

Langue des signes et français : une approche psychomécanique

PHILIPPE SÉRO-GUILLAUME

La théorie guillaumienne rend possible une étude contrastive du français et de la langue des signes qui rend ainsi justice aux deux langues en présence, et permet également de fournir des éléments fort utiles en matière de pédagogie.

Des signes et des gestes pour expliquer le français

Dans leur immense majorité (90,85 %, voir encadré page suivante), les élèves sourds et malentendants, sont scolarisés dans des établissements qui tentent de concilier oralisme et utilisation de la communication gestuelle. C'est une donnée qu'on ne peut pas ne pas prendre en compte. Pour la majorité des professionnels de la surdité l'introduction de la langue des signes n'est pas remise en cause. Le débat "*Pour ou Contre la LSF?*" semble dépassé, la question qui se pose désormais serait plutôt "*Comment faut-il faire cohabiter ou articuler français et LSF?*"

Il apparaît que les professionnels de la surdité refusent plus ou moins délibérément le choix entre oralisme et bilinguisme parce qu'il leur apparaît plus théorique que conforme à la réalité protéiforme de la prise en charge de la surdité (parents sourds, parents entendants, appétence du jeune, diversité des situations etc.).

Les dispositions légales n'ont pas entraîné de modifications significatives dans les pratiques. Oralisme et bilinguisme *stricto sensu* sont très minoritaires. A proprement parler, nous ne sommes pas, dans la majorité des établissements, en présence de bilinguisme mais de ce qu'il conviendrait d'appeler une symbiose entre français et langue des signes. Cette symbiose est la réalité quotidienne à laquelle les élèves sourds sont confrontés dans les établissements spécialisés.

Pour leur expliquer tel ou tel point de français on a souvent recours à la langue des signes qui est toujours

présentée comme étant ce qu'il ne faut surtout pas faire en français notamment en ce qui concerne la séquentialité, à savoir l'ordre d'apparition des mots ou des signes.

Dans les établissements spécialisés on fait référence à une linguistique contrastive français/langue des signes, qui s'est développée "sur le tas", sans autre fondement, me semble-t-il, que des considérations qui relèvent essentiellement du sens commun en ce qui concerne la grammaire de l'une ou l'autre langue et les effets de l'utilisation de canaux différents.

Les professionnels de la surdité refusent plus ou moins délibérément le choix entre oralisme et bilinguisme parce qu'il leur apparaît plus théorique que conforme à la réalité protéiforme de la prise en charge de la surdité

De manière générale les enseignants et les orthophonistes ont recours, sans prétendre la maîtriser totalement, à la langue des signes ou au moins au geste pour expliquer le français ne serait-ce par exemple, que pour présenter les pronoms personnels "*Je*", "*Tu*" et "*Il*" ou différencier le nom du verbe.

Dans le premier cas on localise “Je” sur soi, “Tu” en pointant l’interlocuteur et “Il” en désignant une tierce personne ne participant pas à l’interlocution.

Dans le second cas la langue des signes permet apparemment de bien faire la distinction entre le substantif et le verbe entre “chaise” et “s’asseoir” entre “couteau” et “couper”¹ par exemple, distinction qui aurait à voir avec la tension et l’amplitude avec lesquelles le signe est effectué. Une ampleur et une tension moindre caractériseraient le substantif tandis qu’une plus grande énergie dans l’exécution du signe traduirait le verbe.

Qui, je le sais pour y avoir eu recours moi-même, enseignant, orthophoniste ou même parent, ne s’est pas livré très spontanément à ce genre d’explications? On sait aussi les limites de ce genre d’explication puisque c’est le même genre de considérations que l’on pourrait utiliser pour différencier “travailler intensément” de “travailler nonchalamment”.

Notons que dans le cadre d’une présentation contrastive français/langue des signes l’impact des explications proposées à l’élève se voit renforcé précisément à cause de cet effet de contraste. En outre ces explications sont déterminantes parce que c’est dans une large mesure par ce biais que l’enfant sourd va se construire une représentation de la langue française à la différence de son homologue entendant qui parvient à la maîtrise de la langue en dehors de l’école.

L’acquisition de la langue chez l’enfant entendant

Cette maîtrise naissante se manifeste dès l’âge de quatre ans, bien avant que la lecture et l’écriture ne soient abordées, dans les créations de mots enfantins comme “déprocher”, “j’ai perdu”, “serviteuse”, “gringoler” - pour grimper quatre à quatre un escalier.

L’enfant ne tient pas ces mots de la bouche de ses parents. Ces créations enfantines témoignent du fait que ce dernier s’essaye à construire des mots dès l’âge de quatre ans! Qui plus est sans que personne ne se soit avisé de lui enseigner quoi que ce soit en la matière! Le schéma² que l’enfant s’est approprié et met en œuvre au plan linguistique est celui de la construction du mot dans les langues indo-européennes dont fait partie le français. A savoir que le mot est formé à partir d’une base de mot, un radical dont le sens peut être modifié par des affixes (le “dé” de “déprocher” par exemple). A cette base de mot qui

Enquête sur les établissements spécialisés

Une enquête menée il y a une dizaine d’années par Philippe Séro-Guillaume, Christiane Fournier et avec la collaboration de Francis Delhom fournit des données intéressantes et toujours d’actualité en matière de projet linguistique dans les établissements spécialisés qui accueillent des jeunes sourds.

