,00	28,57	42,86	0,00	0,00	0,00	14,29	0,00	14,29	100,00	9,09	45,45	9,09	18,18	9,09	0,00	0,00	0,00	0,00	9,09	100,00
0,00	0,00	15,38	53,85	0,00	15,38	0,00	0,00	7,69	7,69	100,00	0,00	40,00	10,00	30,00	0,00	0,00	0,00	10,00	0,00	10,00	100,00

Tableau A6.5 Maintien des référents selon l'âge, macro-épisode « les dégâts » (données brutes)

	Nombre brut des formes de référence pour So :											Nombre brut des formes de référence pour Oi :										
Âge	SL	PrC	PrM	OPrC	Ref imp	SL/PrM	SL/PrC e	OPT et	PrC/PrM	Autres	TOTAL	SL	PrC	PrM	OPrC	Ref imp	SL/PrM	SL/PrC e	OPT et	PrC/PrM	Autres	TOTAL
4-5 ans	1	6	0	0	0	1	2	0	0	0	10	0	1	8	3	0	0	0	0	0	3	15
6-7 ans	0	21	2	0	0	2	1	1	1	2	30	0	7	19	15	1	2	0	2	0	1	47
8-11 ans	0	21	1	0	0	0	5	0	2	0	29	0	2	19	18	1	3	0	1	1	3	48
	Répartition des formes utilisées pour So :											Répartition des formes utilisées pour Oi :										
Âge	SL	PrC	PrM	OPrC	Ref imp	SL/PrM	SL/PrC e	OPT et	PrC/PrM	Autres	TOTAL	SL	PrC	PrM	OPrC	Ref imp	SL/PrM	SL/PrC e	OPT et	PrC/PrM	Autres	TOTAL
4-5 ans	10,00	60,00	0,00	0,00	0,00	10,00	20,00	0,00	0,00	0,00	100,00	0,00	6,67	53,33	20,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	20,00	100,00
6-7 ans	0,00	70,00	6,67	0,00	0,00	6,67	3,33	3,33	3,33	6,67	100,00	0,00	14,89	40,43	31,91	2,13	4,26	0,00	4,26	0,00	2,13	100,00
8-11 ans	0,00	72,41	3,45	0,00	0,00	0,00	17,24	0,00	6,90	0,00	100,00	0,00	4,17	39,58	37,50	2,08	6,25	0,00	2,08	2,08	6,25	100,00

Tableau A6.6 Maintien des référents selon l'âge, macro-épisode « calmer l'oisillon » (données brutes)

	Nombre brut des formes de référence pour So :											Nombre brut des formes de référence pour Oi :										
Âge	SL	PrC	PrM	OPrC	Ref imp	SL/PrM	SL/PrC e	OPT et	PrC/PrM	Autres	TOTAL	SL	PrC	PrM	OPrC	Ref imp	SL/PrM	SL/PrC e	OPT et	PrC/PrM	Autres	TOTAL
4-5 ans	0	18	2	0	2	0	0	0	0	2	24	0	0	8	10	0	0	1	0	0	0	19
6-7 ans	0	57	5	0	1	0	0	0	2	0	65	0	5	17	22	0	0	0	0	0	3	47
8-11 ans	0	60	3	0	0	0	0	0	0	2	65	0	2	17	26	0	3	0	1	0	1	50
	Répartition des formes utilisées pour So :											Répartition des formes utilisées pour Oi :										
Âge	SL	PrC	PrM	OPrC	Ref imp	SL/PrM	SL/PrC e	OPT et	PrC/PrM	Autres	TOTAL	SL	PrC	PrM	OPrC	Ref imp	SL/PrM	SL/PrC e	OPT et	PrC/PrM	Autres	TOTAL
4-5 ans	0,00	75,00	8,33	0,00	8,33	0,00	0,00	0,00	0,00	8,33	100,00	0,00	0,00	42,11	52,63	0,00	0,00	5,26	0,00	0,00	0,00	100,00
6-7 ans	0,00	87,69	7,69	0,00	1,54	0,00	0,00	0,00	3,08	0,00	100,00	0,00	10,64	36,17	46,81	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	6,38	100,00
8-11 ans	0,00	92,31	4,62	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	3,08	100,00	0,00	4,00	34,00	52,00	0,00	6,00	0,00	2,00	0,00	2,00	100,00

Tableau A6.7 Maintien des référents selon l'âge, macro-épisode « retour au nid » (données brutes)

	Nombre brut des formes de référence pour So :											Nombre brut des formes de référence pour Oi :										
Âge	SL	PrC	PrM	OPrC	Ref imp	SL/PrM	SL/PrC e	OPT et	PrC/PrM	Autres	TOTAL	SL	PrC	PrM	OPrC	Ref imp	SL/PrM	SL/PrC e	OPT et	PrC/PrM	Autres	TOTAL
4-5 ans	0	16	1	0	0	0	0	0	1	1	19	0	0	0	9	0	0	0	0	0	1	10
6-7 ans	0	48	5	0	3	0	0	0	2	0	58	0	0	1	35	0	0	0	0	0	0	36
8-11 ans	0	47	5	0	2	0	1	0	4	2	61	0	0	0	31	0	0	0	0	0	1	32
	Répartition des formes utilisées pour So :											Répartition des formes utilisées pour Oi :										
Âge	SL	PrC	PrM	OPrC	Ref imp	SL/PrM	SL/PrC e	OPT et	PrC/PrM	Autres	TOTAL	SL	PrC	PrM	OPrC	Ref imp	SL/PrM	SL/PrC e	OPT et	PrC/PrM	Autres	TOTAL
4-5 ans	0,00	84,21	5,26	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	5,26	5,26	100,00	0,00	0,00	0,00	90,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	10,00	100,00
6-7 ans	0,00	82,76	8,62	0,00	5,17	0,00	0,00	0,00	3,45	0,00	100,00	0,00	0,00	2,78	97,22	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	100,00
8-11 ans	0,00	77,05	8,20	0,00	3,28	0,00	1,64	0,00	6,56	3,28	100,00	0,00	0,00	0,00	96,88	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	3,13	100,00

Annexe A7 : Tableau récapitulatif des formes les plus utilisées pour introduire et maintenir chaque référent

Tableau A7.1. Formes les plus utilisées pour introduire et maintenir chaque référent, selon l'âge

Quelles sont les structures les plus fréquemment produites pour introduire chaque référent ? Récapitulatif par tranche d'âge.

