UNIVERSITÉ PARIS 8 DES CRÉATIONS

Structures Formelles du Langage

Thèse de doctorat

Les subordonnées relatives en *qui* et *que* : analyse d'un point de résistance dans l'accès à l'écrit du français d'adultes sourds locuteurs de la langue des signes française (LSF) langue première

Volume 1

Adrien Dadone

Soutenue le 26 septembre 2025

sous la direction de Brigitte GARCIA
et de Marie PERINI

Discipline
Sciences du Langage

École doctorale
École doctorale n°224 – Cognition, Langage, Interaction

Laboratoire/Partenaires de recherche
UMR 7023 – Structures Formelles du Langage (SFL)

Composition du jury
Laurence MEURANT, Rapporteuse
Chercheure qualifiée à l'Université de Namur
Victoria NYST, Rapporteuse
Senior lecturer à l'Université de Leyde
Catherine SCHNEDECKER, Examinatrice
Professeure émérite à l'Université de Strasbourg
Marzena WATOREK, Présidente du jury
Professeure à l'Université de Paris 8
Brigitte GARCIA, Directrice de thèse
Professeure à l'Université de Paris 8
Marie PERINI, Co-directrice de thèse
Maitresse de conférences à l'Université de Paris 8

Résumé :

Cette thèse explore les difficultés rencontrées par la population sourde signeuse dans l'appropriation de la subordonnée relative en français écrit, même à des niveaux avancés de littéracie. Elle se décline en deux volets : une analyse contrastive de l'expression de la relative en LSF et en français écrit, à partir d'un corpus bilingue français écrit/LSF de données naturelles, puis une étude des usages de la relative chez trois groupes : sourds signeurs, apprenants L2 entendants et natifs francophones. Les participants ont été invités à réaliser une tâche de production, une de correction et une de compréhension écrites. Les résultats révèlent l'absence d'une construction correspondant étroitement à la relative française en LSF, mais aussi la présence de divers équivalents fonctionnels exploitant la multilinéarité du canal visuo-gestuel propre à cette langue. Leur forme et leur usage sont néanmoins d'abord déterminés par l'oralité foncière de la LSF. La distance linguistique alors avérée entre le français écrit et la LSF sur l'expression de la relative expliquerait certains usages observés dans les différentes tâches expérimentales : les relatives ne sont pas toujours perçues comme des subordonnées, et le mot-outil *que* fait l'objet d'emplois idiosyncrasiques. Ces éléments traduiraient une difficulté liée à la linéarité du français écrit, en contraste avec l'organisation spatiale de la LSF. L'étude suggère que la pratique d'exercices d'analyse contrastive LSF/français écrit en cours de langue peut aider les sourds signeurs à mieux appréhender les spécificités du français écrit et partant, faciliter la maîtrise de structures complexes comme la relative.

Mots clés : sourds signeurs, Langue des signes française (LSF), analyse contrastive, acquisition de l'écrit L2, subordonnée relative, typologie, didactique de l'écrit

Abstract:

This dissertation investigates the challenges deaf signers face in acquiring the French written relative clause, even at advanced literacy levels. The research is structured in two parts: first, a contrastive analysis of relative clause expression in French Sign Language (LSF) and written French, based on a bilingual corpus of natural data (LSF/written French); second, a study of how relative clauses are used by three groups—deaf signers, hearing L2 learners of French, and French speakers. Participants completed written tasks involving production, correction, and comprehension. Findings reveal that LSF does not have a construction closely matching the French relative clause, but instead offers functional equivalents that draw on the multilinear properties of its visual-spatial modality. The form and use of these equivalents are shaped by the fundamentally oral nature of LSF. The linguistic distance between LSF and written French in this domain may account for some of the patterns observed in the experimental tasks: relative clauses are not always perceived as subordinate clauses, and the function word « *que »* is used in distinctive ways. These findings suggest a difficulty linked to the linear structure of written French, which contrasts with LSF's spatial organization. The study concludes by recommending the use of contrastive LSF/written French exercises in writing instruction, to help Deaf signers develop greater awareness of the features of written French and better master complex structures such as the relative clause.

Keywords: deaf signers, french sign language (LSF), contrastive analysis, second language acquisition, relative clause, linguistic typology, writing instruction

A mon père

« C'est aux bords du lac qui conduisent à cette île et le long desquels, dans les dernières semaines de l'été, vont se promener les Parisiennes qui ne sont pas encore parties, que, ne sachant plus où la retrouver, et si même elle n'a pas déjà quitté Paris, on erre avec l'espoir de voir passer la jeune fille dont on est tombé amoureux dans le dernier bal de l'année, qu'on ne pourra plus retrouver dans aucune soirée avant le printemps suivant. »

Marcel Proust, *Le Côté de Guermantes*

Remerciements

La sociologie nous apprend que tout aussi individuel soit un effort, il est nécessairement accompli dans une société où il trouve ses ressources et appuis. Rien n'est aussi vrai que pour un travail de thèse. Aussi, c'est bien peu une page de remerciements au regard de l'aide inappréciable reçue ces dernières années, mais ma reconnaissance n'en est pas moindre…

Il a été pour moi un honneur d'avoir eu comme directrice de thèse Brigitte Garcia. Ses cours enlevés, érudits et exigeants ont été à l'origine de ma vocation de linguiste. Au cours de ces dernières années, j'ai toujours eu droit à son écoute, ses conseils et à ses corrections infaillibles. Merci infiniment à elle.

Je remercie ma co-directrice de thèse, Marie Perini dont la thèse pionnière a largement inspiré la mienne. Son accompagnement, en parfaite complémentarité avec Brigitte, a été plus que précieux.

Je remercie chacune des membres de mon jury, Laurence Meurant, Victoria Nyst, Catherine Schnedecker et Marzena Watorek, d'avoir accepté d'examiner ce présent travail.

C'est avec la bonne grâce des participants et participantes des expériences que progresse la science. Merci aux trente-huit volontaires de mon étude d'avoir bien voulu jouer le jeu de l'expérience.

On sait par ailleurs combien la constitution d'une cohorte de participants peut être laborieuse ; sans doute n'y serais-je jamais parvenu seul. C'est pourquoi je remercie Lina Vasco, Audrey Delannoy, Marie-Anne Sallandre, d'avoir chacune à leur manière, facilité le recrutement des participants.

Cette thèse n'aurait pas été ce qu'elle est si je n'avais pas travaillé sur un vaste et riche corpus de données. Un immense merci à Ludovic Ducasse d'avoir mis à ma disposition son précieux travail de traduction ; merci tout aussi grand à Noémie Churlet, de m'avoir autorisé l'accès à l'ensemble des articles de Médiapi. J'ai également une pensée pour Harriet Jisa qui a envoyé les supports de son protocole expérimental à un jeune et inconnu doctorant.

Toute ascension – et la thèse en est indiscutablement une – est facilitée par la qualité des compagnons de cordée. Merci à mes premiers compagnons : Mauro, Bianca, Guangzhao, puis à celles et ceux qui se sont ajoutés sur le chemin, Sarah ma binôme sûre des conseils du SFL, Julie alias la troisième représentante officieuse des doctorant·es, Alireza, Lina, Laura, Nevcan. Merve, Aïcha, Daniel, Anastasia… Sans compter évidemment le peuple sourd qui reprend vaillamment la relève : Louise, Carine et Edwige. Je réserve une place spéciale à mes consœurs sous le haut patronage de Brigitte : Camila, Lou et Christelle avec lesquelles je suis unie par les liens invisibles mais tenaces de la LSF et de notre directrice. Durant l'ascension, le premier de cordée tient une place essentielle, elle revient dans mon cas à Mauro. J'ai adoré faire ma thèse à ses côtés et j'espère avoir l'occasion de faire à nouveau des ascensions ensemble (si possible moins éprouvantes).

Je finis cette thèse avec la conscience du privilège d'avoir été au SFL et au CNRS. Je voudrais dire mon attachement pour l'institution, regrettable objet de suspicion dans le paysage politique et économique actuel. Un cadre de travail extraordinaire m'a été offert par la disponibilité des collègues et du personnel d'appui à la recherche. Les échanges très nombreux, notamment avec les membres de mon comité de suivi, Fabián Santiago et Charlotte Hauser (quand est-ce qu'on travaille ensemble ?! ☺), ont enrichi et affiné ce présent travail de thèse. Et je ne peux oublier Noémie Molinié, Corinne Marius et Eloïse Charlery, véritables cariatides soutenant avec force le SFL. Le laboratoire vous doit énormément.

Certains du SFL sont devenus plus que des collègues. Avec Carlo, j'ai compris que génératives et fonctionnalistes pouvaient s'entendre, voire collaborer (ô miracle !). *Grazie mille caro professore*. J'ai aussi rarement rencontré quelqu'un d'aussi disponible et passionnée que Patricia. Nos échanges ainsi que le travail collaboratif amorcé ont confirmé qu'en linguistique c'est bien *là où je dois être*. Merci pour *tout*.

Je mesure la chance de finir la thèse dans une relative sérénité et de ne pas connaitre l'angoisse post-thèse. En cela, je suis reconnaissant à Victoria Nyst pour sa confiance en m'accordant une place dans le très beau projet *Through the hands of signers*.

Je remercie le personnel de la médiathèque James Baldwin de faire vivre ce lieu de mille manières et sans qui je n'aurais pas pu disposer d'un deuxième bureau idéal pour finir ma thèse à temps.

Merci à Pascal Séjault de m'avoir épargné de nombreuses heures à tenter de comprendre les diaboliques subtilités de Word en me fournissant un template prêt à l'emploi.

À mes ami·es de Paris, Lyon, Nantes, Poitiers, Toulouse, Marseille, Delft, Mumbai et d'ailleurs, les soirées cinéma, jeux de société, les randonnées, les sessions d'escalade, les festivals, les innombrables discussions, etc., etc. n'ont pas été de simples parenthèses dans le parcours de thèse, mais ce qui m'a permis *de commencer et achever une thèse*. Vous êtes indispensables à ma vie.

Je termine cette page en remerciant ma famille, mais c'est bien par elle que tout a commencé et grâce à qui j'ai appris très tôt ce que *soutien inconditionnel* veut dire.

SOMMAIRE

Résumé 3
Abstract 4
Remerciements 8
Sommaire 11
Table des figures 15
Table des tableaux 19
Liste des principales abréviations 22
Introduction 24
Préambule 24
1 Les sourds : contours d'une population 25
2 L'enseignement du français écrit adressé aux adultes sourds : spécificités 26
3 Observations du terrain : difficultés dans l'appropriation de la subordonnée relative 28
4 La relative : un révélateur des causes des difficultés des sourds à l'écrit ? Hypothèse et objectifs de recherche 30
Linguistique des langues vocales et signées vue depuis la question de la relative 33
1 La relative, une notion… relative 33
1.1 Linguistique comparative : remise en question de certaines pratiques méthodologiques 34
1.2 Le Standard Average European 35
1.3 Les propositions du programme fonctionnaliste 37
2 La relative en linguistique comparative 39
2.1 Approche générativiste et approche fonctionnaliste dans la description de la relative 39
2.2 Typologie des stratégies de relativation 41
3 La relative en linguistique descriptive du français 46
3.1 Généalogie de la relative du français 47
3.2 Définition générale 49
3.3 Les valeurs sémantiques de la relative 50
3.4 Structure de la phrase à relative 51
3.5 Usages non standards de la relative 52
3.6 Les usages discursifs de la relative 55
3.7 Les usages de la relative à l'écrit 58
3.8 Conclusion intermédiaire 60

4 Langue des signes française : propriétés générales 60
4.1 L'Approche Sémiologique 61
4.2 La sémiologie du canal : un renversement épistémologique 61
4.3 La LSF dans l'AS 62
5 La relative dans les LS 74
5.1 La relative en ASL 75
5.2 La relative en LIS 79
5.3 La relative en DGS 81
5.4 La relative en TÍD 82
5.5 La relative dans la langue des signes israélienne 85
5.6 La relative en langue des signes iranienne 87
5.7 La relative en LSF 88
5.8 Synthèse des travaux sur l'expression de la relative 94
5.9 Discussion 96
6 Proximité linguistique et équivalences fonctionnelles : cas de la relative de l'anglais et du français 100
La relative au filtre de l'apprentissage de l'écrit par le public sourd 102
1 L'écrit des sourds 102
2 Quelles difficultés ? 103
3 Origines et raisons des difficultés 104
3.1 L'approche phonocentrée 105
3.2 L'hypothèse multivoie 105
4 L'acquisition L2 : le cas des relatives 107
4.1 Les transferts linguistiques 108
4.2 Différences typologiques et transferts 108
4.3 Conclusion intermédiaire 113
5 Acquisition de la relative par les sourds 113
De l'état de l'art à la méthodologie : enseignements et reformulation des hypothèses 117
L'analyse contrastive français écrit/LSF sur l'expression des relatives 124
1 Raisons du choix méthodologique d'une analyse contrastive 124
1.1 Une entrée par le sens, en contexte, à partir d'un corpus de traduction 125
1.2 Nature du corpus de travail : articles de presse et fictions littéraires 127
1.3 Critères d'analyse des équivalents fonctionnels de la relative en LSF 128
1.4 Critères d'analyse du recueil de données en LSF 130

2 Présentation des résultats de l'analyse contrastive 131
2.1 Nature des données recueillies 131
2.2 L'expression des équivalents fonctionnels de la relative en LSF 138
2.3 Contextes d'apparition de la relative 180
2.4 Conclusion de chapitre 194
Les tâches de production, correction et compréhension écrites 196
1 La tâche de production écrite 196
2 La tâche de compréhension écrite 198
3 Tâche de correction 199
4 Tâche de restitution verbale 201
5 La collecte des données 204
5.1 La population cible : critères de sélection 204
5.2 Groupes contrôle : critères de sélection 206
5.3 La phase de recrutement 206
5.4 Déroulement de l'expérience 207
6 Principes d'analyse des données 212
6.1 Critères retenus pour l'analyse des productions écrites 213
6.2 Méthode d'analyse des corrections 222
6.3 Méthode d'analyse de la compréhension 222
7 Analyses des résultats 226
7.1 La tâche de production : résultats 226
7.2 La tâche de correction : résultats 274
7.3 La tâche de compréhension : résultats 282
Conclusion 301
1 Apports et limites du travail de thèse 301
1.1 L'analyse contrastive, un outil heuristique pour la description des langues 301
1.2 L'analyse contrastive, une aide pour comprendre les spécificités de l'écrit L2 des personnes sourdes 304
1.3 Limites du travail 305
2 Perspectives de recherche 306
Bibliographie 309
Table des matières 323

TABLE DES FIGURES

Figure 1. Exemple d'analyse sous forme d'arbre de la phrase « The book I bought yesterday was expensive » donné par Liddell (1980 : 129) 42
Figure 2. Processus de grammaticalisation de la relative 48
Figure 3. Schéma du processus de l'expression linguistique selon le point de vue l'AS (Cuxac, 2008 : 197) 62
Figure 4. Séquence en LSF sous la visée illustrative (à gauche). Le locuteur restitue une séquence du dessin animé Tom et Jerry (à droite). Les trois référents que sont la souris, le chat et le bol sont représentés en discours (Sallandre, 2016) 64
Figure 5. Séquence en TTS faisant figurer un tronc d'arbre (Sallandre, 2007 : 136) 65
Figure 6. Séquence en TS où le locuteur fait figurer un oiseau sur une barrière (Sallandre 2003 : 137) 66
Figure 7. Séquence en TP où le locuteur incarne un cheval galopant joyeusement (Sallandre 2003 : 140) 66
Figure 8. Unité lexicale [LIT] (Elix, 2025) 68
Figure 9. Exemple donné par Nänny et Fischer (1999 : 22) pour illustrer le principe de l'iconicité diagrammatique. L'ordre des mots correspond à celui des événements rapportés par le discours 69
Figure 10. Séquence en LSF qui peut être traduite par « les pays [affiliés] ont sollicité la WFD [dans le cadre d'une demande de revote] » (FNSF, 2025) 70
Figure 11. Illustration signée en ASL de l'exemple (37) (Liddell, 1980 : 138) 76
Figure 12. Les deux formes du pronom relatif en DGS (Pfau et Steinbach (2005 : 512) 81
Figure 13. Séquence signée correspondant à "La fille qui boit à la paille chevauche un cheval". 86
Figure 14. Images utilisées pour éliciter des relatives sujet. 89
Figure 15. Articulateurs corporels mobilisés pour la réalisation de la séquence (47) 90
Figure 16. Réalisation du classificateur PERSON-CL utilisé dans la séquence (48) (ibid. : 56) 91
Figure 17. Réalisation de l'unité lexicale [PI] utilisée dans la séquence (49) (ibid. : 58) 92
Figure 18. Proforme 'homme debout' (Millet, 2019 : 301) 94
Figure 19. Hiérarchie de l'accessibilité des relatives illustrée avec des productions d'apprenants de l'allemand (Ortega 2013 : 129) 110

Figure 20. La même séquence « Un chat est sur l'arbre » est signée de façon simultanée et de façon séquentielle dans le but pédagogique de rendre compte des différentes possibilités d'expression (Wolbers et al., 2023) 115
Figure 21. Extrait de la traduction en LSF du texte (1)..... 139
Figure 22. Signes lexicaux [PARLEMENT], [LOIS], [POLITIQUE] issus de la traduction du texte (1) 140
Figure 23. TP incarnant un employeur qui soutient à son employé sourd qu'il n'a pas besoin d'aide car il peut "lire sur les lèvres" 141
Figure 24. Pointages index issus du texte (2)..... 141
Figure 25. UL [SANTE], pause et début du pointage issus d'un article traduit de Média-Pi correspondant au passage en relief qui suit : « …une sorte de "préfet **sanitaire**" **qui** n'a de comptes à rendre qu'au ministre… » 143
Figure 26. Pointages issus de la traduction d'un passage du Horla 145
Figure 27. Extrait de la traduction en LSF du texte (3)..... 148
Figure 28. Spatialisation des référents suivants "les pro vaccins", "les personnes vulnérables", "les personnes ne pouvant être vaccinnées" 149
Figure 29. Unités lexicales impliquées dans la séquence qui en français pourrait être traduite par : « la vaccination est pour montrer un lien de solidarité (aux personnes vulnérables ainsi qu'aux personnes ne pouvant être vaccinées) » 150
Figure 30. UL issues de la traduction du texte (3) 152
Figure 31. UL et UT issues de la traduction du passage de La Parure suivant : « Combien cela coûterait-il, une toilette convenable, qui pourrait te servir encore en d'autres occasions, quelque chose de très simple ? ».. 154
Figure 32. Place de l'EFSP selon l'ordre des événements 155
Figure 33. UL composant l'EFSP qui correspond à la traduction « « J'ai visité le mont Saint-Michel que je ne connaissais pas. »..... 157
Figure 34. UL qui composent la séquence « Je remercie les personnes qui sont venues à Toulouse qui nous ont soutenus ». 158
Figure 35. UL [COLLOQUE], [QUELQUES] respectivement accompagnées de mimique faciale « yeux plissés » et « sourcils relevés » et « avancement de tête). 159
Figure 36. UL et UT composant la traduction du texte (5) 164
Figure 37. Les UT issues de la traduction de la séquence (2) 166
Figure 38. Unités de transfert utilisées successivement pour traduire les relatives du passage (13) 169

Figure 39. UL composant la traduction du texte (4) 172
Figure 40. Séquence en LSF qui correspond à la relative du passage (13) 178
Figure 41. Liste des relatives ayant fait l'objet d'un déplacement à gauche dans la traduction en LSF 181
Figure 42. Mimiques faciales "sourcils froncés" et "yeux plissés" 183
Figure 43. Mimique froncement de sourcils avec sourire issue de la traduction de la phrase (17) 184
Figure 44. Relatives du corpus avec branchement au milieu 187
Figure 45. Gloses et traductions littérales de (21) et (22) 188
Figure 46. Glose et traduction littérale de ka séquence (23) 189
Figure 47. Les deux UT qui encadrent la séquence parenthétique de (27) 189
Figure 48. Glose et traduction littérale de (28) 191
Figure 49. Les deux UT qui encadrent les EF de la séquence (29) 191
Figure 50. Trame de la séquence narrative canonique (Adam et Revaz 1996 cité par Mazur-Pallandre) 197
Figure 51. Texte de la tâche de correction 200
Figure 52. Extrait de la tâche de restitution verbale (Annexe 2) 203
Figure 53. Ordre de passation des tâches 208
Figure 54. Liste des nouvelles questions ajoutées à la tâche de compréhension 211
Figure 55. Liste des relatives employées dans les textes relevant du SAI 240
Figure 57.Transfert relatant l'épisode du trou de mémoire lors d'un examen : « je lisais les questions dont j'avais oublié les réponses » 260
Figure 58. Nombre de réponses non attendues du groupe SOURDS aux questions portant sur les relatives 286
Figure 59. Nombre de réponses non attendues du groupe FLE aux questions portant sur les relatives 286
Figure 60. Nombre de réponses non attendues du groupe FRS aux questions portant sur les relatives 287
Figure 61. Question G.1 et le passage concerné par la question 288
Figure 62. Question F.1 et le passage concerné par la question 288
Figure 63. Question A.1 et passage concerné par la question 290
Figure 64. Question A.3 et passage concerné par la question 291
Figure 65. Réponses d'Azora et Hu 293
Figure 66. Question E.2 294

Figure 67. Question G.2 et passage concerné par la question 295
Figure 68. Question C.1 et passage concerné par la question 296
Figure 69. Réponses des participants du groupe SOURDS à la question C.1 297
Figure 70. Réponses des participants des groupes contrôle à la question C.1 298
Figure 71. Question B.1 avec le passage concerné par la question 298
Figure 72. Réponses des participants des groupes contrôle à la question B.1 299

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1. Récapitulatif des différentes stratégies de relativation 46
Tableau 2. Tableau simplifié du système des pronoms relatifs en français selon les grammaires courantes (Grammaire Méthodique du français (Riegel et al., 2009), Le Bon Usage (Grevisse et Goose, 1993) 50
Tableau 3. Synthèse des travaux sur les relatives en LS : cadre théorique, options méthodologiques et résultats (structures identifiées) 96
Tableau 4. Critères définitoires de la relative utilisés pour l'identification des équivalents fonctionnels en LSF 135
Tableau 5. Principales caractéristiques des relatives du français corpus et de leurs EF en LSF 137
Tableau 6. Valeurs sémantiques des relatives du français traduites par un EF avec pointage index 143
Tableau 7.Valeurs sémantiques des relatives traduites par un EFSP 155
Tableau 8. Les valeurs sémantiques associées à chaque type de EFSP 156
Tableau 9. Relatives traduites par des EFSP selon la fonction syntaxique 159
Tableau 10. Architecture de la phrase en français et en LSF 161
Tableau 11. Type de transfert utilisé dans les EFST 165
Tableau 12. Valeurs sémantiques des relatives traduites par des EFST 166
Tableau 13. Fonction syntaxique des relatives traduites par un EFST avec le type de transfert associé. 168
Tableau 14. Fausses questions relevées dans le corpus 173
Tableau 15. Valeurs sémantiques des relatives traduites par des fausses questions 175
Tableau 16. Fonction syntaxique des relatives traduites par un EF fausse question 176
Tableau 17. Phrase source (17), et glose de sa traduction en LSF 184
Tableau 18. Oppositions entre texte narratif et texte expositif (Mazur-Pallandre 2009) 198
Tableau 19. Propriétés de la relative du français 199
Tableau 20. Fautes du texte de la tâche de correction 201
Tableau 21. Les différents types de relatives 202
Tableau 22. Déroulé de l'expérience 207
Tableau 23. Fonctions discursives de la relative (Aparici et al., 2016) 217

Tableau 24. Les différents niveaux de stade avancé par traits grammaticaux selon Bartning et Schlyter (2004) 220
Tableau 25. Les différents stades avancés de la compétence textuelle selon Bartning et Kirchmeyer (2003) 221
Tableau 26. Itinéraire acquisitionnel de la subordonnée à partir des données de l'étude de Perini (2013 : 173) 222
Tableau 27. Calculs statistiques appliqués à la tâche de compréhension 222
Tableau 28. Prénom, âge et situation professionnelle des participants du groupe SOURDS 224
Tableau 29.Prénom, âge, situation professionnelle, et langue(s) connue(s) des participants du groupe FLE 225
Tableau 30.Prénom et âge des participants du groupe FRS 226
Tableau 31. Participants du groupe SOURDS par stade d'acquisition 227
Tableau 32. Participants du groupe FLE par stade d'acquisition 227
Tableau 33. Relatives recensées dans le texte de Michael 231
Tableau 34. Participants dont les textes ont été classés au stade avancé moyen 246
Tableau 35. Nombre de relatives par phrase 250
Tableau 36. Nombre de subordonnées (autre que relative) par phrase 251
Tableau 37. Inventaire des relatives par fonction discursive selon la typologie d'Aparici et al. (2016) en comparatif groupe SOURDS / groupe FLE 252
Tableau 38. Fonction syntaxique et place des relatives par groupe du SAM 255
Tableau 39. Participants dont les textes ont été classés au stade avancé supérieur 262
Tableau 40. Nombre de relatives par phrase dans les trois groupes au stade avancé supérieur 265
Tableau 41. Inventaire des relatives selon la typologie d'Aparici et al. (2016) 266
Tableau 42. Fonction syntaxique et place des relatives par groupe au stade etc en ttes lettres 267
Tableau 43. Itinéraires acquisitionnels groupe SOURDS et FLE à partir des données de notre corpus 272
Tableau 44. Participants du groupe SOURDS n'ayant pas apporté de correction à la relative (1) 275
Tableau 45. Participants du groupe FLE n'ayant pas apporté de correction à la relative (1) . 275
Tableau 46. Type de correction apportée à la relative (1) selon les participants 277
Tableau 47. Participants du groupe SOURDS n'ayant pas apporté de correction à la relative (2) 277

Tableau 48. Participants du groupe FLE n'ayant pas apporté de correction à la relative (2). 278
Tableau 49. Type de correction apportée à la relative (2) selon les participants 279
Tableau 50. Comparaison des données de la tâche de production et tâche de correction..... 282
Tableau 51. Taux moyen de bonnes réponses par groupe (arrondi au dixième)..... 283
Tableau 52. Taux moyen de bonne réponse par groupe (arrondi au dixième) sur les questions impliquant les relatives..... 284
Tableau 53. Score moyen de bonne réponse par groupe (arrondi au dixième)..... 285
Tableau 54. Caractéristiques des relatives liées aux questions auxquelles il est le mieux répondu 289
Tableau 55. Réponses non attendues à la question A.1 292
Tableau 56. Réponses non attendues à la question A.3 293

Liste des principales abréviations

AC : analyse contrastive

ASL : langue des signes américaine

DGS : langue des signes allemande

DT : double transfert

EF : Equivalent fonctionnel

ISL : langue des signes israélienne

LIS : langue des signes italienne

LSF : langue des signes française

LV : langue(s) vocale(s)

SAE : *Standard Average European*

TÍD : langue des signes turque

TP : transfert personnel

TS : transfert situationnel

TTF : transfert de taille et de forme

UL : unité lexicale

UT : unité de transfert

ZEI : langue des signes iranienne

Introduction

Préambule

Le présent travail porte sur le français et la langue des signes française (LSF). Lorsque l'on rapproche ces deux langues, on est saisi par leurs différences : la substance première de l'une prend la forme d'un ensemble de sons et de mots articulés les uns après les autres, tandis que la seconde, la LSF, grammaticalise corps, visage, et mains dans la simultanéité, et structure ses énoncés dans l'espace. Le problème de l'incommensurabilité des langues, vieille (et éternelle) question des linguistes, semble alors se poser plus que jamais.

Nous avons pourtant plusieurs raisons de penser que comparer et établir des points de rapprochement est une entreprise possible et même souhaitable. C'est par ce moyen que la recherche tente de repérer d'éventuels universaux langagiers, par-delà les différences de modalité. La description d'une langue à l'aune d'une autre peut aussi se révéler heuristique et apporter de nouvelles connaissances sur leur mode de fonctionnement. Dans le cas de la LSF, encore sous-documentée, un tel travail est nécessaire et utile. En considérant le contexte socio-éducatif de leurs locuteurs, les sourds, la démarche prend même une importance cruciale, et nous mène à ce qui a déterminé le choix de notre sujet de recherche : une large partie de la population sourde signante connait des fragilités face à la langue écrite, faute notamment d'avoir pu bénéficier pendant la scolarité d'un apprentissage plein et entier adapté à leur profil linguistique.

Le constat de cette situation a motivé notre parcours universitaire : nous avons suivi un Master Didactique de Langues Etrangères dans l'optique de pouvoir enseigner aux sourds le français écrit dans la langue qui leur est accessible, la LSF. Nous avons eu ensuite l'opportunité de rejoindre un centre de formation et de donner des cours de remise à niveau de français écrit à des adultes sourds signants. C'est à partir de ce travail de terrain de cinq années en tant que formateur, qu'ont émergé les premières réflexions qui ont abouti à cette thèse. Avec l'expérience, il nous apparaissait de plus en plus évident que les différences entre la LSF et le français étaient une source de difficulté dans l'apprentissage de l'écrit. Parallèlement, nous faisions le constat que trop peu de préconisations didactiques prenant en compte les spécificités du public sourd avaient été formulées. Il nous était alors difficile de proposer un enseignement satisfaisant, ne voyant pas comment puiser dans les ressources de la LSF pour faciliter l'apprentissage du français. Pour autant, nous avions la conviction que l'une des clés de la

réussite était de faire comprendre la langue écrite *depuis la LSF*, de façon à prévenir les éventuelles interférences et partant, faciliter l'apprentissage. Mais pour ce faire, il a fallu prendre au sérieux le problème de l'incommensurabilité des langues. D'une langue à une autre, *a fortiori* du français à la LSF, il y a un écart qui parait de prime abord insurmontable : il nous importait de montrer le contraire.

C'est le défi que nous avons tenté de relever, à notre modeste échelle et à travers un point de langue spécifique, les subordonnées relatives. Nous avons mené un travail sur deux fronts : le premier vise à restituer les moyens dont dispose la LSF pour exprimer l'équivalent d'une subordonnée relative, en prenant en compte les spécificités de la modalité, le canal visuel-gestuel ; le second entend analyser et comprendre les usages de la relative dans les productions écrites des personnes sourdes à la lumière de leur langue première, la LSF. L'enjeu était de faciliter le rapprochement de la LSF avec le français, afin d'anticiper les potentielles difficultés qui surviennent au cours de l'apprentissage de l'écrit. En fin de compte, ce travail de thèse se veut un préalable à une didactique de l'écrit qui soit respectueuse des besoins et du profil linguistique des sourds. Nous espérons qu'au terme de ce travail, ce qui semblait au départ échapper aux explications devienne intelligible, l'obscur clair, et la brèche passage.

1 Les sourds : contours d'une population

Les langues des signes commencent avec l'expérience de la surdité. Celle-ci se caractérise physiologiquement par une diminution plus ou moins importante de l'acuité auditive. En fonction de l'importance de cette diminution, de l'âge auquel elle est survenue, le vécu de la surdité peut recouvrir des situations très hétérogènes. Lorsque nous évoquions les difficultés à l'écrit des personnes sourdes, il faut en réalité préciser que nous nous centrons sur celles d'une population restreinte : les sourds profonds[1], et plus précisément encore, les sourds profonds prélinguaux, c'est-à-dire les personnes dont la surdité est survenue avant l'âge supposé critique d'acquisition du langage.

Les caractères décisifs de l'âge d'apparition de la surdité et de son degré de surdité dans l'apprentissage de l'écrit ont été mis en évidence par une abondante littérature (pour des revues voir Hoffmeister et Caldwell-Harris, 2014 ; Mayberry et Goldin-Meadow, 2001 ; Mayer et Trezek, 2015). Mais l'hétérogénéité subsiste même parmi ces sourds profonds précoces. Les

[1] Ce seuil est défini par une perte auditive d'au moins 90 décibels.

choix et parcours linguistiques, thérapeutiques et éducatifs conduisent à une diversité corollaire de profils communicatifs. Certains sourds n'ont ainsi aucune connaissance d'une langue des signes et communiquent uniquement avec la langue vocale, quand pour d'autres, la langue des signes est non seulement le moyen privilégié de l'échange mais aussi un puissant support de l'identité sourde.

Le présent travail prend appui sur notre pratique de formateur auprès du public de sourds signeurs. Dans la continuité de notre expérience de terrain, nous nous sommes donc intéressé aux enjeux du lire-écrire chez les sourds ayant une surdité de naissance ou précoce et ayant la LSF comme langue principale. Par simplicité, lorsque nous ferons référence à cette population, nous emploierons le terme « sourd »[2].

2 L'enseignement du français écrit adressé aux adultes sourds : spécificités

Enseigner le français écrit à des sourds nécessite de sortir du cadre habituel du cours de langue. Nous rappelons en quoi dans cette section, avec parfois des évidences mais comme elles ont des implications importantes dans la configuration du cours, il convient de les énoncer. Nous ne ferons ici qu'évoquer la singularité du cours de français écrit adressé aux sourds, sachant que, tout au long de notre travail, nous aurons l'occasion de revenir en détail sur chacun des points mentionnés.

Le français écrit, envisagé comme une langue seconde

En dépit du fait que les sourds ont le plus souvent grandi et été scolarisés en France, le français (écrit) peut être envisagé, dans ce contexte, comme une langue seconde, la LSF constituant leur langue première. Certes, la LSF n'est pas souvent la première langue d'exposition[3], mais c'est, s'agissant du public ciblé ici, la langue qui a leur préférence quand il s'agit de communiquer, voire sur laquelle ils s'appuient pour produire un texte écrit (Garcia, 2005). En outre, les travaux qui se sont intéressés aux écrits sourds s'accordent à dire que ces productions présentent de nombreuses caractéristiques communes avec celles des entendants

[2] Le terme Sourd peut quelque fois s'écrire avec une majuscule pour désigner un membre de la communauté linguistique et culturelle que forment les Sourds (Cantin, 2014 : 19). Pour notre part, notre travail se concentrant sur une population précise des sourds, on écrira 'sourd' en minuscule.
[3] Entre 90 et 95% des sourds naissent de parents entendants.

du français L2 (pour une revue voir Perini 2013 : 55-61). A ce titre, l'enseignement du français écrit adressé aux sourds doit s'appuyer sur des pratiques pédagogiques inspirées de celles de la didactique des langues étrangères. Ce qui signifie par exemple accorder une place à l'enseignement explicite de certaines notions grammaticales ou proposer des exercices d'analyse contrastive entre LSF et français écrit ; nous aurons l'occasion de revenir en détail sur ces points. Enfin, les programmes d'enseignement doivent avoir comme points de repère une progression qui reflète celle d'une L2.

La LSF comme langue d'échange

Pour des raisons évidentes, la langue naturelle de l'essentiel des interactions en cours n'est pas la L2 mais la LSF. Autrement dit, il faut admettre l'idée que le français oral pourra difficilement être un appui pour accéder au versant écrit et que les temps habituellement consacrés à la pratique orale de la L2 doivent être investis différemment. Cela signifie aussi de devoir passer par la LSF pour les habituelles activités métalinguistiques telles qu'expliquer, reformuler, commenter, ce qui nécessite l'usage, en LSF, d'un métalangage propre à l'enseignement de l'écrit.

D'une modalité à une autre

LSF et français écrit reposent sur des modalités d'expression différente. Le français écrit est la médiation, via un système de graphies, du français oral, langue qui a essentiellement recours à la modalité audio-phonatoire. La LSF exploite pour sa part la modalité visuelle-gestuelle. Portés par des potentiels et contraintes sémiotiques propres, les systèmes linguistiques des langues en jeu présentent des différences qui se jouent au moins à un double niveau. D'abord, les différences liées au canal à partir duquel la langue s'est développée : canal visuel-gestuel vs canal audio-phonatoire. Le contexte de production ensuite : elle se fait par la modalité orale pour la LSF, et (par définition) la modalité écrite pour le français écrit. Nous y reviendrons mais ces caractéristiques génèrent des différences typologiques entre les deux langues dont il faut tenir compte dans le cadre d'un enseignement bilingue LSF/français écrit.

Langue écrite vs langue sans forme écrite (instituée)

Nous voyons une quatrième et dernière spécificité de l'enseignement de l'écrit aux sourds, à savoir qu'il s'agit d'enseigner une langue écrite depuis une langue qui ne dispose pas d'écriture formalisée. Dans ce contexte, l'apprentissage de la L2 est dans le même temps un apprentissage des fonctions et du fonctionnement socio-culturels de la modalité écrite.

C’est donc dans cette configuration singulière que nous avons enseigné le français écrit cinq années durant. Au-delà de la variété des profils des apprenants reçus en formation, nous avons été confronté à des points de langue qui faisaient l’objet de difficulté de façon récurrente. En plus de questionner notre pratique de formateur, nous nous sommes demandé si certaines difficultés pouvaient être reliées à la L1 des apprenants, notamment si les différences de résolutions linguistiques entre LSF et français écrit avaient des effets tangibles sur ces difficultés.

3 Observations du terrain : difficultés dans l’appropriation de la subordonnée relative

Parmi les points de résistance rencontrés, nous avons prêté une attention particulière à la proposition relative du français. Si elle est, en français, la subordonnée la plus banale et la plus courante dans la famille des subordonnées, elle met en œuvre des principes syntaxiques cruciaux : elle est introduite par un pronom relatif qui fait office de démarqueur syntaxique, mais aussi d’anaphorique en co-référant à une entité précédemment évoquée dans le discours. Elle permet le plus souvent, à la manière d’un adjectif, de déterminer un nom ou un groupe nominal (GN). Enfin, elle est dotée d’une certaine souplesse syntaxique qui lui permet d’être située au milieu ou en fin de phrase.

Cette notion constituait selon nous, une bonne porte d’entrée pour déplier les difficultés observées en production et en compréhension écrites. Les difficultés avec la relative concernaient en effet tous les stades de l'apprentissage, y compris, et c’est ce qui nous étonnait le plus, à des niveaux avancés, cela même quand il s’agissait des propositions relatives les plus accessibles à assimiler, à savoir les relatives sujet *qui* et objet *que*. Nous présentons ci-dessous quelques exemples d’écarts à la norme régulièrement repérés en formation de français.

(1) « Le film était très positif, bien que le scénario qui m’ait posé des difficultés. »

Cette phrase est issue d’une production d’une personne sourde ayant un Master 2. Quelques indices montrent que la personne a un niveau avancé (subordonnant « bien que», subjonctif passé…) mais le surajout du pronom relatif suggère que le principe syntaxique général de la subordonnée relative n’a pas été assimilé : la personne sourde n’a pas pensé que

« bien que » introduisait déjà une subordonnée et qu'à ce titre le pronom relatif *qui* n'était pas nécessaire pour introduire le verbe à mode personnel (« poser ») de la deuxième proposition.

(2) « Le projet qui va être développé par Jérôme. »

Au cours de notre pratique de formateur, nous avons observé à plusieurs reprises ce type de production où la phrase ne semble pas être complète à un niveau syntaxique, ou plutôt, où l'on voit une subordonnée qui ne semble pas être rattachée à une proposition principale. Comme pour le premier exemple, cela signale une mécompréhension du principe de la subordination et de la dépendance syntaxique que cela suppose.

(3) « j'ai le jeu Deathloop que je ne l'ai pas joué jusqu'au bout »

Outre le choix non normé du pronom relatif (on s'attend plutôt au pronom « auquel »), il y a un surajout avec le pronom complément « l' ». Ce double marquage de l'antécédent observé dans diverses productions écrites indique que le pronom relatif *que* est pensé comme une simple cheville syntaxique reliant deux propositions et comme non porteur de sens, en l'occurrence comme une expression anaphorique reprenant l'identité du groupe nominal. Du côté de la réception maintenant :

(4) « La fille que j'aime est partie »

La subordonnée relative a la possibilité syntaxique d'être placée après le GN sujet du constituant supérieur, ce qui a pour effet de scinder en deux la proposition supérieure ; le verbe et l'objet de la principale se trouvent ainsi éloignés du sujet sur l'axe syntagmatique. L'identification du lien entre le verbe de la principale et son sujet posait problème à certains apprenants, entraînant parfois des difficultés dans la lecture.

Il nous fallait, à cette fin, d'une part étudier et documenter les usages de la relative par le public sourd dans un cadre scientifique. Nous avons dû élaborer un protocole expérimental et constituer des groupes contrôle. Par ailleurs, notre propre connaissance de la LSF nourrissait l'intuition qu'une distance linguistique intervenait entre la LSF et le français écrit dans le domaine de la relative. Or, une littérature robuste admet l'importance de la L1 et de ses propriétés dans l'apprentissage d'une L2. Ceci pourrait donc expliquer, au moins en partie, pourquoi même à des niveaux avancés, les apprenants sourds se heurtaient à des difficultés pour

s'approprier pleinement la notion. A ce jour, seuls Millet (2019) et Hauser (2019) ont cherché ce que serait l'expression de la relative en LSF. Mais l'étude de Hauser s'est focalisée sur des contextes énonciatifs limités au regard de la gamme d'expressions que permet la relative du français ; quant à Millet, si elle reconnait des formes de « relativisation » en LSF, elle invite à « des recherches plus systématiques » (2019 : 387). Une description plus étendue de la LSF sur ce point était donc nécessaire.

4 La relative : un révélateur des causes des difficultés des sourds à l'écrit ? Hypothèse et objectifs de recherche

En raison des spécificités linguistiques respectives de la LSF et du français écrit, nous formulons l'hypothèse que l'expression de la relative en LSF se réalise différemment de celle du français écrit. Cette distance linguistique ferait que les sourds signeurs peuvent difficilement s'appuyer sur la LSF pour appréhender la proposition relative du français. Reprenons les caractéristiques des langues en jeu qui pourraient justifier une telle hypothèse.

Modalité visuelle-gestuelle vs modalité audio-phonatoire

La LSF est, comme toute LS, le fruit de la résilience humaine en matière de communication linguistique. Empêchés d'entendre mais doués de la faculté au langage, les sourds ont développé une langue à travers le canal visuel-gestuel, le seul qui leur soit pleinement accessible. Il en résulte une langue qui, puisant dans les ressources du canal, produit des formes linguistiques qui engagent la multilinéarité et la simultanéité. Le phénomène de multilinéarité réside, concrètement, dans la possibilité d'activer simultanément plusieurs parties signifiantes du corps et de l'espace. Quant à la simultanéité, elle est le produit d'une exploitation maximale de la multilinéarité où l'équivalent de plusieurs propositions peut être exprimé au même moment. La proposition relative du français, pour sa part, prend source dans la modalité audio-phonatoire où les unités linguistiques sont contraintes à la successivité. On peut dès lors supposer que les résolutions linguistiques diffèrent pour une même visée communicative. Dans le cas de la proposition relative, on devine des propriétés qui s'inscrivent dans la séquentialité : (i) successivité de deux propositions, la proposition principale puis la proposition relative ; (ii) successivité de deux expressions co-référentielles, l'antécédent puis l'anaphorique.

Prend alors forme l'hypothèse selon laquelle la proposition relative du français pourrait être une construction linguistique qui émerge directement des contraintes du canal audio-phonatoire ; tandis que pour exprimer le sens des propositions relatives, la LSF pourrait avoir recours à des constructions qui, portées par les propriétés distinctives du canal visuel-gestuel, font l'économie de la séquentialité.

Langue proprement orale vs langue écrite

En plus d'être une langue visuelle-gestuelle, la LSF est une langue de l'oralité par excellence. A ce titre, le discours signé se trouve soumis aux contraintes de l'oralité, imputables à la charge cognitive. En production, les structures ne doivent pas être trop coûteuses cognitivement pour assurer une certaine fluidité du discours ; en réception, les séquences ne doivent pas être trop longues afin de ne pas saturer la mémoire à court terme et de permettre le traitement linguistique.

A l'inverse, la proposition relative sous sa forme écrite, grâce à la possibilité de la relecture et du retour en arrière, peut être prise dans des énoncés longs et complexes. Un rapide aperçu de la littérature permet de le vérifier empiriquement, on pense notamment à la phrase proustienne (*e. g.*, la phrase en exergue de ce travail).

Compte tenu des contraintes de l'oral, on peut supposer que la LSF restitue à sa manière les énoncés d'une certaine longueur qui intègrent des propositions relatives.

Nous dirons, en synthèse, que nous mettons en parallèle, d'une part, des usages particuliers de la proposition relative par le public sourd reçu en formation, et d'autre part, d'importantes différences dans les modalités d'expression entre la LSF et le français écrit. Nous faisons l'hypothèse que ces deux phénomènes sont, en partie, liés. Pour pouvoir apporter une tentative de réponse cette question, nous avons choisi de restreindre l'étude aux seules propositions relatives sujet (*qui*) et objet (*que*). D'abord, parce qu'elles sont, en principe, les premières à être assimilées en acquisition, ensuite, parce qu'elles correspondent à des emplois très standardisés chez les francophones natifs (contrairement aux autres relatives). Afin de vérifier l'hypothèse centrale de ce travail, une série de questionnements a guidé notre recherche :

1) les usages de la proposition relative en *qui* et *que* de la part des sourds signeurs révèlent-ils des marques propres à cette population ?
2) Le cas échéant, quelles formes prennent ces marques ?

3) Ces marques peuvent-elles être expliquées à la lumière de la L1 ? Ou autrement dit, trouve-t-on dans ces marques ce qui serait des traces du fonctionnement de la LSF ?
4) Quelles propriétés de la LSF ces marques mettent-elles en jeu ? Peuvent-elles avoir un lien avec les équivalents fonctionnels en LSF de la proposition relative ?
5) Quels sont les équivalents fonctionnels en LSF de la proposition relative ? Peut-on considérer qu'il s'agit de constructions exploitant les potentialités propres aux deux modalités visuelle-gestuelle et orale ? Dans quelle mesure peut-on parler d'une distance linguistique entre la LSF et le français écrit sur ce point de langue ?

Répondre à ces questions de recherche se fera en quatre parties. Nous avons constitué d'abord un état de l'art en deux volets : un volet typologique et un volet acquisitionniste. Dans le premier volet, nous passons en revue les travaux qui ont décrit la proposition relative dans les langues vocales et signées. Le deuxième volet se consacre au rapport des sourds à l'écrit, avec une attention particulière sur les études qui ont traité l'appropriation de la proposition relative dans le champ de l'acquisition L2.

L'éclairage apporté par cet état de l'art nous a permis de mieux préciser nos questions de recherche et de proposer une méthodologie avec des principes d'analyses dédiés à nos objectifs. Ceci est l'objet de la deuxième partie où est détaillé, d'un même pas, le double travail mené pour cette thèse : le relevé des équivalents fonctionnels en LSF de la proposition relative et l'étude des usages en production et réception de la proposition relative par les sourds signeurs. Les résultats de nos analyses sont présentés dans une troisième partie. En guise de conclusion et de dernière partie, nous exposons les apports de la thèse en montrant en quoi ils peuvent contribuer à enrichir une didactique de l'écrit adressé au public sourd signeur.