Sur 105 établissements interrogés, 77 ont répondu. Ce taux important témoigne de l’intérêt des professionnels pour toute démarche qui vise à apporter des éléments de réflexion en matière de prise en charge de la surdité et du choix du mode de communication.

Même si tous les établissements n’avaient pas été contactés, il faut noter que les 77 établissements ayant répondu accueillent 4 996 élèves ce qui constitue un panel suffisamment large pour valider les résultats de cette enquête. En effet, il y a dix ans, le dernier

recensement faisait état de 12 708 élèves sourds intégrés ou non dans un établissement privé ou public. Les chiffres actuels ne doivent être guère différents.

En matière de choix des structures, par rapport à la loi du 18 janvier 1991 et en ce qui concerne les modes de communication dans l’éducation des jeunes sourds, les données recueillies sont les suivantes :

252 élèves (5,05 %) scolarisés dans 9 établissements se réclamant d’une option strictement oraliste excluant totalement la LSF ;

205 élèves (4,10 %) scolarisés dans 5 établissements ayant choisi l’option bilingue ;

4 539 élèves (90,85 %) scolarisés dans 63 établissements ayant choisi l’option oraliste tout en utilisant cependant à des degrés divers la Communication Totale, (c’est à dire français signé et LPC associés). Certains de ces établissements proposent les deux filières : oraliste et bilingue.

représente l’idée singulière sont associées des notions transversales telles que le genre (“serviteuse”), le nombre, ou le temps.

Comment ne pas souligner - parce que cela est tout à fait significatif - que c’est précisément la structure du mot que Gustave Guillaume a retenu comme critère pour proposer une typologie des langues³ que je ne développerai pas ici eu égard à l’espace qui

m'est imparti. Toutefois tout le développement au sujet de l'appropriation de la langue et les analyses que je propose en ce qui concerne la langue des signes s'y réfèrent.

L'enfant ne répète pas de l'entendu. S'agissant de "prendu", la langue a retenu une base de mot plus restreinte pour aboutir à "pris". L'enfant, quant à lui, imagine une base de mot "pren", une désinence "u" et interpose entre ces deux éléments une consonne axiale "d".

Au-delà de l'amusement attendri que suscite ces créations on ne peut que s'émerveiller à la fois des capacités des enfants (ils repèrent au fil des discours les principes de construction de la langue) mais aussi de la qualité de l'outil qu'est la langue, système de systèmes (conjugaisons, articles etc.) complexe et dans le même temps accessible dans ses mécanismes les plus fondamentaux à un enfant !

La langue n'a pas retenu "prendu", "éloigner" a été préféré à "déprocher". Ce qui compte c'est que l'enfant a fait sien le rapport qui unit forme et sens. Comme l'indique Gustave Guillaume : "L'enfant ainsi que l'adulte, ne s'en vont pas chercher les formes de la langue (...) dans des répertoires et des tiroirs où elles seraient classées, mais ils savent, par la mise en jeu de leur seule force de pensée, les créer. Ce dont ils se sont instruits en écoutant parler autour d'eux, c'est d'une mécanique de création. L'acquisition de la langue, c'est l'apprentissage de la mécanique intuitionnelle de création de la langue."⁴

L'enfant entendant lorsqu'il aborde la lecture et l'écriture a donc acquis au fur et à mesure qu'il a développé ses capacités de communication, **la mécanique intuitionnelle de création de la langue**, l'essentiel au plan linguistique à savoir la construction du mot, dont la construction anticipe le rôle et la place qui lui seront attribués dans la phrase. Mot qui, pour reprendre l'expression du fondateur de la linguistique Ferdinand de Saussure, est **quelque chose de central dans le mécanisme de la langue**⁵.

La pédagogie contrastive LSF/Français

L'enseignement spécialisé (les enseignants sont tenus de respecter les exigences des programmes de l'Éducation nationale), ignorant le fait que le jeune sourd ne s'est pas encore approprié le schème de construction des mots, privilégie d'emblée la syntaxe.

La comparaison avec la langue des signes si elle ne s'inscrit pas dans un cadre théorique pertinent et une pratique pédagogique adéquate va malheureusement renforcer cette tendance et me semble-t-il rendre les choses plus difficiles pour l'élève sourd.

Le langage ne sert pas uniquement à rendre compte des données du monde sensible, il rend compte de l'activité mentale du sujet parlant.

En effet, il semble aller de soi d'opposer **la logique visuelle de type global ou synthétique** de la première à la logique auditive de type linéaire de la seconde. La séquentialité, l'ordre d'apparition des signes et des mots, prend une grande part dans la réflexion menée par les spécialistes.

On oppose "pour bien dissocier les deux langues" le modèle français, par exemple "le chat attrape la souris" au modèle signé [souris] [chat] [attrape]. Ce faisant à partir d'un même évènement, la capture de la souris par le chat, on donne à penser au jeune sourd qu'en français on ne peut que parler du chat dont on dit qu'il a attrapé une souris et qu'en langue des signes on ne peut que parler de la souris dont on dit que le chat l'a attrapée ! On impose à l'élève sourd un choix univoque et différent selon la langue considérée.