	Introduction du référent	Maman (Ma)		Œuf (Oe)		Oisillon (Oi)		Souris (So)		Transition œuf > oisillon (Oe+Oi)	
	Tranche d'âge	Forme(s)	Proportion (%)	Forme(s)	Proportion (%)	Forme(s)	Proportion (%)	Forme(s)	Proportion (%)	Forme(s)	Proportion (%)
	4-5 ans	SL ou SL/PrM	66,67%	PrM SL, SL accomp	50% 33,33%	PrM SL/autre	50,00% 33,33%	SL	66,67%	-	-
	6-7 ans	SL PrC	44,44% 33,33%	PrM SL, SL accomp	44,44% 44,44%	SL PrC ou PrM	33,33% 33,33%	SL	87,50%	PrM	100%
	8-11 ans	SL seul ou SL accomp	77,78%	SL seul ou SL accomp	77,78%	SL, SL accomp	66,67%	SL	88,89%	PrM/autre	100%

Quelles sont les structures les plus fréquemment produites pour maitenir chaque référent ? Récapitulatif par tranche d'âge et par macro-épisode.

Macro-épisode	Maintien du référent	Maman (Ma)		Œuf (Oe)		Oisillon (Oi)		Souris (So)		Transition œuf > oisillon (Oe+Oi)	
	Tranche d'âge	Forme(s)	Proportion (%)	Forme(s)	Proportion (%)	Forme(s)	Proportion (%)	Forme(s)	Proportion (%)	Forme(s)	Proportion (%)
Introduction	4-5 ans	PrC	66,67%	OPrC	100,00%						
	6-7 ans	PrC	78,57%	OPrC	80,00%						
	8-11 ans	PrC	81,13%	OPrC	75,00%						
La chute	4-5 ans			PrM	92,59%						
	6-7 ans			PrM	85,00%						
	8-11 ans			PrM	86,95%						
La rencontre	4-5 ans			PrM OPrC	35,71% 21,43%	PrM	50,00%	PrC	61,90%	OPrC	50,00%
	6-7 ans			PrM OPrC	48,00% 40,00%	PrC OPrC	45,45% 18,18%	PrC	64,44%	OPrC PrM	42,86% 28,57%
	8-11 ans			PrM	53,57%	PrC OPrC	40,00% 30,00%	PrC	59,57%	OPrC PrM	53,85% 15,38%
Les dégâts	4-5 ans					PrM OPrC	53,33% 20,00%	PrC	60,00%		
	6-7 ans					PrM OPrC	40,43% 31,91%	PrC	70,00%		
	8-11 ans					PrM OPrC	39,58% 37,50%	PrC	72,41%		
Calmer l'oisillon	4-5 ans					OPrC PrM	52,63% 42,11%	PrC	75,00%		
	6-7 ans					OPrC PrM	46,81% 36,17%	PrC	87,69%		
	8-11 ans					OPrC PrM	52% 34,00%	PrC	92,31%		
Retour au nid	4-5 ans					OPrC	90,00%	PrC	84,21%		
	6-7 ans					OPrC	97,22%	PrC	82,76%		
	8-11 ans					OPrC	96,88%	PrC	77,05%		

Annexe A8 : Guide de codage amendé

GUIDE DE CODAGE
Analyse de la référence : emploi des procédés anaphoriques
Version du 05/02/2025 produite dans le cadre du mémoire de Marine Dassonville

INTRODUCTION

Ce module a pour objectif d'étudier **les procédés permettant de référer aux entités animées** dans le récit, notamment les procédés anaphoriques. L'objectif n'est pas d'évaluer le contenu informationnel du récit. Ce domaine du langage est évalué dans un autre module. On s'intéresse ici **aux différents procédés linguistiques permettant d'introduire et de maintenir la référence aux protagonistes** en fonction des micro-évènements tout au long du récit.

SYMBOLES UTILISÉS DANS LE MODULE

Symbole	Exemple	Signification
SL « … »	Micro-événement : (MU 3) Un oiseau / un pivert / une maman Procédés linguistiques pour référer à la maman oiseau : SL OISEAU	**Signe lexical** ou signe standard selon la terminologie employée dans une approche sémiologique. Correspond à une unité lexicale conventionnelle à la LSF.
Stf	Micro-événement : (MU 3) Un oiseau / un pivert / une maman Procédés linguistiques pour référer à la maman oiseau et préciser ses caractéristiques physiques : Stf tête-plumes oiseau	**Spécificateur de taille et de forme** ou transfert de traille et de forme dans une approche sémiologique. Formes de mains utilisées pour décrire la forme et/ou taille des entités auxquelles le discours fait référence.
PrC	Micro-événement : (MU 7) Elle continue à tricoter / couver Procédés linguistiques pour référer à la maman oiseau : PrC tricoter	**Proforme corporelle**, « prise de rôle » ou transfert personnel dans une approche sémiologique. Investissement corporel qui permet au signeur de prendre le rôle et le point de vue du personnage.
PrM	Micro-événement : (MU 14) Il tombe Procédés linguistiques pour référer à l'œuf : PrM oeuf	**Proforme manuelle** ou classificateur ou transfert situationnel dans une approche sémiologique. Configuration manuelle permettant de référer à une classe de référents partageant des traits formels.
Config (…)	Micro-événement : (MU 14) Il tombe Procédés linguistiques pour référer à l'œuf : PrM œuf (config O)	**Configuration manuelle** pour préciser la réalisation de la proforme manuelle, suivant l'inventaire des configurations manuelles de la LSF présenté par Millet (2019, p.69).