Linguistique des langues vocales et signées vue depuis la question de la relative

1 La relative, une notion… relative

La relative est l'une de ces notions qui traversent tout le champ de la linguistique et restent intensivement étudiées. Le programme générativiste, dès son émergence dans les années 1960 (voir Branchini, 2021), en a fait un objet d'étude privilégié : elle est devenue une notion totem par le principe de récursivité qui la caractérise. Cette propriété a pu être considérée dans ce courant théorique comme distinctive des langues humaines (Hauser et al., 2002 ; de Vries 2005). Presque au même moment, les travaux pionniers de Greenberg (1966) ouvrent la voie à une linguistique comparative[4] qui s'intéresse davantage aux parentés de structures entre les langues qu'aux parentés génétiques. Or, la stratégie de relativation est identifiée là aussi comme appartenant au socle des universaux langagiers (Keenan et Comrie, 1977). Depuis, l'étude de la relative dans les langues du monde est un axe de recherche constant de la linguistique comparative, qu'elle soit d'inspiration générativiste ou non (de Vries, 2005). L'intérêt pour la relative est aussi partagé par le champ de l'acquisition des langues et celui de la didactique où elle est analysée comme un indice fort du degré d'apprentissage/d'acquisition d'une langue (Dasinger et Toupin, 1994 ; Jisa et Kern, 1994 ; Bartning et Schlyter 2004 ; Hancock et Kirchmeyer, 2005 – entre autres).

Mais si la terminologie utilisée peut être la même (*relative clauses* en anglais ou *propositions*[5] *relatives* voire simplement *relatives* en français), la relative peut recevoir des définitions différentes selon le cadre épistémologique dans lequel elle est abordée. Il nous faut distinguer d'abord la notion telle qu'elle est définie au sein de la linguistique comparative et les définitions données par la linguistique descriptive qui décrit une langue avec ses propres termes (Haspelmath 2021 et voir *infra*).

Au sein de la linguistique comparative, la définition de la relative n'est pas non plus homogène. De nouveaux critères définitoires de la relative ont pu être proposés lorsqu'une série de travaux a remis en question le cadre d'analyse initial, élaboré essentiellement à partir des

[4] Nous utiliserons indifféremment les termes comparative et typologique.
[5] Nous faisons le choix de traduire *clause* par proposition.

langues européennes écrites (voir de Vries 2005, pour une mise en perspective historique des différentes analyses de la relative). Revenons sur les débats qui ont parcouru et parcourent encore le champ.

1.1 Linguistique comparative : remise en question de certaines pratiques méthodologiques

Les pratiques méthodologiques de l'ensemble du champ linguistique de la deuxième moitié du XXème siècle émanent en grande partie de celles du programme générativiste (Haspelmath, 2021 ; LaPolla, 2022). Pourtant deux de ses méthodes, constitutives du programme, vont être contestées. En premier lieu, celle consistant à dégager des universaux linguistiques à partir de l'observation d'un échantillon relativement restreint de langues, le plus souvent l'anglais écrit, sur la base du postulat selon lequel les éléments internes (traits et catégories) d'une langue particulière sont de nature innée et donc communs à toutes les langues du monde. « *I have not hesitated to propose a general principle of linguistic structure on the basis of observation of a single language*[6] » écrit par exemple Chomsky (cité par Evans et Levinson, 2009 : 436) ; une formulation similaire, plus récente, peut être trouvée chez Huang et Roberts (2016 cités par Haspelmath, 2021) : « *we can discover properties of the English grammatical system (a particular set of parameter values) by investigating Chinese (or any other language), without knowing a word of English at all*[7] »). La deuxième pratique contestée est de recourir à une démarche aprioriste pour l'étude des langues. Autrement dit, les linguistes génératives en prenant appui sur des catégories linguistiques élaborées d'abord pour les langues européennes sont engagés, souvent de manière implicite, simultanément dans la description d'une langue particulière *et* dans la comparaison inter-linguistique, parti pris méthodologique depuis contesté (Haspelmath 2012, 2014). Les grandes catégories lexicales et grammaticales qui ont été retenues (« nom », « verbe », « adjectif » etc.) et qui constituent le canevas de ces analyses descriptives et comparatives ont été déclarées non fonctionnelles pour l'analyse de certaines langues éloignées de la sphère européenne (Evans et Levinson, 2009 pour une recension des réfutations adressées au programme génératiste). A cet égard, l'analyse qui a pu être faite de la relative dans les langues du monde semble représentative des biais inhérents

[6] « Je n'ai pas hésité à proposer un principe général de structure linguistique à partir de l'observation d'une seule langue. » [Notre traduction]

[7] « nous pouvons découvrir les propriétés linguistiques de l'anglais (un ensemble spécifique de valeurs paramétriques) en analysant le chinois (ou une autre langue) sans connaître un mot d'anglais » [Notre traduction]

à cette démarche : le *World Atlas of Language Structures* (Dryer et al., 2005) choisit dans son introduction de mentionner la relative comme exemple de notions qui ont pu faire l'objet d'études comparatives non appropriées en raison d'une méthodologie aprioriste :

> « much recent work on relative clauses has based heavily on the kind of construction found in the major European literary languages, such as literary English *the man whom I saw*, and has been criticized for extending the analysis appropriate for such languages with radically different relative clause type[89]. »
>
> (Comrie et al., 2005 : Introduction)

En effet, il apparait que la relative telle qu'elle est définie dans les grammaires traditionnelles des langues européennes – à savoir comme une modification d'une référence nominale à l'aide d'un pronom relatif et d'un verbe fini dans le cadre d'une subordination – correspond en réalité à un phénomène linguistique très peu attesté ailleurs dans le monde (Haspelmath, 1998 ; Comrie et Ketuva, 2005 ; Fiorentino, 2017). Plus précisément, ce phénomène est circonscrit dans un ensemble de langues qui a été appelé le *Standard Average European* (SAE) partageant certaines propriétés linguistiques spécifiques, dont la relative employée avec un pronom relatif.

1.2 Le Standard Average European

L'aire linguistique du SAE comprend un noyau constitué du français, du néerlandais, de l'allemand, des dialectes du nord de l'Italie, ainsi qu'une zone périphérique composée d'autres langues romanes, germaniques, slaves et des Balkans. Parmi les caractéristiques linguistiques propres au SAE, on dénombre entre autres les articles définis et indéfinis, le verbe « avoir » pour la possession, un passif employé avec un participe et, précisément, le pronom relatif (Haspelmath 2001 : 54-55). Ces propriétés n'auraient pas émergé à partir d'une même langue-mère (qui serait ici l'indo-européen) puisqu'on retrouve au sein du SAE des langues non indo-

[8] « une grande partie des travaux récents sur les propositions relatives se sont largement basés sur le type de construction que l'on trouve dans les principales langues écrites européennes, comme l'anglais écrit *The man whom I saw*, et ont été critiqués pour avoir étendu l'analyse propre à ces langues avec un modèle de relative sensiblement différent. » [Notre traduction]

[9] La prépondérance de l'anglais aurait conduit à des résultats biaisés qui débordent largement le champ de la linguistique pour concerner l'ensemble des sciences cognitives (Blasi et al., 2022).

européennes. L'explication de cette parenté structurale proviendrait plutôt d'une mise en contact des langues à la faveur de l'émergence de la culture de l'écrit pendant la période médiévale (Fiorentino 2017 : 296-298). En étudiant les usages diachroniques écrits et parlés de la relative, Fiorentino (ibid.) repère deux stratégies de relativation dans le SAE : une première qui prend la forme d'un pronom unique quel que soit sa position syntaxique dans la proposition et qui appartient au registre de l'oral – une stratégie attestée dans la plupart des variétés anciennes et actuelles des langues du SAE, y compris le français ; et une seconde qui a recours à un pronom qui varie selon le cas grammatical et attestée surtout à l'écrit. Cette dernière stratégie a pris son essor avec la diffusion et la pratique de l'écrit, qui ont contribué à la structuration de la phrase complexe et notamment de la subordonnée relative (Goux 2017 ; Siouffi et al, 2020).

C'est donc sur la base d'une stratégie de relativation spécifique à un endroit du monde – l'Europe – et attestée surtout dans une modalité – l'écrit – que certaines études ont cherché à décrire la relative dans d'autres langues. Il a par exemple été proposé l'existence d'un pronom relatif en arabe standard (Haywood et Nahmad, 1965 ; Neyreneuf et Al-Hakkak 1996 cités par Alqahtani, 2017) avant qu'une série d'études ne rediscute le statut du morphème faisant, soi-disant, office de relativiseur. Pour certains, l'arabe standard dans le cadre de la relativation fait plutôt appel à un pronom démonstratif (El Kassas, 2005) ; pour d'autres, le comportement du morphème répond à celui d'un mot-outil non attesté en anglais : le joncteur (Creissels, 2006 ; Alqahtani 2017). A la différence du relatif, le joncteur ne porte pas avec de marque casuelle et peut être utilisé au côté d'un pronom. Il a été aussi proposé comme critère définitoire de la relative le principe de subordination (tel qu'il est attesté dans les langues du SAE) (de Vries, 2018 ; Branchini, 2021) alors même que les stratégies de relativation identifiées dans certaines langues – comme les relatives parataxiques (*paratactic relative clauses*) – n'entreraient pas dans le domaine de la subordination (Comrie et Kuteva, 2005) (nous détaillerons le principe des relatives parataxiques en section 2.1). Plus largement, la notion syntaxique de subordination reconnue comme propriété universelle du langage humain reste encore discutée (Cristofaro 2003, 2014 ; Langacker, 2008). Enfin, l'idée même de relativation ne constituerait pas une catégorie d'analyse opérationnelle pour décrire certaines langues en dehors de la sphère européennes, notamment les langues sino-tibétaines ou le japonais (DeLancey, 2002 ; Matsumoto, 2017 ; Shibatani, 2018, Haspelmath, 2020). Dans le cas du japonais, la construction qui serait l'équivalent fonctionnel de la relative de l'anglais permet également d'exprimer l'équivalent en anglais d'un complément de nom ou d'un gérondif (Matsumoto, 2017 : 339-340).

L'autre grand programme linguistique, celui des fonctionnalistes, s'est également engagé dans la voie d'une démarche descriptive et comparative des langues. Compte tenu de son cadre épistémologique, il a développé ses propres principes méthodologiques sans toutefois faire l'objet d'une théorie linguistique unifiée.

1.3 Les propositions du programme fonctionnaliste

Quand elle est engagée dans une démarche typologique, la linguistique fonctionnaliste porte une attention à l'articulation entre la linguistique descriptive d'une langue particulière et la linguistique comparative. Une position initialement formulée par Boas (1922) consiste à affirmer l'incommensurabilité des langues. Les langues ayant chacune développé leur propre organisation interne (lexique et structure), leur description doit s'efforcer d'identifier les catégories linguistiques qui suivent au plus près la structure de la langue étudiée, lesquelles sont par définition difficilement transposables d'une langue à l'autre. Il revient alors à la linguistique descriptive de décrire une seule langue à la fois[10] tandis que la linguistique comparative doit s'attacher à étudier la diversité des langues et à en dégager les universaux langagiers (Givón, 2001 ; Cristofaro 2009 ; Croft 2012, 2022 ; Haspelmath, 2021). Reconnaissant la singularité des langues, les linguistes fonctionnalistes ont cherché à développer des outils permettant de mener des comparaisons inter-linguistiques sans préjuger des *formes* langagières. A ce titre, une distinction nette est opérée entre le niveau conceptuel/sémantique, et le niveau morphosyntaxique (Cristofaro 2009 : 25). La plupart des solutions proposées se fondent dès lors sur des fonctions linguistiques, elles-mêmes basées sur des critères sémantiques (Haspelmath, 2010 : 666[11]). C'est la voie qu'emprunte Greenberg dans sa recherche d'universaux du langage :

[10] Ce qui revient à exclure des énoncés décrivant une langue avec les catégories linguistiques d'une autre langue à l'instar des énoncés de type « Les adjectifs dans cette langue X sont encodés comme un verbe » (Croft 2022 : 6).
[11] Haspelmath cite en guise d'exemple les travaux de Stassen (1985), Croft (1990, 1995, 2003), Givón (2001)

« It is here assumed, among other things, that all languages have subject-predicate constructions, differentiated word classes, and genitive constructions, to mention but a few. I fully realize that in identifying such phenomena in languages of differing structure, one is basically employing semantic criteria. »

Greenberg (1966 : 74)

Les critères sémantiques seuls ne permettant pas de construire des catégories d'analyse pleinement opératoires (Croft, 2002 : 72 ; Newmeyer, 2007 ; Haspelmath 2010 : 666 ; Haspelmath, 2025), la démarche a depuis fait l'objet de quelques formalisations[12]. Haspelmath (2010, 2012, 2018, 2021, 2025) est probablement celui qui est allé le plus loin dans l'analyse du rapport entre linguistique descriptive et linguistique comparative. Il constate que la plupart des travaux typologiques d'inspiration fonctionnaliste s'appuient, souvent implicitement, sur une terminologie issue des grammaires traditionnelles européennes (datif, passif, relative…) mais dont les catégories sont définies de manière différente de celles qui apparaissent dans les grammaires précitées puisqu'elles visent à rapprocher des langues structurellement différentes autour de phénomènes similaires. Selon lui, ces catégories sont en réalité à désigner comme des concepts, spécialement créés pour les besoins de la comparaison et indépendants des catégories descriptives – celles-ci étant propres à chaque langue. En ce sens, les concepts comparatifs ne rendent pas compte de la structure d'une langue particulière :

« I use the term comparative concept […] in order to emphasize that the comparative concepts are typologists' constructs, not part of the structure of languages. […] Comparative concepts […] are a sort of metacategory that is irrelevant to language learning or language description/linguistic analysis.[13] »

Haspelmath (2010 : 666)

On retrouve ainsi dans les travaux typologiques, des concepts comparatifs aux noms d'« adjectif » (*adjective*), « pronoms réflexifs » (*reflexive pronoun*), « temps du futur » (*future tense*), qui appliqués à des fins de comparaisons prennent une définition qui vise à rendre compte de phénomènes linguistiques semblables à nombre de langues. (voir Haspelmath 2010,

[12] On peut citer le modèle de la *Radical Construction Grammar* de Croft (2001, 2022) ou la typologie fonctionnelle proposée par Givón (2001).

[13] J'utilise le terme de concept comparatif [...] afin de souligner que les concepts comparatifs sont des constructions de typologiste, qui ne font pas partie de la structure des langues. [...] Les concepts comparatifs [...] sont une sorte de métacatégorie qui n'est pas pertinente pour l'apprentissage des langues ou la description des langues/analyse linguistique.

2025 pour des exemples de concepts comparatifs avec leurs définitions). C'est dans ce contexte que la relative a pu devenir un concept comparatif, soit un outil de comparaison pour des études inter-linguistiques (Haspelmath, 2010 : 679). Ainsi « une construction n'a pas besoin d'être une relative dans une langue particulière pour être qualifiée de relative aux fins d'études interlinguistiques » (*ibid.* : 672-673) en citant le cas du japonais qui n'aurait pas de catégorie qui corresponde étroitement à la catégorie descriptive de la relative en anglais (voir section suivante). Les concepts comparatifs sont donc à distinguer des catégories particulières d'une langue structurelles qui elles sont définies par des contrastes internes au système linguistique. Ainsi, les catégories en français de « nom », « verbe », « adjectif », « déterminants », etc. s'opposent entre elles et constituent la distribution structurelle de la langue.

Compte tenu des partis pris méthodologiques du programme génératiste et de celui des fonctionnalistes énoncés plus haut, deux grandes définitions de la relative peuvent être distinguées : 1) celle qui porte une attention particulière aux critères morphosyntaxiques ; 2) celle qui repose davantage sur des critères sémantiques et fonctionnels. Il convient de préciser que la démarche comparatiste d'inspiration générativiste a largement évolué depuis ses premières formalisations (Haspelmath, 2021 : 15). Les définitions récentes de la relative proposés dans ce champ s'éloignent de la définition de la relative des grammaires descriptives, elles relèvent désormais davantage d'un concept comparatif (même si elles ne sont pas formulées comme telles). Reste que des désaccords – que nous détaillons plus bas – persistent. Nous présentons dans la section suivante les deux approches — et nous traiterons dans un second temps les définitions données de la relative en français et pour les LS.

2 La relative en linguistique comparative

2.1 Approche générativiste et approche fonctionnaliste dans la description de la relative

Si les définitions de la relative selon le bord théorique se recoupent en partie, elles diffèrent en fonction de critères distinctifs opérés sur les plans sémantique et morphosyntaxique. Les définitions de la relative faisant apparaître des critères morphosyntaxiques émanent le plus souvent de travaux d'inspiration générativiste, qui voient dans les différentes possibilités de relativation une même structure de départ pour l'ensemble

des langues (Cinque, 2020 : 1). Les définitions récentes dans cette approche (de Vries, 2018 ; Branchini, 2021) décrivent la relative comme :

(1) une proposition subordonnée contenant, prototypiquement, un constituant nominal désigné comme l'antécédent (ou le nom-tête selon la terminologie) ;

(2) cet antécédent a une existence sémantique et syntaxique partagée au sein des deux propositions qui composent la phrase à relative ; dit autrement, le nom-tête joue un rôle syntaxique dans la proposition matrice mais également dans la proposition[14] relative qui lui est subordonné (qui peut être alors différent de celui de la phrase matrice). Un des critères morphosyntaxiques distinctifs est celui de la subordination (au sens syntaxique du terme), vue ici comme une propriété universelle des langues (Branchini, 2021 : 325).

Une approche davantage fonctionnelle et sémantique de la linguistique comparative (représentée entre autres par Cristofaro, 2003 ; Comrie et Ketuva, 2013 ; Givón, 2001) considère la relative en tant qu'universel langagier : une construction qui permet de *restreindre* (et non seulement de modifier) le domaine de référence d'une construction nominale. Ainsi l'étude princeps de Keenan et Comrie (1977) justifie une définition essentiellement sémantique de la relative :

> « We are attempting to determine the universal properties of relative clauses (RCs) by comparing their syntactic form in a large number of languages. To do this it is necessary to have a largely syntax-free way of identifying RCs in an arbitrary language. Our solution to this problem is to use an essentially semantically based definition of RC. We consider any syntactic object to be an RC if it specifies a set of objects (perhaps a one-member set) in two steps: a larger set is specified, called the domain of relativization, and then restricted to some subset of which a certain sentence, the restricting sentence, is true. The domain of relativization is expressed in surface structure by the head NP, and the restricting sentence by the restricting clause, which may look more or less like a surface sentence depending on the language.[15] »
>
> Keenan et Comrie (1977 : 63)

[14] Pour être exact, Branchini parle de *determiner phrase* (DP). Puisqu'il s'agit de terme appartenant à la tradition générativiste, à laquelle nous nous n'adhérons pas, nous n'entrerons pas dans les détails terminologiques.

[15] « Nous tentons de déterminer les propriétés universelles des propositions relatives (PR) en comparant leur forme syntaxique dans un grand nombre de langues. A cet effet, il nous est nécessaire de disposer d'un moyen d'identification large qui s'affranchi de la syntaxe pour identifier les PR dans une langue donnée. Notre solution à ce problème est d'utiliser une définition des PR essentiellement basée sur la sémantique. Nous considérons qu'un objet syntaxique est une PR s'il spécifie un ensemble d'objets (peut-être un ensemble à un membre) en deux étapes : un ensemble plus large est spécifié, appelé domaine de relativisation, puis restreint à un sous-ensemble où une certaine proposition, la proposition restrictive, est vraie. Le domaine de relativisation est exprimé dans la structure de surface par le constituant nominal, et la phrase restrictive par la proposition restrictive, qui peut ressembler plus ou moins à une phrase matrice selon la langue. » [Notre traduction]

Le World Atlas of Language Structures Online adopte une définition similaire :

> « A relative clause is a clause narrowing the potential reference of a referring expression by restricting the reference to those referents of which a particular proposition is true.[16] ».
>
> Comrie et Kuteva (2013 : Relativization Strategies)

Dans cette approche, seules les relatives restrictives font l'objet de comparaisons inter-linguistiques en tant que constructions relatives. Vues comme fonctionnellement différentes des restrictives, les non-restrictives sont exclues de l'analyse (Cristofaro, 2003 : 195-196 ; Givón, 2001 : 179). L'approche fonctionnelle ne considère pas non plus la subordination syntaxique comme un critère opérationnel – certaines langues, selon cette approche, ne procédant pas à une forme de subordination pour la relativation (voir *infra*).

2.2 Typologie des stratégies de relativation

Une première stratégie est appelée **relative à tête externe** (*externally-headed relative clause*), où la « tête » (ou « nom-tête ») désigne, le plus souvent, le syntagme nominal à l'origine de la relativation (de Vries, 2018 ; Branchini, 2021). Cette appellation tire son origine des travaux génératives qui dans la structure arborescente de la phrase fait apparaitre le GN concerné par la relative à l'« extérieur » de celle-ci. Le nom-tête est exprimé de manière formelle uniquement dans la phrase matrice ; dans ce cas il est dit qu'il existe un vide (*gap*) phonologique dans la proposition relative, vide qui peut être rempli par un pronom relatif, à l'image de ce qu'il en est dans la Figure 1 en anglais.

[16] « Une proposition relative est une proposition qui restreint la référence potentielle d'une expression référentielle en limitant la référence aux référents pour lesquels une proposition particulière est vraie. » [Notre traduction]

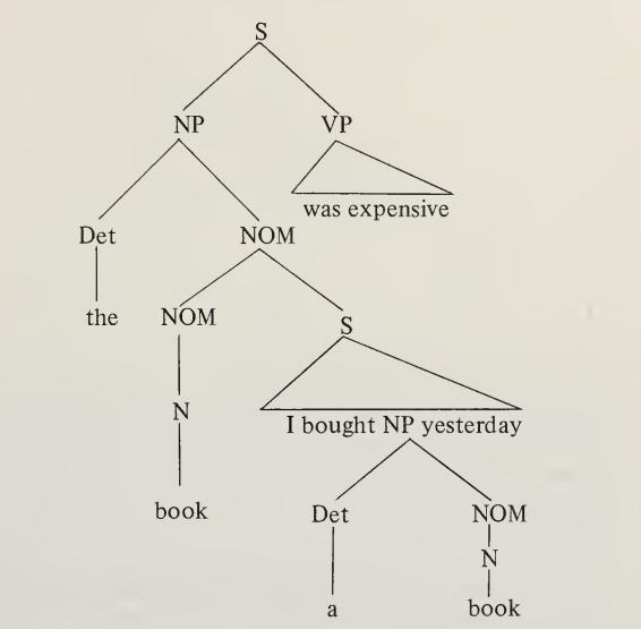


Figure 1. Exemple d'analyse sous forme d'arbre de la phrase « The book I bought yesterday was expensive[1] » donné par Liddell (1980 : 129)

« Le livre était cher » est la phrase matrice tandis que « que j'ai acheté hier » est la proposition subordonnée relative dont l'objet est « le livre », pourtant non exprimée formellement dans la proposition ; c'est le pronom relatif « que » qui remplit le vide. Dans cette logique, la relativation implique une transformation à partir d'une structure plus basique. Dans l'analyse de la relative, la perspective fonctionnaliste ne considère pas qu'il y ait transformation, chaque construction est envisagée comme émergeant pour satisfaire une fonction de communication. Les formes peuvent être envisagées comme contrastant les unes avec les autres, mais ne dérivent pas les unes des autres au sens génératiste (LaPolla, 2022). La notion de tête externe appartenant au vocabulaire génératiste, l'approche fonctionnelle désigne cette stratégie sous le nom de **stratégie du pronom relatif** dans le cas où c'est un pronom relatif qui introduit la proposition relative (Comrie et Ketuva, 2005 : 494).

Une seconde stratégie est celle **des relatives à tête interne** (ou « circumnominales » selon la terminologie) où le nom-tête est exprimé uniquement au sein de la proposition relative, comme il en est dans l'exemple (2) en quechua.

(1) Nuna bestya-ta ranti-shqa-n alli bestya-m ka-rqo-n.

[HOMME] [CHEVAL-ACCUSATIF] [ACHETER-PERFECTIF-3EME] [PERSONNE] [BON] [CHEVAL-EVIDENTIALITE] [ETRE-PASSE-3EME] [PERSONNE]

Le cheval que l'homme a acheté est un bon cheval.

Cole (cité par Cinque 2020 : 4)

Il existe également une autre stratégie à tête interne, **les corrélatives,** qui font d'abord apparaitre dans la phrase la proposition relative avec le nom-tête et, dans un second temps, la phrase matrice. Celle-ci contient un élément faisant référence au nom-tête, lequel peut être un pronominal à l'image de ce qu'il en est dans l'exemple de hindi (trois)

(2) jo laRke KhaRe hai, ve lambe haiN.

[QUE] [GARÇONS] [SONT] [DEBOUT] [CEUX-CI] [GRAND] [SONT]

Les garçons qui sont debout sont grands.

Grosu et Landman (cités par de Vries, 2018 : 13)

L'approche fonctionnelle désigne ces deux dernières stratégies comme **'stratégies de non-réduction'.** Elle inclut également dans cette famille de stratégies les relatives parataxiques (*paratactic relative clauses*). Dans celles-ci, le nom-tête apparaît explicitement dans la relative et il est réexprimé dans la proposition principale à travers un démonstratif qui peut être accompagné, si besoin de clarification, d'une reprise du nom-tête. L'amele, langue de la Papouasie-Nouvelle-Guinée, a recours à ce type de relative.

(3) mel mala heje on ((mel) eu) busali nu-i-a

[GARÇON] [POULET] [ILLICITE] [PRIS] [GARÇON] [CELUI-CI] [A COURU]

Le garçon qui a volé le poulet s'est enfuit.

Roberts (communication personnelle, cité par Comrie et Ketuva, 2013)

Les deux propositions sont liées seulement par des marques prosodiques.

Une autre stratégie uniquement distinguée par l'approche fonctionnelle est celle du **pronom de rétention** (pronoun-retention strategy). Le résomptif est une marque pronominale utilisée dans le cadre d'une relative mais non obligatoire dans une phrase déclarative (*ibid.*). La relative en hébreu ci-dessous (4) illustre ce type de stratégie.

(4) …ha-isha she-Yoav ohev ot-a…
[LA-FEMME] [COMPLEMENTEUR-YOAV] [AIME] [ELLE-ACCUSATIF]
…la femme que Yoav aime…

Givón (2001 : 186)

Là où le français normé utilise le pronom relatif qui fait à la fois office de subordonnant et d'anaphorique de l'antécédent, l'hébreu utilise un simple subordonnant et doit employer dans la construction à relative un pronom (appelé pronom *résomptif*) pour préciser l'antécédent. Dans les approches formalistes, la stratégie de pronom de rétention ne fait pas l'objet d'une stratégie à part et correspond à une stratégie à tête externe.

La stratégie du vide (gap strategy) constitue une autre stratégie à part entière dans les approches fonctionnalistes. Les relatives qui s'inscrivent dans cette stratégie n'ont aucune marque formelle faisant référence au nom-tête. Pour retrouver celui-ci, l'interlocuteur ou le lecteur doit inférer, à l'aide de moyens pragmatiques tels que le sémantisme du verbe, l'identité lexicale du nom-tête et la présence des autres arguments contenus au sein de la relative (Givón 2001 : 184). La relative du japonais fonctionne de cette manière.

(5) onna-ni tegami-o kaita otoka-wa Kobe-ni ikimashita
[FEMME-DATIF] [LETTRE-ACCUSATIF] [A-ENVOYÉ] [HOMME-TOPICALISATION] [KOBE- À] [EST-ALLÉ]
L'homme qui a envoyé une lettre à la femme est allé à Kobe.

Givón (2012 : 8)

Ainsi, dans la séquence « onna-no tegami-o kaita », en l'absence de pronom ou autre anaphorique rien n'indique formellement que c'est l'homme qui a envoyé la lettre. On le suppose car le verbe « kaita » attend normalement un argument-agent, lequel est pragmatiquement récupéré dans la deuxième partie de la séquence qui correspond à la phrase matrice. Les marques prosodiques contribuent également à l'inférence (*ibid* : 8). L'approche fonctionnelle précise que cette relative n'est pas une fonction de relativation à part entière et qu'elle dépend d'une stratégie plus générale, vue comme une construction modifiant un constituant nominal (*a general noun-modifying clause construction*) (Comrie et Kuteva, 2013 ;

Matsumoto, 2017 ; Shibatani 2018). Les langues dans lesquelles cette stratégie est attestée peuvent recourir à un marqueur de participe[17], à un subordonnant ou subordonnant générique ou encore ne présenter aucune marque formelle de subordination (comme en japonais). L'approche formelle ne reconnait pas de stratégie du vide et analyse différemment cette stratégie (par ex. relative à tête interne pour le cas du japonais).

Une autre différence typologique entre les deux approches concerne les constructions à **relative sans tête** (*free relatives*). Alors que l'approche fonctionnelle ne prend pas en compte cette stratégie dans sa typologie, l'approche formelle inclut ce type de relative qui consiste à employer une phrase à relative sans exprimer de manière formelle le nom-tête, ni dans la phrase matrice, ni dans la proposition relative (il est dit alors tacite) — une stratégie attestée en français :

(6) Qui voyage loin ménage sa monture.

S'il existe encore d'autres stratégies (comme les relatives à doubles têtes), celles que nous venons de lister sont parmi les plus courantes et les plus étudiées dans la littérature. Par ailleurs, à l'image du français, certaines langues peuvent avoir à disposition plusieurs stratégies de relativation (voir la section suivante).

[17] Creissels (2006) range ainsi les constructions participiales et à infinitives du français (de type « Les candidats ayant la moyenne… », « Le livre à lire pour la semaine… ») parmi les relatives. Il décrit ce type de relativation comme une stratégie de marquage verbal.

<table>
<tr><th>Approche formelle (de Vries 2018, Branchini 2021)</th><th colspan="2">Approche fonctionnelle (Comrie et Ketuva, 2013)</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Relatives à tête externe</td><td colspan="2">Stratégie du pronom relatif</td></tr>
<tr><td colspan="2">Stratégie du pronom de rétention</td></tr>
<tr><td>Relatives à tête interne</td><td rowspan="3">Stratégie de non réduction</td><td>Relatives à tête interne</td></tr>
<tr><td>Corrélatives</td><td>Corrélatives</td></tr>
<tr><td>X</td><td>Relatives parataxiques</td></tr>
<tr><td>X</td><td colspan="2">Stratégie du vide</td></tr>
<tr><td>Relatives sans tête</td><td colspan="2">X</td></tr>
</table>

Tableau 1. Récapitulatif des différentes stratégies de relativation

3 La relative en linguistique descriptive du français

Les relatives du français par leur mécanisme syntaxique permettent, à l'aide du verbe, de qualifier avec une grande précision n'importe quel nom ou groupe nominal. Ce procédé est particulièrement visible dans les noms d'enseigne, titres de presse, d'ouvrages, de films (*Au chien qui fume*, *L'Homme qui rit*, *L'homme qui murmurait à l'oreille des chevaux*). Elle couvre également une large gamme d'emplois discursifs que nous verrons plus loin. A ce titre, elle est en français la subordonnée la plus banale et la plus couramment utilisée (Le Goffic, 2019 : 193). Déjà présente chez les grammairiens de Port-Royal, la description de la relative en français est ancienne et fait désormais l'objet d'un relatif consensus dans les grammaires de référence (*ibid.*). Ses mécanismes restent toutefois encore discutés et ses usages surtout à l'oral sont sujets à une grande variabilité.

Nous l'avons dit, la relative telle qu'elle fonctionne en français est une spécificité de certaines langues européennes (voir *infra*). Revenir sur la genèse de la relative du français renseigne sur le processus de grammaticalisation à l'œuvre dans l'émergence de la relative.

3.1 Généalogie de la relative du français

Si l'on suit la reconstitution diachronique faite par Le Goffic (2023), les premières utilisations du latin préfigurant la relative du français montrent d'abord un schéma de type corrélatif organisé autour de deux propositions. La première proposition introduite par un indéfini *k-* d'origine indo-européenne, fait office de point de « repère topical ». La deuxième proposition contient un anaphorique de type résomptif et permet d'énoncer l'assertion. Il y a ainsi une logique conceptuelle dans l'ordre qui détermine les propositions, comme le dit Mellet (2013 : 90 citée par Le Goffic) : « P1 ouvre l'attente de l'énonciation de P2, en lui fournissant son topique, P2 fournit au parcours initié en P1 le moyen de se stabiliser ». Autrement dit, la structure informationnelle conditionne l'ordre des propositions (voir aussi Lehmann, 2008). Le latin archaïque présente donc des énoncés tels que :

(7) *Quas litteras mihi scripsisti, eae mihi jucundissimae fuerunt*
(soit littéralement : « Quelle lettre tu m'as écrite, elle m'a été très agréable »)

(Le Goffic, 2023 : 11)

On repère le déterminant indéfini *quas* de la première proposition et l'anaphorique résomptif *eae* contenu dans la seconde. A ce stade, il est épineux de déterminer le degré de dépendance qui lie les deux propositions : les deux ont chacune un certain degré d'autonomie mais se trouvent liées par une relation d'interdépendance « qui fait que la corrélation n'est pas une véritable subordination » (*ibid.* : 3). Le latin connait ensuite une évolution de la structure corrélative. D'abord, le résomptif apparait de moins en moins souvent, affaiblissant le degré d'autonomie de la deuxième proposition. L'ordre propositionnel ensuite s'inverse, l'indéfini devient un anaphorique tandis que le résomptif devient cataphorique. Enfin, la variable indéfinie *k-* finit par faire corps avec le résomptif pour devenir une nouvelle unité. À la suite de ces changements, on retrouve dans le latin tardif la structure qui va donner lieu à la subordonnée relative du français moderne. « *Quas litteras mihi scripsisti, eae…* » devient « *Eae litterae quas mihi scripsisti mihi jucundissimae fuerunt »* (soit littéralement : « La lettre quelle tu m'as écrite m'a été très agréable ». Le morphème *quas* passe d'un déterminant indéfini à un pronom relatif anaphorique et, surtout, une nouvelle proposition « relative » se forme.

(8) Quas litteras mihi scripsisti, eae mihi jucundissimae fuerunt

(9) ~~Quas~~ litteras **quas** mihi scripsisti, ~~eae~~ mihi jucundissimae fuerunt

(10) Eae litterae quas mihi scripsisti mihi jucundissimae fuerunt

Figure 2. Processus de grammaticalisation de la relative

Il n'y a plus deux propositions disjointes mais une phrase « complexe » qui intègre une proposition subordonnée. D'un point de vue syntaxique cela implique un changement majeur : le GN avec la relative, comme un GN simple, peut occuper n'importe quelle position ou fonction dans la phrase. La proposition relative s'est en quelque sorte libérée du lien qui l'unissait à la structure informationnelle de type topic-comment quand elle correspondait encore au dytptique corrélatif. Ce changement s'accompagne d'un usage étendu des emplois dans lesquels il n'y a plus restriction du domaine de référence : ceci permet le développement des relatives non restrictives (voir *infra* section 3.3).

Pour résumer, la relative du français hérite d'une structure du latin ayant fait l'objet d'un important processus de grammaticalisation. Elle a d'abord été une construction motivée par des besoins informationnels (*topic-comment*) qui reposait sur deux propositions de même niveau syntaxique pour évoluer, par la suite, vers une plus grande intégration syntaxique — c'est-à-dire une subordonnée qui peut désormais occuper n'importe quelle position dans la phrase et prendre n'importe quel rôle dans la structure informationnelle. Si le même processus de grammaticalisation se retrouve dans l'ensemble du système des subordonnées attestées du français (Lehmann, 2008, Le Goffic, 2023), la relative jouit d'un statut particulier au sein de la famille des subordonnées. Le pronom relatif remplit la fonction de subordonnant permettant de lier la phrase matrice et la proposition subordonnée mais a également une fonction syntaxique à l'intérieur de la subordonnée – un double rôle qui n'est pas attesté dans les autres subordonnées (Marchello-Nizia et al., 2020 : 1146-1447). L'émergence de la relative du français s'inscrit par ailleurs dans un processus diachronique général qui accorde une importance de plus en plus grande au statut de subordonnant, reflétant par là un « mouvement d'ensemble qui conduit vers une structuration explicitement de plus en plus marquée de la phrase complexe » (*ibid.* : 1447).

Nous présentons d'abord une définition canonique de la relative du français avant d'exposer les différentes interprétations possibles de ses mécanismes et de ses usages effectifs.

3.2 Définition générale

Nous reprenons ici une définition générale et récente de la relative du français proposée par Le Goffic (2019) qui reste inspirée de celles des grammaires traditionnelles.

La relative du français appartient en premier lieu au domaine de la subordination. Ce terme désigne une dépendance syntaxique dans laquelle une proposition est enchâssée (intégrée) dans un constituant supérieur au moyen notamment d'un subordonnant. Elle est le résultat de la possibilité syntaxique de pouvoir traiter une proposition entière comme un terme simple (tel qu'un adjectif, un nom ou un adverbe) et de l'incorporer à une unité supérieure, la structure matrice.

La proposition subordonnée, si elle a l'aspect d'une proposition autonome, se caractérise par certaines marques propres aux propositions enchâssées. Elle est : (i) dépourvue de modalités d'énonciation, restreignant par-là la possibilité d'être par elle-même interrogative, injonctive ou assertive (Creissels, 2006 : 189-190), (ii) systématiquement introduite par un élément qui marque l'ouverture de la proposition et fait office de charnière entre la subordonnée et la structure matrice. La subordonnée dite relative est introduite par un pronom relatif qui cumule trois fonctions :

- une fonction démarcative. Il introduit la proposition relative dont il est l'opérateur de subordination ;

- une fonction anaphorique. Il représente prototypiquement un nom (ou pronom) ou encore un groupe nominal qui est son antécédent[18] ;

- une fonction casuelle.

Quatre formes de pronoms relatifs simples (*qui, que, dont, où*) existent, aux côtés des formes composés (à qui, avec lequel, dans lequel, auquel etc.).

[18] La définition donnée ici correspond à celles que l'on retrouve chez Riegel et al. (2009) et Grevisse et Goose (1993) exception faite pour Le Goffic, qui ne classe pas les constructions à relative « sans antécédent » parmi les relatives mais les définit comme des « subordonnées indéfinies nominales » (Le Goffic, 2019: 103). De même, les structures clivées de type « il y a X qui », « ce qui/que » font l'objet d'une catégorie à part chez Le Goffic. C'est également la position de Muller (2002).

Forme du relatif	Fonction syntaxique du relatif
Qui	Sujet
Que	Objet
Où	Complément de lieu ou de temps
Dont	Objet indirect Complément de nom
Forme composée (à qui, avec lequel, dans lequel, auquel etc.)	Objet indirect, circonstant

Tableau 2. Tableau simplifié du système des pronoms relatifs en français selon les grammaires courantes (Grammaire Méthodique du français (Riegel et al., 2009), Le Bon Usage (Grevisse et Goose, 1993)

Dans la majorité des emplois, les relatives fonctionnent comme des épithètes et peuvent à ce titre se coordonner avec d'autres adjectifs (termes simples). A un niveau sémantique, on distingue traditionnellement la relative restrictive de la relative explicative (ou appositive).

3.3 Les valeurs sémantiques de la relative

La relative est dite **restrictive** (ou déterminative) si elle restreint l'extension de son antécédent et en sélectionne une partie (sous-classe). C'est l'alliance du nom et de la relative qui délimite le référent ; la relative est fortement intégrée dans le groupe nominal (GN) et ne peut être supprimée, comme l'illustre l'exemple (4).

(11) Les candidats qui ont obtenu la moyenne ont été déclarés reçus.

La relative est **appositive (ou explicative)** lorsqu'elle ne restreint pas l'extension de l'antécédent, comme en (2).

(12) Le lendemain, qui était un dimanche, …

Elle peut être supprimée sans dommage pour cette identification. Les antécédents privilégiés des relatives explicatives sont des GN déjà fortement déterminés par nature : les noms propres, les pronoms personnels, les GN du type « ce N ». La relative explicative est une sorte de parenthèse dans le GN, généralement détachée à l'oral par l'intonation. Elle marque souvent un commentaire, ou peut faire progresser une narration :

(13) Il prit un verre, qu'il remplit aussitôt.

En pratique, cette distinction n'est pas toujours aisée à appliquer. L'opposition est valable dans un certain champ (des classes qu'on peut sous-définir) mais au-delà elle est parfois impossible à identifier même en essayant de s'en remettre aux autres indices (prosodie, ponctuation).

En marge de cette distinction, il existe un troisième type de relative, la relative prédicative, qui ne fonctionne pas comme une épithète. Dans ce cas, elle ne fait pas partie du GN de l'antécédent mais est par elle-même un constituant de la phrase. Elle est paraphrasable par un infinitif ou par « en train de » avec un infinitif, ce qui la rapproche d'une fonction attribut de l'objet de la phrase matrice comme en (14) :

(14) J'entends le voisin qui rentre.

3.4 Structure de la phrase à relative

Selon la définition donnée ci-dessus, une subordonnée relative a la structure d'une phrase ordinaire. Sa place est souvent dans un constituant en fin de phrase (GN objet le plus souvent) mais il est syntaxiquement possible de la retrouver en milieu de phrase (dans un GN sujet par exemple). Cette place n'est pas sans effet sur l'intelligibilité de la phrase (Le Goffic 2019 : 212). Une relative incluse dans le GN sujet interrompt en quelque sorte le déroulement de la phrase qui l'héberge. Il oblige à mettre en suspens l'établissement de la relation cruciale entre le sujet et le verbe de la phrase, comme en (15).

(15) L'enfant qui porte une écharpe bleue est mon fils.

Elle demande de fait une stratégie de lecture particulière qui nécessite généralement un temps de traitement plus long. Une littérature abondante s'accorde également à dire que les relatives objet sont plus complexes à traiter que les relatives sujet (Baudiffier et al., 2011). Au sein de la relative, il n'est pas rare de voir le sujet nominal postposé au verbe, en particulier quand le relatif est composé ou occupe la fonction objet :

(16) La maison que possédaient mes parents…

Il est possible dans une certaine mesure d'empiler les relatives, soit en gardant le même antécédent :

(17) Des gens que je connais qui sont de droite…

soit de les enchâsser les unes dans les autres de sorte que l'antécédent de chaque relative est le GN le plus proche : c'est le principe de récursivité.

(18) « Une soie chinoise, volée dans la dernière guerre au palais de l'empereur de la Chine, représente le requin qui mange le crocodile qui mange le serpent qui mange l'aigle qui mange l'hirondelle qui mange la chenille. »

(Hugo, L'Homme qui rit)

Enfin, une dernière propriété syntaxique à relever au sujet de la relative, est le mécanisme de « dépendance lointaine » dans laquelle les différents constituants de la relative peuvent être éloignés sur le plan syntagmatique (Le Goffic, 2019 : 235), cf. l'exemple ci-dessous :

(19) La maison dans laquelle on prétend qu'il y a des fantômes.

Dans cet exemple, le relatif *dans laquelle* n'est pas le complément du verbe 'on prétend', mais de 'il y a des fantômes', qui est lui-même l'objet de la complétive 'on prétend que'.

3.5 Usages non standards de la relative

A côté de la définition canonique de la relative et qui répond en réalité à un usage (sur)normé du français, existe une variété d'usages non normé, observés en particulier à l'oral.

Face aux différentes formes du pronom relatif, certains tours ont tendance à simplifier le système morphologique du pronom (Blanche-Benveniste, 2010 ; Gadet, 2003). Si l'opposition entre *qui* et *que* semble claire, le pronom *que* est utilisé au-delà de sa fonction habituelle d'objet.

(20) La personne que je vous ai parlé. (normé : *dont*)

Il s'est posé la question de savoir si, dans ces cas, *que* garde sa fonction de pronom relatif ou s'il devient un simple subordonnant (à l'image du *that* anglais). Certains emplois laissent à penser que la seconde hypothèse peut être envisagée. Ainsi dans (8) on observe un pronom complément dans la relative, qui peut être interprété comme un pronom résomptif.

(21) Un truc que j'en ai besoin.

Gadet (2003)

Signalons que l'emploi généralisé d'un subordonnant *que* était admis en français classique mais qu'il a ensuite été rejeté par les grammairiens (Creissels 2006 : 233).
Certains tours de l'oral se passent de subordonnant mais peuvent s'interpréter comme des phrases à relative.

(22) alors j'ai un copain ici i(l) rigolait
(23) nous on a le maire il fait rien pour les chômeurs

Berrendonner (2004 : 259)

En effet, une analyse des marques prosodiques de tels emplois montre que les deux parties de la séquence sont liées par des intonations spécifiques : pas de pause entre elles, intonation dominante sur la seconde, pause ensuite (*ibid.* : 260), intonations qui diffèrent nettement de celles d'une juxtaposition. Ainsi une reconstitution des exemples (22) et (23) en français écrit standard serait alors respectivement « Alors j'ai un copain ici qui rigolait », « Nous, on a un maire qui ne fait rien pour les chômeurs ». Si l'on se réfère au tableau typologique des relatives présenté en section 2.1, les deux énoncés s'apparenteraient à des relatives parataxiques. Compte tenu de son mode de production – la possibilité d'accompagner le discours de signaux intonatifs – le discours oral privilégie des marques suprasegmentales (ou de macro-syntaxe) pour assurer une forme de subordination qui ne serait pas ici de nature syntaxique (au sens où des propositions sont introduites avec des subordonnatnts). Le registre écrit, lui, dépourvu de ce

moyen, a recours à des marques formelles. Cette tendance ne serait pas propre au français oral et serait universellement observée dans les langues (Givón, 2012).

D'autres énoncés semblent ne pas présenter de phrase matrice : seule une proposition subordonnée est observée, comme en (24).

(24) Et Denis qui n'arrête pas de dire des bêtises !

(Marchello-Nizia et al., 2020 : 1450)

Ces emplois (souvent sous la forme exclamative) seraient, selon Marchello-Nizia et al. (2020), une rémanence d'usages de la relative en ancien français, où le subordonnant *qui* avait valeur de présentatif équivalent au schéma « Voilà X qui… » (ibid.) à l'image de l'exemple (25).

(25) « Li vilains, qui est a ses bues, qui pleure et se demente haut. »

(Roman de Renart cité par Marchello-Nizia et al., 2020 : 1450)

En français moderne, l'énoncé serait le suivant : « (Voici) le paysan, qui est occupé à ses bœufs, qui pleure et se lamente fort. »

Certaines relatives semblent s'écarter du domaine de la subordination, en particulier celles employées avec les pronoms composés *après quoi*, *sans quoi*.

(26) Ils ont joué un match de football, après quoi ils sont rentrés chez eux.

Les emplois de ce type de relative montrent qu'elles ont pour antécédent la proposition entière, ce qui conduit à interpréter le pronom non plus comme un marqueur de subordination mais comme un marqueur de liaison. L'indépendance de la relative peut être signalée à l'oral par une pause forte et à l'écrit par le fait qu'elles peuvent apparaître en début de phrase (Creissels, 2006). On rappelle que le statut (prototypique) de subordonnant actuel du pronom relatif est à inscrire dans le mouvement de la structuration de plus en plus marquée de la phrase complexe concomitant à la diffusion de l'écrit (Marchello-Nizia et al, 2020 : 1447).

3.6 Les usages discursifs de la relative

Divers travaux de linguistique fonctionnelle ont mis à jour un vaste répertoire discursif de la relative attestée dans le *Standard Average European*, c'est-à-dire utilisant un pronom relatif. Les comparaisons inter-linguistiques et incluant le français de l'usage de la relative montrent qu'elle répond en grande partie aux mêmes fonctions discursives (Jisa et Kern, 1998 : 640). Pour cette section, nous nous appuierons notamment sur les travaux de Dasinger et Toupin (1994) qui ont proposé une typologie des fonctions de la relative.