En fait à partir d'un même évènement qui comporte deux entités, le chat et la souris, et un comportement, la capture, plusieurs **visées de discours** sont possibles, le locuteur peut choisir pour base de vision, vision mentale bien évidemment, n'importe lequel de ces trois éléments.

Le langage ne sert pas uniquement à rendre compte des données du monde sensible, il rend compte de l'activité mentale du sujet parlant. Si l'on songe aux possibilités qu'offre l'économie du discours oral, on pourrait proposer au moins une vingtaine d'énoncés, voire le double : "le chat a attrapé la souris", "la souris a été...", "il y a que le chat...", "le chat, la souris, il...", "la souris, le chat, il...", "le chat, c'est lui qui a...". "La capture de la souris a été faite par le chat" est improbable mais dans le même ordre d'idée "l'arrestation des voleurs a été menée par les gendarmes" est tout à fait possible.

Cette diversité des énoncés possibles rend compte de la mobilité mentale, mobilité qu'il faut préserver, sus-

citer chez le jeune sourd. Faute de quoi on va s'étonner de sa rigidité mentale !

L'accueil de l'écrit du jeune sourd par l'enseignant

L'accès à l'écriture et à la lecture chez l'enfant entendant qui s'est déjà approprié la langue correspond à un mouvement de discipline en quelque sorte, d'apaisement de la turbulence mentale pour reprendre une expression de Gustave Guillaume. *A contrario* chez l'enfant sourd qui ne s'est pas encore approprié la langue, il s'agit de susciter, d'encourager à l'écrit les tâtonnements, le foisonnement expressif qui caractérise la phase d'acquisition de la langue.

Seule la linguistique proposée par Gustave Guillaume fournit le cadre théorique propice à la mise en œuvre d'une pédagogie de la langue réellement spécialisée, appropriée aux sourds.

Notons au passage que lorsque que l'on procède ainsi on s'aperçoit que si l'on compare langue des signes et français oral authentique les considérations sur la séquentialité différente d'une langue à l'autre gagneraient à être affinées.

En effet comme nous venons de le voir l'ordre "Entité 1", "Entité 2" et "comportement", "la souris, le chat l'a attrapée" n'est pas réservée à la langue des signes et donc n'est pas imputable à son caractère "visuel" (la souris passe la première dans le champ de vision puis le chat et enfin intervient la capture). Des considérations d'ordre sémantique que je ne développerai pas ici, à savoir que les entités sont posées d'abord parce que sans elles il n'y a pas de comportement possible me semblent plus fructueuses.

En outre des tournures telles que "la souris, le chat l'a..." ou "la souris, le chat, c'est lui qui l'a..." ont le mérite de permettre à l'enseignant d'accueillir positivement les premiers écrits du jeune sourd. A savoir par exemple à partir d'un écrit tel que "Maître chien suit" proposer dans un premier temps comme correction : "Le maître, son chien le suit" plutôt que de vouloir lutter contre une hypothétique interférence de la langue des signes sur la production écrite de l'élève sourd en rectifiant, bouleversant serait plus exact, son

écrit en lui imposant d'emblée une phrase sur le modèle Sujet-verbe-Objet. En respectant l'ordre des mots proposés par l'enfant sourd on ne procéderait pas autrement que comme on le fait s'agissant des premières productions orales de l'enfant entendant.

A l'enfant âgé d'environ dix-huit mois qui, dans le train, dit en pointant du doigt un voyageur assoupi, "Dodo monsieur" sa mère répond "Oui, il fait DODO, le MONSIEUR". Elle accueille tout naturellement la parole de son enfant. Intuitivement, dans un premier temps elle reprend les mots de l'enfant dans l'ordre qu'il a choisi. Elle respecte la hiérarchisation opérée par ce dernier, sa visée de discours, "Dodo" d'abord puis "Monsieur". Dans le même temps elle textualise l'énoncé en faisant de "Dodo" le verbe "Faire dodo" et de "Monsieur" un nom par le truchement de l'article "Le monsieur". Par ailleurs elle va proposer tout un éventail de formulations renvoyant au même événement "Oui, il est fatigué, le monsieur dort, il se repose...". Les premiers écrits de l'enfant sourd ne bénéficient pas de la même bienveillance loin s'en faut !

Pourtant ses premières tentatives gagneraient à être considérées et accueillies - quelques petits mots grammaticaux, un peu de ponctuation permettent de transformer un énoncé lacunaire en une phrase acceptable sans tout bouleverser - au même titre que les tâtonnements oraux du jeune entendant. D'une part parce qu'il faut prendre en compte que l'enfant sourd, lorsqu'il commence à écrire et à lire, commence dans le même temps à acquérir la langue ou en tout cas est en phase d'acquisition et que de ce fait il ne peut pas être affranchi même à l'écrit des étapes qui jalonnent l'appropriation de la langue chez l'enfant entendant. D'autre part et cela est capital, parce que c'est autrement plus gratifiant et motivant pour l'élève.