ExpF	Micro-événement : (MU 7) Elle continue à tricoter / couver Si le locuteur réfère à la maman oiseau à l'aide d'une PrC. On note l'expression faciale adoptée : Partie du corps en jeu suivie de la forme de cette partie du corps Expression faciale utiliser dans la proforme corporelle de la maman oiseau : Lèvres arrondies	**Expression faciale** ou mimique faciale dans une approche sémiologique. Configuration au niveau du visage qui correspond à un paramètre non-manuel du signe en LSF. L'expression faciale peut avoir différentes valeurs : syntaxique, expressive ou lexico-syntaxique (Millet, 2019, p.161).
OPT	Micro-événement : (MU 6) Elle regarde l'œuf / elle le surveille / elle se remet sur l'œuf / ça bouge sous elle Procédés linguistiques pour référer à l'œuf : OPT index Pointage par l'index dirigé en bas à droite (derrière le dos = sous maman oiseau)	**Orientation du pointage**. Correspond à un pointage de type digital ou manuel permettant de référer à un protagoniste en utilisant l'espace.
OPrC	Micro-événement : (MU 6) Elle regarde l'œuf / elle le surveille / elle se remet sur l'œuf / ça bouge sous elle Procédés linguistiques pour référer à l'œuf : OPrC La souris en PrC oriente son regard et son corps en bas à droite afin de maintenir la référence à l'œuf.	**Orientation de la proforme corporelle.** Le corps du signeur en proforme corporelle est orientée de façon à référer à l'autre protagoniste.
OR	Micro-événement : (MU 6) Elle regarde l'œuf / elle le surveille / elle se remet sur l'œuf / ça bouge sous elle Procédés linguistiques pour référer à l'œuf : OR Ma Pointage par l'orientation du regard de la maman oiseau en proforme corporelle dans l'espace en bas à droite du locuteur.	**Orientation du regard.** Correspond au pointage par le regard du signeur vers un locus attribué à un personnage. Il peut également s'agir de l'orientation du regard d'un personnage incarné en proforme corporelle sur un autre protagoniste.
OB	Micro-événement : (MU 6) Elle regarde l'œuf / elle le surveille / elle se remet sur l'œuf / ça bouge sous elle Procédés linguistiques pour référer à l'œuf : OB Ma Pointage par l'orientation du buste de la maman oiseau en PrC dans l'espace en bas à droite du locuteur.	**Orientation du buste.** Correspond au pointage vers un protagoniste par l'orientation du buste du signeur ou d'un personnage en proforme corporelle. L'orientation du buste s'accompagne le plus souvent d'une orientation du regard ou l'orientation des mains et/ou des bras.

OMB	Micro-événement : (MU 55) Elle le saisit / le prend dans ses bras et sort/marche Procédé linguistique pour référer à l'oiseau : OMB So L'orientation des mains et des bras de la souris en proforme corporelle (PrC porter) dans l'espace devant en bas à gauche du locuteur permet de maintenir le référent oiseau.	**Orientation des mains et/ou des bras.** A travers l'orientation des mains ou des bras du signeur en proforme corporelle la référence à un autre protagoniste est exprimée.
Ref impl	Micro-événement : (MU 61) Elle part Procédés linguistiques pour référer à la souris : Ref impl Le signeur réalise le verbe « PARTIR ». Il produit un signe lexical (éventuellement accompagné d'un léger mouvement d'épaules vers la gauche) mais il n'a pas produit de SL pour référer à la souris. Toutefois, nous comprenons qu'il s'agit de la souris grâce au contexte linguistique précédent ainsi qu'au contexte général de l'histoire.	**Référence implicite.** Lorsque la référence est nulle mais peut être récupérée par le contexte linguistique ou sémantique.
Loc	Micro-événement : (MU 6) Elle regarde l'œuf / elle le surveille / elle se remet sur l'œuf / ça bouge sous elle Regard du signeur : Locus Oe Ici le signeur en proforme corporelle pour la maman oiseau oriente son regard sur l'œuf, localisé dans l'espace en bas à droite (par rapport au signeur).	**Locus** ou localisation dans l'espace. Nous utiliserons ce terme dans la colonne « regard » afin de situer ce vers quoi celui-ci est orienté.
D		**Droite** = espace à droite pour l'examinateur
G		**Gauche** = espace à gauche pour l'examinateur
Bas		**En-dessous** de la ligne du regard du narrateur
Haut		**Au-dessus** de la ligne du regard du narrateur
/	Micro-événement : (MU 12) L'œuf bouge Procédés linguistiques pour référer à l'œuf : SL « œuf » puis PrM œuf (config C : 2 mains) Donc synthèse des procédés linguistiques utilisés : SL / PrM	Les **barres obliques** permettent d'indiquer quand plusieurs procédés linguistiques sont utilisés les uns à la suite des autres dans un même micro-événement.

+	Micro-événement : (MU 32) Il dévore en picorant Procédés linguistiques pour référer à l'oiseau : PrM oiseau (config bec d'oiseau fermé) et PrC picorer Donc synthèse des procédés linguistiques utilisés : PrM+PrC	Le **signe plus** permet d'indiquer quand plusieurs procédés linguistiques sont utilisés simultanément dans un même micro-événement.
Les entités animées (protagonistes)		
Ma		Maman oiseau
Oe		Œuf
Oi		Oisillon
So		Souris

Nous conserverons la même terminologie que dans les travaux précédents concernant la structure du récit. Ainsi, nous appelons 'signeur.e' la personne qui produit un récit en langue des signes. Nous appelons 'expérimentateur/trice' la personne qui a fait passer la tâche de production de récit au signeur et à qui le signeur destine son récit. Nous appelons 'codage' l'activité de renseigner sur la présence ou l'absence d'une information.

LE CODAGE DES PROCEDES REFERENTIELS : INFORMATIONS GENERALES

Dans ce module, 7 types d'informations par micro-événement sont analysés pour étudier les procédés permettant d'introduire ou de maintenir les référents :

- Le nombre de référents évoqués par le signeur par micro-unité événementielle
- Le(s) référent(s)
- Les procédés linguistiques utilisés pour référer aux entités animées
    - Types de procédés linguistiques
    - Détails concernant ces procédés linguistiques et informations sémantiques
- La direction du regard (ce sur quoi il est porté)
- L'investissement du buste, des épaules et de la tête du signeur
- La présence d'expressions faciales et leurs configurations
- L'utilisation de l'espace
    - Portion de l'espace dans lequel est situé le locus
    - Détails concernant le moyen utilisé pour le pointage ou la partie du corps orientée dans l'espace

- **Le nombre de référents**

Il s'agit d'indiquer combien d'entités animées sont évoquées par le signeur dans chaque micro-unité événementielle.
Exemple : MU 44 : elle lui en donne
Ici si les personnages de la souris et de l'oiseau sont identifiés, nous indiquerons « 2 » dans la colonne « Nb de référents dans MU », et nous dupliquerons la ligne pour permettre les analyses par référent.

- **Le référent**

Il s'agit d'indiquer avec la légende correspondante l'entité animée identifiée dans chaque micro-unité événementielle.