Même si l'on a vu que la distinction n'est pas toujours opérationnelle, il est utile de distinguer dans un premier temps les relatives qui sont restrictives de celles qui sont appositives car les deux types de relatives ne mettent pas en jeu les mêmes fonctions.

3.6.1 Les usages discursifs de la relative restrictive

En discours, les relatives de nature restrictive permettent généralement d'introduire de nouveaux référents. Pour Givón (2001 : 177), utiliser une restrictive permet de fournir une description initiale suffisamment saillante au référent nouvellement introduit pour faciliter son réemploi dans le discours. Elle se rapproche des structures clivées de type « Il y a un X qui », « C'est X qui/que » largement utilisées pour introduire des nouveaux référents (Jisa et Kern, 1998). Creissels (2006 : 208-209) distingue des relatives restrictives à proprement parler, c'est-à-dire celles qui opèrent une sélection parmi un ensemble de référents possibles (les énoncés de type « Les candidats qui ont la moyenne… ») et celles qu'il appelle définitoires. Celles-ci sont une variété de restrictives ayant pour fonction de décrire un nouveau référent introduit par le nom qu'elles accompagnent, sans passer par une sélection d'un sous-ensemble de référents. Il donne l'exemple de la phrase suivante :

(27) Le livre que je viens de lire est intéressant.

Selon le cas de figure qui se présente, l'intention pragmatique peut différer. Si la référence seule est trop vague, une restrictive permet de mieux préciser la nature du référent. Ce type d'emploi se retrouve rattaché à des indéfinis et/ou à des termes très généraux : « truc », « quelque chose », « quelqu'un » (Dasinger et Toupin, 1994 : 463 ; Jisa et Kern, 1998).

(28) Le truc qui pend de l'arbre… (Pour dire une ruche)

Elle est employée quand le vocabulaire fait défaut (notamment chez les enfants) ou lorsque le locuteur préfère passer par ce qui s'apparente à une périphrase en cas de doute sur le terme (*ibid*. : 463). Ce procédé peut au contraire être utilisé pour laisser un flou volontaire, à l'image de l'exemple (29) où le référent pourrait être le meilleur ami qui viendrait faire une surprise.

(29) Quelqu'un que tu connais t'attend dans le salon.

La détermination d'une nouvelle référence peut également passer par un savoir partagé ou présupposé familier par l'allocutaire ; la restrictive ici n'est pas destinée à produire une nouvelle information mais sert de point de repère (Prince, 1981 ; Givón, 2001 : 176).

(30) L'homme qui est marié avec ma sœur est un escroc.
(31) Le film dont je t'ai parlé hier…

En général, les relatives de cette nature contiennent des référents humains (pronom ou nom défini) plus familiers et partant plus accessibles pour les participants de l'échange (Fox et Thompson, 1990).

3.6.2 Les usages discursifs de la relative appositive

Prototypiquement, l'appositive permet d'apporter des informations périphériques au sujet principal d'un énoncé (Givón, 2001 : 179). A l'écrit, elle peut être contenue entre des virgules, ce qui la rapproche d'une proposition mise entre parenthèses.

(32) La femme, qui se tenait à côté de la porte, a sorti un pistolet…

Lorsqu'il s'agit non pas cette fois d'introduire mais de reconvoquer une référence déjà précédemment évoquée dans le discours, l'appositive permet d'actualiser le statut du référent dans la trame du discours (Dasinger et Toupin, 1994 : 465-466).

(33) « … et plus tard la chouette, qui était ici, était sur le rocher. » [Notre traduction][19]

Dasinger et Toupin (1994 : 466)

Elle peut avoir valeur d'explication, en donnant la possibilité de justifier certaines actions contenues dans la phrase matrice.

(34) « …et le chien, qui avait mis en colère les guêpes avant, est maintenant chassé par les guêpes. » [Notre traduction]

Dasinger et Toupin (1994 : 70)

Mais, employée dans certaines conditions, l'appositive relève d'informations de premier ordre, participant pleinement à l'avancement du récit (Combettes, 1992 : 125). L'appositive peut ainsi établir une relation causale en dénotant la conséquence d'un évènement contenu dans la phrase matrice.

(35) « …et Fleurissoire ne trouva plus où se raccrocher que le chapeau de castor qu'il saisit désespérément et qu'il emporta dans sa chute. »

(Gide, Les caves du Vatican)

De manière générale, l'appositive permet la juxtaposition de plusieurs actions au sein d'une même phrase et par là de condenser l'information.

(36) « Un loup survint à jeun, qui cherchait aventure… »

(La Fontaine, Les Fables)

Dans la littérature, ce type de relative est décrite sous le nom de relative continuative (Le Goffic, 2019) ou narrative (Creissels, 2006).

[19] Les exemples du corpus de Dasinger et Toupin sont issus soient de données produites soit en espagnol soit en anglais.

3.7 Les usages de la relative à l'écrit

Le fait est largement documenté : les conditions de production du discours influencent les choix linguistiques, en particulier selon que le discours est produit à l'oral ou à l'écrit (Blanche-Benveniste 2010 ; Halliday, 1990 ; Ong, 2012). Le temps de planification, avec son retour possible, permettent à l'écrit l'élaboration d'unités phrastiques longues qui seraient trop coûteuses cognitivement à produire dans le vif de l'oral (Bonin, 2003, Chafe, 1994, Gayraud et al., 2001 cités par Mazur-Pallandre, 2009). Suivre l'évolution de la phrase française écrite de l'époque médiévale à nos jours, montre comment la relative s'est développée sous l'effet de la modalité écrite. Nous reprenons en grande partie ici l'étude diachronique du volume *Histoire de la phrase française : des Serments de Strasbourg aux écritures numériques* (Siouffi et al., 2020).

Les Serments de Strasbourg, datés du IXème siècle, sont considérés comme le texte le plus ancien en langue française. Il s'agit, comme son nom l'indique, d'un serment qui a été prononcé en 842 à Strasbourg et de la réponse de ses destinataires, des héritiers de l'empire de Charlemagne. Le premier document attesté en français écrit se trouve être une reproduction de l'oral : il transcrit « à la prononciation près, des paroles proférées oralement et qui engagent » (*ibid.* : 16). Mais rapidement plusieurs phénomènes vont influencer la forme du texte et l'éloigner de la forme orale. D'abord quand il s'agira au cours du XIIIème siècle de mettre en prose écrite des récits, les auteurs seront confrontés « à la difficulté fondamentale d'organiser en phrase et à articuler la linéarité que suppose ce découpage en unités ». Ainsi, les premiers récits écrits comportent surtout des « phrases plates scandées de nombreuses répétitions » (*ibid.*). Dans la « Quête du Graal », le récit suit strictement l'enchaînement des épisodes, n'omettant aucun détail, ne laissant aucune faille dans le déroulé des actions. « Le lecteur est guidé par un ‘'tuilage'' – bien trop mécanique pour un lecteur aujourd'hui – un entrelacement compact de reprises littérales » (*ibid.*).

On peut situer au XVème siècle des emplois de la subordonnée relative qui relèvent essentiellement de la scripturalité. Le système de subordination se développe et se complexifie donnant une ampleur aux énoncés qu'il ne présentait pas auparavant. Alors qu'on avait recours aux adverbes et aux compléments de temps pour traiter l'organisation temporelle, le recours aux subordonnées sont désormais privilégiées. Au XVIème siècle, le texte ne se limite plus à une suite d'évènements mais ajoutent commentaires et réflexions sur les faits. Ce qui nécessite

une phrase plus complexe, riche en outils de subordination et en marques de logique. Alors que l'ancien français valorise le déroulement chronologique : la prose narrative du XVème et XVIème siècles s'attache davantage aux raisons souvent d'ordre psychologique qui font avancer le récit. L'arrière-plan du récit se trouve valorisé et devient parfois plus important que la trame narrative elle-même. La subordonnée est partie prenante de ce nouvel usage en permettant des énoncés constitués d'une série d'imbrications. Cette évolution est à mettre en lien avec une pratique de la lecture qui devient de plus en plus silencieuse et solitaire et qui permet aux lecteurs de revenir sur ce qui a été écrit. Dans une étude diachronique de l'utilisation pronom-déterminant relatif « lequel », Goux (2016) note que dans les textes destinés à la lecture solitaire, l'antécédent peut être éloigné de son anaphorique tandis que la contiguïté est la règle dans les textes destinés à être lus.

Finalement, la relative accompagne le mouvement d'autonomisation général de l'écrit. Il s'ensuit que les usages actuels de la relative à l'écrit et à l'oral se distinguent à plusieurs niveaux, en particulier dans l'organisation de l'information. Dans une étude comparative du français oral et écrit, Blanche-Benveniste (1995) constate d'abord que « le récit oral respecte généralement de plus près la succession chronologique des épisodes, alors que le récit écrit semble la bouleverser systématiquement. ».

> « Une voiture s'est encastrée sous un poids lourd qu'elle suivait et qui, pour une raison inconnue, a heurté une pile de pont avant de se coucher en travers des trois voies de l'autoroute. »
>
> (extrait d'un article du Monde donné en exemple par Blanche-Benveniste, 1995 : 20)

A cet égard, la subordonnée relative servirait essentiellement à pouvoir inverser l'ordre chronologique tout en relatant les évènements (« qu'elle suivait », « qui a heurté ») et il semble que cet usage « n'est jamais observé à l'oral ». Les relatives employées à l'oral sont surtout destinées à déterminer les noms (fonction restrictive) : « je suis parti dans une vigne qui **était**. . . deux mètres plus bas » (*ibid*. : 26). Selon Blanche-Benveniste, l'éclatement des évènements a surtout à voir avec une répartition de l'information qui diffère de beaucoup celle du récit oral. Il y a le souci pour le genre écrit (ici l'article de presse) à « condenser » l'information, en utilisant le moins possibles de verbes conjugués dans une phrase, organisation qui conduit à émanciper les épisodes de leurs situations chronologiques. A l'inverse, ces contraintes ne s'observent pas dans les discours oraux.

un jour sa grand- sa belle-mère lui dit euh - écoutez euh Hubert - parce qu'il s'appelle Hubert Litier en plus - Hubert il faudrait que vous me m'ouvriez le vasistas dans l'escalier - . . . - le bon-papa a glisse - la pagaie est passée par-dessus le vasistas - ils sont passes par le vasistas - le beau-père est reste accroche au vasistas - lui il a déboule les escaliers - la grand-mère est venue voir ce qui se passait - elle a été emportée avec tout le monde

(*ibid*.. : 21)

3.8 Conclusion intermédiaire

Alors qu'elle au départ est un procédé syntaxique circonscrit à une sphère de langue limitée, la relative est devenue une notion étendard de la complexité linguistique, et à ce titre, scrutée dans toutes les langues du monde – au prix de certaines reformulations de ses critères définitoires initiaux. Nous avons vu qu'en français, la relative est la plus banale et la plus courante des subordonnées. Elle se prête par ailleurs particulièrement à la pratique de l'écrit dont la modalité autorise un temps de planification et des unités phrastiques plus longues.

Après avoir vu ses usages dans une langue audio-phonatoire ayant une écriture institutionnalisée, il s'agit désormais de regarder comment la notion de relative a été appréhendée pour la LSF, langue foncièrement orale ayant recours au canal visuo-gestuel.

4 Langue des signes française : propriétés générales

A la fois ignorées et déconsidérées, ce n'est que récemment que les langues des signes (LS) ont acquis une place pleine et entière parmi les langues humaines. C'est Stokoe (1960) qui est le premier à avoir affirmé le statut linguistique d'une LS en proposant une description générale de la langue des signes américaine (ASL). Son travail a ainsi posé le premier jalon d'une série de travaux recensant et documentant les LS. Prises dans les différents courants théoriques qui parcourent le champ de la linguistique, les LS ont pu, de manière schématique, être abordées de deux manières. On trouve en premier lieu des approches qui partent du postulat selon lequel les LS, en tant que langues humaines, répondent à des comportements correspondant à ceux des LV. A ce titre, les outils d'analyse qui ont été forgés pour les LV peuvent tout aussi bien s'appliquer aux LS. Dans une démarche inverse, il est des approches qui, en partant des propriétés caractéristiques des LS, proposent de revoir l'appareil conceptuel

qui préside à la description des langues (Garcia, à paraitre). C'est une approche de ce type sur laquelle s'appuie notre étude, celle de l'Approche Sémiologique (AS).

Nous nous limiterons dans cette partie à énoncer les grands principes de l'AS ainsi qu'une description des propriétés de la LSF dans le cadre de l'AS qui seront utiles pour notre étude sur les relatives.

4.1 L'Approche Sémiologique

On doit les premières formalisations de l'AS à Cuxac (1986, 1996, 2000, 2013). Formé à la linguistique énonciativo-fonctionnaliste, Cuxac prend un parti pris méthodologique qui s'ancre dans cet univers théorique : une description de la LSF saisie *in situ* à travers des discours longs. Il fait rapidement le constat que les outils traditionnels d'analyse ne permettent pas de rendre compte de phénomènes linguistiques qu'il observe en LSF et conçoit à cet effet un nouveau modèle descriptif à portée explicative. De fait, l'AS s'est attachée à mettre au centre de l'analyse linguistique ce qui apparaissait comme proprement typique de la LSF, à savoir les structures dites « iconiques » (cf. *infra*) de la LSF. Perçues comme non pertinentes linguistiquement dans les premières études sur les LS, au sein de l'AS ces structures deviennent, à l'inverse, le principe organisateur des LS. Continuellement affinée et enrichie depuis 40 ans (*e.g.*, Fusellier-Souza, 2004 ; Gobet-Jacob, 2007 ; Cuxac et Antinoro-Pizzuto, 2010 ; Garcia, 2010 ; Sallandre, 2014 ; Garcia et Sallandre, 2020), l'AS propose désormais à la linguistique un ancrage sur une sémiologie du canal, soit un programme de linguistique générale s'appliquant à toutes les langues humaines, signées ou non.

4.2 La sémiologie du canal : un renversement épistémologique

L'AS fait l'hypothèse que la faculté humaine au langage émerge d'un ensemble d'opérations cognitives, celui de l'imagerie mentale née des interactions perceptivo-pratiques avec le monde, qui catalysée en expressions linguistiques à travers un canal communicationnel, génère des formes linguistiques particulières. Le canal est ici appréhendé comme un générateur de contraintes mais aussi de potentiels propres, et devient le point de départ de « l'analyse des conditions substantielles de la communication linguistique » (Garcia, 2010 ; Garcia, à paraître). En cela, l'approche sémiologique s'inscrit à rebours du principe de l'autonomie de la substance

par rapport à la forme affirmé en premier lieu par Saussure[20] et repris depuis comme axiome dans certains programmes linguistiques.

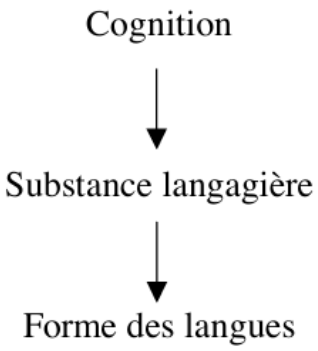


Figure 3. Schéma du processus de l'expression linguistique selon le point de vue l'AS (Cuxac, 2008 : 197)

Dans cette démarche, les langues vocales et leurs différentes propriétés (linéarité du signifiant, double articulation, arbitraire du signe…) qui ont pu être posées comme critères définitoires des langues humaines deviennent des cas particuliers de résolutions linguistiques ou dit autrement, des effets de la modalité audio-phonatoire. Quant aux LS et à leurs propriétés, elles sont le produit de l'exploitation massive des potentiels sémiotiques du seul canal disponible aux sourds, à savoir le visuel-gestuel. Nous montrons dans les sections suivantes ce que cela signifie concrètement.

4.3 La LSF dans l'AS

4.3.1 Les unités minimales de la LSF

Selon l'AS, l'opposition phonème/morphème qui fait système dans les langues vocales[21] ne se justifie pas en LSF. Les composantes minimales étant déjà porteuses de sens, le premier niveau d'analyse à considérer est d'ordre morphophonétique. A ce niveau, les composantes sont communément appelées les *paramètres*, au nombre de huit. On distingue traditionnellement les

[20] « Le moyen de production du signe est totalement indifférent, car il n'intéresse pas le système » (Saussure, 1971 [1916] : 166).
[21] Cette opposition est désormais même contestée pour les langues vocales, voir par ex. Occhino (2016).

paramètres manuels des paramètres non manuels. Sans faire l'inventaire exhaustif des valeurs morphophonétiques de ces paramètres, on donnera quelques exemples.

4.3.1.1 Les paramètres manuels

On recense quatre paramètres manuels. Ils se composent de :

- la configuration de la ou des mains : elle correspond à la forme de base de la/des mains. L'inventaire des configurations en visée illustrative (voir *infra*) fait apparaitre des valeurs de base déjà signifiantes. La configuration 'main plate' permet par exemple de spécifier des référents composés justement d'une forme plate (comme une table, un mur, etc.) et la configuration 'index tendu' de figurer le déplacement d'une forme allongée (animé humain le plus souvent).
- l'emplacement : la position de départ de la main. Cette position peut être notamment : un endroit situé sur le corps du locuteur ; un espace dit « neutre » devant le locuteur ; une zone d'espace sémantisée – dite locus (voir *infra*). De la même façon que la configuration, l'emplacement peut en soi déjà porter une valeur morphémique. Il en est ainsi de l'emplacement tempe/côté du front qui regroupe nombre d'unités lexicales qui ont trait à l'intellect : [COMPRENDRE], [REFLECHIR], [PENSER], [CROIRE], [REVER][22]…
- le mouvement, soit le mouvement déployé par la main dans l'espace. Encore une fois, le mouvement seul peut générer des effets de sens. A un niveau symbolique par exemple, un mouvement vers le haut peut dénoter un contexte positif, tandis que c'est le contraire pour un mouvement vers le bas. En témoigne la paire minimale [AIMER] et [NE PAS AIMER] où seul le paramètre mouvement, respectivement vers le haut et le bas, est distinctif.
- l'orientation : avec comme point de repère la paume de la main, l'orientation indique vers où est orientée la main.

4.3.1.2 Les paramètres non manuels

Les paramètres non manuels sont les suivants :

- le regard, qui joue le recteur de l'interaction et d'activateur de deixis - on verra plus en détail comme cela est actualisé en LSF ;

[22] Nous choisissons suivre la tradition de glose établie par C. Cuxac : les unités lexicales sont encadrées par des crochets et en majuscules tandis que les unités de transfert (voir *infra*) en minuscules.

- la mimique (ou expression) faciale qui porte entre autres les valeurs aspectuelles et modales ;
- la labialisation, indice de la visée communicative (voir *infra*).
- le buste, dont le mouvement sert notamment à la démarcation des syntagmes.

4.3.2 Les deux visées communicatives

Dans le paradigme de l'AS, la LSF s'articule autour de deux visées communicatives (ou intentions sémiotiques) : l'une illustrative et l'autre non-illustrative.

4.3.2.1 Visée illustrative : iconicité d'image et structures de transfert

Sous visée illustrative, les éléments linguistiques en discours se trouvent à la fois *dits* et *montrés,* si bien qu'il y a une ressemblance formelle systématique entre les différentes parties du discours et leur référent.

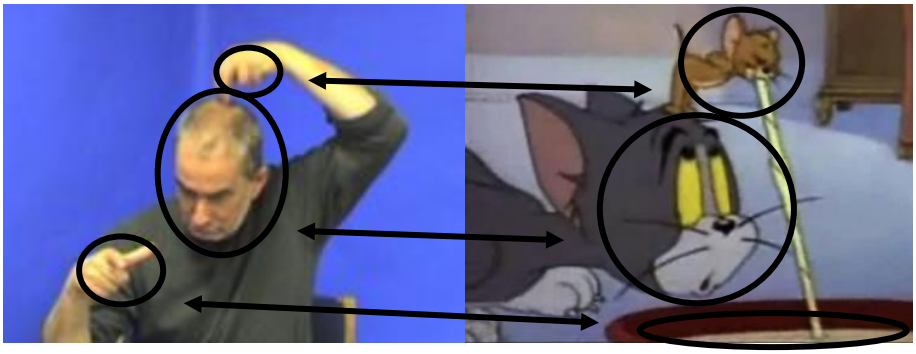


Figure 4. Séquence en LSF sous la visée illustrative (à gauche). Le locuteur restitue une séquence du dessin animé Tom et Jerry (à droite). Les trois référents que sont la souris, le chat et le bol sont représentés en discours (Sallandre, 2016)

Ce lien de ressemblance, désigné par l'appellation d'iconicité d'image, est l'effet de la possibilité du canal visuel-gestuel, en particulier de par sa tridimensionnalité, de *figurer* ce qui est raconté dans le récit[23]. Ceci implique que les unités composant le discours en visée

[23] En tout cas plus facilement qu'avec le canal audio-phonatoire.

illustrative sont toutes motivées par la volonté de *faire ressemblant*, constituant par là un mode de production du sens par l'iconicité elle-même. L'AS distingue sous cette visée trois macrostructures appelées structures de transfert (ou plus simplement transferts). Si ces macrostructures présentent en résultat des « scènes » globales (comme dans la figure 4.), elles sont le produit d'unités plus petites, structurantes et signifiantes, représentées par les paramètres. La description de ces transferts ci-dessous est reprise de Cuxac (2008).

Transfert de taille et de forme (TTS)

Cette structure permet de représenter la taille et/ou la forme, partielle ou globale, de lieux, d'objets, ou encore de personnages. Selon un processus immuable, le regard « installe » une forme (configuration et orientation de la ou des mains) dans l'espace (emplacement de la ou des mains) puis suit le déploiement spatial (mouvement de la ou des mains) de ladite forme, quantifiée et/ou qualifiée simultanément par la mimique faciale.



Figure 5. Séquence en TTS faisant figurer un tronc d'arbre (Sallandre, 2007 : 136)

Transfert situationnel

Avec cette structure, le locuteur vise à reproduire iconiquement dans l'espace situé devant lui des scènes qui figurent le déplacement spatial d'un actant par rapport à un locatif stable fonctionnant comme repère. D'une manière très générale, le regard « installe » une forme stable (configuration de la main dominée) dans l'espace (emplacement de la main dominée) puis « positionne » une forme (configuration de la main dominante) par rapport à la main dominée (emplacements mutuels des deux mains) et enfin précède la trajectoire du déplacement de la main dominante (mouvement) par rapport à la main dominée (emplacements mutuels des deux

mains en fin de mouvement). Simultanément, la mimique faciale qualifie aspectuellement l'action de déplacement.



Figure 6. Séquence en TS où le locuteur fait figurer un oiseau sur une barrière (Sallandre 2003 : 137)

Transfert personnel (TP)

La troisième de ces structures permet de reproduire, en mettant en jeu tout le corps du locuteur, une ou plusieurs actions effectuées ou subies par un actant du procès de l'énoncé : humain ou animal le plus fréquemment, mais ce peuvent être aussi des non-animés, voire des entités abstraites. Le narrateur « devient » l'entité dont il parle. Les mouvements du corps et du visage du locuteur, la nature et la direction de son regard, sa mimique faciale représentent ceux de l'entité transférée. La configuration des mains représente la forme de base d'une action (mouvement de la ou des mains : par exemple une saisie, une démarche, etc.) dans l'espace (emplacement de la ou des mains).



Figure 7. Séquence en TP où le locuteur incarne un cheval galopant joyeusement (Sallandre 2003 : 140)

À un degré de complexité structural plus élevé, les macrostructures de base que sont le TS et le TP peuvent se combiner pour former ce qui a été appelé par Cuxac le **double transfert** (DT). Les séquences de ce type de structure présentent ainsi simultanément un TP et un TS (voir la figure 4 qui met en œuvre ce procédé).

Les transferts, en tirant profit des ressources du canal visuel-gestuel, présentent des propriétés linguistiques propres à la modalité. D'une part, le caractère des unités de transfert est non-discret et non listable à la différence du lexique des langues vocales. D'autre part, les transferts peuvent exprimer simultanément les actants d'un discours et leur action, de sorte que l'équivalent d'une proposition en LV peut être réalisé dans une unité minimale de réalisation. L'extrait ci-dessus présenté en figure 7 donne à voir ce principe : le locuteur, au moyen de son corps et du mouvement de ses bras, exprime en même temps un cheval, son galop, et l'aspect du procès « galoper », ce qui se traduirait par une phrase entière « le cheval galope joyeusement ».

4.3.2.2 La visée non-illustrative : iconicités dormante et diagrammatique

La branche non illustrative se compose d'éléments sémiologiquement équivalents à ceux des langues vocales où il ne s'agit pas de montrer mais seulement de *dire*. On y trouve ainsi un lexique fait d'unités discrètes, listables et conventionnelles. Deux types d'iconicité caractérisent la visée non illustrative : une iconicité dormante et une iconicité diagrammatique.

4.3.2.2.1 Unités lexicales et iconicité dormante

Dans le scénario de l'AS, la plupart des premières unités lexicales créées sont issues d'une routinisation d'unités de transfert ayant perdu leur visée illustrative ; de ce fait, la valeur spécifiante qu'elles avaient en transfert devient valeur générique, de sens global. Il est possible de reconstituer le processus à travers l'exemple de l'unité lexicale [LIT] (figure 8).



Figure 8. Unité lexicale [LIT] (Elix, 2025)

On peut raisonnablement supposer qu'il s'agissait au départ d'un TTF spécifiant un type particulier de lit, ceux encadrés avec des balustres (représentés par l'index et l'auriculaire), et qui par un jeu de stabilisation et conventionnalisation a perdu peu à peu sa valeur illustrative. Désormais, l'unité lexicale sert à désigner tout type de lit alors même que des balustres sont rarement présents sur les lits actuels. L'iconicité d'image cède alors à une iconicité qualifiée de « dormante » en ce que sa valeur morphémique de base peut être remotivée (« réveillée ») à tout moment en discours. Dans le cas où un locuteur voudrait dire *en montrant* qu'il a dormi sur son lit, il peut reprendre l'unité lexicale [LIT] de façon à instancier la référence puis faire entrer l'unité en visée illustrative pour restituer la scène où il dort sur son lit. Même si les balustres ne sont plus, la configuration manuelle reste suffisamment signifiante (elle renvoie à un objet de forme rectangulaire, ce qui est encore le cas des lits actuels) pour être utilisée en structure de transfert. Ces traces d'iconicité d'image présentes dans la plupart des unités lexicales permettent ainsi de faciliter le va-et-vient entre les deux visées communicatives qui structure le flux du discours en LSF. Autrement dit, il est nécessaire pour les unités lexicales de conserver une quantité suffisante d'iconicité pour permettre ce va-et-vient constant entre visées et ceci même si, au contraire des unités de transfert, elles ne font pas sens par leur iconicité mais par convention.

Dans ce lexique, il est difficile de trouver l'équivalent des critères formels pouvant distinguer *a priori* les noms des verbes ou des adjectifs comme pour le français. Tout au plus observe-t-on en contexte et dans certains cas seulement une différence entre les deux caractères nominal et verbal d'une unité au niveau des paramètres du mouvement et de la mimique : ils sont marqués pour le verbe et nettement moindre pour un nom (Cuxac 2000 : 146-147). L'AS

privilégie dès lors une entrée par la sémantique : les parties du discours sont désignées dans le contexte discursif par les termes de « valeurs nominales / verbales / adjectivales ».

4.3.2.3 Espace de signation et iconicité diagrammatique

De manière générale, l'espace de signation qui se trouve devant le signeur est le support de la construction de la référence et des schémas actantiels afférents (on l'a vu avec les transferts). Hors visée illustrative, l'exploitation de cet espace repose sur une iconicité de type diagrammatique. Cette iconicité ne vise pas la ressemblance formelle entre le signe et le référent mais entretient plutôt une correspondance symbolique entre la structure du discours linguistique et la structure des concepts portés par ledit discours (voir la figure 9 ci-dessous pour un exemple).

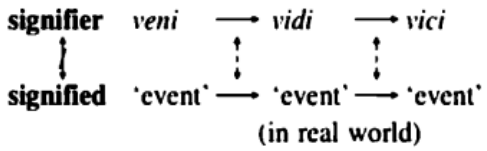


Figure 9. Exemple donné par Nänny et Fischer (1999 : 22) pour illustrer le principe de l'iconicité diagrammatique. L'ordre des mots correspond à celui des événements rapportés par le discours

Dans la LSF, elle implique au moins deux procédés, là encore consubstantiels à la modalité : le pointage et la spatialisation. Le pointage manuel (prototypiquement poing fermé, index entièrement ou partiellement tendu) constitue le principal moyen de créer une référence avec une valeur équivalente à celui du pronom personnel ou démonstratif (Cuxac, 2000). Quant à la spatialisation, elle est la possibilité de sémantiser des portions de l'espace de signation et de marquer les relations sémantiques des entités référentielles.

Illustrons l'iconicité diagrammatique en LSF ainsi que les mécanismes du pointage et de spatialisation avec une séquence issue d'un discours du président de la Fédération Nationale des Sourds de France (FNSF). Dans ce passage, le président fait le bilan de l'assemblée générale de la Fédération Mondiale des Sourds (*World Federation of the Deaf* en anglais, abrégée WFD) et évoque le moment où les pays affiliés ont sollicité la WFD pour un nouveau vote (suite à un incident). Cette séquence peut être traduite en français par « les pays [affiliés] ont sollicité la WFD [dans le cadre d'une demande de revoter] ».



Image 1.



Image 2.



Image 3.



Image 4.



Image 5.



Image 6.



Image 7.

Figure 10. Séquence en LSF qui peut être traduite par « les pays [affiliés] ont sollicité la WFD [dans le cadre d'une demande de revote] » (FNSF, 2025)

L'opérateur principal en LSF de l'activation/réactivation de la référence est le regard (Garcia et Sallandre, 2013). A cet effet, le locuteur commence par diriger son regard vers une portion d'espace en bas à sa droite et amorce le geste du pointage (image 1). Le point d'arrivée du pointage correspond à l'endroit où désormais une zone d'espace est pré-sémantisée, appelée locus (image 2). Sur ce locus, le locuteur réalise l'unité lexicale [PAYS], cette unité est *spatialisée*, c'est-à-dire située dans une zone d'espace spécifique. Dorénavant, chaque pointage et/ou regard en direction de ce locus activera l'entité référentielle 'pays' (image 3). C'est précisément ce qui se produit lors du deuxième pointage du locuteur (image 4). Suite à ce pointage, le locuteur commence l'unité lexicale [APPELER/SOLLICITER] sur le locus renvoyant à 'pays' (image 5) et déploie un mouvement qui s'arrête en haut à sa gauche (image 6). Par cette opération, le locuteur attribue le rôle sémantique d'agent à l'entité 'pays' et active une deuxième zone d'espace, là où le mouvement du signe s'est arrêté (accompagné du regard), qui annonce le patient. En l'occurrence, le patient est la WFD épelée au niveau du deuxième locus (image 7).

Il est clair qu'à travers cet exemple, il ne s'agit pas de refléter la position réelle (ou imaginée) des référents auxquels renvoient les entités placées dans cet espace mais d'indiquer leurs interrelations. L'iconicité diagrammatique se manifeste concrètement dans la distribution des relations sémantiques d'agent et patient au moyen des loci et du mouvement de l'unité lexicale [APPELER/SOLLICITER]. Mais elle le fait aussi, précisément, dans la position de ces loci : le locus 'pays' se situe en bas de l'espace de signation tandis que celui du 'WFD' est en haut ; c'est une façon de refléter le rapport de subordination qui lie les pays membres à l'instance supérieure que représente la Fédération Mondiale des Sourds.

4.3.3 Organisation du discours

Les exemples commentés ci-dessus ont donné un aperçu de la façon dont les unités se succèdent dans le plan syntagmatique. On présentera dans cette section les principes qui règlent l'ordre des éléments dans la chaine du discours selon Cuxac (2000).

4.3.3.1 Schéma actantiel

En visée non illustrative, l'ordre du schéma actantiel de base est relativement libre[24]. Plus que l'ordre de présentation des entités référentielles, ce qui importe est le mouvement ainsi que l'orientation des unités à « valeur verbale »[25] qui marquent leur rôle sémantique respectif selon le mécanisme décrit plus haut. Ainsi, la plupart des verbes à deux arguments (ou plus) sont directionnels (comme [APPELER] vu en figure 10 (*supra*) et ce sont les points de départ et d'arrivée du mouvement sur les zones d'espace (ou du corps) sémantisées renvoyant aux participants qui indiquent les rôles sémantiques. En principe, il faut tenir compte du sémantisme du verbe pour déterminer si les points de départ et d'arrivée du verbe correspondent respectivement au rôle d'agent et de patient – cela peut être inversé pour certains verbes (dits de transfert ou '*backverbs'*) comme [COPIER]. En pratique, dans la grande majorité des cas[26], l'ordre du mouvement correspond à l'ordre agent-patient/bénéficiaire.

Il existe quelques verbes transitifs dont le mode de réalisation n'est pas directionnel (et inversement, certains verbes censément non directionnels le deviennent). Pour ces cas, les mécanismes du regard et du pointage restent opérationnels et l'ordre agent-verbe-patient est privilégié. Une variante du verbe [AIDER] est l'un de ceux-là. En guise d'exemple, prenons un énoncé où une fille serait l'agent du verbe [AIDER] et un garçon le patient. Les unités lexicales [FILLE] et [GARÇON] se réalisant en LSF au niveau de la tête, selon la voie la plus normale, on procèderait de la façon suivante : l'unité [FILLE] serait effectuée en premier, suivie de [AIDER], un jeu de pointage/regard pré-sémantiserait ensuite une zone d'espace et enfin on terminerait avec [GARÇON] accompagnée du regard en direction du locus précédemment crée.

Pour ce qui est de la visée illustrative, l'actant et son action sont fondus dans une même structure qui met en œuvre la simultanéité des expressions, la question d'un ordre n'a donc pas à se poser. Mais elle se pose pour les prédicats non dynamiques ainsi que pour certains compléments du verbe. La section suivante aborde la règle combinatoire dans ce type de contexte.

[24] A l'exception du fait que l'unité verbale n'apparait jamais en premier.
[25] Que nous appellerons désormais « verbes » pour simplifier.
[26] A notre connaissance, les verbes concernés par un ordre patient-agent sont tout au plus une dizaine : [INVITER], [PRENDRE], [PERCEVOIR/COMPRENDRE], [COPIER], [RECEVOIR], [CHOISIR]...

4.3.3.2 Combinatoire et logique de l'iconicité

Il est des segments de la LSF qui ne sont régis ni par l'iconicité d'image ni par l'iconicité diagrammatique à l'œuvre avec la spatialisation et la dynamique regard/pointage, comme certaines localisations temporelles (*e. g,* « aujourd'hui » dans l'énoncé « aujourd'hui, je suis allé au cinéma »). Se pose alors la question d'un ordre d'apparition de ces éléments. En visée illustrative, les énoncés qui impliquent des prédicats non dynamiques tels que 'le bol est sur la table' ou 'des colonnes soutiennent le portique' doivent aussi composer avec la successivité : faut-il signer d'abord le bol et la table ensuite ou l'inverse ?

Pour ces cas, la combinatoire de la LSF répond à un ordre dit d'iconicité, dans lequel l'élément fonctionnant comme cadre temporel, spatial, référentiel ou conceptuel (repère, stable, contenant, fond) précède l'élément qui s'y inscrit ou s'y déplace (élément repéré, déplaçable, contenu, figure). Ce faisant, ce qui sert de cadre légitime iconiquement la façon dont l'élément du cadre se positionne ou se déplace.

On prendra, pour illustrer les ressorts de cette logique d'iconicité, l'énoncé « L'enfant nage dans la rivière ». En LSF, l'allocuteur d'un tel énoncé procèderait naturellement en introduisant d'abord la rivière – soit le cadre spatial de l'événement puis caractériserait l'enfant et sa nage[27]. Dans le détail, plusieurs choix s'offrent à lui. Il peut se contenter d'émettre en visée non illustrative le message « l'enfant nage dans la rivière » : [RIVIERE] [ENFANT] [NAGER]. Mais s'il veut spécifier un type de rivière, il peut, après avoir réalisé l'unité [RIVIERE], faire figurer en transfert 'une rivière avec des rapides'. Ceci lui permet, au moment de caractériser l'enfant et sa nage, de justifier une certaine façon de nager qui pourra être exprimée en visée illustrative ; par exemple 'une nage difficile, en butte avec les courants'. Si le locuteur a bien la possibilité d'exprimer l'enfant et sa nage en premier, il doit s'en expliquer après coup avec des indices formels supplémentaires au moment d'introduire le cadre (« l'enfant nage de telle façon *car/parce que* cette rivière est ponctuée de rapides »). Installer au préalable le cadre assure ainsi économiquement la cohérence discursive (« la rivière est ponctuée de rapides » / « c'est donc normal que l'enfant nage de cette manière »). Cette logique pragmatique est sans doute ce qui a conduit à ce tour naturel de la langue, y compris en visée non illustrative.

[27] Dans cet exemple, les concepts sémantiques de Figure et de Fond développés par Talmy (2000) peuvent être mobilisés (voir le travail de Schoder (2019) qui analyse l'expression de la Figure et du Fond en LSF dans le cadre de l'Approche sémiologique).

A travers cette brève description de la LSF, nous avons fait le relevé des différentes propriétés de la LSF et montré le principe structurant de l'iconicité. Il s'agit maintenant d'examiner comment la LSF prend en charge l'expression de la relative ou du moins ses équivalents fonctionnels.

5 La relative dans les LS

La relative en LSF n'a été étudiée à notre connaissance que par Hauser (2019) et dans une moindre mesure par Millet (2019). La rareté des recherches actuelles sur cette thématique nous porte à étendre notre revue de l'art à l'ensemble des LS. Cette démarche peut se justifier dans la mesure où il est admis que les LS du monde présentent des traits typologiques proches (Meier et al., 2009 : 17).

Compte tenu de l'empreinte générativiste qui caractérise les premières études sur les LS, les aspects syntaxiques comme ceux qui concernent la relative ont fait partie des premiers axes de recherche sur ces langues. La première investigation sur la relative dans le champ de la linguistique des LS date de 1978 et a été menée par Liddell pour l'ASL. Depuis, un certain nombre de LS ont fait l'objet d'une recherche sur cette notion grammaticale. Ce n'est cependant qu'au cours de ces deux dernières décennies que l'on peut lire des travaux sur cette notion qui soient conduits dans une perspective fonctionnaliste.

Cette section examinera diverses études portant sur diverses LS afin de donner un aperçu représentatif des recherches sur la relative en LS. Nous évoquerons ainsi toutes les propositions qui ont été faites à ce jour pour décrire une relative en LS. Par simplicité, nous procéderons par date de parution sauf pour l'étude de la relative en LSF qui sera évoquée en fin de section. C'est ainsi le travail pionnier de Liddell qui sera d'abord abordé ; seront ensuite successivement examinées les descriptions de la relative en langues des signes italienne (LIS), allemande (DGS), turque (TíD), israélienne (ISL), iranienne (ZEI) et enfin française.

Nous l'avons vu plus haut (section 1.1), le cadre théorique dans lequel s'inscrit une étude guide la manière d'aborder les données. Pour chacune des études, nous avons donc prêté attention, dans la mesure du possible, au cadre théorique, aux définitions données de la relative et à la méthodologie employée. Nous avons fait le choix de reprendre le vocabulaire et la transcription adoptés par les auteurs et autrices. Nous discutons des résultats en fin de section.

5.1 La relative en langue des signes américaine (ASL)

En raison de la multiplicité d'études sur la relative en ASL, plusieurs interprétations des données sur la relative ont été proposées. Nous présentons dans cette section les points de vue qui se dégagent dans la littérature sur ce sujet.

Liddell est le premier à proposer une grammaire d'une LS (l'ASL) qui comprend une entrée sur la relative (1980). Il s'intéresse essentiellement aux restrictives dont il propose la définition suivante : « *the function* of *a restrictive relative clause is to narrow (i.e. restrict) the set of elements described by the noun-phrase head of the relative clause*[28]. » (1980 : 127). Ce passage est le seul du chapitre où une définition soit donnée. La notion de relative elle-même ne fait pas l'objet d'une définition explicite, mais l'on comprend à la lecture qu'elle correspond à celle habituellement proposée par le courant générativiste de l'époque, c'est-à-dire une notion inspirée des grammaires traditionnelles, décrite avec les règles transformationnelles du cadre générativiste (Liddell cite entre autres les travaux de Chomsky (1998 [1965]).

La méthodologie du recueil des données consiste en une demande de traduction en ASL de phrases en anglais contenant des relatives restrictives à des informateurs (sourds et entendants) natifs de l'ASL (*ibid.* : 139). L'auteur reprend la distinction établie entre les relatives à tête externe et celles à tête interne (voir section chapitre 1, 2.2) et classe la relative en ASL dans la deuxième catégorie. Il présente l'exemple (37) comme une structure prototypique de la relative en ASL (représentée par la ligne de surlignement « __r » indiquant la portée de la relative).

(37) _____r
[RECENTLY] [DOG] [CHASE] [CAT] [COME] [HOME][29]
'Le chien qui vient de chasser le chat est revenu à la maison.'

[28] « La fonction d'une proposition relative restrictive est de restreindre (c'est-à-dire à limiter) l'ensemble des éléments décrits par le nom-tête de la proposition relative » [Notre traduction]
[29] Par simplicité, toutes les gloses d'une langue des signes étrangère seront en anglais.



Figure 11. Illustration signée en ASL de l'exemple (37) (Liddell, 1980 : 138)

Une inclinaison de la tête vers l'arrière, des sourcils levés et une lèvre supérieure tendue sont, selon Liddell, les indices d'une restriction de la référence nominale. Les relatives restrictives en ASL prennent ainsi la forme d'une séquence signée avec les marqueurs non manuels (désormais MNM) précités, toujours à l'initiale de l'énoncé. L'auteur précise que la même séquence signée sans les MNM serait à interpréter comme deux propositions indépendantes juxtaposées et non une relative subordonnée à une proposition principale.

Liddell identifie une stratégie pour exprimer une relative, qui peut, elle, se positionner en milieu de séquence et qui s'accompagne d'une unité lexicale glosée [THAT] (38). Il range cette stratégie parmi les relatives à tête externe.

r_____

(38) [PRO.1][30] [FEED] [DOG] [BITE] [CAT] [THATa[31]] [THATb]
'J'ai nourri le chat que le chien a mordu.'

L'auteur note que pour certaines relatives il peut subsister une ambiguïté. Ainsi, dans l'exemple 36 : en l'absence d'indices pragmatiques, il est difficile d'affirmer avec certitude que c'est le chien qui est revenu à la maison (et non le chat). Liddell précise qu'il est possible de lever une telle ambiguïté en exploitant l'espace de signation. Il repère au moins deux façons de faire. La première consiste à spatialiser les différentes unités lexicales en des points distincts de l'espace et à effectuer le signe « venir » sur le locus de l'une d'elles. En signant par exemple sur le même locus « chat » et « venir », l'énoncé ne souffre plus d'ambiguïté : « chat » est nécessairement l'agent du prédicat « venir ». La seconde manière de faire consiste à utiliser un pointage manuel en direction du locus de l'une des unités lexicales ; de cette manière, le prédicat est associé sans ambiguïté à l'unité lexicale pointée.

À la suite de ce travail princeps sur les relatives en ASL, une série de travaux discute les résultats de Liddell. Coulter (1983) met en cause la notion de subordination (au sens syntaxique) en ASL. Tout comme Liddell, Coulter ne définit pas la relative dans son article, il ne précise pas non plus sa méthodologie de recueil de données mais semble lui aussi s'appuyer sur des informateurs (*ibid.* : 308).

Il part du principe que l'ASL est une langue créole et qu'à ce titre elle présente des structures syntaxiques « jeunes », dépourvues de complexité linguistique (*ibid.* : 306). Les MNM relevés par Liddell pour exprimer les restrictives sont, de son point de vue, des marques de topicalisation et non de subordination. Il en veut pour preuve que certains énoncés ayant une structure de topicalisation présentent les mêmes MNM (39).

r_____

(39) [REMEMBER] [ROOMMATE] [BUY] [CAR] [NOW] [NOT+MUST] [BICYCLE] [COMMUTE]
'Tu te souviens que (mon) colocataire a acheté une voiture (?), maintenant (je) n'ai plus besoin de faire le trajet à vélo.'

[30] PRO.1 correspond ici à un pointage de première personne.
[31] Il existe deux réalisations possibles de l'unité lexicale [THAT], [THATa] et [THATb]. Le premier se signe pour signaler le nom tête concerné par la relative, tandis que le deuxième, optionnel selon le contexte, est destiné à confirmer qu'il s'agit bien de ce référent dont il est question (Liddell 1980 : 150).

En clair, si l'on retrouve les relatives toujours à l'initiale de l'énoncé, c'est qu'elles répondent à une fonction pragmatique (plutôt qu'à une contrainte syntaxique) : il s'agit d'abord d'annoncer la partie non-assertée puis d'effectuer le commentaire (soit une organisation de type topic-comment). L'auteur ajoute qu'il existe un certain nombre de contraintes syntaxiques dans le comportement des relatives en ASL (comme l'impossibilité d'effectuer plusieurs enchâssements à la suite au sein d'un même énoncé), ce qui l'incite à ranger les relatives de cette langue parmi les structures parataxiques – et non subordonnées (*ibid*. : 317).

Fontana (1990) adopte un point de vue proche de celui de Coulter. Il donne d'abord le critère définitoire selon lui d'une relative restrictive : être nécessairement dans une position structurale[32] subordonnée par rapport à la proposition principale (*ibid*. : 238). Or, d'après lui, les données d'ASL fournies par Liddell ne correspondent pas à des subordonnées relatives restrictives. Il constate d'une part que la relative est toujours positionnée à l'initiale de l'énoncé et d'autre part que ces constructions peuvent être accompagnées de verbes de « localisation » (*locating verbs*) tels que *know* ou *remember* qui permettent au locuteur de mieux spécifier un nouveau référent dans le discours (*ibid*. : 245). Il ne s'agit plus dès lors d'analyser ces structures comme étant des relatives mais comme relevant d'une topicalisation. Ceci est de nature à expliquer certaines contraintes sémantiques déjà observées par Liddell, par exemple que la relative (ou topicalisation pour Fontana) doit toujours être un GN défini, ce qui est le propre d'une topicalisation. L'exemple (39) avec un GN indéfini (*person*) serait impossible en ASL. Ces différentes caractéristiques ressemblent en tout point à celles des structures *topic-comment* observées dans d'autres langues comme l'anglais ; à ce titre, ces structures doivent, selon Fontana, être classées comme telles (*ibid*.).

Wilbur et Patschke (1999) contestent l'interprétation pragmatique de ces structures, en particulier lorsque l'expression faciale implique des sourcils levés pour exprimer des relatives. Selon elles, ces marques avaient vraisemblablement pour origine une fonction pragmatique mais dorénavant sous l'effet d'une grammaticalisation continue, elles font partie de la syntaxe (*ibid*. : 3). Leur méthodologie de recueil de données n'est pas précisée mais d'après elles, contrairement à ce que Liddell affirmait, il est possible d'observer en ASL des relatives

[32] Le terme 'structural' n'est pas défini mais on peut supposer que cela équivaut à 'syntaxique'.

exprimées à la fin d'une séquence, elles donnent pour exemple la phrase (39). Dans ce type d'énoncé, les sourcils levés sont activés seulement pour marquer la relative.

r_____

(40) [1ASK3[33]] [GIVE] [DOG] [URSULA KICK] [THAT]

'Je lui ai demandé de me donner le chien auquel Ursula a donné un coup de pied.'