Il me semble que présenter en tant que tels le verbe ou le nom ou toute autre catégorie grammaticale à de jeunes enfants en phase d'apprentissage n'est pas nécessairement une bonne chose.

En effet eu égard à leur jeune âge, on est contraint pour cette présentation de s'en tenir essentiellement à la fonction de désignation de ces catégories et ce au moyen d'exemples nécessairement concrets. Le nom va toujours être associé à une entité, le verbe à l'action. L'utilisation de la langue des signes va renforcer cet état de fait en ce sens qu'elle permet d'évoquer très précisément le référent en mettant l'accent sur ses caractéristiques, "la trompe de l'éléphant" par exemple qui fournit sa matière au signe.

On peut légitimement se demander si cet ancrage dans le concret largement renforcé par l'utilisation de la langue des signes n'empêche pas l'enfant sourd de s'approprier, pour ne parler que de lui, du nom en tant qu'objet construit en pensée, n'induit pas chez lui une adhérence au réel, les difficultés d'abstraction constatées par les enseignants.

La mise en relation de l'énoncé et de l'évènement qu'il relate, l'évocation des entités et des comportements aussi élaboré soient-elles ne rendent pas compte de la cause première de cet énoncé, l'activité de son auteur.

Ce dernier ne décrit pas telles quelles les données du monde sensible. Ils les conceptualise, opère des choix, hiérarchise sa pensée - les critères psycho-affectifs qui ne sont évoqués ici jouent un rôle déterminant - décide, opération fondamentale, de ce dont il va parler et de ce qu'il va en dire. L'énoncé final traduit au moyen de la langue non pas seulement des données extérieures mais aussi, il n'est pas inutile de rappeler ce point, la position que prend l'auteur face à ces dernières. Les catégories grammaticales traduisent les mouvements de pensée du locuteur.

“Lorsque l'on s'adresse à des enfants atteints de surdité il vaut mieux que les exemples de langage ne soient pas accompagnés de commentaires. Ces exemples doivent parler d'eux-mêmes, et toute explication donnée elle-même par du langage exige pour être comprise un effort qui disperse l'attention du sujet quand elle ne donne pas lieu à des contresens.”

Denise Sadek-Khalil

La mise en relation des mots, de l'énoncé et de l'évènement relaté montre très vite ses limites. “Moi” et “Je” renvoient à la même personne, que dire dans cette perspective des verbes “être”, “avoir” et “faire”, “d'être malade”, “d'avoir vingt ans” et de “il fait beau”. Il faut prendre conscience que la surdité nous confronte à une tâche pour laquelle nous ne sommes pas armés, enseigner à proprement parler la langue.

Nous savons quel effet de sens produit la juxtaposition “Moi, je...” dans un énoncé. Face à des élèves entendants il s'agit de nommer, de formaliser cet effet de sens à partir de ce qu'ils savent intuitivement. A savoir que “moi” situe la personne dans l'espace : c'est à ce titre qu'il peut être accompagné de la désignation de soi. “Je” situe la personne dans le temps et l'évènement, c'est pourquoi il est nécessairement suivi d'un verbe, comme en témoigne le “j'ai !” du volleyeur qui signifie par là qu'il est à même de recevoir la balle.

Par contre, avec des élèves sourds, il est important de proposer les séquences pédagogiques qui leur permettront de construire la langue et surtout de ne pas leur donner des explications qui pourraient gêner cette appropriation.

Le cadre théorique guillaumien

A mon sens, seule la linguistique proposée par Gustave Guillaume fournit le cadre théorique propice à la mise en œuvre d'une pédagogie de la langue réellement spécialisée, appropriée aux sourds. Elle seule permet de bien comprendre en quoi la langue des signes et français se distinguent l'un de l'autre et ce bien au-delà de l'opposition entre langue visuelle gestuelle et audiovocale.

Qui plus est, le contraste est tel qu'il nous (je pense ici aux professionnels de la surdité) permet de mieux comprendre ce qui reste ordinairement de l'ordre de l'intuition s'agissant de notre propre langue.

Ceci dit, il ne s'agit surtout pas d'envisager que cette mise à jour doive déboucher d'emblée sur une pédagogie contrastive explicite français /langue des signes qui viserait à présenter en tant que telles les structures des deux langues aux élèves sourds. En la matière je ferai mienne la position de Denise Sadek-Khalil : “(...) lorsque l'on s'adresse à des enfants atteints de surdité il vaut mieux que les exemples de langage ne soient pas accompagnés de commentaires. Ces exemples doivent parler d'eux-mêmes, et toute explication donnée elle-même par du langage exige pour être comprise un effort qui disperse l'attention du sujet quand elle ne donne pas lieu à des contresens.”⁶

Cette recommandation nous servant de garde-fou il est possible d'évoquer le bénéfice que l'on pourrait tirer en abordant la langue des signes dans une perspective guillaumienne. Intéressons nous à la construction du signe.

Langue des signes

Dans le cadre d'un récit, un énoncé en LSF signifiant selon le contexte "*Hier j'ai rencontré un (ou le) fermier*" serait rendu par trois signes.

[HIER]⁷

[FERM...] Je le note [FERM...] parce qu'il ne comporte aucun élément comparable à ceux qui permettent en français de former le singulier qualitatif masculin "*fermier*" ou le singulier qualitatif féminin "*fermière*", de distinguer "*ferme*" de "*fermier*".