Exemple : MU 12 : l'œuf bouge
Ici si le personnage de l'œuf est identifié (quel que soit le procédé linguistique utilisé), nous indiquerons « Oe » dans la colonne « référent ».

Dans le cas où deux entités animées sont identifiées dans la même micro-unité événementielle, une ligne sera attribuée à chaque référent.
Exemple : MU 44 : elle lui en donne
Si dans cette même micro-unité événementielle, les personnages de la souris et de l'oiseau sont identifiés, nous obtiendrons 2 lignes contenant les informations suivantes :

- *Dans une ligne nous indiquerons « So » dans la colonne « référent »*
- *Dans une autre ligne nous indiquerons « Oi » dans la colonne « référent ».*

➢ *À noter que dans les micro-unités événementielles où il pouvait y avoir deux référents mentionnés, nous avons fait le choix de toujours mettre l'œuf ou le bébé oiseau (« Oe ou Oi ») en seconde ligne ; ceci afin de faciliter l'analyse des données et l'application de formules de calcul dans le tableau Excel.*

Micro-unité événementielle (MU)	**Nb de référent**	**Référent**
MU 44 : elle lui en donne	2	So
MU 44 : elle lui en donne	2	Oi

➢ *<u>Points de vigilance lors de l'analyse des productions des enfants :</u>*

- *Contrairement aux adultes, chez les enfants, l'introduction des référents (à l'aide d'un signe lexical) n'est pas systématique. Ainsi, nous avons décidé de préciser la 1ère mention du référent à l'aide du code suivant : Référent-1. Exemple : Ma-1.*
- *En cas d'indétermination du référent (référent non introduit explicitement précédemment) ou d'ambiguïté référentielle ne permettant de savoir quel personnage était mentionné par le signeur, nous avons mis le nom du référent entre parenthèses. Exemple : (So).*

<u>LES PROCEDES LINGUISTIQUES UTILISES POUR REFERER AUX ENTITES ANIMEES</u>

Nous avons relevé 3 types de procédés linguistiques principaux pour référer aux protagonistes. Ces procédés correspondent à ceux décrits dans la théorie de la « Grammaire Descriptive » de Millet (2019), s'inscrivant dans une approche fonctionnaliste de la description linguistique de la LSF. Il s'agit alors des procédés suivants :

- SL = signe lexical. Ex : SL ŒUF
- PrM = proforme manuelle. Ex : PrM œuf (config bec d'oiseau fermé)
- PrC = proforme corporelle. Ex : PrC tricoter

Nous avons également relevé 2 procédés linguistiques permettant de référer aux protagonistes en utilisant des points ou loci dans l'espace :

- OPT = orientation du pointage digital ou manuel.
- OPrC = orientation de la proforme corporelle. Le corps du signeur en proforme corporelle est orientée de façon à référer à l'autre protagoniste.

Le dernier procédé relevé correspond à des cas de référence non-explicite (autrement dit implicite) :

- Ref impl = référence implicite. Cette indication est donnée lorsque dans la micro-unité le signeur ne produit pas de référence explicite, mais que celle-ci peut être récupérée par le contexte linguistique précédent ou grâce à la connaissance générale de l'histoire.

Une colonne **« SL / PrM / PrC / OPT / OPrC / Ref impl (synthèse) »** permet d'indiquer quel(s) procédé(s) linguistique(s) est/sont utilisé(s) pour référer aux entités animées en fonction de la micro-unité événementielle.

Une autre colonne **« SL / PrM / PrC / OPT / OPrC / Ref impl (détails) »** permet de préciser l'information sémantique exprimée via le(s) procédé(s) linguistique(s) employé(s).
Exemple : MU 7 : elle continue de tricoter / couver.
Ici si le narrateur réalise une proforme corporelle pour référer à la maman oiseau qui tricote, nous indiquerons « PrC tricoter » dans la colonne « SL / PrM / PrC (détails) »
Cette colonne « détails » permet également de préciser la configuration lorsqu'une proforme manuelle est utilisée.
Exemple : MU 14 : il tombe.
Ici si le signeur réalise une proforme manuelle pour référer à l'œuf qui tombe, nous indiquerons « PrM œuf (config C) » dans la colonne « SL / PrM / PrC (détails) ».

Par ailleurs, cette colonne « détails » peut servir à indiquer des remarques concernant la réalisation du procédé linguistique utilisé par le signeur.
Exemple : MU 3 : un oiseau / un pivert / une maman
Ici si le signeur réalise le signe lexical « OISEAU » accompagné d'une description des caractéristiques physiques de ce dernier par différentes configurations manuelles, nous indiquerons « OISEAU / Stf tête-plumes oiseau » dans la colonne « SL / PrM / PrC (détails) ».

Micro-unité événementielle (MU)	SL / PrM / PrC / OPT / OPrC / Ref impl (synthèse)	**SL / PrM / PrC / OPT / OPrC / Ref impl (détails)**
MU 3 : un oiseau / un pivert / une maman	SL	OISEAU / Stf tête-plumes oiseau
MU 7 : elle continue de tricoter / couver	PrC	PrC tricoter
MU 14 : il tombe	PrM	PrM œuf (config C)
MU 61 : elle part	Ref impl	SL PARTIR

- **<u>Le regard et le buste</u>**

Le regard et le buste sont des éléments essentiels en LSF, et notamment dans le récit lorsqu'il s'agit de référer à un personnage par une proforme corporelle.
Les proformes corporelles correspondent à des investissements du corps afin d'adopter le rôle ou le point de vue du personnage. Lors de ces dernières, le regard n'est pas porté sur l'interlocuteur mais plutôt dans le vague, sur les mains ou sur une localisation particulière que l'on nomme locus. De plus, le buste est impliqué dans la réalisation des actions (Millet, 2019, p.157).
Afin d'analyser précisément si les réalisations des signeurs correspondaient à des proformes corporelles, nous avons décidé de créer deux colonnes permettant de recueillir des informations concernant le regard et le buste.

Une colonne **« Regard (interlocuteur / mains / vague / locus) »** pour indiquer où est porté le regard afin de distinguer le signeur-narrateur du signeur-personnage en proforme corporelle.