Les autrices confirment, par ailleurs, l'analyse de Liddell selon laquelle les relatives sont à tête interne en ASL (*ibid*. : 45).

5.2 La relative en langue des signes italienne (LIS)

Tout comme en ASL, l'expression de la relative en langue des signes italienne (LIS) a fait l'objet de différentes interprétations. La première tentative de description de la relative en LIS émane de Cecchetto et al. (2006), auteurs de tradition générativiste. En ce qui concerne leur méthode de recueil des données, les auteurs ont d'abord fait traduire à des sourds signeurs natifs des phrases en italien comportant des relatives restrictives. Puis, des vidéos en LIS comportant les structures traduites ont été montrées à différents groupes de sourds signeurs qui en ont globalement confirmé l'acceptabilité (*ibid*. : 946). Il est à noter que Cecchetto et al. décrivent ces structures comme des équivalents fonctionnels des relatives italiennes et non comme des relatives *stricto sensu,* et proposent de les désigner sous l'appellation proposition PROREL (*PROREL clause*) (*ibid*. : 951). Les auteurs proposent de définir ces équivalents fonctionnels comme étant des structures corrélatives. Les exemples (41a) et (42b) sont des constructions qui ont été trouvées après la traduction des phrases en italien vers la LIS. La première fait apparaitre seulement l'UL *PROREL,* tandis que la deuxième construction fait apparaitre en plus un pointage qui se rapporte à [BOY].

[33] Dans cette convention de glose, le '1' correspond à la marque de la première personne tandis que le le 3, celui de la troisième personne.

Raised eyebrows[34]_____

(41) a. [BOYi[35]] [CALL] [PRORELi] [LEAVE] [DONE]

Raised eyebrows _____

b. [BOYi] [CALL] [PRORELi] [POINTING] [LEAVE] DONE]

La traduction proposée des deux énoncés (40) est la suivante : « A boy that called left. (*Un garçon qui a appelé [au téléphone] est parti*) ».

Un pronom relatif, labelisé PROREL, (cf. exemple 40) est attesté et celui-ci est signé sur le même locus que le nom auquel il fait référence (*ibid.* : 952). L'expression faciale « sourcils levés » est également relevée systématiquement au moment de la réalisation du PROREL. Sur le plan sémantique, les productions signées sont interprétées par les informateurs de l'étude comme étant non restrictives ; les PROREL s'apparentent à ce titre à des relatives explicatives (*ibid.* : 955). Sur le plan syntaxique, Cecchetto et al. considèrent que ces constructions peuvent se décomposer en deux propositions distinctes : la proposition principale qui présente une forme d'autonomie et la proposition corrélative qui contient un morphème (le PROREL) faisant référence à un nom ou GN dans la proposition principale. Selon les auteurs, ces constructions PROREL sont à distinguer des relatives traditionnelles car la proposition PROREL ne modifierait pas à proprement parler le nom. Elles doivent être plutôt vues comme deux propositions liées par une coordination complexe (*ibid.* : 959) – ce qui expliquerait entre autres l'interprétation non restrictive de ces structures.

Une autre analyse proposée par Branchini et Donati (2009) consiste à qualifier les relatives de la LIS de relatives à tête interne (voir chapitre 1, section 2.2). Au lieu de désigner ces constructions sous le nom de « PROREL », les autrices les appellent des « PE-clauses » du nom de l'unité [PE] en LIS (apparentée à un pronom relatif) permettant de former une relative.

[34] *Raised eyebrows* pour l'expression faciale sourcils levés.
[35] Les marques en minuscule tel que *i* indiquent un indice de référence. Dans l'exemple (40), les expressions référentielles [BOY] et [PROREL] renvoient au même référent *i*.

5.3 La relative en langue des signes allemande (DGS)

La relative en langue des signes allemande (DGS) a été étudiée par Pfau et Steinbach (2005) dans une perspective générativiste. Les données ont été récoltées auprès de trois informateurs natifs via la traduction en DGS de phrases écrites en allemand (communication personnelle).

Contrairement à ce qui a été observé dans la plupart des relatives en LS, Pfau et Steinbach affirment que la relative en DGS est strictement à tête externe (voir chap. 1, section 2.2) et s'emploie nécessairement avec l'un des deux pronoms relatifs que possède la DGS. Deux indices dans leurs données les incitent à penser dans ce sens : l'usage systématique d'un pronom relatif et les adverbes de temps, précédant le nom-tête, ont une portée réduite à la proposition dans laquelle se trouve le nom-tête (*ibid.* : 512), preuve selon eux que le nom-tête est externe à la proposition subordonnée. Les formes du pronom relatif se distinguent selon que celui-ci réfère à des entités humaines ou à des entités non humaines (voir figure 12).

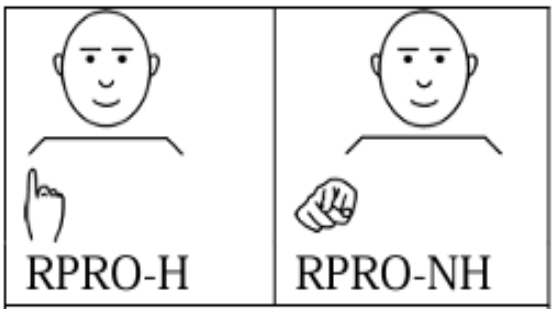


Figure 12. Les deux formes du pronom relatif en DGS (Pfau et Steinbach (2005 : 512)

Concernant les MNM, les auteurs affirment qu'il s'agit de ceux utilisés pour marquer le topic, soit un lever de sourcils mais activé seulement sur le pronom relatif. D'autre part, la DGS possède une marque manuelle pour spécifier l'accord, glosé ici [PAM]. Les auteurs observent que les propriétés de la relative en DGS sont en tout point semblables à celles de la relative en allemand (*ibid.* : 515). Tout comme la relative en allemand, la relative en DGS peut être positionnée en début ou en milieu de séquence.

(42) a. [YESTERDAY] [MAN] [POINTING3] [RPRO-H3] [CAT] [STROKE] [ARRIVE]
‘L’homme qui a caressé le chat est arrivé hier.’

b. [WOMAN] [RPRO-H3a] [MAN] [POINTING3b] [3aHELP3b] [KNOW] [3aPAM1]

‘La femme que l’homme aide me connait.’

c. [POINTING3b] [BOOK] [RPRO-NH3] [TABLE] [LIE-ON] [KNOW]

‘Je connais le livre qui est sur la table’

5.4 La relative en langue des signes turque (TÍD)

Kubus (2016) s’est intéressé dans son travail de thèse à la relative en langue des signes turque (TÍD). Adoptant une approche descendante dans l’analyse de la relative (*ibid.* : 156), Kubus a porté son attention sur les caractéristiques du contexte de l’énoncé où apparaissaient les relatives (entre autres la structure informationnelle, le registre, le type de référence anaphorique utilisée) et sur la manière dont les relatives sont intégrées dans l’énoncé. Ses analyses se déclinent à cet effet en deux volets : un volet syntaxique et un volet discursif. Les données ont été collectées de deux manières : d’abord à travers un recueil de vidéos partagées publiquement ; ensuite, par élicitation, en invitant les participants à raconter des éléments de leur propre vie et les intrigues de leurs séries ou films préférés. Kubus reprend la définition de la relative donnée par Branchini (*ibid*. : 168) et la typologie tête interne et tête externe comme outil d’analyse. En ce sens, il est difficile de situer le cadre théorique du travail de Kubus puisque sont intégrés à la fois des éléments d’analyse d’approche fonctionnaliste (la prise en considération des fonctions communicatives de la relative) et d’approche générativiste (une définition syntaxique de la relative issue de travaux génératives).

5.4.1 Volet syntaxique

La structure qui prédomine dans les 119 occurrences identifiées comme des relatives est celle d'une construction à tête interne (69 occurrences). Dans une moindre mesure, les constructions à tête externe font aussi partie des stratégies de relativation en TÍD (14 occurrences). Par ailleurs deux occurrences font apparaitre le nom tête à la fois à l'intérieur de la relative et à l'extérieur de celle-ci (*ibid.* : 177). Kubus avance l'hypothèse selon laquelle cette stratégie permettrait de remettre en mémoire le nom tête, lorsqu'existe une certaine distance entre la relative et la fin de proposition matrice (*ibid.* : 181).

À l'instar de ce qui est observé dans les autres LS, les MNM jouent un rôle important dans les stratégies de relativation en TÍD. Le plissement des yeux est l'expression de loin la plus fréquemment relevée (103 occurrences) devant, entre autres, le hochement de tête (27 occurrences) et les sourcils levés (21 occurrences). Kubus note néanmoins que lesdites marques peuvent se combiner entre elles ; il existe ainsi 20 occurrences (parmi les 103) dans lesquelles le plissement d'yeux se combine avec le hochement de tête. S'agissant de la portée des MNP, le plissement d'yeux recouvre dans 83% des cas toute la séquence relativée tandis que, dans 17% des cas, le marqueur n'est activé que sur une partie de la relative. Ce qui semble déterminer l'activation du plissement d'yeux est la présence ou non d'un « élément relatif » (tel qu'un pointage) (*ibid.* : 187) dans la séquence signée : le plissement d'yeux a tendance à devenir optionnel lorsqu'est utilisé un élément relatif. D'un point de vue sémantique, le plissement d'yeux est, dans la majorité des cas, associé aux relatives restrictives, un résultat qui coïncide avec ceux observés dans d'autres LS (*e.g.,* en ISL). Ceci fait dire à Kubus que le plissement d'yeux est une marque de la restrictivité.

Le recours à des unités lexicales (UL) analysées ici comme des éléments relatifs est courant (plus de la moitié des occurrences). Trois UL sont identifiées : le pointage, le pointage dit *buoy*[36], et l'UL [AYNI] signifiant « même ». La place du relatif dans la séquence ne semble pas être rigide : le pointage est ainsi observé aussi bien en fin de proposition (35 occurrences) qu'au début de celle-ci (13 occurrences) ; il peut également être répété : dans 9 occurrences, le pointage est utilisé à la fois en début et fin de proposition. Ce phénomène de « copie du pronom », déjà observé en ASL (*ibid.* : 199), incite Kubus à dire qu'il s'agit d'une manière de former un constituant syntaxique subordonné à l'intérieur d'une phrase matrice. Enfin, l'utilisation du

[36] Le *buoy* (ou balise) est un pointage produit avec la main dominée qui est maintenue pendant que la main dominante produit un signe ou plusieurs signes (Liddell, 2003 : 223).

pointage dans les données de Kubus en termes de position dans l'axe syntagmatique ne semble correspondre à aucun usage attesté dans la typologie des éléments relatifs établis par de Vries (*ibid.* 2016 : 225). Kubus suggère donc de créer une nouvelle catégorie d'élément relatif dans laquelle se trouveraient les éléments relatifs attestés dans d'autres LS, à l'image de [PE] en LIS, ou de [THAT] en ASL (voir *supra*).

Sur le plan syntaxique, les données de Kubus montrent que la relative peut être située en début de séquence (place la plus fréquemment observée) mais aussi en milieu ou en fin de séquence. La position de la relative dans la séquence semble varier en fonction selon qu'elle porte sur le sujet ou sur l'objet de la phrase matrice. En cas de relativation sur l'objet de la matrice, il est plus courant que la position de la relative se trouve avant la proposition matrice.

L'animéité du nom tête fait également partie des facteurs interagissant avec la stratégie de relativation. Un nom tête animé favorise principalement une relativation appliquée au sujet tandis qu'un nom tête dénotant une entité inanimée coïncide généralement avec une relativisation sur l'objet.

Enfin sur la distinction entre relatives restrictive et non restrictive, des différences peuvent être observées en termes de résolution linguistique. La stratégie à tête interne est nettement préférée quand il s'agit d'exprimer des restrictives, à l'inverse, la stratégie à tête externe est plutôt privilégiée pour l'expression des non restrictives.

5.4.2 Volet discursif

L'analyse du rapport entre le genre discursif et les relatives montre que dans la très grande majorité des cas (105 occurrences sur 118), la relative est utilisée dans un discours narratif. Dans le détail, les données du corpus de Kubus suggèrent qu'il existe une interrelation entre l'utilisation de la relative et le genre discursif. Lorsque le discours relève du genre narratif, la relative est employée pour introduire et déterminer un nouveau référent (fonction d'identification). Dans le genre informatif, la relative est plutôt utilisée pour ajouter des caractéristiques à un référent (fonction de caractérisation).

5.5 La relative dans la langue des signes israélienne (ISL)

La relative en langue des signes israélienne (ISL) a été étudiée notamment par Dachkovsky (2018) dans son travail de thèse. La relative est ici analysée et décrite dans une perspective fonctionnaliste. D'abord, la notion de subordination qui sert de critère d'analyse s'appuie sur celle développée par Langacker (2014) et Cristofaro (2003). Contrairement à une approche générativiste, dans la définition de la subordination ne sont pas pris en considération des critères morphosyntaxiques : ce qui importe est l'effet d'asymétrie qui apparait en matière d'assertions dans un énoncé donné (Dachkovsky, 2018 : 25). Ainsi dans les exemples (43), il y a une différence de nature dans l'expression des événements : dans l'énoncé (a), aucun des deux événements énoncés (le fait d'avoir prêté de l'argent et le fait de l'avoir dépensé) ne relève d'un autre, ils sont à ce titre indépendants l'un de l'autre ; au contraire, l'événement contenu dans la relative de l'énoncé (b) (l'achat) a vocation uniquement à déterminer la robe et, en ce sens, l'assertion exprimée dans cette phrase n'est pas l'achat mais le fait que la robe soit trop courte ; de là, une asymétrie entre les deux événements exprimés où l'un (l'achat de la robe) dépend d'un autre (le fait qu'elles soient trop courtes).

(43) a. I lent him some money and he simply wasted it[37].
b. The skirts she bought were too tight[38].

Selon l'auteur, si cette asymétrie peut se refléter dans la morphosyntaxe de la langue (avec des mots outils tels que les subordonnants), elle peut aussi être interprétée pragmatiquement ou au moyen d'indices prosodiques (*ibid.* : 27). Du point de vue de Dachkovsky, il est difficile de supposer que les langues « jeunes » telles que les langues créoles ou l'ISL aient des marqueurs morphosyntaxiques de subordination. Sur la relative spécifiquement, l'équivalent fonctionnel d'une relative[39] doit faire apparaitre selon Dachkovsky les caractéristiques suivantes : i) elle contient une sorte de prédicat ; ii) elle est liée à une autre clause ; iii) elle délimite la référence d'un groupe nominal en précisant le rôle du référent du syntagme nominal dans la situation décrite par le prédicat de la clause relative.

[37] Je lui ai prêté de l'argent et il l'a tout bonnement gaspillé [Notre traduction].
[38] Les jupes qu'elle a achetées étaient trop serrées [Notre traduction].
[39] Dachkovsky ne parle jamais de relative mais toujours d'équivalent fonctionnel.

Les données ont été élicitées à travers un jeu coopératif destiné à favoriser la production de relatives. Des binômes de participants avaient chacun devant eux les mêmes images avec des personnages en action et devaient à tour de rôle évoquer en ISL un des personnages à leur binôme. Trois groupes de différentes générations de sourds ont été constitués, un groupe de jeunes, un groupe d'âge intermédiaire et un groupe de personnes âgées. Les résultats de l'expérience mettent en évidence un phénomène de grammaticalisation des marqueurs non manuels, plus précisément ceux des yeux plissés (*squint* en anglais) et du mouvement de la tête vers l'avant (désormais FHM) (*ibid*. : 207).

Dachkovsky constate qu'au fil des générations de signeurs, les marqueurs non manuels précités deviennent plus systématiques, plus conventionnalisés quand il s'agit d'appliquer une stratégie de relativation. La stratégie la plus « aboutie » en termes de grammaticalisation fait apparaitre une structure où les yeux plissés ainsi que le FHM sont réalisés sur toute la séquence concernée par la relativation (44), et non pas seulement sur certaines unités lexicales telles que le nom tête ou la prédication. Ceci serait l'indice que l'équivalent fonctionnel de la relative devient une proposition intégrée dépendante de la proposition principale. A la différence notable des interprétations syntaxiques que font la plupart des auteurs génératives des marqueurs non manuels en LS, Dachkovsky les considère comme relevant de la prosodie et indépendants de la syntaxe. L'autrice rapproche ces marques des intonations qui existent dans les langues vocales pour marquer la structure informationnelle. Le lien de dépendance qu'elle postule entre la relative et la principale est marquée par la prosodie et l'expression faciale, et non la syntaxe (*ibid.* : 199-200).

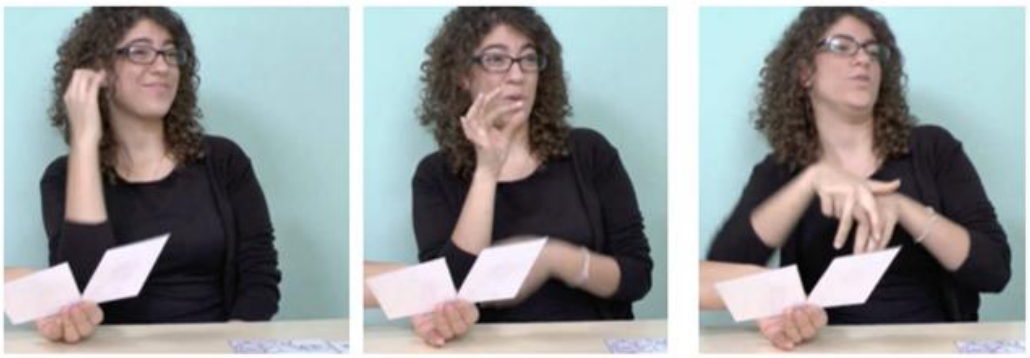


Figure 13. Séquence signée correspondant à "La fille qui boit à la paille chevauche un cheval".

(44) FHM + squint _____
[GIRL] [POINTING] [DRINK-STRAW] [POINTING] [RIDE-HORSE]
« La fille qui boit à la paille chevauche un cheval. »

5.6 La relative en langue des signes iranienne

Siyavoshi (2023) a proposé une description de la relative de la langue des signes iranienne (la *Zaban Eshareh Irani*, désormais ZEI) dans une perspective fonctionnaliste. La définition de la relative qu'elle propose dans ses travaux s'inspire de celle de Langacker (2008) et prend appui sur les mécanismes cognitifs à l'œuvre lorsqu'est effectuée une stratégie de relativation. Selon ce point de vue, un énoncé intégrant une relative est nécessairement composé de deux événements : l'événement contenu dans la relative et l'événement de la séquence matrice. Le propre de la relative est alors de délimiter la référence nominale qui participe à l'événement de la séquence matrice. Ainsi dans l'exemple (45), la relative sert de « point de référence » (*reference point*) à l'identification du référent contenu dans la séquence matrice et permet de spécifier l'objet du verbe « parler ».

(45) J'ai parlé à l'enfant qui a gagné le prix.

Pour étudier la stratégie de relativation dans la ZEI, Siyavoshi s'est appuyé sur un corpus de vidéos spontanées publiées sur les réseaux sociaux. Les principaux enseignements de son étude montrent que le pointage et les expressions faciales sont les composantes essentielles de la stratégie de relativation en ZEI. Le pointage étant selon Sivayoshi une stratégie générale permettant de fournir un accès mental à une entité à travers l'espace de signation (*ibid*. : 462), il apparait naturel que ce procédé soit impliqué dans la relative. Ainsi, dans l'exemple (46) qui lui sert à illustrer la fonction du pointage et la stratégie de relativation, le pointage est utilisé deux fois, dans deux contextes différents. Le premier pointage, qui fait partie de la relative, est orienté vers le locus qui dénote l'expression nominale [STONE] [SALT][40] précédemment instanciée. Le deuxième pointage apparait dans la proposition principale et est dirigé vers le locus qui renvoie à [MAISON]. Dans les deux cas, l'interlocuteur spécifie une instance particulière d'un nom par le truchement d'un locus particulier dans l'espace de signation (*ibid.* : 427).

[40] Salt stone, « pierre à lécher » en français.

Raised eyebrows + squint_____

(46) [BEFORE] [YOU] [ONE] [KILO] [STONE] [SALT] [POINTING] [SELL]

_____

[HOUSE] [STONE] [POINTING] [STAY]

‘La pierre à lécher d'un kilo que vous m'avez vendue tantôt est toujours à la maison.’

Deux expressions faciales sont relevées lors des stratégies de relativation. La première est l’expression « sourcils levés » (*raised eyebrows*). Elle est déclenchée pendant la réalisation de l’expression nominale et reste plus ou moins activée jusqu’à la fin de la relative. La deuxième expression est celle du « plissement d’yeux » (*squint*) et est employée lorsqu’il s’agit d’évoquer à nouveau une entité ou un événement déjà mentionné précédemment dans le discours (*ibid.* : 431). D’autres marques non manuelles sont également identifiées : celle du « des joues tendues », du « mouvement de buste » ainsi que du « hochement de tête », mais à la différence des deux expressions faciales précitées elles n’apparaissent pas sur toutes les données. Une des explications possibles à cette présence moindre serait d’ordre anatomique : l’expression « muscle des joues tendu » serait le produit d’une tension inévitable lorsque l’expression « sourcils levés » ou « plissement d’yeux » est réalisée de manière prononcée (*ibid.* : 431).

Sivayoshi analyse le lien entre la relative et la principale comme une relation de dépendance mais celle-ci est avant tout de nature conceptuelle (*ibid.* : 428) : la relative complète la conceptualisation du référent contenu dans une autre proposition. En ce sens il y a nécessairement un lien de dépendance qui lie les deux propositions.

La stratégie de relativation observée est, à plusieurs niveaux, similaire à celle des constructions à topic (*ibid.* : 429). La ZEI a recours à la même expression faciale (« sourcils levés ») et suit un schéma identique pour exprimer un topic : en premier lieu est exprimé l’élément topic qui sera le point de repère destiné à faciliter l’interprétation d’une proposition cible exprimée dans un deuxième temps (Langacker cité par Sivayoshi 2023).

5.7 La relative en LSF

À ce jour, l’étude la plus complète sur les relatives en LSF est celle de Hauser (2019) qui a cherché à identifier toutes les stratégies de relativation en LSF. Dans ses travaux, qui s’inscrivent dans un cadre générativiste, la relative reçoit une définition à la fois syntaxique et sémantique, et se réfère à celle élaborée par Branchini (2014) : « … dependent clauses

connected to the matrix clause by a syntactically and semantically shared pivotal element, […] overtly realized in either one of the two clauses, in both of them or neither one of them.[41]" (Branchini, 2014 : 58) ».

La méthodologie employée pour identifier les éventuelles relatives est une tâche d'élicitation à partir de dessins destinés à favoriser leur production. Les collaborateurs, tous sourds natifs, étaient invités à choisir entre deux dessins en commençant leur production par « Je préfère… ».

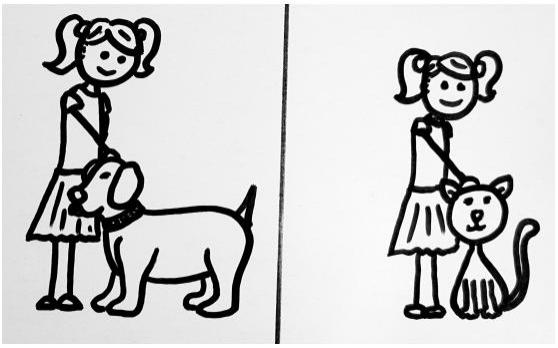


Figure 14. Images utilisées pour éliciter des relatives sujet.

Une première stratégie identifiée ne fait apparaitre aucun marqueur manuel qui pourrait avoir la fonction d'un relatif. Elle se caractérise surtout par des marqueurs non manuels exprimés sur la tête de la relative (Hauser, 2019 : 55). Ainsi plusieurs paramètres corporels sont mobilisés : i) au moins une partie du haut du corps - épaules ou torse - est orientée vers le locus où se trouve le nom tête ; ii) les sourcils sont relevés, iii) les lèvres sont tendues et iv) le menton est relevé ou abaissé. Sémantiquement, la relative a les caractéristiques d'une restrictive et la séquence qui l'intègre a une structure SVO.

[41] « propositions dépendantes reliées à la clause matrice par un élément pivot syntaxiquement et sémantiquement partagé [...] exprimé avec un marquage dans l'une ou l'autre des deux propositions, dans les deux ou dans aucune d'entre elles. » [Notre traduction]



[VETERINAIRE] [SOIGNER]

Figure 15. Articulateurs corporels mobilisés pour la réalisation de la séquence (47)

(47) [POINTAGE] [PREFERER] [VETERINAIRE] [SOIGNER] [CHIEN]
‘Je préfère le vétérinaire qui soigne le chien.’

Deux autres stratégies repérées font appel à des marques manuelles. La première stratégie emploie un classificateur dénotant une personne, appelé PERSON-CL (*ibid.* : 56) ; les paramètres non manuels sont les mêmes que ceux identifiés dans la première stratégie. L’emploi du classificateur PERSON-CL réserve l’utilisation de la relative à des référents humains et ne permet pas l’enchâssement de plusieurs relatives ; de ce fait, elle est analysée comme une relative appositive.



Figure 16. Réalisation du classificateur PERSON-CL utilisé dans la séquence (48) (ibid. : 56)

(48) [POINTAGE] [PREFERER] [PETITE] [FILLE] [PERSON-CL] [CARESSER] [CHIEN]
'Je préfère la petite fille qui caresse le chien.'

La deuxième stratégie consiste à faire appel à l'unité lexicale [(démonstratif) PI], réanalysé ici comme un pronom relatif et qui, contrairement au classificateur PERSON-CL, s'emploie tant avec des humains qu'avec des non humains. En outre, la stratégie avec [PI] implique la restriction ; la relative est donc qualifiée de restrictive.

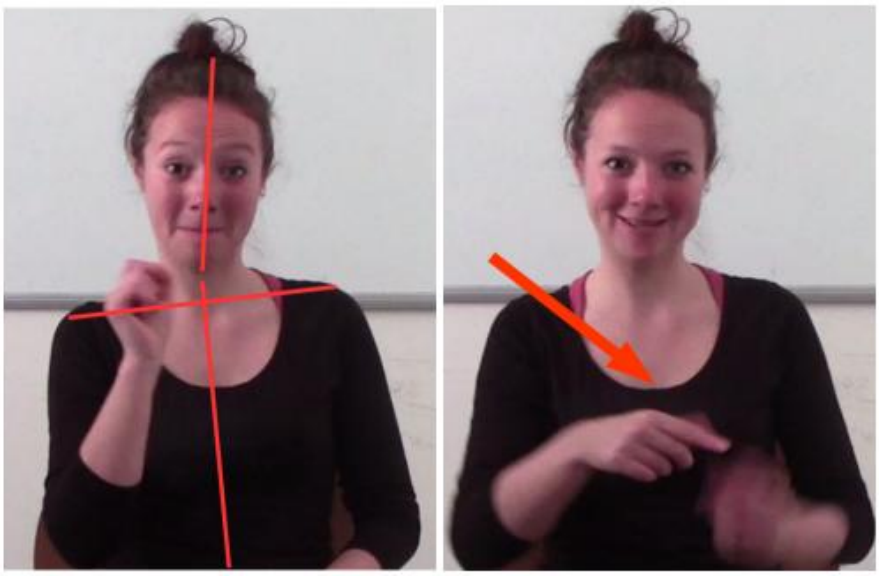


Figure 17. Réalisation de l'unité lexicale [PI] utilisée dans la séquence (49) (ibid. : 58)

(49) [POINTAGE] [PREFERER] [VETERINAIRE] [PI] [SOIGNER] [CHIEN]
'Je préfère le vétérinaire qui soigne le chien.'

Dans la plupart des cas, les relatives identifiées sont à tête externe et en position postnominale, mais l'existence de relatives à tête interne est aussi attestée.

Une autre description des relatives en LSF est rapportée dans la *Grammaire descriptive de la langue des signes française* de Millet (2019). Les données qui ont servi de support de travail proviennent de corpus différents, qui vont d'un contenu de productions naturelles à des traductions à partir du français. Les critères d'identification de la relative en LSF (ou des équivalents fonctionnels) ne sont pas explicités, si ce n'est que des définitions typologiques (Creissels, 2006) et descriptives (Riegel et al., 1994) sont mentionnées (Millet, 2019 : 242). Dans ce travail, l'autrice emploie le terme de « relativisation » pour rendre compte de certaines structures qui s'apparentent, d'un point de vue fonctionnel, aux relatives du français. De manière générale, ces structures impliquent les proformes[42] manuels, la spatialisation, les

[42] Dans la terminologie de Millet, les proformes correspondent plus ou moins aux structures de transferts définis par l'Approche sémiologique.

pointages et le rythme (*ibid*. : 243), soit des caractéristiques propres au canal visuel-gestuel et à celui de l'oralité.

Dans une première structure de relativisation identifiée, les éléments clés sont l'articulation entre pointage et locus. Le pointage, employé en reprise d'un élément nominal assigné à un locus, peut correspondre dans certains cas à un pronom relatif et introduire un contenu phrastique à la manière d'une relative (*ibid.* : 386). Tout dépend du « rythme » d'exécution entre les deux unités phrastiques : si « une fluidité syntaxique » est observée, le contenu propositionnel introduit par le pointage est « intégré » à l'unité phrastique qui la précède, à la manière d'une proposition relative enchassée à sa principale (*ibid*. : 386). A contrario, si une pause est marquée entre les deux unités phrastiques, ces dernières sont l'équivalent de deux propositions indépendantes qui se succèdent.

Le deuxième « procédé de relativisation » identifié est le recours aux « proformes manuels » (désignés sous le nom de TS dans la typologie des transferts de l'Approche sémiologique). Millet analyse les proformes manuels comme des éléments à valeur pronominal permettant de générer des structures complexes. L'autrice donne l'exemple suivant :

(50) [HOMME] ['personne debout s'approchant'] [DEMANDER][43]…
'L'homme qui s'approche de moi me demande…'

(Millet, 2019 : 306)

Le processus de production de cet énoncé d'exemple est, du point de vue de Millet, comme suit : l'unité lexicale [HOMME] est d'abord exprimée, celle-ci est ensuite pronominalisée par le proforme manuel 'homme debout' (voir figure 18 ci-dessous), sur lequel est appliqué un mouvement vers le locuteur. Ce déplacement illustre la marche de 'l'homme' de sorte que le proforme devient à cet instant l'équivalent de la relative « qui s'approche de moi ». Enfin, l'énoncé se conclut par la réalisation de l'unité lexicale [DEMANDER] dont le paramètre de l'orientation indique que l'agent correspond à 'l'homme' tandis que le patient le narrateur.

[43] Millet ayant recours à une forme de glose idiosyncrasique qu'il serait long d'expliciter, nous avons utilisé la glose d'usage dans ce travail pour des besoins de clarté du commentaire (l'exemple d'origine est dans Millet, 2019, p. 301).



Figure 18. Proforme 'homme debout' (Millet, 2019 : 301)

Ces structures équivalentes aux relatives ne sont pas identifiées comme relevant de la subordination, catégorie dont Millet récuse la pertinence pour la LSF. En cause serait le mode de fonctionnement de la LSF : inscrite dans l'oralité et sans écriture, nombre de marqueurs syntaxiques se trouvent dans les paramètres non manuels, semblables à des phénomènes intonatifs (mimique, buste, épaules…). Ceci rendrait difficile une distinction nette entre coordination et subordination. L'autrice préfère parler d'« un degré de complexité », inscrit dans un continuum de constructions plus ou moins intégrées ; la construction intégrée étant, dans son esprit, une proposition dont le verbe intègre une proposition qui contient elle-même un verbe – le terme d'hypotaxe est utilisé comme synonyme (Millet, 2019 : 382).

5.8 Synthèse des travaux sur l'expression de la relative

Dans l'ensemble, les relatives identifiées au sein des LS présentent des similitudes entre elles et semblent peu suivre les structures des langues vocales avec lesquelles elles sont en contact. La stratégie de relativation la plus commune montre une relative qualifiée de tête interne, qui se produit préférentiellement à l'initiale de l'énoncé tandis que la phrase matrice est exprimée dans un second temps[44]. Dans cette configuration, la structure de la phrase complète suit un ordre SVO (exemple 51 a.) lorsque la relative concerne le sujet de la phrase matrice mais OSV lorsque la relative s'applique à l'objet de la phrase matrice (exemple 51b.).

[44] Stratégie identifiée en ASL, ISL, ZEI, TÍD, LIS. En LSF, elle est identifiée comme une topicalisation (Hauser, 2019).

(51) a. [RECENTLY] [DOG] [CHASE] [CAT] [COME] [HOME]
'Le chien qui a récemment chassé le chat vient à la maison.' (ASL, Liddell, 1978 : 66)

b. [ONE] [WOMAN] [MAKE-UP] [NOT] [PE] [POINTING] [MEET] [NEVER]
'Je n'ai jamais rencontré de fille qui ne se maquillait pas.' (LIS, Branchini, 2021 : 329)

Comme l'ont relevé plusieurs auteurs, cette stratégie s'apparente à celle d'une topicalisation, ce lien étant renforcé par le fait que l'on retrouve les mêmes marqueurs non manuels dans les deux cas (Branchini 2021 : 344). Ceci fait dire à certains qu'il s'agit en réalité d'une seule et même stratégie (voir plus haut Coulter (1983) et Fontana (1990)). Dachkovsky (2018) affirme de son côté en parlant de la relative en ISL que d'un point de vue diachronique si la configuration initiale ressemblait bien à une stratégie de topicalisation, sous l'effet d'une grammaticalisation, soutenue notamment par une systématisation et stabilisation des marqueurs non manuels, la structure finale a les caractéristiques d'une relative. La plupart des LS ne se limitent pas cependant à une structure unique mais disposeraient de plusieurs constructions possibles pour l'expression des relatives, à l'exemple de la LSF et de l'ASL qui peuvent aussi bien, pour les auteurs et autrices concerné/es, produire des relatives à tête interne qu'à tête externe.

La plupart des LS intègreraient également dans leurs constructions à relative des pointages à valeur anaphorique, qui se dédoublent parfois en d'autres unités lexicales spécifiques (comme le [PI] en LSF ou le [PE] en LIS). Dans certaines LS, la place de ces marques manuelles n'est pas prédéterminée, elles peuvent apparaitre avant ou après le nom sur lequel s'applique la relative, leur présence est parfois même optionnelle (comme en LIS ou en LSF).

Une donnée remarquable concerne les marqueurs non manuels, spécialement les expressions faciales « sourcils levés » et « plissement d'yeux ». Partagées par presque l'ensemble des LS étudiées, elles représenteraient les marques par excellence d'une stratégie de relativation.

Enfin, le statut de 'subordonnée' est la ligne de partage entre les linguistes de tradition générativiste et les linguistes de tradition fonctionnaliste. Pour les premiers, la relative entretient nécessairement un rapport de dépendance syntaxique avec la proposition matrice, tandis que pour les seconds, la dépendance est avant tout *conceptuelle* (*i.e.* asymétrie entre subordonnée et principale en suivant les théories de la grammaire cognitive) et peut se refléter sous de multiples formes, à l'instar d'un contour prosodique.

Langue des signes	Cadre théorique	Méthodologie	Structures
ASL	Générativiste	Elicitation par traduction	Relative à tête interne Relative à tête externe Topicalisation
LIS	Générativiste	Elicitation par traduction	Relative à tête interne Corrélative
DGS	Générativiste	Elicitation par traduction	Relative à tête externe
TÍD	?	Corpus de vidéos spontanées + élicitation par des récits de vie	Relative à tête interne Relative à tête externe
ISL	Fonctionnaliste	Élicitation par un jeu coopératif	Construction avec un contraste prosodique
ZEI	Fonctionnaliste	Corpus vidéo spontanés	Construction avec un contraste prosodique
LSF	Générativiste	Élicitation par image	Relative à tête externe Relative à tête interne

Tableau 3. Synthèse des travaux sur les relatives en LS : cadre théorique, options méthodologiques et résultats (structures identifiées)

5.9 Discussion

À travers la revue des études sur la relative en LS, se lisent les différentes évolutions en linguistique des LS en matière de positions théoriques et/ou de pratiques méthodologiques au cours des dernières décennies. Pendant longtemps, les travaux sur la relative mais aussi sur les autres aspects des LS ont reposé, souvent, sur des données issues de traductions à partir de la LV écrite du pays, et émanant d'un nombre limité d'informateurs, le plus souvent au sein d'un laboratoire et dans un contexte où le statut des sourds et de leur langue n'avait pas une reconnaissance institutionnelle pleine et entière. De là une relation asymétrique dans le rapport à la fois entre expérimentateurs (le plus souvent entendants) et expérimentés, et entre les

langues en présence, ce qui n'est sans doute pas sans incidence sur la nature des résultats trouvés.

S'agissant de la relation entre chercheurs et participants, elle est dominée par la position d'autorité naturelle qui émane des premiers. Figure bien identifiée de l'imaginaire collectif et associée à des représentations stéréotypées (Chambers, 1983), le chercheur incarne l'autorité scientifique par excellence. Dans le contexte de la surdité, cette ascendance peut parfois être renforcée par le regard porté du sourd, ayant intériorisé la moindre légitimité de sa condition, sur l'entendant. Pris ensemble, ces facteurs sont de nature à pousser les informateurs à un comportement de conformité artificiel plutôt qu'à fournir des réponses authentiques.

Quant à la tâche proprement dite, traduire à partir d'une langue écrite, elle est sujette à quelques écueils. Une telle exposition à l'écrit conduit en effet au risque d'être influencé par les structures de la langue source lors de la tâche de production dans la langue cible ; à plus forte raison lorsqu'il s'agit d'une langue écrite au prestige social plus élevé que celui de la langue étudiée. C'est pour éviter ce biais que dans les travaux les plus récents (par exemple Hauser (2019) et Khristoforova et Kimmelman (2020)), la traduction comme moyen d'élicitation a été délaissée au profit de stimulis visuels (sans texte).

Mais, il faut, comme Kubus (2021 : 131), s'interroger plus largement sur la méthode d'élicitation comme mode de production de données. Par la nature des consignes (une traduction ou une réponse à une question), les réponses apportées par les participants sont nécessairement limitées par le cadre spécifique imposé par la tâche. Kubus prend, pour étayer son propos, l'exemple du protocole mis en place par Khristoforova et Kimmelman (2020) pour l'étude de la relative en langue des signes russe. Une image de deux garçons – le premier assis, lit un livre tandis que le second, debout, tient un pot – était d'abord montrée ; les informateurs étaient ensuite invités à répondre à une question de type « Quel garçon préfères-tu ? » en réemployant le verbe « préférer »[45]. Selon Kubus, il y a un premier cadrage imposé par le mode dialogique de la consigne, le participant étant contraint de délivrer un message qui prend la forme d'une réponse à une question, fermée et décontextualisée qui plus est (*ibid*. : 132). La nécessité de réutiliser le verbe « préférer » réduit encore un peu plus les stratégies possibles d'expression. Enfin, la relative est ramenée dans ce contexte à une seule fonction, celle qui vise à désambiguïser entre plusieurs options, alors même qu'elle peut répondre à d'autres fonctions discursives (voir chapitre 1, section 3.6). Ceci peut potentiellement occulter les stratégies

[45] Le protocole expérimental décrit est à peu de choses près le même que celui utilisé dans l'étude de Hauser (2020) pour la relative en LSF et dans celle de Hauser et al. (2021) pour la langue des signes catalane et la LIS.

d'expression mobilisées pour répondre à d'autres intentions de communication (par ex. récupérer une information précédemment mentionnée dans le discours).

Si Kubus ne rejette pas l'idée d'éliciter les données, il recommande de s'appuyer en appoint sur un corpus de données plus naturelles, plus à même de refléter les usages linguistiques. L'utilisation croissante d'un corpus de données plus authentiques comme méthode d'investigation est aussi le signe d'un changement de pratique qu'il est possible de repérer dans les études sur la relative, et plus largement dans le champ de la linguistique des LS (voir Hou et al., 2022). La difficulté que présente néanmoins ce type de corpus est d'avoir à traiter l'ensemble des données (en l'absence de toute annotation préalable) avant de découvrir les structures ciblées, si tant est qu'elles figurent dans le corpus, par définition limité.

Le recours exclusif à des participants sourds natifs pour l'étude des LS a également été discuté eu égard au contexte sociolinguistique de la surdité (Cuxac et Antinoro Pizzuto, 2010 ; Garcia, 2010 ; Namboodiripad et Henner, 2022). Ne retenir que la pratique langagière des signeurs « natifs » (c'est-à-dire nés de et ayant grandi avec des parents sourds signeurs) comme objet d'étude revient à exclure celle de la très grande majorité de la population de sourds signeurs ayant la LS comme langue de référence. Outre que ce choix risque alors de produire des données peu représentatives de la réalité linguistique, il repose en creux sur une conception idéalisée et surnormative de la langue : la compétence des non-natifs ne serait pas en mesure de documenter correctement une langue.

Enfin, une réflexion est également à mener sur la manière de décrire les LS en cherchant à y trouver des relatives. La linguistique comparative rappelons-le, s'est historiquement constituée à partir des langues du *Standard Average European* (voir chapitre 1, section 1.2), puis ses critères d'analyse ont évolué pour prendre en compte certaines propriétés de langues situées en dehors de la sphère européenne. Il reste que l'immense partie des langues étudiées à ce jour sont des langues vocales ayant à ce titre des formes langagières configurées par et pour le canal audio-phonatoire. On peut alors faire l'hypothèse que certaines définitions élaborées à des fins de comparaison s'appuient sur une image moyenne des caractéristiques des langues vocales, en éludant par-là celles des langues signées. De fait, les définitions de la relative, qu'elles soient à visée typologique ou issues des grammaires descriptives, impliquent une relation entre deux propositions (la principale et la relative), qui s'inscrit dans une séquentialité – l'enjeu de la plupart des études sur la relative est d'ailleurs de savoir si celle-ci apparait avant ou après la proposition principale. Or, les LS, investissant le canal visuel-gestuel, procèdent à une organisation multilinéaire de leurs énoncés, avec la possibilité de formuler l'équivalent de plusieurs propositions dans une unité minimale de réalisation (voir chapitre 1, section 4.3.2), ce

qui atteste une différence de nature et non de degré avec l'ensemble des langues vocales. Le travail de repérage de relatives en LS à partir de critères définitoires mettant en jeu des structures bi-propositionnelles peut dès lors difficilement rendre compte de certaines stratégies propres à ces langues, qui pourraient correspondre toutefois à des équivalents fonctionnels d'une relative. Kubus indique par exemple que certaines données élicitées dans son travail relevaient de *constructed actions*[46] mais que ces constructions ont été écartées de l'analyse car ne correspondant pas à la structure attendue d'une relative (2021 : 132). Il s'agit pourtant d'un type de procédé extrêmement courant en LS. Il est aussi à noter que la plupart des travaux discutent assez peu de la manière dont l'espace de signation est exploité de façon signifiante dans les stratégies de relativation[47]. Là aussi, il nous semble que c'est passer à côté de ce qui est un trait spécifique mais essentiel des LS, à savoir la possibilité de structurer des contenus propositionnels dans l'espace tridimensionnel. Il y aurait ainsi nécessité à s'interroger sur la finalité des études portant sur les relatives en LS : cherche-t-on à relever des stratégies ayant un comportement structural proche de celui des langues vocales, ou bien des équivalents fonctionnels, sans préjuger des formes prises ?

C'est pour clarifier l'objet des recherches comparatives qu'une distinction a été établie par Croft (2022), puis reprise par Haspelmath (2025) entre les constructions définies à partir de critères fonctionnelles (*construction-functions*) et celles basées sur des critères formelles (*construction-strategies*). Les premiers types de constructions sont caractérisés de manière purement fonctionnelles et les constructions regroupées dans cette catégorie peuvent prendre une diversité de formes. Haspelmath donne comme exemple d'une construction fonctionnelle, celle des propositions à valeur existentielle (*existential clauses*) qui tout en ayant la même fonction sémantique peuvent prendre des expressions formelles très différentes selon les langues. A l'inverse, pour une catégorie de *stratégie de construction*, ce sont les critères formels qui importent pour identifier l'expression d'une fonction donnée. Les séries verbales sont citées comme exemple de constructions se rangeant parmi les *stratégies de construction*. Dans le cas des différentes études sur les LS, la question n'est jamais posée en ces termes. Pourtant, si l'on regarde les différentes typologies des relatives élaborées pour les langues vocales en linguistique comparative dans un cadre fonctionnaliste, on comprend en creux qu'il s'agit de repérer une *construction-function* (*i.e.,* le moyen pour restreindre le domaine de référence d'un

[46] Ce type de construction a pu être dit correspondre aux transferts personnels dans l'Approche sémiologique. C'est à ceci près toutefois que les éléments non manuels et notamment le regard, ne sont pas pris en compte dans la définition des *constructed actions*.

[47] À titre d'exemple dans l'état de l'art sur la relative en LS que donne Branchini (2021), le procédé de spatialisation est tout simplement absent de la discussion.

élément nominal), les stratégies pouvant être très différentes les unes des autres (*e.g.,* stratégie du pronom relatif en français vs stratégie du vide en japonais – voir chap. 1, section 2.2).

De cette question en surgit une autre, qui porte sur la description des pratiques *effectives* d'une langue : dans une situation naturelle de communication, quelles structures vont être privilégiées parmi celles disponibles pour une intention de communication donnée ? Si d'une langue à une autre, il peut exister des constructions présentant, du moins en surface, des correspondances formelles et fonctionnelles (par exemple en raison d'une origine commune proche), cela ne présume pas que les deux langues s'en servent de la même manière (voir par exemple le cas de la subordination chez les francophones, germanophones et anglophones, Lambert et al., 2003). Il en est ainsi de la catégorie de la relative qui figure dans les grammaires descriptives du français de l'anglais.

6 Proximité linguistique et équivalences fonctionnelles : cas de la relative de l'anglais et du français

En anglais et en français est effectivement attestée l'existence d'une subordonnée introduite au moyen d'un pronom relatif. Une analyse contrastive montre néanmoins des usages parfois assez différents selon les contextes (Guillemin-Flescher, 2006). Les relatives dites continuatives (voir chap. 1, section 3.6), tout à fait naturelles en français, ne le sont pas en anglais (*ibid.* : 289-290), qui préfère dans certains contextes une succession de propositions indépendantes ou une coordination.

(52) Maigret prit son temps, finit par atteindre la porte vitrée qu'il ouvrit.
Traduction en anglais : *Maigret, taking his time, finally got to the glass door* ***and open it***.

(Simenon, Les scrupules de Maigret)
Exemple donné par Guillemin-Flescher (2006 : 290)

Pour rapporter deux événements liés par une coïncidence temporelle, l'anglais privilégie la subordonnée temporelle, tandis qu'en français l'emploi d'une relative se fait naturellement (53).

(53) « In the car crash **when your parents died**… »

Traduction en français : « Dans l'accident **qui a tué tes parents**… »

(J.K Rowling, Harry Potter and the Philosopher's Stone)

Exemple donné par Guillemin-Flescher (2006 : 292)

Le choix du participe présent, une structure équivalente à la relative restrictive, est également préféré en anglais lorsqu'un verbe de perception comme *voir* ou *entendre* est utilisé (54). En français, les verbes de perception s'utilisent naturellement dans des relatives prédicatives.