Il représente une idée si singulière qu'il est impossible au demeurant, de l'exprimer en français. Le signe de la langue des signes, n'intégrant aucune notion généralisante telle que le nombre ou le genre, n'est pas à proprement parler un nom⁸.

[JE-RENCONTRE-QUELQU'UN] Les tirets rendent compte du fait qu'il s'agit d'un signe unique. Le locuteur ne se désigne pas. Ce signe est exécuté simultanément avec les deux mains qui viennent à la rencontre l'une de l'autre. Le fait que l'une des mains est en position initiale proche du corps du locuteur suffit à indiquer que celui-ci est impliqué dans l'interaction. Il n'y a pas en langue des signes, de signe autonome correspondant au pronom français qui inscrit la personne dans l'évènement, à savoir "*Je*". On l'aura compris lorsque l'on se désigne en fait on situe la personne dans l'espace et c'est "*Moi*" et non "*Je*" qui correspond à ce pointage

C'est ce signe [JE-RENCONTRE-QUELQU'UN] qui exprime une interaction (un animé "*je*" rencontre un autre animé "*quelqu'un*") qui va permettre de savoir qu'il s'agit d'un fermier et non d'une ferme⁹.

Pas plus que [FERM...] n'est un nom, [JE-RENCONTRE-QUELQU'UN] n'est un verbe, ne serait-ce que par son contenu sémantique, deux entités, deux animés, et un comportement, la rencontre. En outre il ne comporte aucune des indications qui caractérisent le verbe, tout particulièrement le temps (ceci n'empêche tout de même absolument pas le signeur de situer cette rencontre dans le temps). Qui plus est, avec ce signe unique, nous sommes en présence d'une quasi phrase. Il exprime à lui seul ce qui est nécessairement rendu en français par une phrase "*J'ai rencontré le fermier*". Cette dernière est caractérisée par le fait qu'elle est composée de mots déliés et indépendants les uns des autres auxquels ils est aisé d'attribuer une signification en dehors du contexte de la phrase.

Avec le signe, c'est exactement le contraire qui se passe. On ne peut attribuer une signification à chacun des éléments - forme des mains, orientation des avant-bras, nature du mouvement, activité d'une main par rapport à l'autre, emplacement(s) - qui le composent et apparaissent simultanément qu'en se référant au signe dans son entier. Les composants du signe n'ont de signification que les uns par rapport aux autres dans le contexte du signe.

C'est parce que le signe peut le cas échéant occuper toute la place qui revient à la phrase du français que la part de la syntaxe est autrement moins importante en langue des signes qu'en français et que malgré l'affirmation réitérée que la langue des signes est une langue avec sa grammaire propre on ne trouve pas d'ouvrage traitant de ce sujet.

Les mots tels que nous les connaissons en français n'existent pas en langue des signes. Ceci ne fait pas de cette dernière une langue inférieure, l'inuit ou le chinois ne connaissent pas non plus nos catégories grammaticales! Ce constat devrait entraîner une révision de la conception des dictionnaires de langue des signes et *ipso facto* des dictionnaires bilingues.

Ce sont les signes [QUELQU'UN-RENCONTRE-QUELQU'UN-D'AUTRE] ou [FERM...] qui devraient être présentés et faire l'objet d'une définition et non pas "*rencontrer*" et "*fermier*".

La langue des signes ne possédant pas à proprement parler de mots et se déployant dans l'espace, offre un terrain d'observation privilégié des mécanismes conceptuels qui sous-tendent le langage humain. A cela rien d'étonnant en effet comme l'indique le linguiste Bernard Pottier: "*En toute objectivité, les linguistes devraient être amenés à conclure que les langues malgré les différences que l'on connaît, relèvent toutes (...) d'un même type de mécanisme conceptuel (...). Les limitations du support physique: le cerveau, seraient déjà une condition de l'absence de langue déviante*".¹⁰

Parler, signer repose sur la même opération fondatrice, commune à tous les êtres humains, d'ordre conceptuel ou cognitif qui consiste essentiellement en la détermination par le locuteur de supports (ce sur quoi il centre son intérêt, ce dont il parle) et d'apports (ce qu'il en dit).

La forme des mots est déterminée par la relation entre support et apport de signification dont la grammaire traditionnelle ne fait absolument pas état et que Gustave Guillaume nomme le régime d'incidence. Comme il l'indique le régime d'incidence est: "*le*

déterminant principal de la partie du discours [comprendre la forme que prend le mot en discours dans le contexte de la phrase] dont la théorie ne fait plus de difficultés dès l'instant qu'il en est tenu un juste compte."¹¹

Le dictionnaire terminologique de la systématique du langage indique que : "L'incidence est l'une des formes vectrices du mot. L'incidence est soit interne ou externe. Elle est interne lorsqu'elle ne sort pas de ce que le mot connote, c'est-à-dire lorsque l'apport et le support de signification ne peuvent être dissociés. C'est le cas du substantif : « homme », par exemple, ne peut se dire que d'un être appartenant à la classe « homme » (un adulte mâle, un être humain, un Indien, etc.). L'incidence est externe lorsque l'apport et le support de signification sont dissociés et qu'il y a par conséquent, incidence à un support pris en dehors du mot. (...) C'est le cas du verbe (à l'exception de l'infinitif), de l'adjectif et de l'adverbe."¹²

La langue des signes, alors qu'elle ne possède à proprement parler pas de catégories grammaticales, doit le cas échéant préciser le régime d'incidence du signe.