Si le regard est porté sur un locus nous préciserons à quoi réfère ce dernier.
Exemple : MU 6 : elle regarde l'œuf / elle le surveille / elle se remet sur l'œuf / ça bouge sous elle. Si le signeur emploie une proforme corporelle pour référer à la maman oiseau et que celui-ci regarde devant en bas (sous lui), nous comprendrons que l'espace devant en bas correspond à l'œuf. Ainsi, par l'orientation du regard nous pouvons récupérer le référent « Œuf ». Nous indiquerons alors « locus Oe » dans la colonne « Regard ».

Une colonne **« Buste / épaules / tête »** pour préciser de quelle façon le buste est impliqué, notamment en cas de proforme corporelle. Nous indiquerons alors quelle est l'orientation du buste, des épaules ou de la tête et quels sont leurs mouvements. Si aucune implication du buste particulière n'est observée, la colonne ne sera pas remplie.
Exemple : MU 5 (la mère/l'oiseau) tricote / couve. Si le narrateur emploie une proforme corporelle pour référer à la maman oiseau, nous observerons si le buste est impliqué. Si c'est le cas, nous indiquerons comment celui-ci est mobilisé. Nous pourrons par exemple indiquer « épaules légèrement haussées » dans la colonne « Buste / épaules / tête ».

Micro-unité événementielle (MU)	SL / PrM / PrC / OPT / OPrC / Ref impl (synthèse)	**Regard**	**Buste / épaules / tête**
MU 3 : un oiseau / un pivert / une maman	SL	Interlocuteur	
MU 5 : (la mère/l'oiseau) tricote / couve	PrC	Mains	épaules légèrement haussées
MU 6 : elle regarde l'œuf / elle le surveille / elle se remet sur l'œuf / ça bouge sous elle	PrC	Locus Oe	buste avancé, épaules tournées à D, tête inclinée vers le bas et tournée à D
MU 9 : elle réagit	PrC	Vague	buste relevé, tête relevée

- **<u>Les expressions faciales</u>**

Les expressions faciales ont plusieurs fonctions en LSF. Elles peuvent notamment participer à la référence à un protagoniste dans le cas de proformes corporelles. En effet, lorsque le locuteur adopte une proforme corporelle il peut modifier ses expressions faciales en fonction du personnage, l'incarnant. Il peut alors adopter des expressions faciales variables selon les personnages. Nous avons réalisé deux colonnes en ce qui concerne les expressions faciales :

Une colonne **« ExpF (présence) »** pour indiquer si lors de la réalisation d'une proforme corporelle on relève une expression faciale spécifique permettant de référer à un protagoniste. En cas de présence d'expression faciale caractéristique nous renseignerons « oui » dans la colonne. En cas de difficulté à identifier l'expression faciale spécifique à un référent, nous indiquerons « ? ».
Une colonne **« ExpF (détails) »** pour préciser quelle partie du visage est mobilisée et de quelle manière. Il est d'abord indiqué la partie du visage en jeu suivie de la forme de cette partie du visage.

Exemple : MU 28 : un petit oiseau / un bébé pivert. Si le narrateur emploie une proforme corporelle pour référer à l'oisillon, nous préciserons comment est réalisée l'expression faciale s'il y en a. Nous pourrons par exemple indiquer « yeux plissés + lèvres arrondies » dans la colonne « ExpF (détails) ».

Micro-unité événementielle (MU)	SL / PrM / PrC / OPT / OPrC / Ref impl (synthèse)	**ExpF (présence)**	**ExpF (détails)**
MU 3 : un oiseau / un pivert / une maman	SL		
MU 5 : (la mère/l'oiseau) tricote / couve	PrC	Oui	Lèvres arrondies
MU 28 : un petit oiseau / un bébé pivert	PrC	Oui	Yeux plissés + lèvres arrondies

- **<u>L'espace</u>**

L'espace est un moyen supplémentaire de récupérer un référent sans nécessairement produire de signe lexical ou sans que la référence soit portée par la configuration de la proforme. Pour cela, le locuteur peut créer des locus correspondant à des portions d'espace attribuées à une entité et pouvant être réactivés à tout moment du récit par un pointage de l'index ou de la main, ou par l'orientation du regard et du buste du signeur.

Par ailleurs, dans les situations où deux référents doivent être mentionnés simultanément l'espace joue un rôle très important. En situant les personnages dans différentes portions de l'espace cela permet de s'y référer sans nécessairement produire de signe lexical.

Pour analyser l'espace, nous avons créé 2 colonnes :

Une colonne **« Espace (locus) »** qui permet d'indiquer dans quelle portion de l'espace a été ciblée le pointage, le regard, ou l'orientation du buste du signeur.

Dans cette colonne sont indiquées les informations suivantes :

devant	bas – haut	D – G :	à qui cela réfère (Ma / Oe / Oi / So)

Exemple : MU 6 : elle regarde l'œuf / elle le surveille / elle se remet sur l'œuf / ça bouge sous elle. Si le locuteur en proforme corporelle maman oiseau pointe du regard l'espace en bas à droite, nous indiquerons « bas D ».

Une colonne **« Espace (détails) »** qui sert à renseigner par quel moyen est réalisé le pointage ou quelle partie du corps est orientée dans l'espace pour référer à un protagoniste. Il peut alors s'agir du regard ou du buste.
Exemple : MU 6 : elle regarde l'œuf / elle le surveille / elle se remet sur l'œuf / ça bouge sous elle. Si le signeur (cf. AXLA) en proforme corporelle maman oiseau pointe du regard et du buste l'espace en bas à droite, nous indiquerons « OR+OB Ma ».

Mais il peut également s'agir des mains et des bras du signeur qui sont orientés dans un espace particulier (vers un locus) ou qui « contiennent » le référent.

Exemple : MU 55 : elle le saisit / le prend dans ses bras et sort/marche.
Ici lorsque le signeur réalise une proforme corporelle pour la souris qui porte l'oisillon, nous pouvons récupérer le référent oisillon dans l'espace représenté par les bras. Dans ce cas, les bras « contiennent » en quelques sortes le référent oiseau. Nous indiquerons donc « OMB So ».

Micro-unité événementielle (MU)	Référent	SL / PrM / PrC / OPT / OPrC / Ref impl (synthèse)	**Espace (locus)**	**Espace (détails)**
MU 6 : elle regarde l'œuf / elle le surveille / elle se remet sur l'œuf / ça bouge sous elle	Ma	PrC	Bas D (derrière dos) : Oe	
	Oe	OPrC	Bas D (derrière dos) : Oe	OR+OB Ma
MU 26 : il commence à éclore / on voit les pattes	Oe	OPT	Devant bas (devant souris) : Oe	OPT manuel
MU 55 : elle le saisit / le prend dans ses bras et sort/marche	So	PrC	Devant bas : Oi	
	Oi	OPrC	Devant bas : Oi	OR+OMB So

Nous remarquons que les orientations du regard, du buste et des mains/bras peuvent se combiner et être réalisées simultanément. Lorsque c'est le cas, nous les noterons accompagnées d'un signe « + ».