(54) At the bridge, he […] saw a long-tailed rat **swimming slowly away from him.**

Depuis le pont, il […] aperçut un rat à longue queue qui s'éloignait en nageant.

(Leon, The Death of Faith)

Exemple donné par Guillemin-Flescher (2006 : 297)

Finalement, l'étude contrastive menée par Guillemin-Flescher montre que les contraintes qui président à l'emploi des relatives en anglais couvrent un ensemble de critères d'ordre sémantique, pragmatique et syntaxique : sémantisme du verbe de la relative, localisation temporelle (si les événements de la principale et de la relative se suivent ou coïncident), ou encore nature de l'antécédent de la relative, selon s'il se réfère à un animé ou non.

Dans le cas des structures identifiées comme des relatives dans les travaux sur les LS, il s'agit de vérifier dans quels contextes de communication ces structures sont préférées à d'autres. C'est la tâche à laquelle nous nous sommes attelé pour notre étude contrastive français/LSF portant sur la relative. De cette façon, il nous a été possible de repérer les éventuelles influences translinguistiques de la LSF dans l'appropriation de la relative du français écrit par les sourds locuteurs de la LSF. Il convient à présent d'aborder la situation des sourds face à l'écrit.

La relative au filtre de l'apprentissage de l'écrit par le public sourd

1 L'écrit des sourds

Singulières sont les difficultés des sourds à l'écrit[48]. Loin d'être soupçonnées par ceux qui n'ont que peu de (voire aucune) connaissance du vécu des sourds mais bien connues au contraire de ceux qui vivent à leurs côtés ; facilement identifiables, elles échappent pourtant à toute explication univoque. S'agissant du contexte français, le phénomène est d'autant plus difficile à quantifier avec précision qu'il n'existe pas à ce jour de travail institutionnel de recension fiable. Le seul rapport, très daté, dont nous disposons à ce sujet se contente d'une estimation et fait état de 80% de sourds en situation d'illettrisme (Gillot, 1998). S'il n'est pas question ici de revenir sur la notion d'« illettrisme » qui apparait peu appropriée à la situation des sourds (voir Perini, 2013 : 26-29, avec laquelle nous sommes d'accord), il reste vrai que le public sourd a une maîtrise pour le moins fragile de l'écrit Des statistiques existent aux Etats-Unis qui donnent une image plus fine de cet état de fait : il faut chez les enfants sourds, 3 à 4 années de plus que les enfants entendants pour développer des compétences minimales en lecture (Hoffmeister et Caldwell-Harris, 2014 : 229). Par ailleurs, si le niveau national moyen de lecture à la fin du lycée chez les élèves entendants se situait entre « *basic* » et « *proficient* » - où « *proficient* » (compétent) correspond à un niveau de lecture attendu de 8ème année (niveau 4ème en France)- , il est de 4ème année pour le lycéen sourd (niveau CM2 en France) (Cates et al., 2021 : 81-82). Certes, ces chiffres et précisons concernent le contexte américain mais on peut supposer qu'en France la situation n'est pas foncièrement différente.

Pour déplier le vaste sujet des difficultés à l'écrit des sourds, nous procédons dans ce chapitre étape par étape. Nous exposons d'abord la situation des sourds face à l'écrit, en abordant notamment les points de vue qui tentent d'expliquer les raisons à ce phénomène. Nous développons ensuite la conception à laquelle nous souscrivons, celle qui considère que l'apprentissage de l'écrit par les sourds signeurs a à voir avec les enjeux d'une acquisition L2. Dans ce cadre, nous documentons les phénomènes de transferts linguistiques avec un focus sur

[48] Sauf mention contraire, le terme d'« écrit » englobe ici la pratique de la lecture.

l'appropriation de la relative en L2. Nous terminons le chapitre en reformulant nos hypothèses de recherche à la lumière de l'état de l'art, ce qui nous permet de présenter la méthodologie de notre recherche.

2 Quelles difficultés ?

Il y a donc un consensus pour reconnaitre les difficultés des sourds à l'écrit. En investissant les « écrits sourds », plusieurs recherches se sont employées à rendre compte des multiples formes que pouvaient revêtir ces difficultés (pour le français voir par ex. Nadeau, 1993 ; Daigle et Dubuisson, 1998 ; Perini, 2013). Nous reprendrons pour cette partie le travail de Perini (2013) qui s'est d'abord attachée à synthétiser les travaux sur ce sujet, puis a contribué, avec une étude qualitative, à une forme de documentation supplémentaire. Nous déclinons ici les différentes difficultés par domaine linguistique.

Le niveau morphosyntaxique

Nombre de travaux mentionnent la morphosyntaxe comme catégorie la plus touchée. Cela se traduit par des emplois erronés, des omissions de mots-outils (prépositions, subordonnants etc.), des difficultés à manipuler correctement les désinences verbales, auxiliaires et autres morphèmes grammaticaux liés. L'ordre des mots est également affecté (ordre de l'agent et du patient inversé par exemple). Lorsqu'ils sont confrontés à des textes écrits, les sourds semblent moins sensibles aux informations grammaticales données par les marques morphologiques, mots outils, ou l'ordre des mots dans la proposition (Leuwers et al., 2009). Par conséquent, les phrases complexes, ou celles « antipragmatiques » (de type « le camion est renversé par la voiture ») dans lesquelles la morphosyntaxe joue un rôle crucial, peuvent être source de mécompréhension, suggérant qu'au cours de la lecture, les sourds s'appuient avant tout sur des repères lexicaux – signification des mots et expressions – et sur des repères pragmatiques – relation entre les énoncés, contexte communicationnel – pour construire le sens.

Le niveau lexical

Si le niveau morphosyntaxique est de loin le niveau le plus mentionné, le domaine lexical fait également l'objet de difficultés. Les travaux évoquent « des lacunes importantes […] une ignorance de la polysémie des mots » (Perini, 2013 : 45). Cela se manifeste entre autres par :
- des confusions formelles ou entre mots à la fois formellement et sémantiquement proches (intérieur/extérieur, monter/montrer) (Nadeau, 1993, Goulet-Denis 2005, cités par Perini, 2013) ;
- de nombreuses séquences figées (« Nous sommes allés à l'école avec en voiture ») ;
- des redondances lexicales (« je vu visitrai à la statue de la liberté ») (Nadeau, 1993, cité par Perini, 2013) ;
- créations et/ou formes lexicales nouvelles. (« je fais un thermomètre asseoit sur la cuisinière », où le verbe « asseoir » prend le sens de la préposition « sur ») (Geneste et Séro-Guillaume, 2014).

Le niveau pragmatique et l'organisation de l'information

A un plus haut niveau, l'aspect pragmatique est également concerné. Ainsi remarque-t-on parfois dans les écrits sourds une absence de prise en compte du destinataire, une faible cohérence textuelle, avec une gestion atypique des références actantielles, spatiales et temporelles. La gestion des actants par exemple, peut être incohérente du point de vue de la norme, comme l'atteste l'extrait suivant : « Il (= personnage 1) chute sans se blesser mais la chute d'échelle provoque la chute d'armoir. Bref, tout est bordel et presque tous les objets que **sa** femme a mis tombent. (il s'agit de la femme du personnage 2) » (Perini, 2013 : 207).

3 Origines et raisons des difficultés

Le consensus sur les difficultés s'arrête au moment d'aborder les raisons qui les expliqueraient. De fait, ce qui serait à l'origine des difficultés a fait couler beaucoup d'encre avec une ligne de partage qui peut se résumer à la question de savoir si, oui ou non, les sourds doivent emprunter le même chemin d'accès à la lecture que le tout-venant entendant. On résume ci-dessous les positions antagonistes.

3.1 L'approche phonocentrée

Selon une première conception que l'on qualifiera de phonocentrée, c'est le décodage grapho-phonologique fondé sur la mise en place d'une conscience phonologique qui serait la clé essentielle de l'entrée dans l'écrit, et ce quel que soit le profil auditif. De fait, pour ce qui concerne la population entendante, une méta-analyse de 2000 articles scientifiques établie par l'INSERM (Barrouillet et al., 2007) identifie, toutes choses égales par ailleurs, les compétences phonologiques comme les meilleurs prédicteurs du futur niveau de lecture de l'enfant (*ibid.* : 51). Un lien étroit est en effet trouvé entre les habiletés phonologiques et le niveau de lecture. De là s'impose l'intérêt de proposer des entrainements à l'analyse phonologique et de s'appuyer sur la valeur productive du système alphabétique pour encourager l'apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes. Passé le cap de l'automatisation du décodage, la lecture évoluerait vers l'identification visuelle des mots, sans effort cognitif apparent, puis vers une phase durant laquelle sont traités « cinq mots écrits par seconde » – un stade appelé lecture-experte (*ibid.* : 33).

Etant donné que ce processus est envisagé comme la seule voie d'accès à la lecture par ceux qui défendent cette conception phonocentrée, les faibles habiletés phonologiques constatées chez les sourds (liées à leur surdité pour des raisons évidentes) expliqueraient, pour une bonne part d'entre elles, leurs difficultés. Il faudrait dès lors mettre en place un ensemble de moyens et de pratiques afin de leur permettre un accès facilité aux phonèmes de la langue vocale. Cela passe par des préconisations thérapeutiques (prothèses auditives ou implantation cochléaire) et des pratiques communicatives alternatives (recours à la Langue Parlée Complétée). Dans cette conception, les LS sont déclarées inaptes à servir à elles seules de médium vers l'écrit car « quelle que soit l'option adoptée pour communiquer avec l'enfant, la question fondamentale reste de savoir comment améliorer sa perception de la langue orale » (Alegria et Leybaert, 2005 cités par Perini et Dadone, 2024).

3.2 L'hypothèse multivoie

En analysant le profil des sourds et leurs compétences en lecture, une série d'études a remis en question l'idée d'une seule voie possible d'apprentissage. Il y a d'abord le constat qu'il existe un grand nombre de sourds bons lecteurs sans compétences phonologiques particulières dans la LV, ce qui suppose qu'ils ont appris à lire en suivant une autre voie, une

voie originale (Clark et al., 2011 ; Hoffmeister et Caldwell-Harris, 2014). Un nombre conséquent d'études soulignent en outre la supériorité en lecture généralement observée chez des sourds signeurs précoces, car issus de parents sourds, comparativement à leurs pairs nés de parents entendants (Hoffmeister 2000 ; Strong et Prinz, 2000). Enfin, la méta-analyse de Mayberry et al. (2011), qui a examiné 57 études sur le sujet, montre pour les sourds un pouvoir prédictif des habiletés langagières bien supérieur à celui des habiletés méta-phonologiques - respectivement 35% contre 11% en termes de contribution à la réussite en lecture. Ceci fait dire aux autrices que la conscience phonologique « n'est pas la condition *sine qua non* à la maîtrise de la lecture dans la population sourde » (*ibid*. : 179, notre traduction). C'est plutôt la maîtrise précoce d'une première langue, vocale ou signée, qui constituerait le facteur le plus important de la réussite en lecture chez les sourds.

Les travaux dans le domaine de la neurolinguistique ont apporté un nouvel éclairage sur la façon dont les sourds accèdent à l'écrit et viennent accréditer l'hypothèse multivoie. Plusieurs études ont en effet présenté des résultats suggérant que les sourds activent des circuits neuronaux différents de ceux des entendants pour accéder au sens (voir par ex. Waters et al., 2007 et Emmorey et al., 2013). En particulier, les lecteurs sourds compétents semblent s'appuyer davantage sur les régions neuronales impliquées dans le traitement sémantique, présentant une moindre sensibilité que les entendants à l'information à la fois grammaticale (Emmorey, 2020) et phonologique (Bélanger et al., 2013). En guise d'alternative, la lecture se ferait par des correspondances directes forme orthographique-sens (Emmorey et al. 2016 ; Glezer et al., 2018). Emmorey et Lee (2021) ont procédé à une revue de l'art sur les travaux en neurolinguistique qui ont traité le niveau de lecture des sourds signeurs et parviennent aux conclusions suivantes : (i) il y a une plasticité du système de lecture qui indique plusieurs chemins d'accès tout aussi efficaces pour la réussite en lecture ; (ii) plus que les déficits en habiletés phonologiques, la privation langagière qui touche nombre d'enfants sourds expliquerait mieux le faible niveau de lecture ; (iii) une méthode d'apprentissage adaptée aux enfants sourds (signeurs) doit passer par une approche « moins phono-centrée » et se baser sur des stratégies de compréhension sémantique (*ibid*. : 11).

Ces conclusions attribuent un rôle crucial à la première langue et rejoignent en ce sens les préconisations pour le bien-être de l'enfant sourd (Hall et Hecht, 2024). Seule langue qui leur soit immédiatement accessible, la langue des signes est considérée dans ce point de vue comme fondamentale à plusieurs titres. C'est à travers elle que l'enfant sourd pourra échanger sans entrave avec son entourage et contribuer ainsi à son développement psycho-affectif (*ibid*.). En outre, le développement langagier va de pair avec l'enrichissement de ses connaissances du

monde, de son vocabulaire et de ses compétences métalinguistiques, qui faciliteront son entrée dans l'écrit d'une langue vocale (Caldwell-Harris, 2021 ; Miller, 2010 ; Padden et Ramsey, 2005 ; Pontecorvo et al., 2023). Un changement de paradigme s'opère alors, où la langue des signes est envisagée comme L1 et l'écrit comme L2. C'est sur cette conception que reposent les principes de l'éducation bilingue élaborées ces dernières années (à titre d'exemples : Bertin, 2007 pour la LSF et le français, Czubek, 2021 ; Enns et al. 2021 pour l'ASL et l'anglais)[49]. Cette conception trouve un écho direct dans les analyses des productions écrites de personnes sourdes qui mettent en évidence une similarité marquée avec les erreurs des entendants apprenant L2, plutôt qu'avec celles des locuteurs natifs. (Charrow, 1975 ; Lacerte, 1989 ; Nadeau, 1993, Perini, 2013, cités par Perini et Dadone, 2024). Notre travail étant engagé dans ce cadre, nous sommes conduit à nous appuyer sur les apports des travaux menés dans le domaine de l'acquisition L2.

4 L'acquisition L2 : le cas des relatives

Il existe plusieurs façons d'aborder l'apprentissage d'une L2. Les approches d'inspiration « mentalistes » conçoivent tout apprentissage d'une L2 comme participant du même processus que celui d'une langue une, prédéterminé par certaines capacités mentales, dans lequel la place de la L1 pèse peu (Monville-Burston, 2013 : 104). Dans ce point de vue, les traces de la L1 qui apparaissent dans les productions de la L2 ne sont rien de plus que des tentatives de pallier les méconnaissances du système de la L2 (Jarvis et Pavlenko, 2008 : 8).

À l'inverse, il est possible d'attribuer, un rôle important à la L1, rôle dans lequel doivent être prises en considération toutes ses dimensions (grammaticales, sociales, culturelles etc.), pour étudier le processus d'apprentissage d'une L2. Nous nous inscrivons dans cette deuxième approche, qui se trouve avoir largement documenté le phénomène qui nous intéresse, celui des transferts linguistiques. Rappelons que l'une des hypothèses centrales qui a initié le présent travail est l'idée que les structures de la LSF pourrait expliquer certains emplois atypiques de la relative par les sourds signeurs.

[49] La proposition d'un enseignement bilingue langue des signes/langue écrite n'est pas récente. Auguste Bébian (1789-1839), pédagogue à l'Institut National des Jeunes Sourds de Paris, défendait déjà l'idée d'un enseignement bilingue où la langue naturelle des sourds devient langue d'enseignement (Bébian, 1827).

4.1 Les transferts linguistiques

Les transferts (le terme d' « influence translinguistique » est aussi utilisé) se réfèrent à toutes les formes d'influence d'une langue sur une autre chez un individu ou un groupe d'individus (Jarvis et Pavlenko 2008 ; Ringbom et Jarvis, 2009). Si, le plus souvent, c'est la L1 qui exerce une influence sur la L2, le phénomène existe aussi en sens inverse (la L2 mais aussi la L3 etc., sur la L1) (Jarvis et Pavlenko, 2008 : 14). Multifacettes, les transferts recouvrent tous les niveaux linguistiques : phonologique, morphosyntaxique, sémantique mais aussi discursif et pragmatique. Jarvis et Pavlenko (2008 : 11) ont restitué, à travers une revue de l'art, un certain nombre de résultats ayant permis de mieux préciser le phénomène.

- Les transferts peuvent être « négatifs » ou « positifs ». On considère le transfert comme « négatif » quand le locuteur utilise une marque sous influence de la langue source mais que celle-ci ne correspond pas à l'un des sous-systèmes de la langue cible. Les similarités entre langue source et langue cible peuvent au contraire générer des transferts « positifs » et être des leviers d'apprentissage efficaces.
- Les points de langue différents entre langue source et langue cible ne sont pas nécessairement les points qui feront l'objet de difficulté. Ce qui est facilement perçu comme différent peut même faciliter l'apprentissage. Au contraire, une grande proximité entre les langues en présence peut inciter le locuteur à garder les habitudes de la langue source.
- Les phénomènes de transfert ne diminuent pas de façon linéaire à mesure que les compétences progressent dans la langue cible. Il est possible de ne pas trouver d'influences translinguistiques à un stade initial de l'apprentissage, mais d'en repérer à un stade ultérieur.
- Le phénomène interagit avec un certain nombre d'autres facteurs extralinguistiques tels que l'âge, la motivation ou la manière dont le locuteur perçoit la distance linguistique entre la langue cible et celle(s) qu'il maîtrise déjà.

4.2 Différences typologiques et transferts

Les différences et similitudes entre les langues en présence ont été (et sont) l'un des paramètres les plus étudiés dans les phénomènes de transfert (on parle aussi de *proximité*

typologique, distance linguistique, *similarité translinguistique*) (*ibid.* : 176). Les effets de la distance / proximité linguistique se retrouvent aussi bien en compréhension qu'en production. Il a été démontré par exemple qu'à un niveau d'exposition comparable, les individus ayant une langue source présentant des similitudes avec la langue cible ont un niveau de compréhension bien supérieur dans la langue cible que ceux qui ont comme langue source une langue éloignée typologiquement (Singleton et Little, 1984 ; Gibson et Hufeisen, 2003 ; cités par Jarvis et Pavlenko, 2008). Tout comme les transferts, les effets de la distance linguistique sont modulés par plusieurs facteurs. La dimension psychologique en particulier doit être prise en compte. Les comportements de l'apprenant L2 semblent être en bonne partie guidés par les similitudes subjectivement perçues entre les langues en présence. Plus une langue est subjectivement appréhendée comme similaire, plus l'apprenant va procéder à des transferts, qui vont être soit positifs (quand les similitudes existent objectivement), soit négatifs (quand les similitudes perçues n'en sont pas objectivement) (*ibid.* : 182). L'appréciation de la distance linguistique par l'apprenant a été conceptualisée sous la notion de *psychotypology* par Kellerman (1977, 1983).

L'objet de notre étude portant sur une structure grammaticale précise, les relatives du français, nous examinons les phénomènes de transferts relevant de ce type de marques grammaticales.

4.2.1 Différences grammaticales et transferts

Le travail de comparaison des langues fait apparaitre des structures qui sont plus ou moins *marquées*[50]. En général, les traits qui sont communs à un grand nombre de langues sont moins marqués que ceux qui se trouvent dans un panel restreint de langues (Ortega, 2013 : 37 ; Ellis, 2015 : 136). D'un point de vue cognitif, les structures marquées ont tendance à nécessiter plus d'efforts et de temps pour être traitées (Callies, 2013 : 406 cité par Ellis, 2015 : 136). Dans le processus d'apprentissage d'une L2, l'hypothèse générale suggère que : (i) les structures marquées dans la langue cible mais non marquées dans la langue source vont être plus difficiles à assimiler ; (ii) les apprenants ont une propension à transférer ce qui est non marqué dans leur

[50] La définition des caractères marqués (*markedness)* d'une langue a pu varier, on lui ici donne un sens général, dans le cadre d'une typologie des langues : « Une structure X est typologiquement marquée par rapport à une autre structure Y (et Y est typologiquement non marquée par rapport à X) si toutes les langues qui possèdent X possèdent également Y, mais que toutes les langues qui possèdent Y ne possèdent pas nécessairement X. » [Notre traduction] (Gundel et al., 2008 : 108).

L1 indépendamment du fait que la structure correspondante en L2 soit marquée ou non (Ellis, 2015 ; Eckman, 1977). Un certain nombre d'études sur l'acquisition en L2 des relatives ont permis, nous allons le voir, d'éprouver cette hypothèse.

4.2.2 Appropriation de la relative en L2 : état de la question

Le travail typologique de Keenan et Comrie (1977) a permis de dégager ce qui a été appelé une *hiérarchie d'accessibilité de l'expression des relatives*. En haut de la hiérarchie se trouve la possibilité d'exprimer des relatives *sujet* et *objet*, soit la possibilité d'expression la plus courante des relatives dans les langues du monde et donc considérée comme faiblement marquée. A l'inverse, la possibilité de relativiser un génitif ou l'objet d'une comparaison est peu (voire non) attesté parmi les langues et se trouve en bas de la hiérarchie (cf. figure 19). Le principe de hiérarchie se concrétise dans le fait que si une langue a la possibilité d'exprimer des relatives complément prépositionnel, elle a alors la possibilité d'exprimer toutes les relatives se trouvant au-dessus de la hiérarchie (*i.e.,* relatives sujet, objet etc.). Les travaux sur l'acquisition L2 ont cristallisé l'idée de hiérarchie : les apprenants L2 acquièrent le système des relatives d'une langue en suivant un modèle développemental qui s'apparente à celui de la hiérarchie d'accessibilité, à quelques réserves près (pour une revue et une discussion voir Ortega 2013 : 130).

Relative clauses in L2 German following Keenan and Comrie's (1977) Noun Phrase Accessibility Hierarchy

Clause type	L2 illustration	English equivalent translations
Subject	*Aber eine Frau, die auch daneben stand, hat ihn das gesagt*	'But a woman who was also there said that to him'
Direct Object	*Und geniessen sie zusammen die Freiheit, die sie sich gewonnen haben*	'And together they enjoy the freedom that they have won for themselves'
Indirect Object	*Charlie liebt das Mädchen, dem er seinen Hut gegeben hat*[a]	'Charlie loves the young woman to whom he gave his hat'
Object of Preposition	*Und der Mann, gegen den das Mädchen gestoßt hat, läßt sich von Polizisten verhaften*	'And the man whom the young woman bumped into gets himself arrested'
Genitive	*Aber eine Zuschauerin sagt dem Bäcker, dessen Wagen das war, woraus das Brot geklaut wurde 'nee, das ist eigentlich nicht Charlie, das ist die Frau gewesen'*	'But a bystander tells the baker whose truck was the one from which the bread was stolen "no, that is actually not Charlie, that was the woman"'
Object of Comparison	n.a.[b]	'The police arrested a suspect who the woman is more guilty than'[c]

[a] This example is invented here for the purposes of illustration, as no cases of Indirect Object relative clause were found in the corpus.
[b] n.a. = not attested in the L2 data and not allowed in German L1.
[c] The English example for Object of Comparison is invented.

Note: Illustrations are from German L2 oral narratives of Charlie Chaplin's *Alone and Hungry* clip, produced by Australian L1 English college students; unpublished author data © Ortega, Iwashita, Rabie and Norris.

Figure 19. Hiérarchie de l'accessibilité des relatives illustrée avec des productions d'apprenants de l'allemand (Ortega 2013 : 129)

Autrement dit, les relatives sujet seraient les premières à être maîtrisées, suivies par les relatives objet et ainsi de suite. Ce parcours acquisitionnel se vérifie dans le cas de la relative du français, comme ceci apparaît notamment à travers les travaux de Bartning et Kirchmeyer (2003) et de Bartning et Schlyter (2004). Ces dernières ont défini un parcours acquisitionnel en huit stades, spécifique à l'apprentissage du français L2, allant du stade initial au stade natif. Les premiers emplois de la relative sont attestés au stade intermédiaire (stade 3) et concernent les formes *qui* et *que* ; tandis que la relative *dont* qui correspond aux relatives prépositionnelles n'est attestée qu'au stade avancé moyen (stade 5).

Ces stades acquisitionnels montrent par ailleurs que les relatives font partie des premiers éléments de la phrase complexe (dans leur forme *sujet* et *objet*) à être employés aux côtés des subordonnants *quand* et *parce que* (Bartning et Schlyter, 2004 : 289).

Nombre d'études ont par ailleurs étudié l'acquisition de la relative en L2 à l'aune de la L1 des apprenants et de la distance linguistique entre les langues en jeu. L'étude de Schachter (1974) est, semble-t-il, pionnière sur le sujet. L'objectif initial de ce travail était, à travers la relative, de rendre compte de la pertinence d'une analyse contrastive *a posteriori* entre L1 et L2 pour expliquer les différences en production parmi les apprenants. Ont été recrutés pour l'étude, d'une part, des arabophones[51] et des persanophones apprenants de l'anglais, qui dans leur langue respective, ont une structure similaire à la relative de l'anglais ; d'autre part, des japanophones et des sinophones qui au contraire ont simplement un équivalent de la relative dans chacune de leurs langues, et qui plus est dont la forme et le comportement diffèrent nettement de ceux de la L2.

Les résultats montrent que les japanophones et sinophones ont tendance à sous-employer la relative dans leur production écrite et ce contrairement aux arabophones et persanophones. Ceci traduit, selon Schachter, une stratégie d'évitement face à la difficulté pour les premiers d'exprimer une telle structure (*ibid.* : 212). Quant aux seconds, arabophones et persanophones, la proximité structurale avec leur langue source favorise, à l'inverse, les effets de transfert qui sont à la fois positifs et négatifs : s'ils produisent autant de relatives en anglais qu'un étudiant américain de première année, ils le font avec l'emploi d'un pronom résomptif (vu comme un écart à la norme en anglais standard), qui est l'usage habituel de la relative dans leur langue respective (*ibid*. : 211).

Les études menées dans le sillage de celle de Schachter montrent divers résultats qui ont pu également être expliqués, en partie, par la L1 et l'hypothèse du marquage. L'étude de Hu et

[51] La variété d'arabe concernée n'est pas précisée dans l'article.

Liu (2007), dont l'objectif était semblable à celui de Schachter, montre que les apprenants anglophones du chinois avaient de meilleures performances que les apprenants coréanophones aux tests de jugement grammatical du chinois alors même que le chinois et le coréen ont un équivalent de la relative proche. L'explication avancée est que ce sont précisément les similitudes entre les structures du coréen et du chinois pour cette notion qui empêcheraient les coréanophones de discerner avec précision le fonctionnement de la relative du chinois, tandis que pour les anglophones la saillance des différences avec leur L1 leur permettrait de mieux appréhender la notion.

Dans un contexte similaire, une étude de Yuan et Zhao (2005) dévoile un résultat encore différent. Leur expérience intégrait des apprenants arabophones (palestiniens) et anglophones du chinois. Alors qu'en comparaison, l'arabe palestinien comprend une structure (légèrement) plus proche de la relative du chinois que l'anglais, les arabophones présentaient de moins bons résultats dans les tests de jugement grammatical du chinois sur la relative que les anglophones. Cette fois, pour rendre compte de ce résultat, la notion de *psychotypology* forgée par Kellerman (voir *supra*) a été mobilisée. Les arabophones avaient le sentiment linguistique d'une langue trop éloignée typologiquement pour procéder à des transferts depuis leur L1.

En définitive, ces études soulignent toutes l'importance de la L1 dans le processus d'apprentissage mais également de la dimension psychologique qui produit une variété d'effets pour un contexte similaire. Parmi les autres facteurs extralinguistiques influençant l'acquisition des relatives en L2, *les conditions d'apprentissage* occupent vraisemblablement une place importante. En comparant apprentissage informel et apprentissage guidé, les résultats de l'étude de Pavesi (1986) ont montré que 25% des Italiens recrutés pour l'étude produisaient des relatives complément prépositionnel en anglais après 6 ans de vie dans un environnement anglophone (à Edimbourg), tandis que 40% des étudiants italiens de la cohorte (vivant en Italie) étaient en mesure de produire ce type de relative après quatre années de cours d'anglais. Une recherche longitudinale de Byrnes et Sinicrope (2008) tend à confirmer *la productivité d'un enseignement guidé au sujet des relatives*. Dans cette étude, 25% des étudiants allemands du panel d'étude parviennent à produire des relatives complément prépositionnel en anglais à la fin de leur deuxième année d'apprentissage aux Etats-Unis. Dans l'ensemble, l'instruction dans son versant explicite semble devenir un levier d'apprentissage efficace s'agissant des relatives les plus marquées (Doughty, 1991 citée par Ortega, 2013 : 139).

4.3 Conclusion intermédiaire

En faisant l'hypothèse de transferts dans le contexte de l'apprentissage de l'écrit par les sourds ayant la LSF comme langue principale, nous avions au départ une intuition fondée sur une expérience de terrain. La revue de l'art nous a permis de constater un phénomène amplement investigué par les travaux acquisitionnistes ; et, de fait, à leur suite, un certain nombre de tendances fortes ont pu être dégagées. Nous avons vu que s'il existe bien un rapport étroit entre transfert et distance linguistique, les effets varient avec la dimension psychologique et les conditions d'apprentissage. Dans le cas particulier de la relative, le parcours acquisitionnel semble suivre (plus ou moins) la hiérarchie d'accessibilité de Keenan et Comrie (1974) qui se caractérise par une progression qui va des relatives les plus courantes dans les langues vers les relatives les moins attestées, où en termes de marquage, cela se traduit par une progression qui va des relatives les moins marquées vers les relatives les plus marquées. Compte tenu de la complexité des marques de la relative, l'apprentissage guidé semble toutefois faciliter l'acquisition du paradigme des relatives d'une langue.

Il faut cependant préciser que les différentes études que nous avons mentionnées au cours de notre revue concernent toutes sans exception une population entendante. Eu égard au contexte singulier de l'apprentissage du français par les sourds, il est possible que certains résultats soient différents pour cette population. Nous abordons dans la section suivante les recherches consacrées à cette thématique, même si les données sont parcellaires.

5 Acquisition de la relative par les sourds

Comme évoqué plus haut, le niveau morphosyntaxique concentre une bonne partie des difficultés de la population sourde. Les premiers travaux dans ce domaine, dans le contexte anglophone, font déjà mention de la difficulté des sourds à manipuler les informations syntaxiques (Power et Quigley, 1973 ; Wilbur, 1977) et, notamment, les phrases avec des relatives (Quigley et al., 1974).

L'étude de Quigley et al. (1974) a évalué le niveau de compréhension des relatives en anglais d'une population de 450 enfants sourds de 10 à 19 ans avec un groupe contrôle de 60 enfants entendants de 8 à 10 ans. Dans toutes les tâches administrées, les enfants entendants avaient des scores significativement supérieurs à ceux des enfants sourds malgré les différences d'âge. Les écarts les plus importants concernaient une tâche métalinguistique où il était

demandé de former une phrase avec une relative à partir de deux phrases indépendantes. A l'âge de 10 ans, les enfants entendants atteignaient des scores de réussite proche de 100% tandis que les résultats des enfants sourds ne montraient pas de progression significative avec l'âge, les individus de 18-19 ans plafonnant à 49% de bonnes réponses. Les auteurs attribuent ces différences au fait que l'enseignement de l'anglais adressé aux enfants sourds insiste peu sur les règles syntaxiques qui sous-tendent le fonctionnement des relatives. Reflet de son époque, l'article pose aussi la question de l'influence de la langue « ésotérique » (vue comme un assemblage de signes, gestes et dactylologie) utilisée par les sourds sur le système linguistique qu'ils ont de l'anglais (*ibid.* : 340), sans plus de détail sur le niveau de maîtrise de cette supposée langue « ésotérique » des participants sourds.

Dix-huit ans plus tard, une étude de Lillo-Martin et al. (1992) a évalué le niveau de compréhension écrite des sourds signeurs sur les relatives en anglais, en prenant cette fois en considération la langue signée (en l'occurrence l'ASL) comme langue première des sourds. L'idée était de voir si les sourds signeurs avaient un « déficit » de connaissances syntaxiques, indépendamment de la langue, ne leur permettant pas de traiter des énoncés complexes tels que les phrases à relative. Il en ressort que les sourds faibles lecteurs de l'étude obtiennent des scores élevés en compréhension de la relative dans leur première langue, l'ASL. Autrement dit, les sourds ne seraient pas limités par une « immaturité linguistique » (*ibid.* : 14) qui les empêcheraient d'accéder à la complexité syntaxique. En prenant le parti de l'approche phono-centrée, toutefois, Lillo-Martin et al. lient les difficultés à traiter les relatives de l'anglais à un défaut d'habiletés phonologiques de la LV (*ibid.* : 28). Les études qui cherchent à comprendre le traitement de la complexité syntaxique écrite par les personnes sourdes à la lumière de l'hypothèse multivoie, prennent en compte un ensemble d'observables qui permettent de mettre à jour d'autres facteurs explicatifs.

Ainsi dans l'étude de Hoffmeister et al. (2022) qui comprend une cohorte de 517 individus sourds américains avec comme L1 l'ASL, les participants sourds qui réussissent le mieux les tâches de complexité syntaxique (dans lesquelles des relatives sont testées) sont aussi ceux qui connaissent le mieux (c'est-à-dire, peuvent expliciter) le fonctionnement syntaxique de l'ASL. Pour Hoffmeister et al., c'est la preuve que des phénomènes de transfert (positifs) qu'ils qualifient de translinguistique et de « transmodal » (*cross-modality*) sont à l'œuvre dans le cheminement qui a mené les sourds à l'écrit. A cet effet, les auteurs suggèrent en guise de préconisation pédagogique de mettre l'accent sur l'enseignement du « raisonnement analogique » (*analogical reasoning*), compétence qui donnera la possibilité aux enfants sourds d'être en mesure d'opérer des transferts depuis leur L1 pour apprendre la L2 (*ibid.* : 44). Les

études en psycholinguistique qui ont testé la compréhension des relatives en anglais des personnes sourdes arrivent aux mêmes conclusions : le niveau de compréhension des relatives en anglais semble être corrélé avec le niveau de compétences métalinguistiques dans la L1 (l'ASL) (Traxler et al., 2014 ; Piñar et al., 2016 ;).

C'est autour de ce faisceau de preuves que les recommandations pédagogiques dans le cadre d'un enseignement bilingue (le terme de « translinguistique » est parfois préféré à « bilingue ») insistent sur *le rôle de la conscience métalinguistique* et sur des pratiques destinées à mettre en relief les différences de fonctionnement entre LS et LV (voir par ex. Czubek, 2021 ; Di Perri, 2021 ; Wolbers et al., 2023). En proposant un support translanguistique pour l'éducation des sourds (*Translanguaging Framework for Deaf Education*), Wolbers et al. (2023) proposent notamment de s'appuyer sur les ressources de l'ASL pour donner à voir la diversité des potentiels d'expression des langues (voir par exemple figure 20 qui met en opposition le phénomène de simultanéité propre aux langues signées avec celui de la séquentialité/linéarité (*ibid*. : 4)).



Figure 20. La même séquence « Un chat est sur l'arbre » est signée de façon simultanée et de façon séquentielle dans le but pédagogique de rendre compte des différentes possibilités d'expression (Wolbers et al, 2023)

Il reste qu'à ce jour aucune étude, à notre connaissance, ne s'est employée à étudier spécifiquement l'usage des relatives en production écrite des personnes sourdes, à tout le moins dans le contexte francophone. De même, les études menées jusqu'à présent dans ce domaine présentaient dans leur tâche des phrases à relative décontextualisées et au contexte discursif limité. Par exemple, l'étude de Hoffmeister et al. (2022) précitée a utilisé pour évaluer le niveau syntaxique de l'anglais des participants sourds, un test standardisé, le *Rhode Island Test of Language Structure*, dans lequel les phrases à relative apparaissent de manière isolée où seule

change la position de la relative dans la phrase[52]. Or la première partie de ce travail nous a permis de restituer la souplesse syntaxique de la relative (le pronom relatif peut, à l'occasion par exemple, se trouver éloigné de son antécédent) ainsi que de son vaste répertoire discursif. Ce sont ces raisons qui nous ont porté à privilégier une étude qualitative qui s'intéresse aux deux versants de l'écrit, compréhension et production, et ce dans des contextes langagiers au plus près de l'usage réel. C'est de cette manière-là nous semble-t-il que nous pouvons rendre compte finement des différents aspects que recouvrent les difficultés rencontrées par les sourds au sujet de la relative.

Les enseignements des deux revues que nous venons de mener au sujet des relatives et de l'apprentissage de l'écrit par les sourds nous ont permis de mieux préciser nos questions de recherche et partant, d'élaborer une méthodologie pour un travail à visée qualitative.

[52] A titre d'exemple, voici deux phrases-types issues du test : *The woman who is holding the baby has a hat on* (« La femme qui tient le bébé porte un chapeau »), *The man is watching the girl who is in the water* (« L'homme regarde la fille qui est dans l'eau »).

De l'état de l'art à la méthodologie : enseignements et reformulation des hypothèses

Notre investigation autour de la relative et de ses implications dans l'apprentissage de l'écrit par les sourds signeurs nous permet de reformuler avec plus de précision nos questions et hypothèses de recherche. Reposons une à une les questions qui ont guidé notre recherche.

1ère question : pour exprimer les valeurs de la relative, la LSF met-elle en jeu des résolutions linguistiques qui sont propres à la modalité visuo-gestuelle ?

Les mécanismes de la subordonnée relative du français impliquent des stratégies de production et de réception qui s'inscrivent, à plusieurs niveaux, dans un contexte de la séquentialité propre aux langues vocales. Cette propriété déjà mise en évidence par Saussure (1971 [1916] : 113) apparait notamment dans l'impossibilité d'articuler deux unités linguistiques simultanément. Sur le plan fonctionnel d'abord, la subordonnée relative du français, on l'a vu, permet une certaine gestion de la référence (voir chapitre 1, section 3) dont les grands principes sont : introduction d'un nouveau référent, spécification, re-convocation - principes qui peuvent s'affiner selon le genre discursif. Ces opérations mettent en jeu des coréférences représentées par l'antécédent, un GN le plus souvent, et par le pronom relatif qui supporte le rôle d'anaphorique. La présence d'un antécédent et d'un anaphorique[53] engagent de fait la successivité puisqu'il s'agit de relier l'anaphorique à ce qui a déjà été évoqué dans l'axe syntagmatique du discours[54]. En outre, la relative fait nécessairement suite à une proposition supérieure[55], ce qui ajoute un deuxième niveau de successivité.

Ces phénomènes syntaxiques apparaissent plus nettement lorsque plusieurs relatives sont enchâssées, à l'image de l'exemple (1), où chaque nouvelle occurrence du pronom *qui* impose de se référer au GN le plus proche de la proposition supérieure pour identifier la référence.

[53] Au moins dans un sens syntaxique car le pronom reprend les marques de son antécédent.
[54] Dans le cas prototypique d'une anaphore. L'existence des cataphores est également attesté dans les phrases à relative mais de manière marginale.
[55] Toujours en situation prototypique.

(1) « Le valet de chambre accuse la cuisinière, qui accuse la lingère, qui accuse les deux autres. »

(Maupassant, Le Horla)

Par sa flexibilité syntaxique, la relative a la possibilité d'être enchâsée dans le GN sujet de la phrase supérieure, ce qui a pour effet d'éloigner le GN sujet de la phrase supérieure de son verbe. La bonne interprétation d'une phrase avec une relative à l'initiale relève d'une stratégie qui s'inscrit là encore dans un contexte de séquentialité. Dans la chaîne du discours, le lien crucial entre le GN sujet et son verbe est suspendu ; il faut ainsi garder en mémoire le GN sujet, procéder au traitement de la relative, puis dans un second temps lier la prédication de la phrase supérieure à son GN sujet (cf. phrase (2) ci-dessous).

(2) « Jamais les deux idées [qui gouvernaient le malheureux homme dont nous racontons les souffrances] n'avaient engagé une lutte si sérieuse. »

(Hugo, Les Misérables)

Dans ce type de séquence, il arrive alors que deux verbes ne renvoyant pas au même sujet se suivent (lorsque le verbe est postposé au nom dans une relative objet), et qu'une stratégie de lecture nécessite de délimiter les propositions (la proposition supérieure de la subordonnée) pour retrouver le sens de la phrase. À un niveau discursif, la subordonnée et la relative avec elle, traitent le plus souvent d'informations de second-plan ou périphériques (Combettes, 1988 ; Tomlin, 1985 ; Givón, 2001) mais qui du fait de la linéarité se retrouvent mises sur le même plan que les informations cruciales qui font avancer le récit. S'agissant de la LSF, elle offre la possibilité (i) d'exploiter l'espace tridimensionnel situé devant le corps du locuteur pour instancier des entités du discours et exprimer leurs relations sémantiques ; (ii) de faire appel simultanément aux diverses parties du corps pour produire des énoncés multilinéaires. Ces deux caractéristiques propres aux LS sont fortement exploitées lorsqu'il s'agit justement de coordonner les entités référentielles d'un discours à l'instar de ce que fait la subordonnée relative en français. Il se peut alors que les moyens linguistiques mis en œuvre pour traiter les notions portées par la relative combinent des segments qui relèvent à la fois de la simultanéité et de la séquentialité.

En outre, la LSF n'ayant pas d'écriture instituée, elle reste foncièrement une langue de l'oralité, avec les contraintes et potentialités que cela implique. De là, une deuxième question :

2ème question : Dans quelle mesure la LSF compose-t-elle avec les contraintes de l'oralité pour exprimer les équivalents fonctionnels d'une relative ?

Les modes de production et de réception de l'écrit ont permis une extension des usages de la relative du français. La modalité visuo-graphique renferme des potentialités propres à travers lesquelles la langue orale vocale s'est ajustée pour devenir une langue écrite aux normes et usages[56] distincts de ceux de l'oral. L'écrit, moins contraint par la pression du temps, permet au producteur du message de mobiliser des structures complexes qui auraient été trop coûteuses cognitivement à l'oral (Berrendonner, 2004). Du côté de la réception, le support bidimensionnel de l'écrit offre la possibilité de parcourir le texte et partant, de revenir plusieurs fois sur un passage. Il n'est pas étonnant dans ces conditions que la relative ait pu voir ses usages évoluer via la modalité écrite. Compte tenu de ce que l'on vient de rappeler – temps de planification plus long et trace visible – les relatives du français à l'écrit présentent certaines caractéristiques rarement observées à l'oral. Il est plus fréquent de voir plusieurs relatives au sein d'une même phrase, sans que la compréhension en soit grandement entravée puisqu'encore une fois la permanence de l'écrit autorise le retour en arrière. De même, on observe plus facilement à l'écrit un éloignement du pronom relatif et de son antécédent, qui peut être retrouvé grâce à la relecture. Dans l'organisation du discours, la relative à l'écrit ne suit pas nécessairement l'ordre des événements décrits dans la phrase ; un phénomène, là encore, peu souvent observé à l'oral, ceci nécessitant de planifier une structure plus coûteuse cognitivement. A cet égard, la phrase proustienne (3) constitue un exemple notable d'usages de la relative propres à l'écrit.

(3) « C'est aux bords du lac qui conduisent à cette île et le long desquels, dans les dernières semaines de l'été, vont se promener les Parisiennes qui ne sont pas encore parties, que, ne sachant plus où la retrouver, et si même elle n'a pas déjà quitté Paris, on erre avec l'espoir de voir passer la jeune fille (i) dont on est tombé amoureux dans le dernier bal de l'année, (ii) qu'on ne pourra plus retrouver dans aucune soirée avant le printemps suivant. »

[56] On parle toujours d'usages prototypiques.

(Proust, Le Côté de Guermantes)

On recense dans cette phrase cinq relatives (dont les relatifs sont soulignés) ; la relative (i), pourtant située à la fin, dénote l'évènement qui a lieu le premier dans le récit de la phrase (le narrateur est d'abord tombé amoureux de la fille au bal, puis se promène aux abords du lac dans l'espoir de retrouver celle-ci) ; enfin, le pronom relatif *que* (ii) se trouve éloigné de son antécédent « la jeune fille » par la relative (i). La subordination de la relative en français parlé a, on l'a vu, recours à des marques prosodiques et se passe plus facilement des marques morphologiques comme le pronom relatif (Berrendonner, 2004). Ce phénomène a de ce fait des chances d'être aussi observé en LSF. Si l'on suit les études qui se sont attachées à vérifier l'existence de la relative dans les LS (voir chapitre 1, section 5) – même si l'on a vu qu'elles étaient à mettre en question –, l'expression faciale, activée au côté des paramètres manuels, jouerait un rôle crucial dans la stratégie de relativation. Comme cela a été déjà suggéré (Blanche-Benveniste, 2007 : 96), il faudra se demander dans quelle mesure l'expression faciale dans ce contexte ne s'apparente pas à une marque prosodique. Dès lors, la question de l'existence d'une forme de subordination (au sens syntaxique) en LSF pour les équivalents fonctionnels d'une relative du français reste ouverte. De surcroît, la modalité orale, sous la pression du temps et de la mémoire, contraint la forme linguistique du discours. A ce titre, on peut se demander comment la LSF gère les séquences longues telles que la séquence (3) qui, en français écrit, correspond à une seule phrase.

Aussi à ce stade, nous est-il permis de faire l'hypothèse que la subordonnée relative telle qu'elle existe en français, c'est-à-dire ancrée dans une séquentialité et présentant pronom relatif en guise d'anaphorique et un lien de subordination, n'a pas d'équivalent structural en LSF. On peut même envisager que les différentes propriétés de la relative et ses possibilités syntaxiques découlent de la contrainte de la modalité audio-phonatoire et qu'un terrain propice à une extension de ses usages a été trouvé dans la modalité écrite. Si l'on doit trouver des équivalents fonctionnels de la relative en LSF, ceux-ci, déployés dans le mode de l'oralité, mettraient en jeu l'iconicité, les paramètres non-manuels et des constructions multilinéaires (voir chap. 1, section 5.7). Sur ce point de langue qu'est l'expression de la relative, il existerait donc des différences substantielles de nature sémantique et syntaxique entre le français et la LSF. Cette hypothèse soulève toutefois une interrogation : dans le cas où l'on observe des structures régulières permettant de restituer les valeurs de la relative, quels sont les outils d'analyse

pertinents pour pouvoir comparer le mode d'expression dans les deux langues, compte tenu des différences que l'on vient d'énoncer ? Cette question renvoie directement à l'enjeu de la comparabilité inter-langue vue au chapitre 1, section 1.1.

Si l'on revient à la question de l'apprentissage des relatives du français par le public sourd, les différences de substance entre le français écrit et la LSF que l'on vient d'énumérer soulève une troisième question :

3ème question : existe-t-il un point de résistance concernant l'apprentissage de la relative du français écrit par les sourds signeurs ?