Comme nous allons le voir c'est le recours à l'espace qui va répondre à ce besoin.

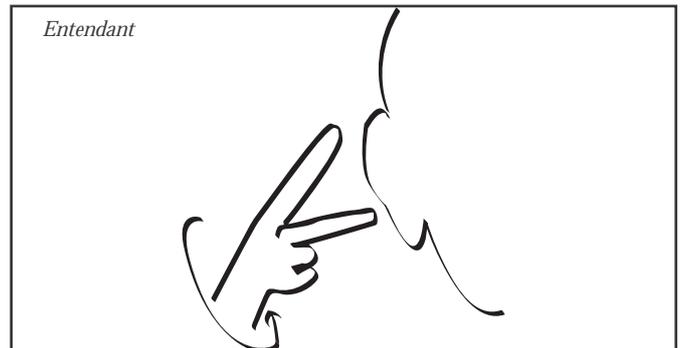
En effet, il est possible d'attribuer à tout signe ou à toute séquence signée, une position dans l'espace qui déclare sa qualité de support.

Un exemple tiré d'un corpus authentique va nous permettre de comprendre comment le même signe peut voir modifier son statut par l'attribution d'une position dans l'espace. Nous avons avec cet extrait, la chance de trouver le même signe, actualisé deux fois, dans un laps de temps très court avec un statut différent.

Il s'agit d'un extrait, d'une interview de la comédienne sourde Emmanuelle Laborit. Celle-ci vient de se voir attribuer un prix destiné aux gens de théâtre, le Molière, et il lui est demandé si cela a changé sa vie. Elle répond en substance : "les entendants me considèrent comme une sourde mais aussi comme une professionnelle, leur regard à mon endroit a changé".

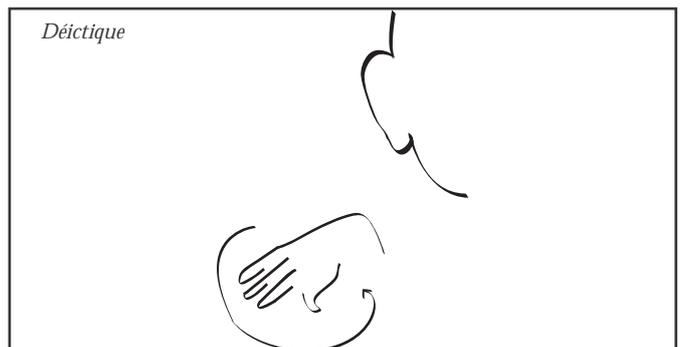
Pour présenter cette séquence je ne proposerai d'explication que pour les signes utiles à mon propos.¹³

[ENTENDANT] (main droite) aucune marque grammaticale genre ou de nombre.



[DEICTIQUE] (main droite).

Ce déictique décrit un cercle signé sur la droite. Il constitue le support du signe entendant. Il n'y a ici aucune marque de nombre. L'ensemble des entendants est considéré comme un tout en quelque sorte "l'entendant" en général.



[IL-ME-REGARDE] (main droite).

Le signe est orienté de la localisation attribuée aux entendants vers la locutrice. Avec ce signe comme précédemment avec [JE-RENCONTRE-QUELQU'UN] nous sommes en présence d'une quasi phrase qui "déclare" un évènement mettant en relation des entités et des comportements, "entendant", "me", et "regard".



Langue des signes

Eu égard aux deux signes précédents, il est parlé ici des entendants. Autrement dit [IL-ME-REGARDE] est dit des entendants, de l'entendant en général.

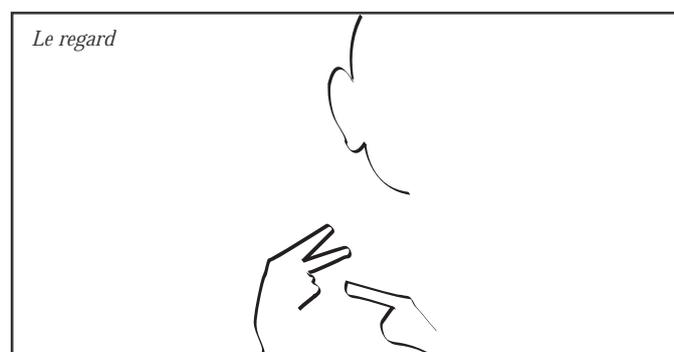
[SOURD] (main droite).

Le signe ne marque pas le genre.

[PROFESSIONNEL] (main droite).

Le signe ne marque pas le genre.