LE CODAGE DES PROCEDES REFERENTIELS : CAS COMPLEXES

Dans cette partie, nous vous présenterons des exemples de cas complexes ayant posé question durant l'analyse. Nous expliquerons les choix adoptés face à ces situations et nous les illustrerons de photos de productions réalisées par les signeurs.

- **Référence à la souris : SL « Jerry » (MU 21)**

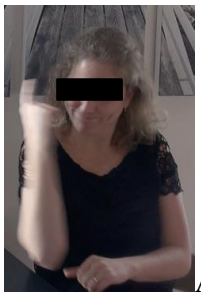
Lors de la micro-unité événementielle 21, nous avons pu observer que certains signeurs ont introduit le référent souris avec un signe produit par les deux mains en configuration 2 plié sur la tête. En s'appuyant sur les labialisations, nous avons interprété cette production comme un signe lexical désignant le personnage de dessin animé « Jerry ».

Micro-unité événementielle (MU)	**SL / PrM / PrC / OPT / OPrC / Ref impl (synthèse)**	**SL / PrM / PrC / OPT / OPrC / Ref impl (détails)**
MU 21 : une souris	SL	« Jerry » (config 2 plié – 2 mains tête)

- **Choix entre référence implicite ou proforme corporelle (MU 11 & 61)**

Lors des micro-unités événementielles 11 et 61 (référant toutes les deux à l'action de partir, s'en aller), il était parfois difficile de distinguer si les signeurs produisaient une proforme corporelle ou uniquement le signe lexical « PARTIR ».

DXAL


AUAU

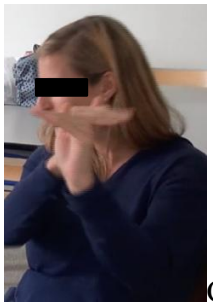
Dans les deux exemples ci-dessus, en premier lieu nous avons hésité quant à la qualification du procédé linguistique utilisé puisque la réalisation des signes lexicaux « S'ENVOLER » (CF. DXAL) et « « PARTIR » (CF. AUAU) peuvent entrainer un mouvement du buste. Ici dans la narration, nous avons remarqué que le buste des signeurs était investi de façon significative dans l'action. Or, cela n'était pas suffisant pour décider s'ils réalisaient une proforme corporelle. Nous nous sommes donc appuyées sur le regard et les expressions faciales afin de déterminer s'il s'agissait de proformes corporelles.

Ainsi nous avons fait le choix de qualifier de proforme corporelle une production respectant les critères suivants :

- Regard porté dans le vague ou sur un locus.
- Buste / tête / épaules investis, c'est-à-dire mobilisés de façon significative dans l'action.
- Expression faciale présente et caractéristique du référent.

Micro-unité événementielle (MU)	Référent	SL / PrM / PrC / OPT / OPrC / Ref impl (synthèse)	**SL / PrM / PrC / OPT / OPrC / Ref impl (détails)**	**Regard**	**Buste / épaules / tête**	**ExpF (pré-sence)**	**ExpF (détails)**
MU 11 : elle part / elle s'envole (CF. DXAL)	Ma	PrC	PrC s'envoler	Vague	Buste tourné à G avec mvt vers avant, tête tournée à G	Oui	Lèvres arrondi es
MU 11 : elle part / elle s'envole (CF. AUAU)	Ma	PrC	PrC dire « au revoir, je pars »	Locus Oe	Buste tourné à D	Oui	Lèvres étirées

Dans le cas où ces critères n'étaient pas respectés, nous avons déterminé que la production correspondait à un signe lexical impliquant une notion de mouvement comme PARTIR ou S'ENVOLER (cf. CACL), sans être accompagné d'un signe pour préciser le référent. Ainsi, nous avons qualifié ces productions de « Ref impl ».



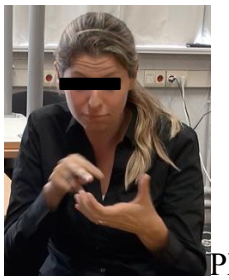
CACL.

AXLA.

Micro-unité (MU)	Référent	SL / PrM / PrC / OPT / OPrC / Ref impl (synthèse)	**SL / PrM / PrC / OPT / OPrC / Ref impl (détails)**	**Regard**	**Buste / épaules / tête**	**ExpF (détails)**
MU 11 : elle part / elle s'envole (CF. CACL)	Ma	Ref impl	SL PARTIR / SL S'ENVOLER (config angle droit : 2 mains)	Interlocuteur / vague		Expression pas caractéristique du référent
MU 61 : elle part (CF. AXLA)	So	Ref impl	SL PARTIR	Interlocuteur	Léger mvt buste tourné à D → ici lié à la production signe PARTIR	Pas caractéristique du référent

- **<u>Déterminer une proforme corporelle en cas d'absence d'expression faciale caractéristique ou d'absence d'investissement significatif du buste</u>**

Dans certains cas nous nous sommes demandé si nous pouvions qualifier le procédé linguistique utilisé par le signeur pour référer au protagoniste de proforme corporelle car il n'y avait pas d'expression faciale caractéristique ou pas d'investissement du buste significatif. En effet, chez certains signeurs (CF. PXCA) il était plus difficile de relever une ou des expressions faciales caractéristiques. De même, certains signeurs mobilisent de façon moins significative leur buste au cours de la narration. En outre, certaines micro-unités événementielles, notamment la MU 8 (elle regarde l'heure / un réveil) induit une expression faciale moins marquée que d'autres (comme la MU 9 - elle réagit).


PXCA

BXHE

AUAU

Ici tous les signeurs ont détaché leur regard de l'interlocuteur. De plus, ils ont utilisé une expression faciale caractéristique du référent (CF. BXHE) ou ils ont mobilisé leur buste de façon significative dans l'action (CF. PXCA et AUAU). Même en l'absence de l'un ou l'autre de ces deux derniers critères (expression faciale et buste) nous avons décidé de qualifier la production de proforme corporelle.