Nous avons vu que les travaux en acquisition des langues secondes mettent en évidence l'effet de la langue-source dans le processus d'apprentissage d'une langue-cible ; en particulier plus une langue-cible présente des similitudes linguistiques avec la langue-source, plus l'apprenant va effectuer des transferts pour développer ses compétences en langue-source. Gardant en tête toutefois que le recours à la langue source ne permet pas d'expliquer tous les phénomènes attestés dans les productions des apprenants (voir chap. 2, section 3), nous pouvons nous attendre à ce qu'un point de résistance se développe dans l'apprentissage de cette notion pour les sourds ayant la LSF comme langue principale. L'une des questions à laquelle, selon nous, il faut s'attacher à répondre est de savoir si les différences de nature que l'on vient d'énumérer, liées au canal des langues en jeu, ont une portée plus considérable dans l'apprentissage de la langue-cible que des différences entre deux langues vocales. Autrement dit, si les transferts « transmodaux » ont plus de poids et donc sont plus spécifiques que les transferts simplement translinguistiques (*cross-linguistic*). Si au bout de notre travail, nous parvenons à avoir des éléments de preuve confortant cette hypothèse, alors nous comprendrons mieux pourquoi l'accès à la notion de la relative en français semble être un point de résistance pour la personne sourde, même lorsque celle-ci présente un bon niveau à l'écrit par ailleurs. La relative pourrait être alors à ce titre un révélateur des difficultés à l'écrit des personnes sourdes dont il faudrait tenir compte dans une perspective didactique.

Reprécisons ici les problématiques sous-jacentes aux hypothèses énoncées. Elles peuvent se distinguer en deux volets : un premier volet qui a à voir avec la description de la LSF ; un deuxième qui cherche à interroger le rapport des personnes sourdes avec les relatives du français écrit.

1er volet : Pour exprimer les valeurs de la relative, la LSF met-elle en jeu des résolutions linguistiques qui sont propres à la modalité visuo-gestuelle et aux contraintes de l'oralité ?

2ème volet : La production et la compréhension écrites des personnes sourdes laissent-elles apparaitre des marques liées aux différences de modalité lorsqu'elles sont confrontées à des relatives en français ? Quelles formes prennent ces marques ? Révèlent-elles une appropriation de l'écrit spécifique au public sourd ? Ces marques sont-elles liées à des représentations métalinguistiques propres au public sourd ?

Il s'agit dès lors de mettre en place une méthodologie qui nous permette d'une part de contribuer à une description des moyens linguistiques dont dispose la LSF pour exprimer les valeurs de la relative, d'autre part de mettre au jour les usages en production comme en réception de la relative pour ce public et, éventuellement, d'en dégager des régularités. Ayant constaté au cours de notre pratique de formateur des difficultés à tous les niveaux d'apprentissage pour les relatives même les plus courantes – les relatives sujet et objet *qui* et *que* – nous nous sommes concentré pour notre travail uniquement sur celles-ci. Le temps de la thèse ne permet pas d'embrasser l'ensemble des difficultés liées à la maîtrise des relatives en général ; mais nous pensons que les résultats de notre travail sur les relatives les plus courantes pourront être généralisés et expliquer, au moins en partie, les difficultés concernant les autres relatives, étant donné qu'elles auront trait au même phénomène que celui décrit plus haut.

Le travail s'est réalisé en deux temps :

1) Nous nous sommes intéressé d'abord à la manière dont les différentes valeurs portées par la relative en français peuvent être exprimées en LSF *à travers une analyse contrastive*. Ce premier travail vise à constater les différences linguistiques et à vérifier en partie notre première hypothèse, celle qui concerne les différences en termes de résolutions linguistiques. Notons au passage en outre que nous disposons désormais d'un premier matériau pour des activités contrastives dans un cours de langue.
2) Une tâche de production et de compréhension à l'écrit a été proposée à des personnes sourdes. Nous avons pu partir du point de vue des apprenants sourds locuteurs de la LSF, et analysé leur usage de la relative du français sur plusieurs

niveaux de la langue, morpho-syntaxique et discursif, et pu constater dans quelle mesure cet usage est propre à ce public. La tâche nous a permis également d'interroger leurs représentations métalinguistiques sur cette notion. Pour finir, nous avons mis en regard les résultats obtenus avec les conclusions de l'analyse contrastive et partant, nous avons pu avancer une explication possible quant aux difficultés que le public sourd peut avoir sur l'expression de la relative en français écrit.

L'analyse contrastive français écrit/LSF sur l'expression des relatives

1 Raisons du choix méthodologique d'une analyse contrastive

Nos hypothèses de recherche nous conduisent à procéder à une description linguistique de la LSF qui sera mise en regard de celle du français. Depuis les travaux de Fries (1945) puis ceux de son collègue Lado (1957), l'analyse contrastive (désormais AC) a été l'un des moyens pour étudier les effets de la langue-source sur l'apprentissage de la langue-cible. Elle part du présupposé selon lequel « les individus tendent à transférer les habitudes de leur langue native » (Lado, 1957 : 56) et par là même, les sources majeures de difficultés ou de facilités d'apprentissage d'une langue étrangère proviennent des aspects par lesquels les langues diffèrent ou se ressemblent. A ce titre, une étude contrastive devrait pouvoir identifier les zones de difficulté ou de facilité potentielles pour l'apprenant. En cela, l'AC consiste en une comparaison systématique des systèmes linguistiques de deux langues ou plus. Les très nombreuses études menées à la suite des hypothèses de Fries et Lado sur l'acquisition en langue seconde ont permis de mieux préciser le pouvoir prédictif de l'AC et d'en pointer les limites (voir Selinker, 2014 : 6 pour une revue). Ainsi nombre d'erreurs et à l'inverse de facilités de l'apprenant en langue seconde ne sont pas prédictibles par l'AC – d'autres facteurs que l'effet de la langue-source doivent être considérés (voir chapitre 2, section 3.2).

L'observation d'une certaine difficulté dans l'appropriation des relatives chez le public sourd d'une part, et la conclusion de notre revue de la relative en LS par la mise en question de la recevabilité de celles-ci – *i.e.,* un recours « aprioriste » à des concepts descriptifs élaborés d'abord pour les langues indo-européennes écrites, d'autre part, nous a incliné au choix de mener une AC visant à étudier l'expression des valeurs de la relative en français et en LSF. Ne cherchant donc pas à voir ce qui serait ou ne serait pas une « relative » en LSF, nous sommes parti du sens, c'est-à-dire de la façon dont les notions sémantiques portées par la relative en français sont exprimées en LSF. Ceci impliquait toutefois de prendre en compte le contexte d'apparition, pour dans un second temps, envisager éventuellement les structures utilisées si celles-ci s'avéraient régulières. Il y avait dès lors nécessité pour notre recueil des données en

LSF de *tout* prendre en compte, soit l'ensemble des paramètres manuels et non manuels qui concourent à la réalisation des énoncés en LSF. A l'issue de l'AC ainsi menée et de ses résultats, nous nous sommes interrogé sur les outils d'analyse qui pouvaient aider à la comparabilité inter-langue, notamment lorsqu'on fait face à des structures régulières dans les deux langues.

1.1 Une entrée par le sens, en contexte, à partir d'un corpus de traduction

Notre travail d'AC s'est appuyé sur un corpus de traduction de données naturelles du français vers la LSF et vice versa. L'exploitation d'un corpus de traduction de données naturelles peut désormais être vue comme une méthodologie ayant fait ses preuves dans le champ de la linguistique contrastive, et de multiples corpus de cette nature[57] ont été constitués (Altenberg et Granger, 2002 ; Aijmer et Altenberg, 2013 ; Gast, 2011, 2015). Gast (2015 : 5) voit au moins deux avantages dans l'utilisation d'un tel corpus par rapport à un corpus de deux langues dont le contenu est similaire mais non traduit : 1) un travail facilité de comparaison sur des item(s) spécifique(s) de deux langues, 2) la possibilité de faire des prédictions. Concrètement, un corpus de traduction donne la possibilité de cibler directement la structure ou la catégorie linguistique que l'on souhaite étudier (premier avantage). La traduction permet à partir d'une structure spécifique de la langue source, de faire des prédictions sur la ou les structures que l'on va trouver dans la langue cible (deuxième avantage). Cette méthodologie offre aussi une solution au problème de la comparabilité entre deux systèmes incommensurables (voir chapitre 1, section 1.3). Comme l'avance Johansson (2000 : 5 cité par Gast), « l'utilisation de corpus multilingues, avec une variété de textes et un éventail de traducteurs représentés, augmente la validité et la fiabilité de la comparaison. Elle peut en effet être considérée comme l'exploitation systématique de l'intuition bilingue des traducteurs.[58] ». Gast (2012 : 3) ajoute que, dans la mesure où il a été largement démontré que les apprenants d'une seconde langue identifient les catégories de leur L2 à partir de leur L1, la comparaison d'une production bilingue devient pertinente. Pour notre recherche, cela nous a permis de procéder à une approche de l'AC par la sémantique afin de pouvoir identifier *a posteriori* les structures de la

[57] Citons par exemple l'Oslo Multilingual Corpus mis en place par l'Université d'Oslo, ou Europarl Corpus, corpus constitué de traductions d'actes du Parlement européen de 1996 à 2012, dans les langues officielles du Parlement Européen.
[58] Notre traduction.

LSF, et *in fine* voir s'il est possible de prédire des structures régulières à partir des structures de la langue-source.

Nous ne sommes pas les premiers à considérer les avantages d'un corpus bilingue LS/LV. Meurant et al. (2016) ont déjà exposé l'intérêt de disposer d'un tel corpus pour mettre en regard les phénomènes linguistiques au-delà du niveau lexical entre LV et LS, afin d'étudier par exemple ce que serait l'équivalent en LS des formes passives d'une LV (*ibid.* : 160). A notre connaissance, seuls le Corpus LSFB (langue des signes belge/français) (Meurant, 2015) et le Corpus NGT (langue des signes néerlandaise/néerlandais) (Crasborn et al., 2008) disposent de données bilingues LV/LS[59].

Quant au choix de s'appuyer sur des données non initialement créées pour la recherche, cela présente l'intérêt d'éviter les biais potentiels à la traduction (influence du sujet de recherche sur les données, biais de confirmation, hyper-contrôle). Les données sont également toujours contextualisées et correspondent ainsi à un usage langagier réel. Cependant, une traduction s'expose toujours au risque d'une influence de la langue-source qui peut conduire à des formes de code-switching (Branchini, 2014 ; Kubus, 2021). Nous pensons toutefois que la taille de notre corpus permet de neutraliser ce type d'effets et ajoutons que contrairement aux études sur la relative dans les LS qui ont impliqué des informateurs, les données analysées ont été produites par des traducteurs professionnels, sensibilisés en principe aux phénomènes de code-switching.

En accord avec une approche fonctionnelle et énonciative qui pose l'importance des situations de communication dans la façon dont émergent les formes linguistiques, notre étude contrastive a considéré ensemble les relations entre structures, fonctions et contexte.

Les questions qui ont guidé l'analyse sont les suivantes. De quel(s) moyen(s) formel(s) dispose la LSF pour exprimer les différentes valeurs sémantiques de la relative du français ? Comment sont traitées en LSF les informations qui sont habituellement traitées par des relatives en français ? Quelles différences peut-on constater au niveau de l'organisation du discours entre la LSF et le français écrit ? Si l'on observe des structures régulières dans les équivalents fonctionnels de la relative en LSF, quels seraient les outils pertinents pour une comparaison interlinguistique entre français et LSF ?

[59] D'autres corpus bilingues semblent cependant voir le jour (par exemple pour l'anglais et l'ASL voir Treviño et al. (2020)).

1.2 Nature du corpus de travail : articles de presse et fictions littéraires

Nous avons étudié différentes traductions existantes de textes/discours comportant des phrases avec des relatives du français vers la LSF mais aussi de la LSF vers le français (c'est-à-dire lorsque la traduction vers le français fait apparaître une relative). Nous avons travaillé à partir d'un corpus de données authentiques et de genres discursif différents : l'article de presse et le roman. Les articles de presse sont issus du site d'information Médiapi, média qui propose des publications bilingues français/LSF. L'ensemble des traductions, de la LSF vers le français ou du français vers la LSF, est réalisé par des professionnels diplômés. Les articles traitent de sujets variés, souvent en résonnance avec l'actualité : les arguments anti et pro vaccins contre le Covid-19, l'économie matérielle d'internet, les épidémies d'arnaque en ligne, divers résultats sportifs…

Concernant le roman, nous disposons pour notre corpus d'une traduction vers la LSF de deux nouvelles Guy de Maupassant, *La Parure* et *Le Horla*.

La Parure est une nouvelle réaliste écrite en 1884. Elle raconte la vie de Mathilde Loisel, parisienne au foyer qui aspire à s'élever de son milieu social modeste. La perte d'une parure prêtée et le remboursement qu'elle va engager vont l'entraîner dans une chute financière et sociale.

Le Horla est paru en 1886, puis dans une seconde version en 1887. La version traduite correspond à la seconde version. Elle prend la forme d'un journal intime où l'on suit les angoisses et divers troubles du narrateur. Celui-ci sent progressivement la présence d'un être invisible appelé le Horla.

Les deux traductions ont été effectuées par un comédien et traducteur sourd diplômé du Master Lettres, Interfaces numériques et Sciences Humaines (LISH), Parcours LSF de l'Université Paris 8.

1.3 Critères d'analyse des équivalents fonctionnels de la relative en LSF

Pour chacun des textes en français retenus, nous avons répertorié les phrases comportant des propositions relatives *sujet* et *objet* et les avons décrites en prenant en compte comme critères d'analyse :

- le sémantisme de la relative ;
- le type de relative ;
- la fonction discursive de la relative ;
- le contexte d'apparition de la relative ;
- le sémantisme des verbes concernés par la relative ;
- la nature des entités impliquées dans la relative (animée / non-animée) ;
- la longueur de la phrase à relative.

Le sémantisme de la relative

L'opération sémantique n'est pas la même selon que les relatives sont restrictives, explicatives ou prédicatives. A chaque fois que cela était possible, la relative analysée a donc été classée selon les valeurs sémantiques qu'elle porte.

Le type de relative

En français, la relative peut prendre plusieurs formes selon qu'elle est sujet ou objet, selon qu'elle relativise le sujet ou l'objet de la phrase matrice. Chacun des cas implique une structure différente de la phrase avec parfois des changements de rôles sémantiques (même si cela n'est pas systématique, *qui* implique le plus souvent un rôle d'agent tandis que *que* un rôle d'agent). Dans la mesure où la LSF répond selon notre point de vue essentiellement à une logique de l'iconicité et permet de surcroît l'expression de plusieurs entités simultanément, on s'est demandé si la forme de la relative pouvait avoir une incidence sur la manière de rendre le sens en LSF.

La fonction discursive de la relative

On a vu au chapitre 1, section 3.6 que la relative pouvait couvrir une large gamme de fonctions discursive. On peut se demander si le même phénomène s'observe en LSF, c'est-à-dire si l'on observe là aussi pour une même forme (la relative) plusieurs fonctions (discursives). Pour l'identification de la fonction de la relative, nous reprendrons comme grille d'analyse celle établie par Aparici et al. (2016) qui ont synthétisé les travaux de Dasinger et Toupin (1994) et Viguié (2001) sur l'analyse de la relative dans une perspective fonctionnelle (voir chap. 4, section 5.1.2).

Le contexte d'apparition de la relative

Inséparable de la fonction, le contexte discursif est naturellement une donnée importante de notre analyse. Prendre en compte le contexte permet aussi d'envisager une analyse des structures plus large que celle de la phrase à relative concernée par la traduction. Dans la mesure où délimiter les contours d'une « phrase » en LSF est pour le moins sujet à discussion (les LS sont foncièrement des langues de l'oralité), la phrase à relative ne va pas nécessairement être retraduite en « phrase » en LSF (voir section chap. 1, section 5.4). Nous avons ainsi pris en compte le discours précédant et suivant la relative et repéré les opérations linguistiques d'ensemble dans lesquelles elle se trouve placée.

La nature des verbes concernés par la relative

Ont également retenu notre attention les verbes utilisés dans la phrase qui comporte une relative. Quand il s'agit de coordonner plusieurs entités (comme c'est souvent le cas dans une relative en français) et de distribuer le rôle des actants, la LSF peut recourir à plusieurs stratégies, au moyen du regard, des pointages et du mouvement notamment. Mais ces stratégies peuvent être contraintes en LSF par certaines propriétés du verbe. Le verbe peut être directionnel ou non, c'est-à-dire s'il a la possibilité de marquer les rôles sémantiques avec son mouvement. Un verbe peut, en outre, avoir une réalisation dans son ancrage initial sur un emplacement dit neutre, ce qui lui confère une liberté d'emplacement en discours : selon les données du contexte, le verbe peut être réalisé sur un locus spécifique contrairement aux verbes dont la réalisation est ancrée sur une partie du corps (comme [COMPRENDRE]).

La nature des entités impliquées dans la relative (animée / non-animée)

Nous savons qu'en LSF les entités animées peuvent plus facilement que les non-animées faire l'objet d'un transfert personnel et de ses dérivés (double transfert et semi-transfert),

structures qui différent nettement de celles utilisées sous la visée non-illustrative dont dispose également la LSF. Les relatives en français pouvant porter indistinctement sur un animé ou un non-animé, nous avons cherché à savoir s'il était possible en LSF d'observer des modes d'expressions différents selon la nature de l'entité.

La longueur de la phrase à relative

L'analyse portant sur des textes écrits, la phrase analysée ici réfère à la ponctuation : la majuscule et le point marquent respectivement le début et la fin de la phrase et la définissent comme telle. Nous avons vu qu'en raison des modalités énonciatives propres à l'écrit, les phrases à relative en français pouvaient avoir tendance à être beaucoup plus longues que celles employées à l'oral. Nous nous sommes demandé dans quelle mesure la longueur de la phrase à relative avait une incidence sur la segmentation du discours en LSF, langue de l'oralité, et sur les types de stratégies utilisées.

1.4 Critères d'analyse du recueil de données en LSF

Comme énoncé plus haut, les travaux sur l'expression de la relative en LSF sont encore peu nombreux. Nous avons par conséquent repris comme critères d'analyse l'ensemble des paramètres manuels et non manuels identifiés par l'approche sémiologique en LSF, soit les composants minimaux entrant dans les structures compositionnelles des LS (voir supra). Les paramètres manuels semblent maintenant ne plus faire l'objet de discussion et sont de fait toujours pris en compte dans le champ de la linguistique des LS (Sallandre, 2014). Quant au nombre de paramètres non manuels, ils évoluent surtout en fonction de l'objet d'étude (*ibid.* : 46) et du modèle théorique. Lorsque le niveau d'analyse est celui du discours, le nombre de paramètres non-manuels pris en compte a tendance à être plus important, intégrant notamment le regard, analysé, dans l'Approche Sémiologique, comme recteur de l'interaction. Notre AC se plaçant dans une analyse au-delà de la phrase, nous avons pris en compte tous les paramètres non manuels listés par l'Approche sémiologique qui s'est située dès le début dans une perspective énonciative. Nous prendrons ainsi en considération les quatre paramètres manuels, à savoir : la configuration, l'emplacement, l'orientation, le mouvement ; ainsi que les quatre paramètres non manuels : l'expression faciale, le regard, la labialisation, le buste. Le travail d'annotation a été effectué avec le logiciel ELAN (Wittenburg et al., 2006). Les caractéristiques linguistiques de la LSF — multilinéarité et recours à l'espace — nécessitent en effet de recourir

à un éditeur de corpus de langage permettant un mode de travail en partition. Il existe d'autres logiciels (Praat ou Anvil), mais nous avons appris au cours de notre cursus universitaire à travailler avec ce logiciel, pour des raisons pratiques notre choix s'est naturellement porté sur ELAN, qui est, de fait, le logiciel très majoritairement utilisé en linguistique des LS.

2 Présentation des résultats de l'analyse contrastive

2.1 Nature des données recueillies

2.1.1 Caractéristiques des relatives analysées

Au total, nous avons passé en revue 90 relatives en *qui* et *que*. Rappelons que la collecte des relatives a consisté à relever les relatives présentes dans divers textes qui ont fait l'objet de traduction vers la LSF (par des professionnels sourds[60]), mais aussi à sélectionner des passages en LSF dont la traduction en français écrit, via les sous-titres, faisait apparaitre une relative. Pour des raisons pratiques, la grande majorité des relatives analysées proviennent ainsi de textes. En effet, avec l'outil de recherche, la collecte des relatives dans un texte est largement facilitée ; à l'inverse chaque vidéo en LSF nécessitait d'être vue entièrement, dans la mesure où nous ne pouvions pas savoir d'avance si une relative allait apparaitre ou non dans les sous-titres[61]. Comme nous le verrons cependant, nous n'avons pas vu de différence significative en matière d'expression lorsque la langue source était la LSF. En faisant le détail, nous avons donc analysé :

- 53 relatives issues d'articles de Médiapi ;
- 22 relatives issues du Horla ;
- 11 relatives issues de La Parure ;
- 4 relatives issues de traduction de la LSF vers le français, de vidéos de Médiapi.

Finalement, il s'agit essentiellement d'un corpus unidirectionnel dans lequel les traductions vont du français vers la LSF. En tenant compte de ce fait, nous avons complété le corpus de trois vidéos spontanées en LSF afin d'avoir la confirmation que les stratégies

[60] Plus précisément, 6 professionnels sourds différents.
[61] Nous ne disposions pas du fichier texte de sous-titres.

d'expression repérées dans les traductions se retrouvaient bien dans des productions naturelles et spontanées. Ces vidéos ont toutes été publiées sur le réseau Facebook. Deux de ces vidéos font partie d'une campagne de communication pour une compétition d'escalade ; la troisième est le compte-rendu d'une décision de justice concernant la prise en charge de l'enseignement dans une école bilingue à Lyon. Contrairement aux autres vidéos, ces vidéos n'ont pas fait l'objet de traduction, nous avons effectué nous-même la traduction (les trois vidéos sont accessibles sur OSF : https://osf.io/jyn7a/files/osfstorage)[62].

2.1.2 Choix des relatives et définitions

En faisant le choix de partir de traductions, nous avons été confronté au problème d'équivalence fonctionnelle qui se pose lors de toute opération de traduction. Il est en effet rarement possible de restituer identiquement le sens d'une langue source vers la langue cible. Pour notre analyse, il nous importait de retenir les segments traduits qui avaient une équivalence sémantique suffisamment forte avec la langue source pour qu'une comparaison entre les structures des langues en présence puisse être pertinente. Pour ce faire, nous avons procédé au cas par cas, en regardant attentivement le contenu traduit vers la langue cible, en nous nous en remettant à notre niveau de français et de LSF. Il nous a fallu, pour la sélection, nous appuyer sur certaines définitions de la relative fournies notamment dans une perspective typologique, afin d'avoir un *tertium comparationis* – pour reprendre le terme de Haspelmath (2014). Pour rappel, dans la perspective fonctionnelle, n'est considérée que la relative dans sa valeur restrictive. Nous redonnons la définition de Comrie et Ketuva indiquée au chapitre 1, section 2.1 :

> A relative clause is a clause narrowing the potential reference of a referring expression by restricting the reference to those referents of which a particular proposition is true.[63]
>
> (Comrie et Kuteva, 2013 : Relativization strategies)

[62] Médiapi étant un site d'information qui repose en partie sur un système d'abonnement, nous ne pouvons pas rendre public le reste de notre corpus.
[63] « Une proposition relative est une proposition qui restreint la référence potentielle d'une expression référentielle en limitant la référence aux référents pour lesquels une proposition particulière est vraie. »

La notion de *clause* (ou proposition) peut être difficilement opérante dans le cas d'une langue orale comme la LSF (voir chap. 1, section 5.4), nous retiendrons une seconde définition pleinement conceptuelle :

> Relative relations involve two states of affairs (SoA), one of which (the dependent one) provides some kind of specification about a participant of the other (the main one). That is, a participant of the main SoA is identified within a set of possible referents by mentioning some other SoA in which he or she takes part..[64]
>
> (Cristofaro, 2003 : 39)

Par « *state of affairs* », Cristofaro désigne l'ensemble des événements/états/situations qui mettent en jeu une quelconque prédication dans une expression linguistique : « Jean voit un oiseau », « Il lui tire dessus », « L'oiseau est mort » expriment tous des *state of affairs,* quelles que soient les différences sémantiques du prédicat (expérience vs action vs état) (*ibid*. : 25 ; Dik et Kees, 1997 : 105). Dans le cas d'une relative (restrictive), un état de fait (pris ici au sens de *state of affairs*) a pour fonction de sélectionner un sous-ensemble de référents possibles destiné à être exprimé dans un deuxième état de fait énonçant l'assertion. Selon Cristofaro, on doit donc nécessairement être en présence d'une présupposition (représentée par la relative) et d'une assertion (*ibid*. : 28). Quand il s'agissait d'analyser des relatives clairement identifiées comme restrictives[65], nous avons dès lors veillé à garder les traductions dans lesquelles une restriction du domaine de référence était patente, sans préjuger des formes langagières.

La relative du français peut aussi prendre une valeur appositive. Pour ce cas de figure, on peut se référer aux définitions données de la relative, construites elles aussi à des fins de comparaison, mais qui ne font pas de distinction entre restrictive et appositive. La définition de Branchini (2021) précédemment mentionnée (chap. 1, section 2.1) est l'une d'elles :

(1) une proposition subordonnée contenant un constituant nominal désigné comme l'antécédent (ou le nom-tête) ;

(2) cet antécédent a une existence sémantique et syntaxique partagée au sein des deux propositions qui composent la phrase à relative ; dit autrement, le nom-tête joue un rôle syntaxique dans la proposition

[64] « Les relations relatives impliquent deux événements, où l'un deux fournit quelques caractéristiques destinées à la spécification d'un référent prenant part au second événement (l'événement principal). Autrement dit, un participant de l'événement principal est identifié au sein d'un sous-ensemble de référents possibles au moyen d'un autre événement auquel il participe. »

[65] En français, la distinction entre relative et appositive n'est pas toujours nette (voir chap. 1 section 3.3).

matrice, mais également dans la proposition relative, qui lui est subordonnée (qui peut être alors différent de celui de la phrase matrice).

Branchini (2021 : 325)

Avec la démarche non aprioriste qui est la nôtre, nous retirons de cette définition les critères syntaxiques : celui de la subordination dont on a vu qu'il a été mis en question (voir chap. 1, section 1.3), et celui de proposition pour les mêmes raisons que nous venons d'évoquer *en supra*. De même, à « constituant nominal », nous préférons le terme de « référence actantielle » dans la mesure où la catégorie de « nom » est peu pertinente en LSF (Sallandre 2015 : 55, d'après Cuxac 1996, 2000) . En nous inspirant de la définition de Cristofaro, nous pouvons alors garder comme critère celui (i) d'une expression de la référence actantielle, (ii) qui a une existence sémantique partagée non pas entre deux propositions, mais entre deux événements (au sens large) et pouvant jouer un rôle actantiel différent dans les deux événements (*i.e.,* il peut être l'agent dans l'un et le patient dans l'autre). Pour le dire autrement, il ne s'agit plus de restreindre, mais d'exprimer un référent prenant part à deux événements distincts. En tenant compte de cette définition, une proposition en français avec par exemple un pronom personnel relève de ce type de stratégie : « Un loup survient à jeun, *il* cherchait aventure ». En réalité, toutes propositions avec des expressions co-référentielles pourraient relever de cette définition, mais notre travail se place dans une analyse contrastive de la relative du français écrit où les propositions en jeu entretiennent nécessairement une proximité étroite dans la chaine du discours. En somme, nous avons *une entité référentielle jouant un rôle actantiel dans deux événements différents partageant un voisinage immédiat*. A noter que nous n'avons pas considéré non plus la notion d'antécédent (et le procédé anaphorique qui lui est associé) car les propriétés de la LSF permettent des formes d'expression dans lesquelles une entité référentielle peut être *simultanément* impliquée dans plusieurs événements – comme nous le verrons dans l'analyse contrastive. Résumons à présent les traits définitoires qui ont servi de repères pour l'identification des équivalents fonctionnels (maintenant EF) de la relative en LSF, de manière à constituer notre *tertium comparationis*.

Type de relatives étudiées	Traits définitoires
Équivalent fonctionnel (EF) des relatives restrictives	Une même entité référentielle est exprimée dans deux événements. L'un des événements a pour fonction de sélectionner un sous-ensemble de référents possibles pour permettre l'identification de l'entité dans un deuxième événement destiné à énoncer l'assertion.
Équivalent fonctionnel (EF) des relatives appositives	Une même entité référentielle est exprimée dans deux événements ; dans chacun des événements, l'entité joue un rôle actantiel qui peut être différent. Les deux événements entretiennent une proximité étroite dans la chaine du discours.

Tableau 4. Critères définitoires de la relative utilisés pour l'identification des équivalents fonctionnels en LSF

En confrontant ces traits, nous avons exclu de l'analyse certaines relatives du corpus. Un exemple de différences de structure peut être donné avec un passage de La Parure :

(1) Tu te rappelles bien cette rivière de diamants que tu m'as prêtée pour aller à la fête du ministère.

(Maupassant, La Parure)

La traduction qui a été proposée est la suivante :

(2) [POINTAGE] [RAPPELLER] [POINTAGE] [PRETER] [RIVIERE DE DIAMANTS] [ALLER] [FETE [BATIMENT] [MINISTERE] [RAPPELER]

Dans ce choix de traduction, le segment [PRETER] [RIVIERE DE DIAMANTS] se rapporte au verbe [RAPPELER]. Le sens est alors plus proche d'une structure complétive en français telle que « Tu te souviens que tu m'as prêté une rivière de diamant pour aller à la fête… ». Autrement dit, la « rivière de diamant » ne fait pas l'objet d'une co-référence, critère définitoire posé comme cadre d'analyse.

En regardant la version traduite vers la langue cible, il arrivait par ailleurs que certaines parties de la phrase de la langue source n'étaient pas traduites (par omission ou par choix). La troncation pouvait concerner soit la relative elle-même soit d'autres informations de nature à fausser l'analyse des équivalents fonctionnels (désormais EF), puisqu'on pouvait perdre des informations cruciales. Le passage ci-dessous est extrait de La Parure :

(3) « Il lui jeta sur les épaules les vêtements ***qu'il avait apportés*** **pour** ***la sortie***, modestes vêtements de la vie ordinaire, dont la pauvreté jurait avec l'élégance de la toilette de bal. »

(Maupassant, La Parure)

Ainsi, dans la version LSF, la relative « *qu'il avait apportés pour la sortie* » n'a pas été restituée et par conséquent ce passage n'a pas été retenu dans notre corpus.

Après application de ces critères, nous avons écarté 19 relatives. Le tableau ci-dessous détaille les principales caractéristiques des relatives du français écrit et des EF analysés.

Caractéristiques des relatives ou EF	Occurrences
Valeurs sémantiques des relatives ou EF analysés	
Relative ou EF à valeur restrictive	25
Relative ou EF à valeur appositive	46
Relative ou EF à valeur prédicative[66]	3
Fonction et position syntaxiques des relatives du français analysées	
Relative sujet	55
Relative objet	16
Relative droite	67
Relative centre	4

Tableau 5. Principales caractéristiques des relatives du français corpus et de leurs EF en LSF

Les résultats de l'AC sont présentés en deux parties. Nous faisons d'abord un relevé des stratégies structurelles dont dispose la LSF pour exprimer les équivalents fonctionnels de la relative du français. Nous présentons ensuite les contextes d'apparition de la relative et l'ensemble des paramètres qui déterminent la stratégie utilisée. Ce faisant, nous distinguons deux niveaux d'analyse. Le premier cherche à relever les EF de la relative du français tandis que le deuxième examine la manière dont l'EF de la relative prend place dans la chaine du discours. Nous verrons en effet que le contexte de l'énoncé a une importance cruciale dans la stratégie utilisée quand il s'agit d'exprimer un EF de la relative.

[66] Pour mémoire, les relatives prédicatives font l'objet d'une classification à part dans le paradigme des relatives (voir chap. 1, section 3.3).

2.2 L'expression des équivalents fonctionnels de la relative en LSF

2.2.1 EF avec pointage index

2.2.1.1 Description générale

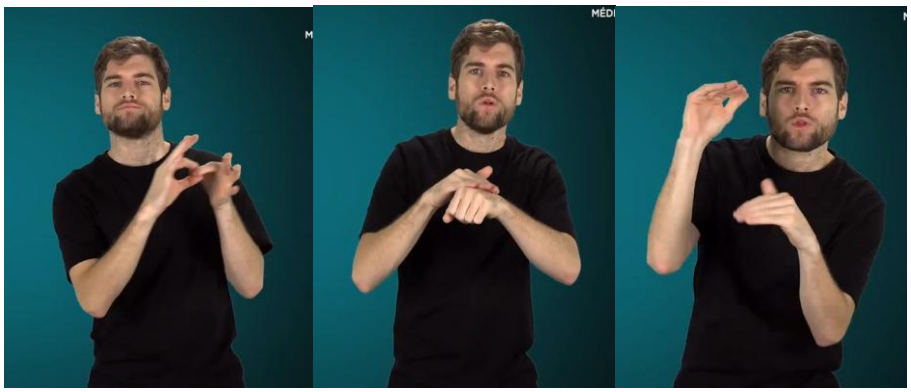
Une des stratégies les plus courantes de notre corpus prend la forme d'un EF avec un index tendu à l'initiale de la séquence, soit la forme prototypique du pointage. Comme la relative du français, elle intervient, schématiquement, dans une structure à deux séquences : la première est un « état de fait » (au sens *state of affairs*) où une entité référentielle apparait une première fois ; cette entité va être réinstanciée avec un pointage dans une seconde séquence – qui correspond à l'EF avec pointage index. Les deux séquences correspondent aux « événements » de notre définition (sans qu'il y ait pour autant une opération de restriction, comme nous le verrons plus bas).

La *stratégie avec pointage* est illustrée par l'extrait ci-dessous (figure 21) qui présente une correspondance presque terme à terme avec la version écrite, excepté le fait que le démonstratif « celles » a été traduit par « lois » (qui renvoie toutefois au même référent). Nous avons donc d'un côté la relative en français « qui concernent la politique étrangère » et de l'autre son équivalent fonctionnel composé des UL suivantes : [POINTAGE] [AVOIR UN LIEN] [POLITIQUE] [ETRANGER].

EF *avec pointage ''index tendu''* à l'initiale de la séquence



[SAUF] [LOIS] [POINTAGE]



[AVOIR UN LIEN] [POLITIQUE] [ETRANGER]

Figure 21. Extrait de la traduction en LSF du texte (1)

Texte source (1) : La Commission européenne propose des lois, le Parlement les vote, **sauf celles qui concernent la politique étrangère** qui, elles, sont décidées par le Conseil de l'UE (Médiapi).

La figure (21) correspond au passage en relief du texte (1). Après avoir signé [SAUF] et [LOIS], le signeur effectue un pointage avec l'index (en jaune sur l'extrait) à l'emplacement de [LOIS] tout en maintenant la main dominée qui compose une partie du signe [LOIS]. Le pointage prend alors une valeur pronominale dénotant « les lois » ; mais à la différence du pronom en français, il n'est pas réalisé de façon strictement séquentielle puisque [LOIS] est toujours en discours. Le signeur poursuit avec le signe [AVOIR UN LIEN] qui, partant du lieu du signe en faisant un mouvement vers sa droite qui s'arrête au centre de l'espace de signation

puis il signe, à cet endroit, les deux signes [POLITIQUE] et [ETRANGER], ce qui lie sémantiquement [AVOIR UN LIEN] et [POLITIQUE] [ETRANGER].

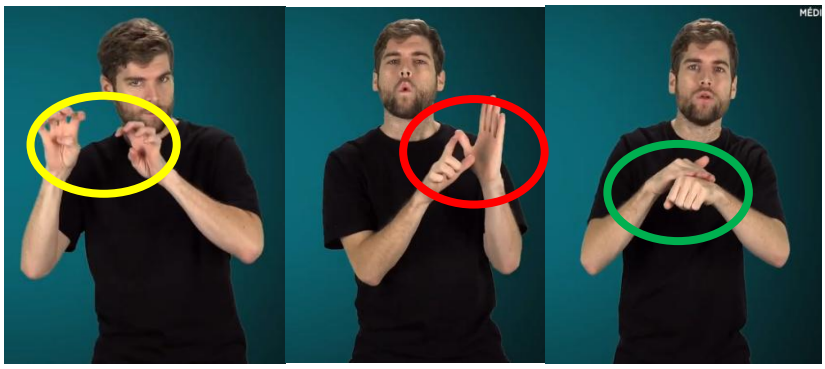


Figure 22. Signes lexicaux [PARLEMENT], [LOIS], [POLITIQUE] issus de la traduction du texte (1)

A cet égard, le procédé de spatialisation dans cette stratégie apparait essentiel dans la bonne interprétation de l'énoncé. En effet, pour gérer plusieurs contenus propositionnels (ce qui est le propre des phrases comportant des relatives), les entités impliquées doivent être, chacune, instanciées dans des zones d'espace bien définies – les loci. Dans l'extrait, les UL [PARLEMENT], [LOIS] et [POLITIQUE] ont été ainsi assignées à différents endroits de l'espace de signation. [LOIS] est placé dans une portion d'espace à gauche du signeur, [POLITIQUE] [ETRANGER] au centre, les deux entités étant reliées par le signe [AVOIR UN LIEN], formant ainsi le contenu propositionnel équivalent à « …les lois qui concernent la politique étrangère… ». En regardant la réalisation de [ETRANGER], on voit bien que le corps « fait corps » avec le locus nouvellement crée : le signeur s'est abaissé au niveau de la zone d'espace pour réaliser l'UL. Ceci confirme l'importance de mobiliser un certain nombre de paramètres manuels et non manuels pour délimiter chaque locus et assurer ainsi la cohésion discursive. Sur le plan des mimiques faciales, nous ne trouvons rien de systématique qui amène à penser qu'il y ait des expressions faciales spécifiquement associées à l'EF avec index. Ajoutons pour finir que si, dans notre corpus, l'EF se compose essentiellement d'UL, il arrive que des segments d'UT interviennent au côté des UL. La figure 23 montre un exemple de ce type. La phrase suivante provient d'un article sur le concept d'audisme : « Nouvel exemple d'une attitude audiste : celle d'un employeur qui refuse de recourir à un interprète ou à la vélotypie parce qu'il considère que le salarié sourd peut "faire un effort" en lisant sur les lèvres. » (Médiapi). Le segment contenu dans la relative « parce qu'il considère que le salarié

sourd… » a été rendu en LSF par un TP, incarnant l'employeur qui prétend à son employé sourd qu'il n'est pas nécessaire de faire appel à un interprète ou à la vélotypie.

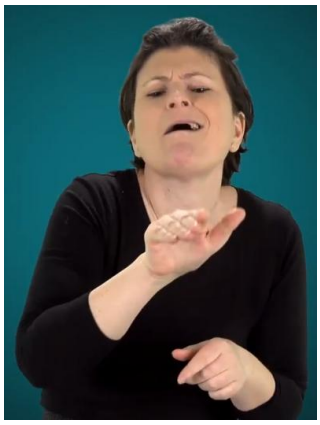


Figure 23. TP incarnant un employeur qui soutient à son employé sourd qu'il n'a pas besoin d'aide car il peut "lire sur les lèvres"

2.2.1.2 *Remarque* : le pointage index dans *l'EF pointage index*

En contexte, si le pointage index peut revêtir une valeur pronominale comme dans l'exemple précédent, il est cependant loin de se réduire à cette fonction (voir Schlenker, 2015). Dans une séquence, les pointages dirigés vers un même locus peuvent prendre des valeurs déictiques différentes comme le montre l'extrait ci-dessous.



Figure 24. Pointages index issus du texte (2)

Reprenons la phrase précitée : « Nouvel exemple d'une attitude audiste : celle d'un employeur qui refuse de recourir à un interprète ou à la vélotypie parce qu'il considère que le salarié sourd peut "faire un effort" en lisant sur les lèvres. » (Médiapi).
Le pointage de l'image de gauche de la figure 24 prend un sens pronominal équivalent au relatif « qui », tandis que celui de l'image de droite correspond aux « attitudes audistes » (de l'employeur). Dans son choix de traduction, la signeuse illustre d'abord les comportements discriminants (le refus de recourir à la vélotypie ou à l'interprétariat) de l'employeur en utilisant le pointage en guise d'anaphore pour désigner l'employeur, puis elle termine avec un dernier pointage dirigé vers le même locus qui exprime cette fois l'équivalent de « tout ceci… » en le faisant suivre immédiatement par le signe [AUDISME]. La dernière partie en LSF de l'énoncé pourrait être traduite littéralement par « … tout ceci relève de l'audisme ». Il y a ainsi une différence sémantique entre les deux pointages pourtant orientés vers le même locus. Le premier dénote l'employeur, tandis que le second anaphorise un segment linguistique plus large, correspondant aux différentes attitudes audistes de l'employeur vis-à-vis du salarié sourd. L'éventail des possibilités déictiques du pointage fait que son interprétation doit se faire au cas par cas, en considérant par ailleurs l'ensemble des paramètres. Dans le cas présent, la signeuse en même temps qu'elle effectue le deuxième pointage, met légèrement son corps en retrait et labialise « ça », lequel correspond au pronom démonstratif en français pouvant désigner des propositions, voire des segments textuels plus larges (Riegel et al., 2014 : 377). Ce sont autant d'indices pour une lecture de la valeur « globalisante » du deuxième pointage. En définitive, le pointage n'a pas une valeur spécifique prédéfinie, c'est bien le contexte qui permet de le déterminer. A ce titre, il ne faut pas concevoir, hors contexte, le pointage davantage que comme un vecteur d'attention vers un locus (Garcia et Sallandre, 2014)

2.2.1.3 Valeurs sémantiques des relatives associées aux *EF avec pointage index*

En associant chaque *EF avec pointage index* à sa valeur sémantique (restrictive ou appositive), nous trouvons les résultats suivants.

Valeurs sémantiques	
Restrictive	2
Appositive	16

Tableau 6. Valeurs sémantiques des relatives du français traduites par un EF avec pointage index

Si la stratégie *EF avec pointage index* semble plus souvent associée aux relatives à valeur appositive, il existe aussi deux cas où la valeur est restrictive comme dans le passage représenté en figure 22.

L'EF avec index n'est donc pas réservé aux seules appositives. Une différence peut être toutefois notée au niveau de la prosodie, particulièrement en ce qui concerne le temps de réalisation du pointage. Les EF à valeur appositive montrent un temps d'exécution du pointage très variable, avec parfois une véritable pause dans la chaine du discours (suspension de tous les paramètres), démarquant ainsi de manière claire deux séquences (figure 25).



*Figure 25. UL [SANTE], pause et début du pointage issus d'un article traduit de Média-Pi correspondant au passage en relief qui suit : « …une sorte de "préfet **sanitaire**" **qui** n'a de comptes à rendre qu'au ministre… »*

Inversement, les pointages impliqués dans les restrictives sont, soit réalisés avec un maintien de la main dominée (2 occurrences), soit avec un temps d'exécution très bref, qui peut être à peine perceptible à l'œil nu sur les vidéos. Dans les deux occurrences avec pointage index à valeur restrictive sans maintien de la main dominée, nous trouvons un temps d'exécution respectivement de 120 et 130 millisecondes quand les temps des appositives vont de 105 à 1200 millisecondes. Cette distribution par le temps d'exécution du pointage doit être confirmée par un travail plus systématique, notamment sur des segments plus larges que le pointage, mais ceci

signale selon nous un degré d'intégration par la prosodie. Il a été proposé pour le français oral un phénomène semblable : un contour prosodique spécifique permet de former des relatives restrictives sans relatif, mais avec un pronom personnel. Berrendonner (2004) a donné l'exemple suivant : « alors j'ai un copain ici i(l) rigolait » (*ibid.* 260). Le maintien de la main dominée ainsi que le temps d'exécution du pointage peuvent alors vus comme des stratégies pour spécifier une référence à la manière d'une relative restrictive.

2.2.1.4 Fonctions et structures des relatives traduites par un *EF avec pointage index*

Rappelons rapidement que l'intérêt de prendre en compte la fonction syntaxique des relatives traduites permet d'observer la manière dont la LSF intègre les différents rôles sémantiques (tout en étant conscient que rôles sémantiques et fonctions syntaxiques ne se recouvrent pas toujours en français). En examinant la fonction syntaxique des relatives qui ont été traduites par un *EF avec pointage index*, on s'aperçoit que ce sont toutes des relatives sujet, à l'exception de deux relatives objet. Plus qu'un équivalent fonctionnel de la relative en général, l'EF avec ce type de pointage semble alors davantage se rapprocher d'un équivalent de la relative *sujet*. *L'EF pointage index* semble également se prêter davantage à un usage en fin de séquence. Les traductions mettant en jeu des EF avec index proviennent en effet toutes de relatives situées ainsi. Dans un exemple, on observe même dans les versions LSF et française, une place différente de l'anaphorique. Le passage est issu d'une publication de Médiapi et a d'abord été produit en LSF. Les UL se suivent de la façon suivante :

(4) [FRANÇAIS] [ATTENDRE] [DEPUIS] [15] [ANS] [POINTAGE] [ENVIE] [ESPOIR] [LALA] [GAGNER] [TITRE]

Le pointage qui a ici valeur de pronom renvoyant aux « Français » intervient après un premier contenu propositionnel équivalent à « les Français attendent depuis 15 ans ».[67] Tandis que la traduction en français place l'anaphorique (en l'occurrence le relatif), après le GN « Les Français », soit un branchement au milieu : « Les Français, **qui** attendent depuis 12 ans, caressent l'espoir de remporter le tournoi. ». Ceci signale un potentiel anaphorique différent pour le relatif et le pointage. Alors que le relatif doit le plus souvent immédiatement suivre son

[67] Une analyse générativiste pourrait suggérer qu'on est en présence d'une relative à tête interne avec un relatif en guise de pointage. Mais dans notre exemple, aucune mimique faciale ni de hochement de tête qui forment généralement les relatives à tête interne ne sont relevés (voir chap. 1, section 2.1 et Branchini, 2021)

antécédent au risque d'une récupération perturbée de celui-ci « (*« Les Français attendent depuis 12 ans, **qui** caressent l'espoir…)[68], la LSF semble moins sujette à cette contrainte dans la mesure où la spatialisation réduit les ambiguïtés possibles. En revanche, si l'enchâssement d'une relative au milieu d'une proposition est possible en français, l'analyse contrastive suggère une propension nette de *l'EF avec pointage index* à se brancher à droite. Dans la section consacrée aux contextes d'apparition de l'EF de la relative, nous explorerons les raisons qui pourraient expliquer cette tendance. Le branchement à droite au moyen d'un EF avec pointage index peut lui-même faire l'objet d'un autre branchement avec le même type d'EF, mettant ainsi en œuvre le principe de récursivité. Un exemple en est donné avec la figure 26 ; elle est une partie de la traduction du passage suivant : « Le valet de chambre accuse la cuisinière, **qui** accuse la lingère, **qui** accuse les deux autres. » (Maupassant, Le Horla).



Figure 26. Pointages issus de la traduction d'un passage du Horla

Les deux pointages interviennent après que les référents « la cuisinière » et « la lingère » ont été instanciés par des UL :

(5) [CUISINIERE] [**POINTAGE1**] [ACCUSER] [FEMME] [LINGERE] **[POINTAGE2**] [ACCUSER] …

S'ils peuvent correspondre aux pronoms *qui* de la phrase d'origine, lesdits pointages sont réalisés et orientés vers des loci différents. En cela, le procédé à l'œuvre diffère de celui pronom relatif *qui* : les deux utilisations du relatif dans le passage du Horla se rapportent chacun à des

[68] Mais fonctionne avec un pronom personnel *ils* : « …**ils** caressent l'espoir… »

antécédents différents, mais c'est bien la même *forme* qui est utilisée (*qui*) ; tandis qu'en LSF, l'emplacement et l'orientation, soit deux paramètres de la modalité visuo-gestuelle, les distinguent.