[] (main gauche) et [IL-ME-REGARDE] (main droite). Le signe [IL-ME-REGARDE] est le même que précédemment signé de la main droite tandis qu'un déictique, l'index pointé noté [] effectué de la main gauche désigne la main droite qui représente le comportement



[CHANGER]

On voit bien ici avec l'occurrence conjointe de [IL-ME-REGARDE] et du déictique, l'index de la main gauche, comment ce dernier met en exergue un élément du signe phrase, le comportement. Ne sont plus considérés en tant que tels ni la locutrice elle-même ni les entendants (l'entendant en général) mais seulement leur comportement, à savoir leur regard à l'endroit de la locutrice. Si on consulte un dictionnaire de langue des signes française on ne trouve qu'un seul signe "regarder"; comme je l'ai indiqué précédemment, ce signe serait plus justement transcrit par [QUELQU'UN-REGARDE-QUELQU'UN-D'AUTRE]. Aucun signe correspondant au nom français "regard" n'est proposé. C'est donc un procédé de discours, le fait de pointer un élément du signe qui le substantive, qui confère à ce dernier une qualité qu'il n'a pas au plan de la langue, celle de support, support dont il peut être parlé ("le regard"), dont on dit ici qu'il a changé.

Ce ne sont pas les entendants qui ont changé mais leur regard. Avec ce pointage nous sommes en présence d'un processus qui n'aboutit cependant pas

tout à fait à la construction d'un nom. Le pointage ne confère au signe ni le genre ni le nombre qui caractérisent la catégorie du nom. On le voit en français, les catégories grammaticales anticipent, en les inscrivant dans les formes linguistiques, les mouvements de pensée du locuteur. S'il s'agit de signifier que telle ou telle chose est considérée en soi c'est le nom qui est utilisé : "le regard". S'il s'agit d'indiquer que telle ou telle donnée fait événement dans sa conscience, et constitue à ce titre une information, alors apparaît le verbe qui est nécessairement un apport de signification à un support extérieur à lui-même.

Le nom, le verbe et toutes les autres catégories grammaticales sont inscrits dans la langue, ils la font. En langue des signes, ces formes n'existant pas, il n'y a pas d'anticipation mais recours à des procédés de discours. Il se peut que le contenu sémantique du signe dispense de toute indication. Le cas échéant il faut recourir au lexique, pour mémoire [PERSONNE] [FERMIER] ou à la localisation dans l'espace, espace où se déploie le discours signé mais aussi et surtout dans l'espace mental du signeur.

Avec la construction en discours du substantif en langue des signes on tient un bon exemple de ce que l'introduction - gardons présent à l'esprit la recommandation de Sadek-Khalil - de la langue des signes pourrait apporter à l'enseignement spécialisé.

En effet le pointage exhibe, expose ce qui demeure virtuel en français. Il permet de mieux comprendre qu'elle est la raison d'être du nom en français, chose dont les grammaires traditionnelles ne nous parlent absolument pas.

Il revient à Gustave Guillaume d'avoir posé que le nom marque le fait que le locuteur délimite dans l'univers du pensable un espace mental, construit un objet (étymologiquement : ce qui est placé devant soi) de pensée, détermine un support possible à la pensée et *ipso facto* donne matière à expression et ce quel que soit l'objet envisagé, homme, animal, chose, idée, coordination d'actions, procès. Ceci posé, il reste bien évidemment à imaginer, à mettre en œuvre et à évaluer une pédagogie, des séquences qui permettraient à l'enfant sourd de "toucher du doigt" cette propriété du nom que la langue des signes révèle grâce à son déploiement spatial.

Les deux points abordés ici à propos de la langue des signes, la construction du signe et la substantivation en discours n'épuisent pas loin s'en faut, le sujet.

Ils mettront j'espère suffisamment en évidence le fait que la justesse de la théorie guillaumienne permet une étude contrastive du français et de la langue des signes qui rend justice aux langues en présence et surtout pourrait fournir des éléments fort utiles en matière de pédagogie.

Philippe Séro-Guillaume
Maître de conférences à l'Université Paris III, responsable pédagogique du Master d'interprétation en langue des signes à l'ESIT, chargé du cours de linguistique appliquée au CNFEDS.

1. Pour corriger "Le garçon couteau la pomme" par exemple.
2. Conçu comme un savoir-faire, un mouvement intérieur qui sous-tend la construction du mot par opposition à la norme qui aboutit à la catégorie grammaticale que l'enfant est bien incapable à quatre ans d'expliquer.
3. En retenant comme critère général la structure du mot, la théorie guillaumienne propose une répartition des langues en trois types généraux, les aires prime (le chinois et l'inuit en font partie à des titres différents), les langues des signes pourraient en faire partie, seconde (cf. l'arabe) et tierce (les langues indo-européennes). Gustave Guillaume indique que le mot des langues indo-européennes, langue de l'aire tierce, se construit comme suit en latin ou en français :

DOMINUM	TRAVAILLERA
<i>Idee particulière</i> Fondamentale : maître	<i>Idee particulière</i> Fondamentale : travail
<i>Indications particulières</i> Généralisantes (intégrées) :	<i>Indications particulières</i> Généralisantes (intégrées) :
Accusatif Masculin Singulier	3 ^{ème} pers. du singulier mode indicatif futur
(Généralisation intégrante : le nom)	(généralisation intégrante : le verbe)

Dans les langues indo-européennes le mot se construit à partir d'une base de mot sous forme de radical qui représente le contenu notionnel particularisant (désigné généralement sous le terme de lexème ou encore de sémantème) dont le sens peut être modifié le cas échéant par des affixes. A ce contenu idéal particularisant sont associées des notions généralisantes (le genre, le nombre, le temps, etc.). La construction de mot, son actualisation dans la phrase, est de nature transnotionnelle et aboutit aux catégories qui nous sont familières. C'est précisément comme nous l'avons vu précédemment, ce que l'enfant entendant s'approprie avant d'apprendre à lire et à écrire.