Par conséquent, dans notre travail une proforme corporelle est définie par les critères suivants :

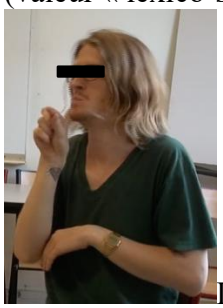
- Regard non adressé directement à l'interlocuteur, autrement dit regard porté dans le vague, sur un locus ou sur les mains.
- Présence d'une expression faciale caractéristique du référent et/ou présence d'un investissement significatif du buste.

Micro-unité (MU)	Référent	SL / PrM / PrC / OPT / OPrC / Ref impl (synthèse)	**SL / PrM / PrC / OPT / OPrC / Ref impl (détails)**	**Regard**	**Buste / épaules / tête**	**ExpF (pré-sence)**	**ExpF (détails)**
MU 8 : elle regarde l'heure / un réveil (CF. PXCA)	Ma	PrC	PrC regarder	Mains	Épaules légèrement haussées	?	Difficilement récupérable – plutôt lèvres étirées
MU 6 : elle regarde / le surveille / se remet sur l'œuf / ça bouge sous elle (CF. BXHE)	Ma	PrC	PrC bouger	Vague	Difficilement récupérable - Léger balancement du buste G-D	Oui	Lèvres pincées+coins lèvres abaissés
MU 43 : elle attrape / va chercher un biscuit / qqch	So	PrC	PrC aller chercher qqch	Vague	Buste légèrement tourné sur le côté		Sourire mais pas caractéristiqu e du référent

- **<u>Distinguer les proformes manuelles seules de celles accompagnées de proformes corporelles (MU 32, 36, 40, 45, 47 et 52)</u>**

Lors des micro-unités événementielles 32, 36, 40, 47 et 52, dans lesquelles il est dit du personnage l'oisillon qu'il dévore/picore, nous avons parfois eu du mal à discriminer si la référence à l'oiseau était assurée par une proforme manuelle seule (du type : configuration bec d'oiseau fermé) ou si elle était en plus accompagnée d'une proforme corporelle. Pour préciser nos analyses nous nous sommes penchés sur deux éléments : les expressions faciales et la double référence manuelle.

Tout d'abord, nous nous sommes questionnées quant à la valeur de l'expression faciale qui selon Millet (2019, p.162-163) qui peut être « syntaxique » ou « lexico-syntaxique ». Ainsi, nous nous sommes demandées si l'expression faciale était caractéristique du personnage qui serait incarné en proforme corporelle (valeur « syntaxique » ou référentielle) ; ou s'il s'agissait d'une expression faciale permettant de marquer l'intensité de l'action de dévorer, tel un adverbe préciserait un verbe (valeur « lexico-syntaxique » ou aspectuelle).


DXAL

BXMA

JXBE

MXCA

Nous avons remarqué que pour les micro-unités événementielles impliquant l'oiseau dévorant quelque chose, plusieurs signeurs ont adopté une expression faciale caractérisée par des lèvres arrondies ou étirées avec la bouche ouverte et des dents serrées. Dans ces cas-là, contrairement à la proforme corporelle, le buste n'était pas investi de manière significative et le regard portait plutôt sur les mains ou l'interlocuteur. De plus, les signeurs accompagnaient leur production gestuelle d'onomatopées ou d'un souffle d'air s'échappant de la bouche. Ainsi, nous avons déterminé que lors de ce type de production, les expressions faciales avaient une valeur lexico-sémantique et permettaient d'exprimer l'intensité de l'action de dévorer.

En outre, nous avons observé la présence de « double référence manuelle », c'est-à-dire la réalisation de deux proformes manuelles avec chacune des mains pour référer à deux entités différentes. Nous avons relevé que dans les micro-unités événementielles en question certains signeurs utilisaient leur main dominante en proforme manuelle pour référer à l'oiseau et l'autre main en proforme manuelle pour référer à un meuble ou la cloison dévorés par l'oiseau. Cette observation corrèle avec l'emploi d'une expression faciale d'intensité. En effet, comme on peut le voir dans les exemples, les signeurs utilisant une double référence manuelle adoptent une expression faciale d'intensité accompagnée d'onomatopées.

Micro-unité (MU)	Référent	SL / PrM / PrC / OPT / OPrC / Ref impl (synthèse)	**SL / PrM / PrC / OPT / OPrC / Ref impl (détails)**	**Regard**	**Buste / épaules / tête**	**ExpF (prés-ence)**	**ExpF (détails)**
MU 32 : il le dévore en picorant (CF. DXAL)	Oi	PrM+PrC	PrM oiseau(config bec d'oiseau fermé) / PrC dévorer	Vague	Buste en avant, épaules haussées	Oui	Yeux plissés + lèvres arrondies/pincées
MU 32 : il le dévore en picorant (CF. BXMA)	Oi	PrM	PrM oiseau (config bec d'oiseau fermé)	Mains / vague		?	Yeux plissés + lèvres arrondies (bouche ouverte) + dents serrées
MU 32 : il le dévore en picorant (CF. MXCA)	Oi	PrM	PrM oiseau (config bec d'oiseau fermé)	Interlocuteur		?	Yeux plissés + lèvres étirées/arrondies (bouche ouverte) + dents serrées
MU 36 : il le dévore complétement (CF. JXBE)	Oi	PrM	PrM oiseau (config bec d'oiseau fermé)	Mains		?	Lèvres étirées (bouche ouverte) + dents serrées

Par conséquent, nous avons défini qu'il y avait une proforme manuelle seule lorsqu'il y avait les critères suivants :

- Expression faciale d'intensité à valeur lexico-sémantique, souvent accompagnée d'onomatopées ou d'un souffle d'air (ici caractérisée par les lèvres arrondies/étirées avec bouche ouverte et dents serrées)
- Présence de double référence manuelle

Si ces critères n'étaient pas observés mais qu'il y avait une proforme manuelle avec un buste significativement investi et un regard dans le vague, alors nous avons considéré qu'il s'agissait d'une proforme manuelle accompagnée d'une proforme corporelle. Nous avons donc catégorisé cela de « PrM+PrC ».