Si l'empilement de l'EF avec pointage index est donc possible, nous n'avons pas trouvé dans notre corpus d'exemple de phrase mettant en jeu deux relatives qui opèrent comme des filtres successifs, c'est-à-dire de cas où la première relative restreint l'antécédent de la seconde (par ex. : « Les gens que je connais qui sont de droite… »). L'échantillon ne nous a pas permis non plus de trouver non plus de relative avec une dépendance lointaine (par ex. « La maison dans laquelle on prétend qu'il y a des fantômes. », voir chap. 1, section 3.4).

2.2.1.5 Remarques conclusives

Finalement, L'EF avec pointage index présente des caractéristiques et un comportement proches de la relative du français. Il peut prendre des valeurs aussi bien appositives que restrictives, et possède la faculté d'être récursif. Cette stratégie s'inscrit cependant dans une construction plus large où la spatialisation et un certain nombre de paramètres manuels et non manuels sont nécessairement engagés (notamment le regard et le buste). De même, il serait erroné de caractériser le pointage comme un pronom alors que le premier peut prendre une multitude de valeurs en désignant un même locus. Tout au plus, le pointage, en discours, peut-il remplir une fonction équivalente à celle d'un pronom en français. En cela, dans la typologie des relatives retenue par Comrie et Ketuva (voir chap. 1, section 2.2), l'EF s'apparente à celle de la relative avec pronom. Mais nous avons pu observer une grande variabilité dans le degré d'intégration liant cet EF à une séquence (avec parfois une véritable pause entre les deux séquences) ; de ce point de vue, le pointage index ne porte pas intrinsèquement les propriétés d'un subordonnant comme le relatif et c'est vraisemblablement la structure prosodique qui détermine le degré d'intégration. En ce sens, nos conclusions rejoignent celles de Millet (2019) quand elle écrit :

> « Cette dernière forme que nous considérons, en l'état actuel de nos recherches, également comme un phénomène de relativisation repose, d'une part, sur un critère rythmique – absence de pause et de rupture corporelle – et, d'autre part, sur des critères syntaxiques – déplacements des pointages pronominaux »
>
> (*ibid* : 243)

D’autres travaux sont nécessaires, notamment pour mieux préciser les contextes où il y a juxtaposition ou subordination. Reste que, sur le plan syntaxique, les données du corpus suggèrent que l’EF avec pointage index s’apparente aux relatives sujet et semble enclin à être logé à droite de la séquence.

Dans la section suivante, nous examinons une stratégie proche, mais qui se caractérise par l’absence de tout pointage anaphorique.

2.2.2 EF sans pointage

2.2.2.1 Description générale

L’*EF sans pointage* (désormais *EFSP*) est attesté 19 fois dans notre corpus. Tout comme l’EF avec pointage index, il s’insère dans une structure à deux séquences, dans laquelle une même entité référentielle va être instanciée deux fois. Dans cette stratégie de l’*EFSP*, les différentes unités qui la composent sont toutefois instanciées sans pointage, et comme nous le verrons, les mimiques faciales et le regard jouent également un rôle crucial. Au sein de cet EFSP, différents types d’opérations de spatialisation peuvent être mobilisées. Nous en donnons deux exemples.

EFSP exemple 1



[PERSONNE] [NE PAS POUVOIR] [ETRE VACCINE]

Figure 27. Extrait de la traduction en LSF du texte (3)

Texte source (3) : Enfin, ces personnes insistent sur le fait que c'est une preuve de solidarité pour protéger les personnes les plus vulnérables, ainsi que **les personnes qui ne peuvent pas se faire vacciner.** (Médiapi)

Le texte source (3) provient d'un article de Médiapi qui expose les arguments des anti et des pro vaccins contre le Covid-19. Dans cette séquence, un des arguments des pro vaccins (« ces personnes ») est avancé. « Ces personnes insistent sur le fait que X » constitue l'assertion de la phrase, tandis que « qui (= les personnes) ne peuvent pas se faire vacciner » est une relative restrictive. En LSF, les référents « les personnes les plus vulnérables » et « les personnes qui ne peuvent pas se faire vacciner » font l'objet d'une thématisation, c'est-à-dire placés à l'initiale du discours. Concrètement, trois loci sont créés et localisés comme suit : d'abord à la gauche de la traductrice, un premier locus (A) représentant les pro vaccins ; placé au-devant légèrement à sa gauche, un deuxième locus (B) dénotant les personnes vulnérables, enfin un troisième locus (C) également placé encore au-devant, mais légèrement à sa droite renvoyant aux personnes ne pouvant être vaccinées – la spatialisation des 3 référents est représentée en figure 28.

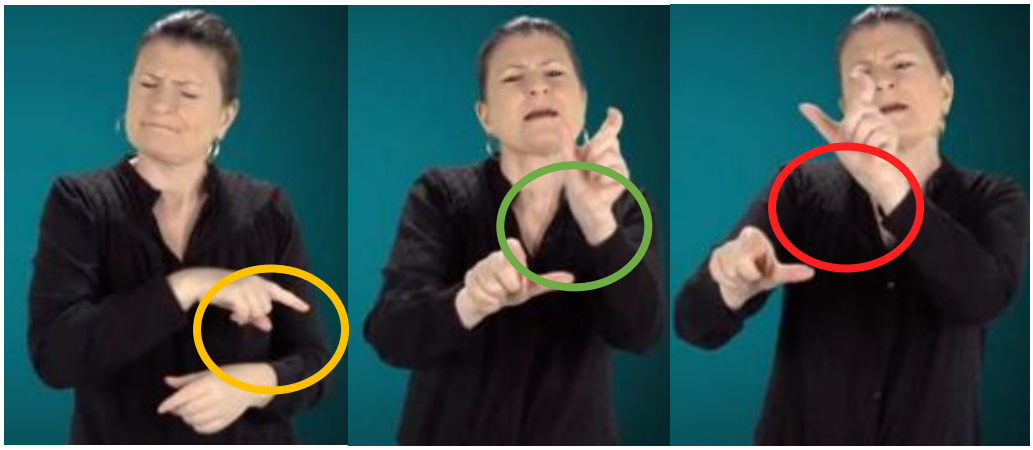


Figure 28. Spatialisation des référents suivants "les pro vaccins", "les personnes vulnérables", "les personnes ne pouvant être vaccinnées"

Une façon de représenter l'architecture de la séquence pourrait être la suivante :

(6) Locus A_____ Locus B_____ Locus C_____
PRO VACCIN PERSONNES VULNERABLE PERSONNES NE PAS POUVOIR ETRE VACCINE

Ainsi, contrairement à ce qu'il se passe en français écrit, la détermination de la référence « les personnes qui ne peuvent pas se faire vacciner » s'opère au sein d'un même constituant, sans participe ni subordonnant. L'interprétation de la restriction se fait notamment par le regroupement d'UL en direction du même locus. On notera que le procédé est en tout point identique pour caractériser une entité avec des unités avec des valeurs adjectivales (« les personnes vulnérables »), cela confirmant que la spatialisation dépasse le cadre de la seule expression des EFSP. Par ailleurs, les loci, une fois activés, restent actifs et peuvent à tout moment être remobilisés dans le discours. Le procédé de réactivation des locus est donné à voir dans la traduction du texte source (3) présentée en figure 29.



[POINTAGE] [MONTRER] [SOLIDARITE]

Figure 29. Unités lexicales impliquées dans la séquence qui en français pourrait être traduite par : « la vaccination est pour montrer un lien de solidarité (aux personnes vulnérables ainsi qu'aux personnes ne pouvant être vaccinées) »

Après avoir créé les trois loci, la traductrice réactive le locus A (les pro vaccin) dans le discours par un pointage manuel vers ce locus et complète la traduction qui donnerait en français littéral « pour ces personnes [les pro vaccins], la vaccination est pour montrer… ». Si les UL [VACCINATION] et [POUR] sont réalisés sur le locus A, [MONTRER] est d'abord signé sur le locus A et ensuite se déplace en direction des loci B et C. Le changement du locus pendant la réalisation de l'UL [MONTRER] permet d'inférer le lien entre le prédicat « montrer » et le bénéficiaire, « les personnes vulnérables et celles ne pouvant se faire vacciner ». La traductrice termine la séquence aux niveaux des loci B et C en signant [LÀ] [SOLIDAIRE], anaphorisant les deux entités précédemment instanciées (« personnes vulnérables » et « personnes qui ne peuvent pas se faire vacciner »).

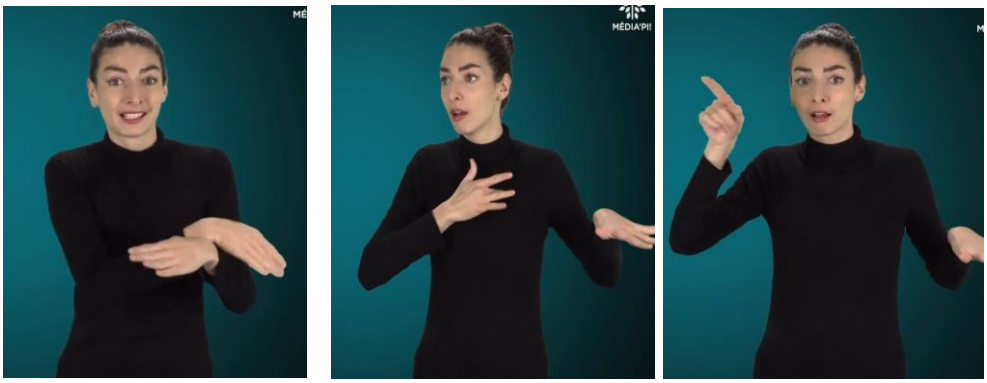
Finalement, on obtient l'énoncé complet suivant en français littéral (avec en rouge les reprises anaphoriques) : « pour ceux-là (les pro vaccins), la vaccination est pour montrer un lien de solidarité (aux personnes vulnérables ainsi qu'aux personnes ne pouvant être vaccinées) ». Notons, juste, que l'instanciation des entités « personnes vulnérables » et « personnes ne pouvant[69] être vaccinées » se fait avec des expressions faciales typiques de la thématisation (yeux plissés) : nous reviendrons plus en détail sur ces marques (*en infra*, section 2.3.1).

[69] Millet (2019 : 260) note que « compte tenu des mécanismes rythmiques et/ou de spatialisation [de la LSF], il est sans doute malaisé de trancher entre participe et relativisation ».

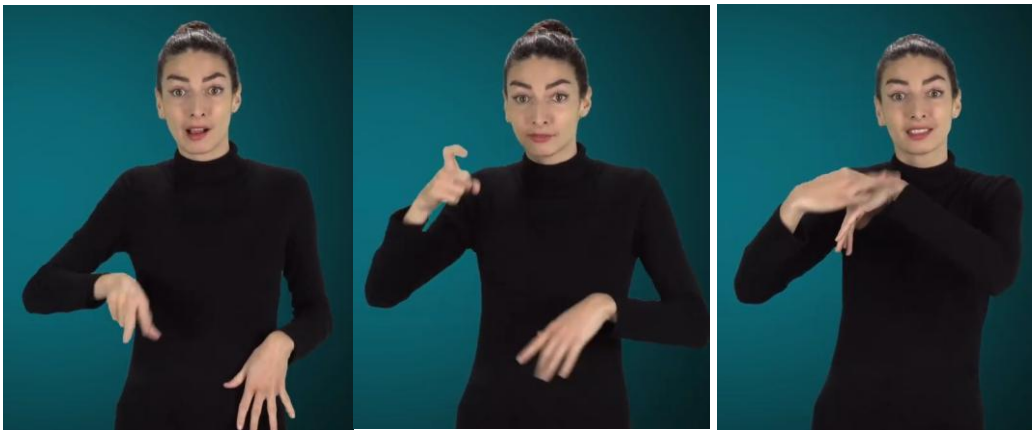
Un deuxième procédé de spatialisation est illustré par la traduction du texte (3). L'article dont est issu ce texte raconte la genèse de la création du personnage de la petite sirène par Hans Christian Andersen.[70]

[70] Pour rappel, nous choisissons suivre la tradition de glose établie par C. Cuxac : les unités lexicales sont encadrées par des crochets et en majuscules tandis que les unités de transfert en minuscules.

EFSP exemple 2



[SIRENE] [‘tomber amoureuse’] [POINTAGE]



[PRINCE] [VENIR] [TERRE]



[POINTAGE2] [SAUVER]

Figure 30. UL issues de la traduction du texte (3)

Texte source (4) : « …une jeune sirène qui s’enfuit de son royaume des mers pour rejoindre **un prince qu’elle a sauvé** et dont elle est tombée amoureuse. » (Médiapi)

En LSF, l'ordre d'apparition des prédicats est changé par rapport au texte d'origine (nous verrons plus bas ce qui a conduit à ce choix). La traductrice construit d'abord une première référence « sirène » dans un locus à sa gauche puis effectue un semi-TP[71] où la sirène (en TP) « tombe amoureuse » (UL [TOMBER AMOUREUX] réalisée avec la main droite) et crée ensuite une deuxième référence « prince » avec dans un premier temps un jeu de pointage et regard, puis avec l'UL [PRINCE] assigné à un locus situé à sa gauche (images 1 et 2 de la figure 30). Fait rare, la traductrice fournit des informations qui ne sont pas dans le texte d'origine, à savoir que le prince « vient de la terre ». A cet effet, elle signe les UL [VENIR] [TERRE] au niveau du locus « prince ». Quant au sens de la relative « qu'elle a sauvé », il est restitué de la façon qui suit : un deuxième pointage renvoyant à l'entité « sirène » est effectué, puis l'UL [SAUVER] est réalisée au niveau du locus qui correspond à l'entité « prince ». Autrement dit, [SAUVER] vient anaphoriser l'entité « prince » précédemment créée. L'exemple montre par la même occasion que deux EFSP, à l'instar de la relative du français, peuvent s'empiler (du moins avec le même référent).

Les deux exemples donnent à voir la manière dont le procédé de spatialisation se reconfigure selon le contenu sémantique de l'énoncé. Dans le premier exemple, l'expression de la référence n'impliquait qu'une seule entité, avec un prédicat à la forme passive (« [les personnes] qui *ne peuvent pas être vaccinées* ») ; elle était à cet effet définie au sein d'un unique locus puis anaphorisée spatialement plus tard par le contenu assertif (« Ces personnes [insistent sur le fait que X] »). Dans le deuxième EFSP, deux entités étant impliquées (« prince » et « sirène »), l'expression référentielle « un prince que [la sirène] a sauvé » est définie puis caractérisée à travers un jeu de pointages et de loci (ceux de « sirène » et « prince ») distribuant les rôles actantiels (celui d'agent pour la sirène et de patient pour le prince).

Si dans les deux exemples que nous venons de donner, une exploitation pertinente de l'espace de signation est à l'œuvre, *le procédé de spatialisation n'est pas pour autant un prérequis pour exprimer un EFSP.* Nous trouvons un exemple issu de notre corpus où aucun recours pertinent à l'espace de signation n'est attesté. C'est une traduction en LSF d'une phrase de La Parure : « Combien cela coûterait-il, une toilette convenable, qui pourrait te servir encore en d'autres occasions, quelque chose de très simple ? ». Avec un seul référent impliqué (« la toilette »), la multiplication de loci n'est pas nécessaire. En outre, « toilette » a été traduit par l'UL [ROBE] et se signe au niveau du corps. A cet effet, l'UL [POUVOIR] qui suit, peut se

[71] Le semi-transfert personnel est un transfert personnel qui intègre une unité lexicale indiquant l'action effectué par l'entité incarnée (Cuxac, 2000).

signer dans son ancrage initial, devant le corps du signeur, tout comme l'UT [METTRE UNE ROBE] qui correspond au verbe « servir » du texte d'origine (figure 31).



[ROBE] [POUVOIR] [METTRE UNE ROBE]

Figure 31. UL et UT issues de la traduction du passage de La Parure suivant : « Combien cela coûterait-il, une toilette convenable, qui pourrait te servir encore en d'autres occasions, quelque chose de très simple ? ».

Ainsi, dans cette séquence, aucune des unités qui forment l'EFSP ne sont réalisées dans un locus particulier. C'est donc bien le contexte (nombre de référents impliqués) et le profil paramétrique des unités (notamment leur emplacement) qui vont déterminer le degré de spatialisation. Puisque dans cette séquence aucun procédé anaphorique (pas de spatialisation, ni de regard) ne permet de lier l'EFSP à l'assertion « combien coûterait une toilette qui X », il faut s'en remettre aux indices pragmatiques : la séquence évoquant un unique référent (la toilette), l'interprétation qu'il s'agit la toilette pouvant être utilisée (= pouvant servir ») en d'autres occasions, et dont le coût est évoqué s'impose naturellement. La nécessité de recourir à la pragmatique dans le cadre d'un équivalent fonctionnel de la relative n'est pas inhabituelle et se retrouve dans d'autres langues vocales (voir le cas du japonais au chap. 1, section 2.1).

2.2.2.2 Valeurs sémantiques associées aux EFSP

Valeurs sémantiques	
Restrictive	13 (12)[72]
Appositive	5 (6)

Tableau 7.Valeurs sémantiques des relatives traduites par un EFSP

Un premier passage en revue des valeurs sémantiques de l'EFSP ne semble pas dévoiler de spécialisation sémantique. En revanche, si l'on regarde dans la chaîne du discours à quel moment est formulé l'EFSP, on peut observer une distribution plus nette par valeur sémantique. On rappelle que l'EFSP prend place dans une structure à deux séquences (ou états de fait), dont l'un est l'EFSP à proprement dit, dans lequel la référence actantielle est caractérisée. L'EFSP peut soit être l'événement exprimé en premier, soit apparaitre dans un second temps (voir figure 10 qui indique la place de l'EFSP dans les exemples illustrés par les figures 27 et 30, respectivement p. 148 et p. 152).

Evénement 1 (EFSP)_____
[PERSONNES] [NE PAS POUVOIR ETRE VACCINE]

'Les personnes qui ne sont pas vaccinées'

Evénement 2_____
[POINTAGE] [VACCIN] [POUR] [MONTRER] [LA] [SOLIDARITE]

'[les pro vaccins disent que] le vaccin est là pour montrer une solidarité [envers les personnes vulnérables et les personnes ne pouvant pas être vaccinées]'

Evénement 1_____**Evénement 2 (EFSP)**_____
[SIRENE] [TOMBER AMOUREUX] [POINTAGE1] [PRINCE] [POINTAGE2] [SAUVER]
'La sirène est tombée amoureuse d'un prince qu'elle a sauvé'

Figure 32. Place de l'EFSP selon l'ordre des événements

[72] Les valeurs entre parenthèses correspondent à un deuxième recensement : le passage en LSF illustré par la figure 31 ne nous permet pas de trancher nettement sur l'interprétation sémantique (relative ou restrictive) à donner.

EFSP selon leur place dans la chaine du discours	Valeurs sémantiques	
Dans le premier événement (n=8)	Restrictive	8 (7)
	Appositive	0 (1)
Dans le deuxième événement (n=8)	Restrictive	5
	Appositive	5

Tableau 8. Les valeurs sémantiques associées à chaque type de EFSP

Le premier type forme plutôt des EFSP à valeur restrictive tandis que la répartition restrictive /appositive est équilibrée pour le second type. Cela s'explique vraisemblablement par le processus de la création de la référence dans chacun des EFSP. Dans le premier type, nous l'avons dit, c'est au sein même de l'EFSP qu'est définie l'entité référentielle, ce qui favorise une lecture « restrictive » : l'entité est décrite dans sa complétude avant d'être anaphorisée dans un second temps. Quant au deuxième type d'EFSP, il anaphorise une entité déjà précédemment identifiée, en cela il vient ajouter des informations supplémentaires. A l'instar de la relative du français, soit ces informations participent à la construction de la référence, soit la relative apporte une ou des informations additionnelles à une entité déjà spécifiée (comme un nom propre).

Mais, tout comme en français (écrit), c'est bien en dernier ressort les indices pragmatiques qui guident l'interprétation sémantique. Nous trouvons ainsi un cas clair d'EFSP de premier type avec une lecture appositive. Le cas apparait dans une séquence issue de la traduction du Horla dont le passage d'origine est le suivant : « J'ai visité le mont Saint-Michel que je ne connaissais pas. » (Le Horla). Le signeur instancie d'abord l'UL [MONT SAINT-MICHEL] sur sa droite, créant dans un même mouvement un locus, puis signe immédiatement [MOI] [NE PAS CONNAITRE] et termine avec l'UL [SE DEPLACER] (qui correspond à « visiter » dans le texte source) en direction du locus dénotant « Mont Saint-Michel » (figure 33)[73]. Le référent

[73] Une deuxième lecture de cette séquence pourrait suggérer que la traduction en LSF fait apparaitre deux propositions : « Je ne connaissais pas le Mont Saint-Michel. Je l'ai visité ». Nous ne sommes pas en mesure de trancher catégoriquement, mais si l'on s'en tient à la prosodie, le signeur enchaine rapidement les différentes UL, ce qui laisse supposer que les UL forment une seule et même séquence.

Mont Saint-Michel en tant que nom propre étant *par nature* fortement déterminé, l'expression sémantique de l'EFSP ne peut prendre qu'une valeur appositive.



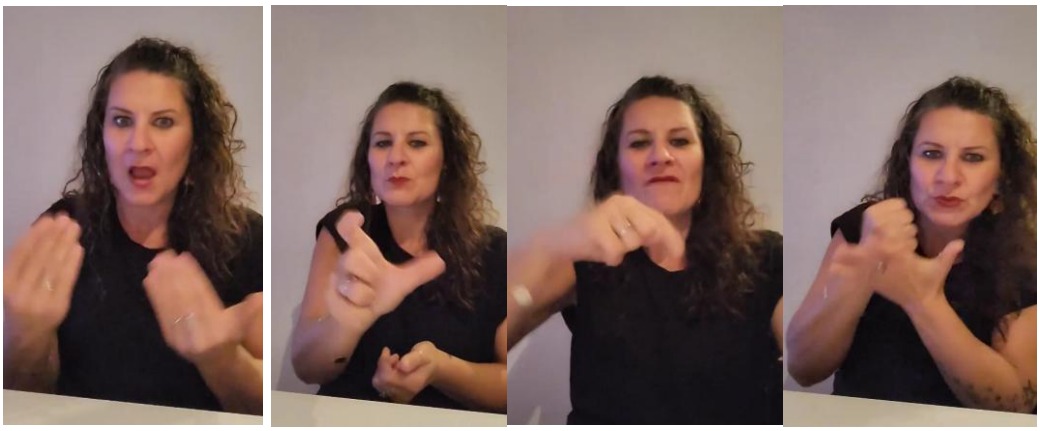
[MONT SAINT-MICHEL] [NE PAS CONNAITRE] [SE DEPLACER]

Figure 33. UL composant l'EFSP qui correspond à la traduction « « J'ai visité le mont Saint-Michel que je ne connaissais pas. »

Reste le constat suivant : *les valeurs restrictives, qui supposent un minimum d'intégration à la référence, se trouvent en plus grand nombre dans les EFSP que dans les EF avec pointage index.*

2.2.2.2.1 Rôle des expressions faciales dans l'EFSP

Puisque nous sommes dans la section traitant de la sémantique de l'EFSP, il nous faut évoquer le rôle des expressions faciales dans l'EFSP. Rappelons que dans la littérature sur les relatives en LS, nombre d'études soulignent l'importance des mimiques faciales dans l'expression des relatives, en particulier celles qui sont restrictives (Sandler, 2010 pour une revue). Selon l'autrice, les yeux plissés (*squint*) ou les sourcils relevés (*brow raise*) seraient les marques concourant à l'expression de la restriction du domaine de référence. Les données de notre corpus suggèrent que ce sont plutôt des considérations pragmatiques qui gouvernent l'activation ou non des marques faciales, notamment celles qui concernent les structures informationnelles. La figure 33 fournit un exemple d'EFSP à valeur restrictive sans marque faciale spécifique. Elle est issue d'une vidéo spontanée en LSF sur Facebook.



[REMERCIER] [PERSONNES] [VENIR] [SOUTENIR]

Figure 34. UL qui composent la séquence « Je remercie les personnes qui sont venues à Toulouse qui nous ont soutenus ».

La séquence pourrait être traduite par « Je remercie les personnes qui sont venues à Toulouse et qui nous ont soutenus » (voir vidéo 41, 2:39). Les différentes UL [PERSONNES] [VENIR] [SOUTENIR], qui participent à l'expression de la référence, ne sont accompagnées ni de l'expression « yeux plissés », ni de « sourcils relevés » (figure 34). Plus loin dans la même vidéo, un autre EFSP est employé qui pourrait être traduit par « il a fallu faire une synthèse pour les quelques parents qui n'ont pas pu venir au colloque » (voir vidéo 41, 3:23). Cette fois les mimiques faciales « yeux plissés » et « sourcils levés » sont présentes (figure 35, p. 159). L'UL [COLLOQUE] est marquée par les yeux plissés tandis que les UL [QUELQUES], [PARENTS], [NE PAS POUVOIR], [VENIR] sont marquées par des sourcils relevés ainsi qu'un avancement de la tête (*head forward*). Cette séquence se conclut enfin par un hochement de tête (*head nod*), là aussi identifié dans la littérature (voir chap. 1, section 5.5) comme une marque participant de l'expression de la relative en LS.

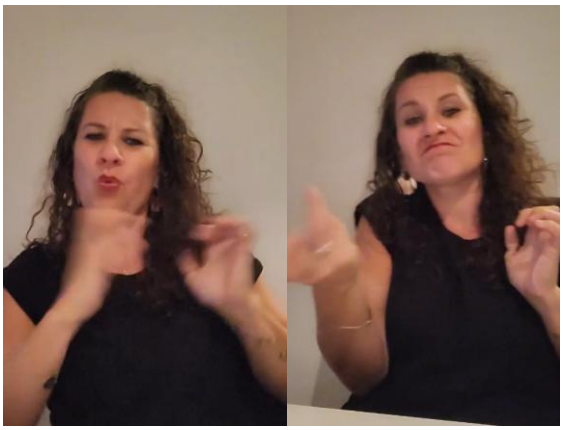


Figure 35. UL [COLLOQUE], [QUELQUES] respectivement accompagnées de mimique faciale « yeux plissés » et « sourcils relevés » et « avancement de tête).

Cependant, les deux séquences ne sont pas identiques du point de vue de leur statut informationnel. Dans la première (figure 34), le référent « les personnes venues à Toulouse et qui ont soutenus… » est exprimé après le prédicat « remercier ». Il s'agit d'un référent nouveau et qui est plutôt attendu (« remercier » reçoit naturellement comme argument des référents humains). Dans la seconde (figure 35), en revanche, l'UL [COLLOQUE] et ce qui suit viennent réactiver des référents momentanément abandonnés dans le discours. A ce titre, les marques « yeux plissés » et « avancement de la tête » doivent être vues comme des indices signalant la récupération d'une ancienne information. Nous développerons plus longuement ce point dans la section consacrée aux contextes d'apparition de la relative.

2.2.2.3 Fonctions et structures des relatives associées aux EFSP

Le tableau ci-dessous donne la fonction syntaxique des relatives du français qui ont traduit par un EFSP.

Fonction syntaxique	Occurrence
Relative sujet	7
Relative objet	7

Tableau 9. Relatives traduites par des EFSP selon la fonction syntaxique

Contrairement à l'EF avec pointage index, nous n'observons pas une concentration vers une fonction syntaxique en particulier. Les figures 27 et 30 montrent comment la spatialisation permet tout aussi bien de restituer les procédés syntaxiques (et éventuellement les rôles sémantiques) des relatives sujet et objet.

L'examen de la place de l'EFSP dans la chaine du discours montre aussi qu'elle est sujette à une variabilité. On notera d'abord que les relatives qui ont fait l'objet d'une traduction par un EFSP sont toutes logées à droite de la séquence, tandis que la section précédente nous a permis de voir que l'EFSP, lui, pouvait être situé au début ou au milieu du discours, pour des raisons vraisemblablement liées à la structure informationnelle comme nous le verrons plus loin. Les exemples illustrés par les figures 27 et 30 montrent que les EFSP peuvent s'ajouter les uns après les autres – à tout le moins en gardant le même référent.

2.2.2.4 Remarques conclusives

L'EFSP montre que dans nombre de cas, la LSF se passe de pointage pour exprimer un équivalent fonctionnel d'une relative. Cette stratégie a déjà été relevée par Hauser dans son étude sur les relatives en LSF, (Hauser, 2019 : 55) ainsi que dans de nombreuses LS (voir chap. 1, section 5). L'absence du pointage, qui pouvait être analysé comme un anaphorique semblable au pronom relatif, laisse apparaitre une distance linguistique entre la LSF et le français écrit. Les procédés anaphoriques tels que la spatialisation et le regard, courants dans les LS, sont en effet sans équivalent dans la langue écrite. A ce titre, une typologie des relatives qui tiendrait compte des propriétés des LS devrait intégrer la spatialisation comme stratégie de relativation. Ce procédé pose en même temps la question de l'équivalence entre la segmentation syntaxique du français écrit et celle de la LSF. Les différents extraits analysés montrent que loci et constituants syntaxiques au sens traditionnel ne se recouvrent pas. Si l'on met en regard l'architecture en français écrit et en LSF de la séquence décrite *supra*, évoquant les pro vaccin et les personnes ne pouvant pas être vaccinées :

Phrase en français :
« …les personnes [qui ne peuvent pas se faire vacciner]. »
Séquence en LSF :
Locus C_____ PERSONNE NE PAS POUVOIR ETRE VACCINE

Tableau 10. Architecture de la phrase en français et en LSF

la spatialisation ajoute un niveau d'information syntaxique supplémentaire, modifiant par là même l'analyse de la segmentation. En français, le GN 'les personnes' n'entre dans aucune proposition autre que la proposition matrice. En revanche, l'UL [PERSONNE] se trouve déjà en quelque sorte « marquée » par une spatialisation (elle aurait pu être réalisée dans l'espace neutre). Il reste à savoir dans quelle mesure ce marquage spatial pourrait traduire une dépendance à un autre contenu propositionnel. En d'autres termes, la séquence [PERSONNES] [NE PAS POUVOIR] [ETRE VACCINE] assignée à un locus, peut-elle être réalisée seule ? Vraisemblablement cela produirait un énoncé non pertinent puisque, dans ce contexte, la spatialisation annonce en principe une organisation spatiale de plusieurs séquences. Mais cette non-pertinence est-elle de nature syntaxique (comme le serait une relative sans sa principale) ou communicative (comme le serait la phrase « Il y a des moments dans l'histoire. ») ? Nous gardons pour le moment ouvertes ces questions. Cela étant, l'exemple illustré par la figure 31 (p. 154) démontre que le recours à la spatialisation n'est nécessaire que lorsque plusieurs référents sont évoqués et auxquels il faut attribuer les rôles actantiels. Le nombre de relatives objet traduites par des EFSP tend également à confirmer que, dans le cadre d'un EF de la relative, un pointage suivi du prédicat confère à l'entité référentielle un rôle d'agent (tendanciellement). Dès lors, l'absence de pointage « libère » la possibilité d'assigner au référent un rôle sémantique non agentif (patient, bénéficiaire…).

2.2.3 EF Structures de transfert

2.2.3.1 Description générale

Les structures de transfert sont la troisième stratégie productive observée dans notre corpus. Elles relèvent de l'une des deux modalités d'expression de la LSF, à savoir la visée illustrative (voir chap. 1, section 4.3.2). Comme il en est pour es autres EF, les *structures de transfert* relèvent d'un procédé très général, mais pouvant correspondre dans certains contextes à des constructions relatives. Si l'*EF Structures de transfert* (EFST), dans les détails, varie en termes de construction, on peut en restituer le principe général comme suit : la séquence concernée par l'EFST implique nécessairement un ou plusieurs référents, participant à une même scène et ayant chacun un rôle sémantique. Dit autrement, les séquences avec EFST restituent des scènes qui se déroulent dans une même unité de lieu et de temps. De fait, ceci s'accorde difficilement avec les critères comparatifs définis en introduction de ce chapitre. Pour mémoire, pour qu'une construction puisse être envisagée comme un équivalent fonctionnel de la relative, une entité référentielle doitt avoir une existence sémantique au sein de deux événements. En l'occurrence, les entités impliquées dans l'EFST prennent place au sein d'une séquence qui décrit un seul et même événement (ou « scène » pour reprendre le terme employé). Cependant, la productivité très importante des structures de transfert, surtout dans le genre narratif, nous a conduit à les ranger parmi les équivalents fonctionnels de la relative.

Dans un contexte où il s'agit d'une scène à dépeindre, les propriétés de la LSF donnent la possibilité de se passer de procédés anaphoriques pour réinstancier une entité (comme le fait la relative). Dans le mécanisme des structures de transfert, une fois la référence exprimée et localisée au sein de l'espace de signation, celle-ci reste « en discours » jusqu'à ce que le locuteur signale une forme de changement[74] (déplacement de l'entité dans l'espace, remplacement de l'entité par une autre, etc.). Le passage que nous avons choisi pour illustrer ce procédé est un extrait du Horla (texte (5)). Les éléments du discours suivent un « ordre d'iconicité » (voir chap. 1, section 4.3.3) : sont d'abord placés dans l'espace de signation les différents référents qui constituent « l'arrière-plan » de la scène, et dans un second temps le référent principal et la prédication associée (figure 36). L'EF de la relative du texte d'origine correspond à un proforme « main aux 5 doigts écartés » – soit une Configuration « cinq » – effectuant un mouvement flottant du locus « platane » vers celui de « maison » – dénotant ainsi l'idée de couvrir et d'ombrager. La modalité visuo-gestuelle ouvre la possibilité de donner à

[74] Et on suppose également dans la limite de la mémoire à court terme.

voir l'action du procès ; en l'occurrence dans cet exemple, la structure de transfert utilisée est un TS, qui figure l'action d'ombrager et de couvrir du platane. Mais une fois la maison, le platane et son « action » exprimés, ceux-ci restent toujours en discours. Le traducteur continue à placer les différents éléments en tenant compte des loci renvoyant au platane et à la maison ; le « jardin » et son « parterre » sont ainsi instanciés devant le locus « maison » ; enfin avec deux TS il instancie le narrateur allongé sur le parterre. Si les unités sont présentées successivement, conceptuellement il s'agit bien d'une scène où tout a lieu au même moment : le narrateur ne s'allonge pas dans le vide, mais dans le décor construit préalablement. En termes d'analyse contrastive, on peut dire que l'arrière-plan (la maison, le platane et son action) est linguistiquement encodé en français par un complément de lieu et une proposition subordonnée relative. Le premier plan est, lui, encodé par une proposition principale. Ceci est en cohérence avec la littérature qui a traité le rapport entre les données conceptuelles de « foreground/background » et les encodages linguistiques (Combettes, 1988 ; Givón, 2001 ; Tomlin, 1985). En LSF, la possibilité, toujours dans ce contexte précis, de placer les différents éléments dans l'espace de signation rend moins nécessaire de procéder à un encodage linguistique différenciant premier plan et arrière-plan. Tout au plus, la place de l'élément dans l'axe syntagmatique indique-t-il en même temps sa place dans l'univers du discours, les éléments principaux étant placés après les éléments périphériques.



[PLATANE] [MAISON] [‘couvrir d’ombre’]



[JARDIN] [‘parterre d’herbes’] [‘allongé’]



[‘étendu’] [MATIN] [TOUTE LA MATINÉE]

Figure 36. UL et UT composant la traduction du texte (5)

Texte source (5) : « J’ai passé toute la matinée étendu sur l’herbe, devant ma maison, sous **l’énorme platane qui la couvre, l’abrite et l’ombrage tout entière**. » (Le Horla)

2.2.3.2 EFST : structures de transfert utilisées

Le tableau détaille le type de transfert utilisé dans les EFST du corpus.

Type de transfert	Occurrence
Transfert personnel	9
Transfert situationnel	6
Double transfert	3
Transfert de taille de forme	2

Tableau 11. Type de transfert utilisé dans les EFST

L'ensemble des TS de nos données concernent des référents non animés, tandis qu'à l'inverse, les TP instancient tous des personnes. On relève également trois doubles transferts. Vectrices de simultanéité par excellence, ces structures sont privilégiées en contexte narratif. Les deux transferts de taille et de forme, quant à eux, correspondent à des relatives descriptives lesquelles le prédicat est non dynamique (7).

(7) « …j'entrai dans la plus admirable demeure gothique construite pour Dieu sur la terre, vaste comme une ville, pleine de salles basses écrasées sous des voûtes et de hautes galeries **que soutiennent de frêles colonnes.** » (Le Horla, Maupassant)



['galeries'] ['frêles colonnes']

Figure 37. Les UT issues de la traduction de la séquence (2)

2.2.3.3 Valeur sémantique des relatives associées aux EFST

Les valeurs appositives apparaissent deux fois plus nombreuses que les restrictives. Il nous semble qu'il y a là un effet du genre narratif qui, par nature, évoque des entités en action qui sont le plus souvent préalablement déterminées – à l'image du platane mentionné précédemment. Sur les 15 EFST, 10 proviennent de passages du Horla et de la Parure, soit des textes narratifs. Parmi les 5 EFST restants, issus d'articles de Médiapi, deux d'entre eux sont des segments narratifs mettant en scène des personnages.

Ainsi, l'examen des passages traduits par des EFST révèle d'abord un paradigme premier plan/arrière-plan :

(8) « De mes fenêtres, je vois la Seine **qui coule**, le long de mon jardin, derrière la route, presque chez moi, la grande et large Seine qui va de Rouen au Havre, couverte de bateaux **qui passent**. » (Le Horla, Maupassant)

(9) « Je me promenais à deux heures, en plein soleil, dans mon parterre de rosiers... dans l'allée des rosiers d'automne **qui commencent à fleurir.** »
(Le Horla, Maupassant)

(10) « J'atteignis l'énorme bloc de pierre **qui porte la petite cité dominée par la grande église.**"
(Le Horla, Maupassant)

Comme il en est dans le texte (5), dans ces exemples, l'arrière-plan est marqué grammaticalement par des relatives qui sont le plus souvent appositives, le référent étant déjà caractérisé (« dans l'allée des rosiers d'automne »). Mais les restrictives peuvent tout aussi bien être exprimées à travers un EFST. Le fait d'appliquer le prédicat de l'entité dans un même locus spécifie de toute façon un type particulier d'entité (voir l'exemple (10) en supra). Quant aux trois relatives prédicatives du corpus, de façon prototypique, elles impliquent la simultanéité (*par ex. :* « Je vois la Seine qui coule… »). Dès lors, la traduction avec une EFST s'impose naturellement.

Une deuxième catégorie concernée par les EFST est la relative continuative qui a pour effet de faire avancer la narration. Dans ce contexte, la relative est associée au premier plan du récit :

(11) « Et là je tombe sur un article très intéressant, **que je range soigneusement**. » (Médiapi)

(12) « Le médecin lui prit le pouls, la regarda quelque temps, une main levée vers ses yeux **qu'elle ferma peu à peu** sous l'effort insoutenable de cette puissance magnétique » (Maupassant, Le Horla)

Il n'est pas difficile de comprendre pourquoi les structures de transfert reproduisent assez bien l'effet produit par des continuatives. Le caractère dynamique et non discret de ces structures permet un enchainement naturel d'actions : elles restituent la fluidité narrative instaurée par les continuatives.

2.2.3.4 Fonctions et structures des relatives associées aux EFST

Fonction syntaxique	Occurrences	Type de transfert	Occurrences
Relative sujet	14	TP	4
		TS	8
		DT	1
Relative objet	6	TP	3
		TS	1
		DT	2

Tableau 13. Fonction syntaxique des relatives traduites par un EFST avec le type de transfert associé.

Si nous avons effectué ci-dessus un relevé des types de transfert selon la fonction syntaxique des relatives, les structures de transfert, comme mentionné en introduction, exploitent des propriétés propres à la modalité visuelle-gestuelle (ainsi, notamment, de la simultanéité et de la spatialisation). ll est dès lors difficile de trouver des correspondances entre fonction syntaxique de la relative et structure de transfert utilisée. Les stratégies de traduction sont avant tout déterminées par le contexte de l'énoncé : s'agit-il de scènes se déroulant dans une même unité de lieu et de temps ? Si oui, quelle est la nature des entités et des procès impliqués ? Un exemple (12) suffit à mettre en évidence le changement de paradigme qu'entraine l'usage des structures de transfert. Le passage est tiré du Horla, dans lequel se trouvent une relative sujet et une relative objet – faisant donc intervenir des rôles sémantiques différents.

(13) « Ils sont innombrables, frêles ou larges, dominés par la flèche de fonte de la cathédrale, et pleins de cloches **qui sonnent dans l'air bleu des belles matinées**, jetant jusqu'à moi leur doux et lointain bourdonnement de fer, leur chant d'airain **que la brise m'apporte**… » (Maupassant, Le Horla)

La relative sujet est traduite par un TS : la main gauche représente la robe d'une cloche tandis que la main droite figure le battant qui tinte.



[‘cloque qui tinte’] [‘brise qui vient jusqu'a moi’] [‘bourdonnement doux’]

Figure 38. Unités de transfert utilisées successivement pour traduire les relatives du passage (13)

La relative objet est également rendue par un TS. Avec deux proformes spécifiant la brise et placés devant lui, le traducteur effectue des mouvements qui vont de l’avant vers l’arrière de façon à imiter le flux du vent se dirigeant vers le narrateur. Comme mentionné en 1.2.4.2, les EFST ont vocation à dépeindre une scène telle qu’elle se déroule dans le récit. A cet effet, la LSF restitue l’ordre chronologique des événements[75]. C’est la raison pour laquelle le passage « jetant jusqu’à moi leur doux et lointain bourdonnement » est exprimé en dernier (voir figure 38). Il est assez clair avec cet exemple que la LSF exploite une autre logique syntagmatique, les fonctions syntaxiques du français étant peu prises en compte pour la traduction. Celle-ci se fait surtout en fonction des possibilités offertes par la LSF et selon la logique temporelle des événements : les référents inanimés sont représentés au moyen de TS, les référents animés par des TP, et l’ordre syntagmatique suit celui des événements de la scène.

La traduction en LSF des deux relatives successives montre que les EFST peuvent aussi se suivre à condition de restituer l’ordre temporel des événements. En revanche, même si nous ne disposons pas d’exemple de ce type dans notre corpus, nous voyons mal comment des EFST pourraient restituer le sens de deux restrictives enchâssées faisant office de filtre pour sélectionner un sous-ensemble de référents.

2.2.3.5 Remarques conclusives

A travers la relative et les EFST, nous avons observé concrètement comment une langue fait avec les ressources de son canal pour saisir une réalité particulière.

[75] Cette contrainte syntagmatique de la LSF sera discutée en section 1.2.3.

En l'occurrence, en contexte narratif, avec différents référents en action, le français (écrit) procède par des mises en forme différenciées. S'agissant de la référence actantielle, les propositions principales sont associées aux référents au premier plan du récit, tandis qu'est exprimée sous forme de subordonnées relatives l'expression actantielle des référents de second plan (voir figure 36). Dans leur fonction continuative, les relatives peuvent également, toujours en narration, être utilisées pour fluidifier le récit. Portés par les propriétés spécifiques du canal visuel-gestuel, premier plan, arrière-plan et références actantielles sont, en LSF, réalisés par un seule et même type de structures – les structures de transfert

Il s'ensuit une distance linguistique considérable entre le français écrit et la LSF. Les compléments, la subordonnée relative, les mots-outils s'avèrent des catégories inopérantes pour décrire n'importe quelle séquence narrative produite via des structures de transfert. Autrement dit, on ne trouve rien dans ces séquences qui relèverait strictement de la syntaxe, les contraintes sont d'une tout autre nature. Elles sont d'ordre pragmatique d'abord, fondés sur la 'logique de l'iconicité' (voir chap. 1, section 4.4.5) : les éléments secondaires du récit (l'arrière-plan) sont préférentiellement exprimés en premier. Il *y a aussi* contrainte d'ordre spatial : les entités référentielles doivent être instanciées dans des zones d'espace identifiables. Enfin interviennent des contraintes sémantico-iconiques de deux ordres : imagiques (les expressions référentielles doivent refléter au mieux leurs référents) et diagrammatiques (la forme du discours doit suivre la structure de l'expérience ou des événements racontés). La définition d'une relative donnée par Branchini (2021 : 325) qui pose les critères de subordination et d'une structure bi-propositionnelle parait alors inopérante quand elle est appliquée aux phénomènes de transfert. En revanche, la définition conceptuelle de Cristofaro qui implique une expression avec nécessairement deux états de fait distincts (ici au sens de « *state of affairs* ») peut rendre compte des phénomènes de transfert – si l'on décompose les scènes restituées en LSF. Par exemple, dans la version LSF de la phrase « J'atteignis l'énorme bloc de pierre qui porte la petite cité dominée par la grande église. », on peut considérer que le transfert de taille et de forme qui correspond aux référents « énorme bloc de pierre qui porte l'église » constitue un premier événement A, et « J'atteignis [A] » un deuxième événement B. Dans l'esprit de la relative définie par Cristofaro, faire cette décomposition ne nous semble pas absurde dans la mesure où l'événement A particularise un type de référent qui sert de repère à l'événement B.

En définitive, dans le genre narratif, les potentialités du canal visuel-gestuel jouent à plein, mais ce constat ne fait en réalité que valider de nombreux travaux antérieurs (voir Cuxac, 2000 ; Sallandre 2003, 2018). Nos résultats corroborent également ceux de Millet (2019) qui a proposé

de faire figurer certaines structures de transfert parmi les stratégies de relativation possibles (voir chap. 1, section 5.7).

En discutant des possibilités d'expression en fonction d'un canal donné, nous approchons par ailleurs un débat épistémologique sur la conception du langage. Comme mentionné en section I.4.2), il n'est toujours pas tranché de savoir si le langage est *amodal*, c'est-à-dire si les potentialités linguistiques sont indépendantes de la modalité en ce qu'elles préexistent dans une faculté langagière située en dehors des systèmes sensori-moteurs (Hauser et al., 2002). Le point de vue inverse postule que la substance langagière oriente les formes linguistiques utilisées (Cohn et Schilperoord, 2024). Il nous semble que l'exemple de la relative et de ses EFST plaident, comme nombre des cas examinés par Cuxac, en faveur de la deuxième hypothèse. Nous reviendrons plus en détail sur ce débat en section 1.2.3.

2.2.4 EF avec fausse question

2.2.4.1 Description générale

Nous identifions un quatrième type d'équivalent fonctionnel, les *fausses questions* (*Question-Answer Pairs* dans la littérature anglophone). Cette structure peut être décrite sommairement comme n'importe quelle construction dans laquelle un signeur énonce une question immédiatement suivie d'une réponse partielle (Kimmelman et Vink, 2017). Cuxac (2000) évoquait, sans plus de détails, la possibilité pour les fausses questions d'exprimer le sens d'une relative du français (*ibid.* : 236). Les données du corpus révèlent effectivement un nombre significatif de relatives traduites par des fausses questions, 16. Là encore, certaines fausses questions contreviennent à première vue aux critères définitoires des EF énoncés plus haut, mais la grande régularité de ces constructions dans la traduction des relatives suggère qu'à un niveau empirique au moins elles remplissent le même rôle qu'une relative. Nous illustrons le procédé avec la figure 39 qui traduit un passage qui provient d'un article de Médiapi alertant sur les dangers des arnaques en ligne : « Un coup classique est l'« escroquerie à la romance », qui consiste à séduire une personne, tisser un semblant de lien ‘‘amoureux’’… ». L'exemple montre un procédé similaire à l'EF pointage index : une première séquence mentionne une première fois l'entité référentielle « arnaque à la romance », : celle-ci, reprise par un pointage suivi de l'interrogatif [QUOI], ouvre une deuxième séquence où est explicitée la notion d'escroquerie à la romance.