4. Guillaume, Gustave, *Essais et mémoires de Gustave Guillaume, Prolégomènes à la linguistique structurale II*, publiés sous la direction de Ronald Lowe, Les Presses de l'Université de Laval-Québec, 2004, p. 164.
5. Saussure, Ferdinand, *Cours de linguistique générale* p.154.
6. Sadek-Khalil, Denise, *L'enfant sourd et la construction de la langue*, Editions du Papyrus, 1997.
7. Ces exemples ont été utilisés précédemment dans un article intitulé "Français et langue des signes" in *Confrontations orthophoniques* n° 2 /

1998, *Influence du système théorique de Gustave Guillaume sur la rééducation du langage*, Autour des travaux de Denise Sadek-Khalil, sous la direction de Shirley Vinter et Pierre Chalumeau, Presses universitaires franc-comtoises, 1998, p. 135 à 153

8. Notons qu'en cas de besoin, hors contexte par exemple pour déclarer "Aujourd'hui le fermier est" doit avoir une formation solide, fermier, singulier qualitatif générique (valant pour tous homme ou femme) sera rendu par les signes [PERSONNE] [FERM...], fermier singulier qualitatif masculin, par [HOMME] [FERM...], fermière, singulier qualitatif féminin, par [FEMME] [FERM...], ferme par [MAISON] [FERM...].

9. On utiliserait le même signe [FERM...] pour dire j'achète une ferme le signe [J'-ACHETE-QUELQUE-CHOSE] entraînant la signification ferme. Il faut savoir que c'est une répétition du signe [JE-RENCONTRE-QUELQU'UN] ou [J'ACHETE-QUELQUE-CHOSE] à des emplacements différents qui introduirait, qui traduirait "J'ai rencontré les", "des" ou "plusieurs" fermiers ou "j'ai acheté des/plusieurs fermes".

10. Pottier, Bernard, *Théorie et analyse en linguistique*, Hachette, 1987, p.42.

11. Guillaume, Gustave, *Langage et science du langage*, Librairie A-G. Nizet, Paris, Presses de l'Université Laval, Québec, 1964, p.251

"[L'incidence] dont la grammaire traditionnelle ne fait pas état rapproche le verbe de l'adjectif. Comme ce dernier, le verbe peut être déferé, par incidence, à des supports dont rien théoriquement ne limite la diversité : de même que l'adjectif peut se dire de toute sorte d'êtres, sans distinction de catégories, le verbe peut être le prédicat de toutes sorte de sujet. Le substantif, au contraire, ne peut être déferé par incidence, qu'à des supports pris dans le champ de ce qu'il signifie. (...)

L'incidence du substantif est une incidence interne ne sortant pas de la signification générale du mot. L'incidence de l'adjectif ainsi que celle du verbe sont externes et ont leur aboutissant à des supports pris en dehors de ce que le mot signifie par lui-même dans la langue. (...)

Pour n'avoir pas été aperçu par les grammairiens du passé, le régime d'incidence n'en est pas moins le déterminant principal de la partie du discours dont la théorie ne fait plus de difficulté dès l'instant qu'il en est le déterminant du verbe. Liée aux conditions de voix, d'aspect, de mode, de temps et de personne, l'incidence externe est le déterminant du verbe. Liée aux conditions de nombre, de genre, de cas, la même incidence externe est le déterminant de l'adjectif. Et il suffit de faire l'adjectif incident à lui-même, à la totalité, par exemple de ce qu'il signifie pour qu'il en résulte un substantif : le beau, c'est l'incidence de l'adjectif beau à l'entier de ce qu'il signifie intrinsèquement".

12. Boone, Annie et Joly, André, *Dictionnaire terminologique de la systématique du langage*; L'Harmattan, Paris, Montréal, 1996, p.229

13. Les locuteurs de la langue des signes ont une main qui est dite rectrice (la main gauche pour les gauchers, la main droite pour les droitiers), qui est plus active, qui produit les signes dont l'exécution ne nécessite qu'une seule main.

Bibliographie

Les sourds, le français et la langue des signes, en collaboration avec Philippe Geneste, publication du CNFEJS, Université de Savoie, 1994, 160 p.

Enseigner c'est accueillir, in Liaisons, Bulletin du CNFEJS, Université de Savoie, n°10, 1996, p. 29 à 40.

Français et langue des signes, in Confrontations orthophoniques n° 2/1998, Influence du système théorique de Gustave Guillaume sur la rééducation du langage, Autour des travaux de Denise Sadek-Khalil, sous la direction de Shirley Vinter et Pierre Chalumeau, Presses universitaires franc-comtoises, 1998, p. 135 à 153.