Cas particulier : deux proformes corporelles pour des référents différents en une seule MU ? (MU 47)

Pour référer à Oi et So en MU 47, un questionnement a été porté sur la possibilité d'une double PrC, lorsque le corps du signeur et en particulier son bras correspondent à celui de la souris, mais que sa main opposée vient grignoter le bras avec une expression faciale laissant penser que le signeur incarne l'oisillon en même temps. Nous avons convenu qu'en théorie, cela était possible d'avoir deux PrC pour deux référents différents au sein d'une seule MU.

Néanmoins, pour GEMA par exemple, la bouche et son expression paraît plutôt « aspectuelle » (en français, on mettrait des adverbes, des intonations, pour caractériser le verbe grignoter). Il a été convenu dans ce cas qu'il y avait une PrM bec pour Oi, et une PrC bras pour So.

- **Cas de la fleur qui attrape l'œuf (MU 18)**

Il arrive que le signeur exprime la chute de l'œuf dans la fleur en prenant la fleur comme référent principal plutôt que l'œuf. L'énoncé produit pourrait correspondre à une forme passive par exemple « l'œuf est rattrapé par la fleur » ou à une forme active « la fleur attrape l'œuf ». Or, nous avions focalisé le codage sur les référents animés, la fleur ne devait donc pas être codée. Le questionnement portait sur le fait d'ajouter une catégorie « OPrM » quand c'est la fleur qui fait l'action, qui signifierait Orientation de la proforme manuelle (le signeur fait une proforme manuelle dont le mouvement, l'orientation et/ou la configuration permet de référer à un autre protagoniste).

Dans ce cas un peu particulier, nous avons convenu de coder « Ref impl » en MU 18, car on récupère le référent grâce au contexte. Cela permet de ne pas ajouter de nouvelles catégories qui viendraient complexifier les codages préexistants, tout en mentionnant qu'une référence à l'œuf a bien été effectuée. Il convient de le souligner aussi dans les remarques qualitatives.

- **Cas de l'œuf qui roule (MU 19)**

Pour l'action de l'œuf qui roule, il est possible d'observer le signe « rouler » placé et orienté dans un espace particulier. Le SL « rouler » est ainsi considéré comme une référence implicite à l'œuf. On récupère le référent grâce au contexte, bien que le signe lexical soit davantage mis en action. Ainsi quand une PrM de l'œuf le précède, nous avons décidé de coder PrM/Ref imp, mais s'il n'y en a pas nous codons « Ref imp » seulement.

- **Cas d'un signe lexical verbe directionnel, orienté vers un référent (MU 25)**

Dans certains cas, un signe lexical (verbe directionnel) a un mouvement dirigé vers un autre référent (exemple du SL « regarder » qui plonge vers le bas et derrière le corps du signeur pour indiquer que la souris regarde sous elle, mais sans que le signeur soit en PrC de la souris). Dans ce cas, nous avons convenu que So était « Ref impl+PrC » (avec SL « regarder »), pour pouvoir indiquer un OPrC pour Oe.

- **Première mention des référents avant de débuter le récit**

Il peut arriver que certains signeurs énumèrent les référents tout au début de l'histoire, avant de commencer à raconter. Cela peut avoir un impact qualitatif sur leur manière d'introduire les personnages et le procédé utilisé au moment opportun dans l'histoire. Il faut reporter ces éléments dans l'analyse qualitative car cela n'apparait pas de manière quantitative dans la grille de codage.

Contribution à la création d'un outil d'évaluation des compétences narratives en LSF :

Analyse de la référence aux personnages dans les récits d'un groupe d'enfants signeurs

Discipline : Orthophonie

Marine DASSONVILLE

Résumé : Notre étude documente le développement des compétences référentielles des enfants sourds signeurs, en vue de créer des normes pour l'outil CotaSigne. Nous avons analysé les procédés anaphoriques utilisés dans les récits en LSF de 24 enfants de 4 à 11 ans, qui avaient visionné un dessin animé sans paroles. Nous avons ajouté 8 codages à un corpus existant, suite à des calculs inter-juges satisfaisants. Nos résultats suggèrent qu'avec l'âge, les enfants produisent des récits plus détaillés et des références moins ambiguës. Nos résultats sont en accord avec la littérature : plus les enfants grandissent, plus ils utilisent un signe lexical (seul, ou accompagné d'une proforme) pour introduire la référence à un personnage de l'histoire. Cette tendance peut varier selon le type de référent, comme avec l'utilisation d'une proforme manuelle pour l'œuf. A tout âge, le maintien des références se fait majoritairement par une proforme corporelle. Il existe des variations de formes selon le macro-épisode de l'histoire. Au moment de la rencontre avec la souris, les enfants utilisent diverses formes pour référer à l'oisillon : les 4-5 ans utilisent une proforme manuelle, alors que les 8-11 ans utilisent une proforme corporelle. Dans l'épisode des dégâts, c'est la proforme manuelle qui domine, tandis qu'à la fin de l'histoire, la référence à l'oisillon est largement réalisée par orientation de la proforme corporelle de la souris, quel que soit l'âge.

Mots-clés : Evaluation, production, récit, langue des signes, référence anaphorique

Abstract: Our study documents the development of deaf signers' referential skills, to create standards for the CotaSigne tool. We analyzed the anaphoric processes used in the stories in French Sign Language of 24 children aged 4 to 11, who had watched a wordless cartoon. We added eight codings to an existing corpus, following satisfactory inter-rater calculations. Our results suggest that, with age, children produce more detailed narratives and less ambiguous references. Our results are in line with the literature: the older children get, the more they use a lexical sign (alone, or accompanied by a proform) to introduce reference to a character in the story. This tendency can vary according to the type of referent, as with the use of a manual proform for the egg. At all ages, the majority of references are maintained by a body shape. There are variations in form depending on the macro-episode of the story. At the moment of the encounter with the mouse, children use a variety of forms to refer to the chick: 4-5 year-olds use a manual proform, while 8-11 year-olds use a bodily proform. In the damage episode, it's the manual proform that dominates, while at the end of the story, reference to the chick is largely achieved by orientation of the mouse's body proform, whatever the age.

Keywords: Assessment, production, story, sign language, anaphoric reference

MÉMOIRE dirigé, dans le cadre du parcours recherche, par :

Stéphanie CAËT, Maîtresse de conférences en Sciences du Langage, Département d'Orthophonie, STL, Université de Lille, Lille

Lucie MACCHI, Maîtresse de conférences et orthophoniste, Département d'Orthophonie, STL, Université de Lille, Lille

Université de Lille – 2024-2025