EF avec fausse question



[ARNAQUE] [ROMANCE]



[POINTAGE] [QUOI]



[PERSONNE] [LIEN AFFECTIF]

Figure 39. UL composant la traduction du texte (4)

Texte source (4) : « [Un coup classique est] l' « escroquerie à la romance », **qui consiste à séduire une personne**, [tisser un semblant de lien ‘‘amoureux »]». (Média-Pi!)

2.2.4.2 Formes de la fausse question dans l'EF

La liste ci-dessous décline les différentes formes des fausses questions relevées dans notre corpus.

[FAIRE] [PAR] [QUI]
[DECIDER] [QUI]
[EXTRAIRE] [OÙ]
[ENVOYER] [OÙ]
[POURQUOI] (2 occurrences)
[OBJECTIF] [QUOI]
[POINTAGE] [BUT] [QUOI] (3 occurrences)
[POINTAGE] [QUOI] (4 occurrences)
[PREJUGE] [QUOI]

Tableau 14. Fausses questions relevées dans le corpus

Si, en partie, ces fausses questions intègrent un anaphorique (répondant alors aux critères définitoires d'un EF), la plupart ne le font pas. L'analyse montre toutefois que le contenu de la fausse question porte bien sur le référent concerné par la relative, de sorte *qu'il y a bien une reprise mais implicite*. Les fausses questions peuvent être introduites par des UL à valeur verbale ([EXTRAIRE], [ENVOYER]…), ou à valeur nominale ([OBJECTIF], [PREJUGE]…). Parmi les interrogatifs, [QUOI] est le plus représenté, mais les interrogatifs tels que [QUI], [OÙ], [POURQUOI] sont aussi attestés. Selon que la fausse question est introduite par une UL à valeur prédicative ou nominale, les stratégies de traduction sont légèrement différentes. Comparons avec deux passages issus d'articles de Médiapi :

(1) « Dans la foulée, Marie-Andrée Lagroua Weill-Hallé cofonde avec Évelyne Sullerot, alors mère au foyer de quatre enfants, la « Maternité heureuse », une association **qui lutte pour la légalisation de la contraception.** »

(Médiapi)

(2) « En effet, ces objets technologiques de pointe sont constitués de différents minerais parfois rares, **qui sont extraits aux quatre coins du monde** »

(Médiapi)

En donnant la raison d'être de l'association « Maternité heureuse », la relative de (1) fonctionne comme une définition. Pour en restituer le sens, ladite relative a été traduite par une fausse question commençant par un pointage index, suivi d'une UL non labialisée que nous choisissons de gloser par [BUT][76]. Concrètement, le choix de traduction qui a été fait est de retenir la fonction de définition sous-jacente de la relative en excluant le verbe « lutter » pour le remplacer par un segment qui peut être traduit par « dont le but est X ». Il est intéressant de remarquer que l'ordre d'apparition des entités dans la séquence a été inversée en LSF : c'est d'abord « association » qui est exprimée en premier puis « Maternité heureuse ». La relative restrictive du texte d'origine devient appositive dans l'EF en LSF puisqu'elle s'applique à un nom propre, par essence déjà déterminé. Finalement, la traduction littérale du passage en LSF peut être rendue comme suit :

« … une association au nom de « Maternité heureuse » **dont le but** est la légalisation de la contraception. »

Le procédé est le même pour les couples [OBJECTIF]/[QUOI], [POINTAGE]/[QUOI], il s'agit toujours de restituer la valeur définitoire de la relative tout en remplaçant le verbe de la relative qui introduit une explication/définition (dans nos données : « qui rassemble… », « qui recense... »). Dans la traduction de la phrase (2), au contraire, le verbe de la relative est récupéré et inclus dans la fausse question. La séquence se compose des unités suivantes :

[MATERIAU] [DIVERS] [PARFOIS] [AVOIR] [RARE] **[EXTRAIRE] [OÙ]** [MONDE] [PARTOUT]…

Il ne s'agit plus de relatives à valeur définitoire, mais des appositives faisant intervenir des verbes plus spécialisés (dans nos données : « extraire », « perpétrer », et « envoyer »).

[76] Ce signe est parfois labialisé « thème » ou « objectif », valeurs que nous avons relevées dans notre corpus (cf. tableau 14).

Enfin, la forme seule [POURQUOI], attestée deux fois dans notre corpus, concerne les relatives qui justifient l'événement contenu dans la principale :

(3) « D'autres personnes sont soucieuses des effets secondaires de vaccins **qui ont été développés en un temps record**, jugeant que l'on n'a pas encore le recul suffisant pour s'assurer de ces effets à court et moyen terme. »

(4) « Car la transpiration fait pourlécher les moustiques via les composés **qu'elle contient : : de l'acide lactique, de l'acide urique et de l'ammoniaque, le must !**

La phrase (3) mentionne par exemple l'inquiétude des personnes à l'égard des effets secondaires du vaccin, et le motif de cette inquiétude est expliqué dans la relative – de là, l'emploi de [POURQUOI] dans la version LSF.

En conclusion, la diversité des formes des fausses questions est le reflet du contenu sémantique des phrases traduites.

2.2.4.3 Valeurs sémantiques associées aux *EF fausse question*

Valeurs sémantiques	
Restrictive	2
Appositive	14

Tableau 15. Valeurs sémantiques des relatives traduites par des fausses questions

Le relevé des valeurs sémantiques des fausses questions de la relative montre une forte tendance à des valeurs appositives. Nous avons vu que pour l'essentiel les relatives traduites avaient une valeur définitoire ou d'explication, valeurs qui semblent particulièrement convenir à l'expression des fausses questions. Plus précisément, les relatives apportaient une explication de façon incidente comme en (5), à des noms déjà fortement déterminés :

(5) La cybercriminalité, **qui rassemble toutes les infractions commises via les appareils connectés**, a connu une expansion très forte à mesure que nos quotidiens sont devenus de plus en plus dépendants d'internet. (Médiapi)

Nous avons vu en section 1.2.3.2 que l'une des deux restrictives d'origine a été reformulée en appositive dans la traduction vers la LSF, ce qui soutient l'idée que les fausses questions sont associées aux appositives. Dans l'opposition restrictive/appositive, nous avons vu en section 1.2.1 que la prosodie semble jouer un rôle essentiel via la variation de la vitesse d'exécution du pointage dans l'EF. On peut supposer dès lors que la forme complexe des fausses questions, qui repose essentiellement sur un couple (voire un trouple) d'UL, complique la possibilité d'une exécution plus ou moins rapide et par voie de conséquence, mal se prêter à des valeurs restrictives. Cela dit, on observe une variabilité importante dans la vitesse d'exécution de *l'EF fausse question*. A titre d'exemple, l'EF concerné par la figure 39 a un temps d'exécution de 1540 secondes, quand un autre *EF fausse question* de notre corpus a un temps de 720 millisecondes, ce qui laisse supposer qu'il existe un rapport entre prosodie et degré d'intégration.

2.2.4.4 Structure des relatives associées aux *EF fausse question*

Fonction syntaxique	Occurrence
Relative sujet	15
Relative objet	1

Tableau 16. Fonction syntaxique des relatives traduites par un EF fausse question

La tendance est nette pour les relatives sujet. Les raisons en sont relativement faciles à identifier. Les prédicats qui introduisent les fausses questions (cf. tableau 14) s'appliquent toujours à l'entité référentielle concernée par l'EF, ce qui favorise l'assignation du rôle d'agent. En outre, les fausses questions peuvent être introduites par des pointages, dont nous avons vu que l'emploi dans le cadre des EF préfigurait le plus souvent un rôle « actif » pour l'entité pointée.

Les fausses questions peuvent être associées à d'autres EF produisant des structures semblables à des relatives empilées. Cette possibilité est exemplifiée par la traduction de la phrase (6) :

(6) En 2013, Barton-Smith est nommé membre de l'Ordre d'Australie qui distingue des personnalités méritantes qui ont œuvré pour le développement, la culture, ou les traditions du pays. (Médiapi)

La première relative (« qui distingue… ») explique le rôle de l'Ordre d'Australie. Elle correspond à ce titre aux relatives de type « définitoire », présentées en 1.2.3.2., et a été traduite par une fausse question (avec un couple [POINTAGE]/[QUOI]). La deuxième relative enchâssée à la première est restrictive et décrit le type de personnes décorées par l'Ordre d'Australie. Elle est traduite par un pointage extrêmement bref de moins de 250 millisecondes, suivi de l'UL [ETRE ACTIF] qui correspond au verbe « œuvrer » dans la phrase originale. Nous n'avons pas d'autres exemples dans le corpus d'une autre stratégie de traduction mettant en œuvre un EF fausse question suivi d'un autre EF.

2.2.4.5 Remarques conclusives

Les données de notre corpus montrent que les fausses questions sont une stratégie productive pour l'expression des relatives. Plus précisément, elles sont employées pour des valeurs incidentes : lorsqu'il s'agit d'expliciter un référent déjà fortement déterminé (tel qu'un nom propre), ou d'ajouter un élément annexe, en utilisant une UL à valeur de prédicat. La gamme étendue des formes possibles de fausses questions traduit la nécessité de prendre en compte le contexte sémantique pour formuler un EF adapté. Si les fausses questions peuvent être vues, dans certains contextes, comme un EF de la relative, ce procédé ne saurait être réduit à une catégorie linguistique à part entière, équivalant à celle de la relative du français. Les fausses questions en LSF ont fait l'objet de plusieurs descriptions, rendant compte divers procédés : expression du complément circonstanciel (Millet, 2019 : 389) ou pseudo-clivées (Hauser, 2019). Quant à savoir pourquoi une telle forme a émergé dans le système linguistique de la LSF, nous tenterons d'apporter quelques réponses dans la section 1.2.7.

2.2.5 L'EF reprise

L'équivalent fonctionnel « reprise » n'est attesté qu'une seule fois. Il apparait dans la traduction d'un article de Médiapi abordant le sujet de l'inceste :

(14) « Après le #metoo en 2017, c'est au tour du #metooinceste de déclencher des flots de témoignages, **qui montrent les effets destructeurs de l'inceste** : « J'avais 5 ans. En une soirée, ce frère de ma mère a bouleversé ma candeur et assombri le cours du reste de ma vie. » (Médiapi)

En LSF, au lieu d'un pointage ou d'un autre élément anaphorique pour désigner « témoignages », l'UL [TEMOIGNAGE] est à nouveau réalisée pour ouvrir un nouveau contenu propositionnel. La séquence complète correspondant à la relative du passage (14) est montrée en figure 40.



Figure 40. Séquence en LSF qui correspond à la relative du passage (13)

Un examen attentif des UL [TEMOIGNAGE] permet de saisir quelques nuances entre les deux réalisations. La deuxième UL présente notamment une amplitude moindre et un temps d'exécution plus bref. En français, la reprise d'une unité est un procédé courant, mais

contrairement à ce qu'il en est en LSF, ce procédé reste souvent marqué par un relatif ou a minima, un anaphorique (pour reprendre l'exemple : « des flots de témoignages, **témoignages qui** montrent les effets destructeurs de l'inceste. Autres possibilités : des flots de témoignages. **Ces** témoignages montrent… / Ceux-ci montrent…

2.2.6 Analyse contrastive : conclusion d'étape

En mettant de côté *l'EF reprise* qui fait figure d'exception, des aucun des types d'EF relevés ne prédomine en termes de nombre d'occurrences. La diversité des formes possibles pour exprimer les valeurs de la relative suffit à mettre en évidence l'absence en LSF d'un équivalent qui recouvrirait toutes les possibilités d'expression de la relative du français. Nous avons notamment vu que la valeur de la relative avait un effet sur la stratégie de traduction. Les tendances dégagées peuvent être résumées comme suit :

- la détermination de la référence (fonction restrictive) hors contexte illustratif est exprimée avec un EFSP ;
- la valeur appositive hors contexte illustratif l'est avec EF pointage index ;
- la valeur explicative de la relative est exprimée au moyen d'un EF fausse question ;
- les valeurs appositives et restrictives dans un contexte illustratif sont exprimées par un EFST.

Notons que l'examen des ± 90 relatives de notre corpus ne nous a pas permis de retrouver deux des stratégies pour l'expression de la relative en LSF identifiées par Hauser (2019) (*i.e.*, la stratégie avec [PI] et [PERS-CL], voir chap. 1, section 5.7). Cela conforte l'idée que la nature expérimentale de la tâche favorise la production de constructions qui ont, en l'occurrence, surtout pour fonction de désambiguïser un référent comme l'affirmait Kubus (2021) (voir chap. 1, section 5.9). Le contexte d'élicitation guide donc la forme utilisée. Toutefois, l'AC que nous venons de mener montre qu'il y a plus : la LSF met en œuvre *des procédés d'expression de la référence qui sont uniques à la modalité visuo-gestuelle*. La spatialisation permet d'instancier et d'anaphoriser l'équivalent d'un contenu propositionnel, y compris des équivalents de la relative. Le marquage spatial, on l'a vu, vient ajouter un niveau supplémentaire de segmentation du discours. Par ailleurs, les « macro-structures » de transfert, qui résultent de cette manière de dire originale qu'est la visée illustrative, peuvent aussi porter les valeurs sémantiques de la relative.

Nous sommes maintenant en mesure d'affirmer que sur la question de la relative, la LSF et le français écrit présentent des différences typologiques majeures. Mais, en portant le niveau d'analyse à un niveau plus large que celui du seul segment concerné par la relative, il est possible de repérer d'autres différences significatives ; c'est l'objet de la section suivante.

2.3 Contextes d'apparition de la relative

Cette section examine le contexte dans lequel apparaissent les EF de la relative en LSF. L'AC a révélé plusieurs changements opérés dans la traduction vers la LSF (et vice versa) que nous n'avons fait que mentionner dans notre revue sur les EF. La systématisation de ces changements amène à penser que l'expression des EF obéit également à des logiques qui dépassent le seul niveau syntaxique.

2.3.1 Structure informationnelle et structure thématique

Dans certaines traductions vers la LSF, nous avons pu observer que le segment concerné par la relative et son antécédent était parfois déplacé à gauche de la séquence. Il en résultait que la prédication de la principale s'appliquait après l'EF (cette opération a été illustrée en *supra*, section 2.2.2). Ce changement était en outre marqué par des mimiques faciales (« yeux plissés », « sourcils levés ») identifiées comme celles de la thématisation.[77] Le phénomène concerne uniquement les EFSP et particulièrement les restrictives. Sur les 7 EFSP qui présentaient dans le texte en français d'origine une relative en fin de séquence, 5 ont fait l'objet d'un déplacement vers la gauche en LSF (figure 41). Des réorganisations de ce type ont été aussi observées dans les EF avec pointage index, mais elles ne s'accompagnent pas des marques faciales « yeux plissés » ou « sourcils levés ». Nous les traiterons dans un second temps.

[77] Le terme de « topicalisation » est également utilisé dans la littérature.

(15) *Enfin, ces personnes insistent sur le fait que c'est une preuve de solidarité pour protéger les personnes les plus vulnérables, ainsi que* ***les personnes qui ne peuvent pas se faire vacciner.*** (Médiapi)

(16) Dans les années 1970, le Planning familial connaît une forte politisation (notamment dans la foulée de mai 1968) et rejoint ***les collectifs qui luttent pour le droit à l'avortement****, comme le MLAC (Mouvement pour la libération de l'avortement et de la contraception)*. (Médiapi)

(17) J'ai visité ***le mont Saint-Michel que je ne connaissais pas.*** (Le Horla)

(18) *Je vais, dit-il, refaire tout* ***le trajet que nous avons fait à pied****, pour voir si je ne la retrouverai pas.* (La Parure)

Figure 41. Liste des relatives ayant fait l'objet d'un déplacement à gauche dans la traduction en LSF

Il serait cavalier de proposer une explication définitive à ce qui a motivé les déplacements à gauche à partir d'un aussi faible échantillon. Les études sur la thématisation en LSF sont de surcroît encore peu nombreuses. A notre connaissance, c'est dans la grammaire de Millet (2019) que l'on retrouve la description la plus complète des opérations de thématisation en LSF. L'autrice, tout en précisant que « des recherches approfondies et systématiques manquent encore sur cette question » (*ibid.* : 319), postulent que les thématisations sont des réaménagements à partir d'une « phrase de base » au cours desquels un élément est mis en relief (*ibid.* : 130). Nous ne souscrivons pas à l'idée qu'il y aurait à l'origine un type de phrase canonique en LSF dans les phénomènes de thématisation. On voit mal sinon pourquoi des traducteurs différents dans des genres discursifs tout aussi différents appliqueraient une même opération sur des phrases en français qui ne présentent pas dans leur structure de dislocation à gauche. Cela étant, s'intéresser aux travaux sur ce phénomène peut apporter des clés de compréhension sur le fonctionnement de la LSF. Il convient d'abord de distinguer l'opération de thématisation de la structure informationnelle qui se fonde sur l'opposition Donné-Connu vs. Nouveau (Halliday, 1990), une thématisation pouvant porter aussi bien sur un élément donné-connu que sur un élément nouveau en discours.

Différentes utilités fonctionnelles d'une thématisation dans le cadre d'une dislocation à gauche ont été répertoriées (Halliday, 1990 ; Apothéloz, 1997 ; Berrendonner et al., 2013). Sur le plan de la structure informationnelle d'abord, l'opération permet de mettre en saillance des référents difficilement récupérables par l'allocutaire (un référent nouveau, mais peu prévisible,

un référent précédemment évoqué, mais enfoui dans la mémoire discursive…). Sur le plan pragmatique, la thématisation permet de formuler un énoncé en deux temps : « focaliser l'attention sur un référent, et prédiquer quelques informations à son propos. » (Apothéloz, 1997 : 10). Cette fragmentation des tâches offrirait des avantages adaptés à des situations d'oralité :

> « elle permet par exemple de formuler le thème avant même d'avoir entièrement «programmé» la suite du discours (par exemple avant d'avoir fixé le rôle sémantique de l'actant thématisé (Gülich 1982)), ce qui présente l'avantage de conserver le plus longtemps possible une structure syntaxique sous-déterminée. Il en résulte un allégement en termes de charges mémorielles et de coûts de traitement. On peut penser que ces avantages ne sont pas négligeables, tant pour le locuteur que pour l'allocutaire, notamment quand la formulation de la référence nécessite *une expression complexe* ou d'*une certaine longueur* [c'est nous qui soulignons] »
>
> (*Ibid.* : 10-11)

Il nous semble que cette analyse pourrait expliquer, en partie, les phénomènes de déplacement à gauche relevés dans notre corpus. Dans le cas de la LSF, nous l'avons dit, il ne serait pas pertinent de parler de « dislocation à gauche », mais le concept de thématisation reste selon nous opérant. Nous avons plusieurs raisons de penser que la structure de la LSF, langue de l'oralité par excellence, est en partie régie par des aspects pragmatiques. La description des séquences en LSF concernées par la thématisation permet d'appuyer cette hypothèse.

2.3.1.1 Thématisation dans le cadre des EFSP

Dans le relevé des phrases de la figure 41 (voir p. 181), les référents concernés par la relative sont de deux types. Il y a d'abord les référents nouveaux dans le discours et définis par la relative : « personnes qui ne peuvent pas se faire vacciner », « les collectifs qui luttent pour le droit à l'avortement ». L'un des référents est marqué par les « yeux plissés » et l'autre « froncement de sourcils ».



Figure 42. Mimiques faciales "sourcils froncés" et "yeux plissés"

Dans ces deux séquences, la marque faciale n'a pas la même portée. La marque « yeux plissés » marque toute la séquence qui correspond à « les personnes les plus vulnérables, ainsi que les personnes qui ne peuvent pas se faire vacciner » ; dans la traduction de (15) « sourcils froncés » porte seulement sur l'élément nominal « collectif » (restitué en LSF par les UL [GROUPE] [DIFFERENT] [ASSOCIATION]). Enfin, à un niveau discursif, ces référents prennent place dans des séquences longues et complexes dans lesquelles plusieurs autres référents sont impliqués.

Le deuxième type est un référent connu (soit parce que précédemment mentionné dans le discours, soit parce qu'il relève d'une connaissance partagée), mais difficilement accessible à l'allocutaire. La relative permet alors de le remettre à la mémoire de l'allocutaire avant d'appliquer une prédication à son propos : « le trajet que nous avons fait à pied », « la boîte qui l'avait renfermé ».

Seule la relative de la phrase (16) n'a pas de fonction d'identification, nous tenterons plus loin une explication quant à ce qui a motivé sa thématisation en LSF.

S'agissant des expressions faciales, seule l'entité de la phrase (16) (« Mont Saint-Michel ») est marquée par des « sourcils levés » (voir figure 33, p. 157)). Pour ce cas, la thématisation, selon toute vraisemblance, porte uniquement sur « Mont Saint-Michel », ce qui suit relève du commentaire. La version LSF de la phrase (17) est, quant à elle, marquée par un « froncement de sourcils » et un sourire.



Figure 43. Mimique froncement de sourcils avec sourire issue de la traduction de la phrase (17)

Chacune des mimiques faciales semble être assignée à une fonction, un travail plus approfondi serait nécessaire pour confirmer cette tendance.

En résumé, à l'exception de la phrase (16), la LSF présente des structures où l'on a d'abord l'équivalent d'un contenu propositionnel qui signale une entité à des fins purement identificatoires. On précise que si ce contenu a la structure d'une proposition complète, il est marqué et spatialement et par des mimiques faciales lui faisant vraisemblablement perdre son pouvoir assertif. Après avoir introduit le thème, la prédication s'opère dans un deuxième contenu propositionnel en anaphorisant la ou les entités du thème au moyen de la spatialisation. Au lieu d'une instanciation/identification et d'une prédication dans un seul et même mouvement, ces opérations sont réparties à différents endroits du discours. C'est précisément le schéma décrit par Apothéloz plus haut (voir *supra,* page 182). Ci-dessous, la phrase (17) et la glose de sa traduction en LSF sont mis en vis-à-vis pour illustrer les différences dans l'organisation du discours entre les deux langues.

Phrase source (17) « Je vais, dit-il, refaire tout le trajet que nous avons fait à pied…»
Glose de la traduction en LSF de la phrase source (17) Locus A Locus A_____ [NOUS-DEUX] [TRAJET] [POINTAGE : 'je'] [RETOURNER] [A-PIED]…

Tableau 17. Phrase source (17), et glose de sa traduction en LSF

Dans cet exemple, en LSF, le référent trajet est ainsi exprimé *deux fois* : une première fois dans le thème, et une deuxième fois lorsqu'est formulée la prédication. Plus précisément, la réalisation des UL [RETOURNER] et [A-PIED] sur fait sur le locus A anaphorisant par là l'entité 'trajet' précédemment instancié. Cette dissociation des tâches faciliterait le traitement linguistique à la fois en production et en compréhension. En fonction de la structure informationnelle, la thématisation assume un rôle différent.

2.3.1.1.1 Référents nouveaux, séquence complexe

Dans le cas de référents certes nouveaux mais intégrés à des séquences longues et complexes, la thématisation permet de définir le ou les différents référents impliqués dans le discours avant d'appliquer une prédication à leur propos. Par contraste, les énoncés structurellement plus simples peuvent présenter la prédication avant l'entité, et sans marques faciales spécifiques – autrement dit sans opération de thématisation. Deux exemples de ce type peuvent être trouvés dans notre corpus – il s'agit toutes de vidéos spontanées en LSF. Rappelons que ces vidéos n'ont pas fait l'objet d'une traduction. Nous présentons les gloses de la LSF avec une traduction par nos soins ci-dessous[78].

(19) [PI] [POINTAGE] [CONNAITRE] [PERSONNE] [GRIMPER] [FAIRE SIGNE] [POUVOIR] [PARTICIPER][79]

« Si vous connaissez quelqu'un qui grimpe, dites-lui qu'elle peut participer [à la compétition] »

(20) [REMERCIER] [PERSONNE] [VENIR] [TOULOUSE] [SOUTENIR][80]

« Je remercie les personnes qui sont venues à Toulouse qui nous ont soutenus »

Ces séquences présentent ainsi peu d'UL et moins de référents impliqués relativement aux séquences correspondant aux traductions de (14) et (15). La nécessité d'une opération de thématisation ne se pose donc pas. Les données de Hauser (2019 : 55) montrent également un exemple analogue (voir chap. 1, section 5.7).

[78] Nous ne faisons pas apparaitre le procédé de spatialisation qui est naturellement présent dans les deux séquences.
[79] Sur OSF, vidéo 42.
[80] Sur OSF, vidéo 41 (2 :55)

2.3.1.1.2 Référents connus, mais peu accessibles

Lorsqu'un référent a été précédemment mentionné ou fait partie d'une connaissance partagée mais difficilement récupérable en discours, la tendance est d'abord de le thématiser de façon à le remettre « sur le haut de la pile mémorielle », même lorsque la séquence est relativement simple (cf. (19) et (20) p. 185).

2.3.1.1.3 Pour conclure

L'extrême récurrence de la thématisation à un niveau empirique – qui dépasse largement le seul cas des EFSP, nous amène à poser l'hypothèse que là où le français a recours aux mots-outils tels que les subordonnants, la LSF privilégie les logiques pragmatiques (ainsi que les marques faciales complexes) que nous venons de décrire. Il faut rappeler que la relative du français hérite d'une structure du latin qui, à l'origine, était, elle aussi, fondée sur une logique pragmatique. Sous l'effet d'une grammaticalisation continue, le même mot en latin '*quas'* est passé de déterminant indéfini à un pronom relatif permettant d'introduire une proposition affranchie (particulièrement à l'écrit) des considérations pragmatiques et partant, du fait de pouvoir être située n'importe où dans la phrase (voir chap. 1, section 3.1).

Nous avons eu l'occasion de suggérer que l'oralité de la LSF pourrait être l'un des facteurs explicatifs pour rendre compte de l'organisation de ces énoncés. L'allégement en charge cognitive qu'induisent les opérations de thématisation convient particulièrement au discours oral (voir *supra* et Apothéloz, 1997). Au reste, l'oralité semble avoir d'autres implications que nous explorons dans la section suivante.

2.3.2 Implications de l'oralité

Il n'est pas nécessaire de revenir en détail sur l'importance de prendre en compte les conditions de production du discours pour étudier le choix des structures linguistiques (cf. chap. 1, section 3.7 et chap. 3). Nous (re)soulignerons ici simplement que la LSF est une authentique langue du face-à-face et qu'elle repose sur un canal visuel-gestuel dont les propriétés nécessitent des traitements linguistiques propres. En particulier, l'empan de la mémoire à court terme dans les langues signes est significativement moindre que celui des langues vocales : il est de 3 à 4 UL pour les langues des signes, et de 3 à 7 UL pour les langues vocales (Hanson, 1982 ; Geraci et al., 2008). Des travaux se sont posés déjà la question des éventuelles

implications à ce phénomène. Selon Cecchetto et al. (2016), ceci expliquerait notamment que les équivalents fonctionnels de la relative dans les langues des signes sont rarement situés en milieu de séquence (« *center embedding* » (*ibid.* : 62)) puisque trop coûteux cognitivement à traiter. De tels usages peuvent être attestés, mais pour compenser la difficulté de traitement, les constructions ont recours aux procédés de spatialisation pour faciliter la (ré)identification des référents (*ibid*. : 81-82). Dans notre corpus, nous trouvons seulement quatre phrases relatives avec un branchement au milieu.

(21) *La cybercriminalité,* ***qui rassemble toutes les infractions commises via les appareils connectés****, a connu une expansion très forte à mesure que nos quotidiens sont devenus de plus en plus dépendants d'internet.* (Médiapi)

(22) *D'après la Plateforme publique d'assistance et de prévention du risque numérique, le phishing (ou "hameçonnage", en français),* ***qui consiste à récupérer les données personnelles d'une personne en se faisant passer pour une administration ou une banque, puis à les utiliser pour faire, par exemple, des achats*** *en est la forme la plus répandue actuellement, avec le piratage d'ordinateur ou de compte d'utilisateur.* (Médiapi)

(23) *D'autres personnes sont soucieuses des effets secondaires de vaccins* ***qui ont été développés en un temps record****, jugeant que l'on n'a pas encore le recul suffisant pour s'assurer de ces effets à court et moyen terme.* (Médiapi)

(24) *Vers onze heures, un long convoi de navires, traînés par un remorqueur, gros comme une mouche, et* ***qui râlait de peine en vomissant une fumée épaisse****, défila devant ma grille.* (Le Horla)

Figure 44. Relatives du corpus avec branchement au milieu

Précisons avant tout que la phrase (23) n'est pas à proprement parler un branchement au milieu puisque le verbe de la principale est situé avant la relative, mais dans la mesure où une

forme de prédication se rapportant au sujet de la principale est placée après la relative (le participe '*jugeant*…'), nous l'intégrons à l'analyse.

Les relatives de (21), (22), et (23) ont été traduites par des fausses questions. Nous avons écrit que les fausses questions semblaient être la construction appropriée pour traduire les relatives à valeur définitoire. C'est le cas des relatives (21) et (22). En regardant de près leur traduction, on s'aperçoit toutefois que la fin de la séquence correspondant à la fausse question est suivie d'un anaphorique. La glose avec une traduction littérale est proposée ci-dessous.

(25) [CYBERCRIMINALITE] [POINTAGE] [QUOI] [CELA VEUT DIRE] [ACCEDER] [INTERNET] … [ILLEGAL] **[POINTAGE]** [ETRE EN PLEIN ESSOR] …

« La cybercriminalité, c'est le fait d'accéder à internet … de façon illégale // **ceci** est en plein essor… »

(26) [PHISHING] [POINTAGE] [QUOI] [PERSONNE] [DONNEES] [PERSONNEL] … [ACHAT] [ETC.] **[TOUT CECI]** [DEPUIS] [EXPANSION]

« Le phishing, c'est quand on accède aux données personnelles d'une personne… pour des achats etc. // **ceci** est, depuis, en expansion… »

Figure 45. Gloses et traductions littérales de (21) et (22)

En réalité, l'anaphorique vient prouver que les fausses questions ne font ici que restituer le contenu sémantique des relatives et ne sont pas des contenus parenthétiques comme la relative en français[81]. Il convient d'être prudent avec ce faible corpus de données, mais il est possible qu'en raison de la longueur des deux séquences (particulièrement vrai pour (22) qui sans doute est impossible en français oral à traiter), la traductrice a fait le choix de segmenter le discours en deux propositions indépendantes afin d'optimiser la compréhension (et certainement la production) à l'oral. La traduction de (23) montre toutefois qu'une fausse question intégrée en milieu de séquence reste possible, à condition de la compléter avec un procédé que nous appelons « bornage ».

[81] On précise que pour cette raison, ces fausses questions ne font pas partie du recensement établi dans la section consacrée aux EF fausses questions.

(27) [AUTRE] [PERSONNE] [**VOIR**] [VACCIN] [EFFET] [SECONDAIRE] [POINTAGE] [ETRE INQUIET] [POURQUOI] [POINTAGE] [VACCIN] [ETRE CREER] [RAPIDEMENT] **[VOIR]** [ETRE ETONNE] … [RECUL] [NE PAS AVOIR]

« [Les anti vaccins] voient les effets secondaires du vaccin comme inquiétant car celui-ci a été créée très rapidement // ils s'en étonnent … on n'a pas de recul. »

Figure 46. Glose et traduction littérale de ka séquence (23)

2.3.2.1 Le procédé « bornage »

La glose indique que la séquence parenthétique (qui correspond à la relative de (23)) est « bornée » par une même unité, en l'occurrence par une UT reflétant l'attitude des pro vaccins (cf. figure 47), glosée pour plus de simplicité par [VOIR].



Figure 47. Les deux UT qui encadrent la séquence parenthétique de (27)

Phénomène largement présent et commun à différentes LS, la réduplication d'une unité (« doubling » dans la littérature anglo-saxonne) est maintenant bien documentée (pour l'ASL: Nunes et de Quadros, 2008 cités par Kimmelman (2013) ; pour la langue des signes hong-kongaise : Koenders, 2024). Dans notre contexte, l'explication avancée par Kimmelman (2013) mais aussi par Blondel et Le Gac (2007) pour rendre compte du procédé de « bornage » est de notre point de vue la plus convaincante. On rejoint d'abord Kimmelman quand il suggère que

les contraintes de la mémoire à court terme des LS ont probablement motivé la stratégie de réduplication (*ibid.* : 116). Dans notre exemple, répéter l'UT exprimée avant la séquence parenthétique revitalise ce qui a été dit au début du discours et se trouve par-là même être un moyen de suppléer la charge mémorielle quand la séquence prend une certaine longueur. Mais à un niveau plus pragmatique, Kimmelman précise que la réduplication dans un contexte de bornage d'un contenu propositionnel permet de distinguer le premier plan de l'arrière-plan du discours (« foreground/background » ; *ibid.* : 112). Blondel et Le Gac décrivent un processus très similaire dans leur corpus sur la LSF (2007 : 8-10). Concrètement, ce qui se trouve pris « en sandwich » par une même unité relève du second plan pour le locuteur, soit des informations secondaires qui ne seront pas réexprimées ensuite. Ce schéma correspond précisément aux contenus parenthétiques encodés par des relatives appositives en français.

Dans notre corpus, le procédé de bornage est régulièrement attesté. Nous le trouvons ainsi dans la traduction de (24), mais également dans des séquences longues qui n'ont pas nécessairement de relative au centre dans le texte d'origine en français. La traduction de la séquence (28) donne à voir, selon nous, de manière éloquente la façon dont la LSF traite la longueur et la complexité d'une séquence. Il s'agit du passage déjà commenté en 1.2.2 mettant en scène une sirène qui tombe amoureuse d'un prince :

(28) En 1837, il [Hans Christian Andersen] publie La petite sirène, dans lequel il raconte l'histoire d'une jeune sirène qui s'enfuit de son royaume des mers pour rejoindre un prince qu'elle a sauvé et dont elle est tombée amoureuse.

Nous donnons ci-dessous la glose de cette séquence in extenso avec une traduction littérale.

(29) [EPOQUE] [1837] [DANEMARK] [PERSONNE] [CONTEUR] [AUTEUR] [NOM] [HCA] [POINTAGE] [ECRIRE] [TITRE] [PETITE] [SIRENE] [HISTOIRE] [QUOI] [MER] [PERSONNE] [SIRENE] [SORTIR DE L'EAU] **[TOMBER AMOUREUX]** [POINTAGE] [PRINCE] [VENIR] [TERRE] [POINTAGE] [ACCOMPLI] [SAUVER] **[TOMBER AMOUREUX]** [AVOIR ENVIE] [FUIR] [DANS LE BUT] [REJOINDRE]

Traduction littérale :
« En 1837, au Danemark, l'auteur et conteur Hans Christian Andersen écrit la Petite sirène dont l'histoire est une sirène qui tombant amoureuse d'un prince qui vient de la terre et qu'elle a sauvé, a envie de fuir l'océan dans le but de le rejoindre. »

Figure 48. Glose et traduction littérale de (28)

Depuis la version initiale en français, plusieurs réarrangements ont été effectués. Nous pensons pouvoir les expliquer tous à la lumière des contraintes de l'oralité et des segmentations syntaxiques propres à la LSF. En premier lieu, l'ordre des relatives de la séquence initiale en français rapportent des événements qui ne correspondent à l'ordre chronologique : « qui s'enfuit » exprimé en premier dans la chaine du discours est l'événement qui survient en dernier – après les événements « qu'elle a sauvé » et « dont elle est tombée amoureuse ». Or, la LSF a une propension à faire correspondre l'ordre des procès avec celui de l'ordre chronologique, à plus forte raison dans sa visée illustrative (voir *supra* section 1.2.3.5). La traduction fait donc apparaitre « être tombée amoureuse » en premier, puis ajoute les deux EF « qui vient de la terre » et « qu'elle a sauvé ». Mais en restituant l'ordre des événements, la séquence « a envie de fuir l'océan » se retrouve éloignée en discours de sa cause, à savoir « être tombée amoureuse » (une telle disposition ne pose cependant pas de problème en français écrit, cf. la glose (29)). Afin de remettre en mémoire la cause, et par-là réactiver l'intrigue du récrit, il est à nouveau exprimé. Les deux EF de la relative placés en milieu de séquence se trouvent ainsi « bornés » par l'UT [TOMBER AMOUREUX].



Figure 49. Les deux UT qui encadrent les EF de la séquence (29)

2.3.2.2 Pour conclure

Au moins un des deux réarrangements que nous venons de décrire découle des contraintes l'oralité, à savoir le bornage de contenus propositionnels en milieu de séquence. Compte tenu du peu d'exemples dont nous disposons, nous nous ne permettrons pas de généraliser, mais selon Kimmelman cette stratégie permet de façon pragmatique d'encoder l'arrière-plan du discours. Quant au réordonnancement en suivant la chronologie des épisodes, il participe également à faciliter la production et la compréhension en contexte d'oralité - ce phénomène s'observe par ailleurs régulièrement en français oral (Blanche-Benveniste 1995 : 26). Cela dit, nous pensons que cela répond en LSF avant tout à une autre logique, là encore pragmatique. Notre corpus montre des séquences avec ce type de réarrangements n'impliquant pas de structure de transfert et qui sont relativement courtes, comme en témoigne la traduction de la séquence (16) (« J'ai visité le mont Saint-Michel que je ne connaissais pas. »). La réponse à cet arrangement par ordre chronologique est, selon nous, à chercher encore une fois dans l'absence d'une structure fortement grammaticalisée comme la relative du français. Cette dernière peut aisément s'extraire du contexte de l'énoncé quand la LSF doit suivre la progression du récit pour assurer la cohérence du discours. Pour autant, la LSF n'est pas uniquement orientée par des contraintes pragmatiques, loin s'en faut. Ci-dessous, un retour sur les fausses questions met en lumière une construction grammaticalisée qui permet une segmentation syntaxique propre à la LSF.

2.3.3 Segmentation syntaxique par les fausses questions

Les multiples exemples avec les fausses questions vus au cours de cette section (cf. exemples (25) (26) (27) (29), mais aussi figure 30) donnent maintenant une idée générale du fonctionnement de cette construction. Il y a deux configurations possibles, soit elle ouvre un contenu propositionnel (i) à partir d'un élément nominal, soit (ii) à partir d'un élément verbal. Exemplifions d'abord avec la glose de (29) et le texte source en français :

(30) [NOM] [HCA] [POINTAGE] [ECRIRE] [TITRE] [PETITE] [SIRENE] **[HISTOIRE] [QUOI]** [MER] [PERSONNE] [SIRENE] [SORTIR DE L'EAU] [TOMBER AMOUREUX] [POINTAGE] [PRINCE]

« En 1837, il publie La petite sirène, dans lequel il raconte l'histoire d'une jeune sirène qui tombe amoureuse d'un prince… » (Médiapi)

En LSF, l'élément nominal faisant l'objet d'une fausse question est l'UL [HISTOIRE], qui est suivie de l'interrogatif [QUOI]. Il s'agit du processus décrit en 1.2.4 : l'entité référentielle « l'histoire » du texte d'origine et contenue dans la relative « dans lequel… » est intégrée dans la fausse question. Une traduction (non naturelle) au plus près de l'énoncé en LSF serait : « En 1837, Hans Cristian Andersen écrit la petite sirène, [dont] **l'histoire [c'est] quoi ?** Une sirène [qui] tombe amoureuse d'un prince… ». Tout se passe comme si l'utilisation d'une fausse question introduisait un nouveau contenu propositionnel indépendant. Cette opération a pour conséquence immédiate que les entités référentielles de ce contenu n'ont pas besoin d'être marquées par des équivalents fonctionnels de la relative. Ainsi, contrairement au GN « une jeune sirène » de l'énoncé en français qui fait l'objet d'une relativation (« une jeune sirène ***qui*** tombe amoureuse… »), l'énoncé en LSF ne montre aucun EF qui se rapporterait à la sirène : [SIRENE] [SORTIR DE L'EAU] [TOMBER AMOUREUX]. Le phénomène est identique dans le cas d'une fausse question sur l'élément verbal. Quatre autres exemples avec le même type de segmentation ont été repérés dans notre corpus. Un de ces exemples que nous donnons ci-dessous est un passage d'un article de Médiapi qui porte sur la perception de la couleur. La phrase source en français est mise en vis-à-vis avec sa glose en français.

(31) « Pour résumer, pour voir de la couleur, il faut de la lumière, un objet **qui** la réfléchit… » (Médiapi).

[IL FAUT] **[QUOI]** [LUMIERE] ['rayon lumineux sur surface'] [OBJET] ['rayon réfléchissant sur l'objet']

La phrase source (31) contient une relative (« qui la réfléchit ») tandis que la version LSF ne montre pas d'équivalent d'une relative mais segmente en deux la séquence : d'un côté la fausse question (« il faut **quoi** ? ») et de l'autre le contenu propositionnel (« la lumière réfléchit sur un objet »).

La récurrence de ce procédé témoigne d'une segmentation spécifique du discours en LSF qui fait l'économie d'EF de la relative. En agissant comme des propositions indépendantes, les fausses questions peuvent de surcroit s'extraire du cadre temporel de l'événement énoncé préalablement, au même titre que la relative du français. A la lumière de cette explication, on

comprend mieux pourquoi le contenu de la fausse question de (27) qui porte sur un épisode qui a lieu avant l'événement de celui de la principale (« les personnes sont soucieuses des effets secondaires du vaccin » // « qui ont été développés en un temp record ») peut être situé en milieu de séquence sans dommage pour la compréhension.

2.4 Conclusion de chapitre

L'objectif de ce chapitre était moins de savoir s'il existait des relatives en LSF que de relever les formes des équivalents fonctionnels et d'identifier leur(s) contexte(s) d'utilisation. L'inventaire des différents EF, bien qu'il n'ait pas vocation à être exhaustif, a permis de mettre à jour diverses constructions pouvant à différents niveaux porter les valeurs sémantiques de la relative du français. Le premier enseignement de ce travail est qu'il n'existe pas de structure unique en LSF qui recouvre le même potentiel sémantique et syntaxique que la relative du français. Nous avons pu démontrer que chacun des équivalents fonctionnels était plus ou moins lié à des contextes discursifs précis. La diversité de ces stratégies ne doit pas nous étonner dans la mesure où la relative telle qu'elle est employée en français (écrit) avec un pronom relatif relève d'une construction très peu attestée dans d'autres langues (voir chap. 1, section 1.2).

Le deuxième enseignement, qui reste encore à confirmer complètement avec d'autres travaux, est que la modalité a une incidence déterminante dans la réalisation des formes langagières. Pour une même information donnée, le français écrit et la LSF peuvent mettre en jeu des constructions linguistiques qui se distinguent par des différences de nature. L'exemple le plus éloquent pour appuyer ce propos est le contexte narratif où le français écrit procède par différents paliers de mises en forme de nature syntaxique, notamment avec la relative pour marquer l'arrière-plan d'un récit, quand la LSF a essentiellement recours à une seule mise en forme, la structure de transfert, rendant compte à la fois du premier plan et de l'arrière-plan du récit. Ces différences sont en outre accentuées par les conditions de production du discours des deux modalités (oral vs écrit). A cet effet, il nous semble bien que le canal doive être le point de départ de « l'analyse des conditions substantielles de la communication linguistique » (Garcia, 2010 ; Garcia, à paraître). Pour rendre compte de cette approche modale du langage, il a été proposé le concept d'« *affordance* » (Cohn et Schilperoord, 2024). Ce terme regroupe les potentiels et contraintes d'un canal pour l'expression d'une structure conceptuelle, et plus précisément la ou les manières dont les traits sensori-moteurs du canal vont porter, de façon distinctive, l'expression de ce concept (*ibid.* : 48). Mais si l'on va jusqu'au bout de cette

proposition, cela signifie qu'il n'y a pas d'intertransférabilité possible entre les différentes modalités, chacune ayant ses potentiels sémiotiques propres, ou, formulé autrement, une modalité peut être plus à même qu'une autre d'exprimer un concept donné. Ceci nous autorise à dire par exemple que la figurabilité permise par la modalité visuo-gestuelle permet de restituer certaines scènes mieux que ne le ferait la modalité audio-phonatoire. A l'inverse, il serait nécessaire de faire l'examen des limites du canal visuel-gestuel. Dans l'ordre des contraintes, on a mentionné la faible capacité de la mémoire à court terme quand elle est engagée dans un discours signé. On peut conjecturer que cette limitation empêche l'émergence d'une structure syntaxique comme la relative du français qui, on l'a vu au chapitre 1, se prête au contraire particulièrement bien à la modalité écrite.

Il s'ensuit un dernier enseignement : les différences entre les modalités doivent nous (ré)interroger sur la manière de concevoir des comparaisons inter-linguistiques. La définition donnée par Branchini (2021 : 325) qui pose les critères de subordination et d'une structure bi-propositionnelle exclut de fait les structures de transfert où différentes entités et procès sont mis sur un même plan syntaxique - le marquage de ces éléments se faisant autrement (notamment avec la spatialisation). On a vu en revanche que la définition conceptuelle de Cristofaro permet, elle, de prendre en compte toutes les spécificités du canal visuel-gestuel. Cela incite à formuler des concepts comparatifs qui puissent intégrer des propriétés linguistiques aussi dissemblables que discret/continu ou séquentialité/simultanéité.

Il y a donc une distance linguistique évidente dans l'expression des valeurs portées par la relative entre la LSF et le français écrit ; et cette distance a vraisemblablement des effets sur l'apprentissage de l'écrit par les sourds signeurs. Impliquant des différences de nature entre les deux modalités, il se pourrait même que la relative soit un révélateur des difficultés à l'écrit de cette population. La partie suivante de notre travail s'efforcera d'apporter quelques réponses à cette question.

Les tâches de production, correction et compréhension écrites

Le deuxième volet de notre étude est consacré à l'analyse de l'usage de la relative en français écrit chez le public sourd. La difficulté des sourds dans l'appropriation des relatives que nous avons notée lors de notre observation de terrain restait en effet à vérifier par une étude systématique de ses usages. A cette fin, nous avons soumis une tâche à la fois de production, de correction et de compréhension écrites à des personnes sourdes ayant la LSF pour langue principale. Nous l'avons également proposée à deux groupes contrôle composés de personnes entendantes ayant le français L2 et des personnes français langue 1. Ceci nous a permis d'une part d'avoir des éléments de comparaison avec d'autres populations et de relever ce qu'il pouvait y avoir de spécifiques dans le profil linguistique des participants sourds. Cela nous a également donné la possibilité de situer le niveau d'acquisition des participants sourds par rapport à celui des apprenants entendants L2, en principe placés dans la même situation d'apprentissage.

1 La tâche de production écrite

Pour cette tâche, nous avons réutilisé les protocoles élaborés dans le cadre du projet Spencer. L'objectif principal de ce projet était de comprendre comment les enfants d'âges différents construisent des textes, en comparaison avec les adultes. L'étude portait à la fois sur les discours narratifs et expositifs, ainsi que sur les différences entre l'oral et l'écrit (Berman et Verhoeven, 2002). Les types de texte retenus pour l'analyse, le type narratif et le type expositif, supposent chacun des dispositifs discursifs différents. Nous les détaillons dans la présente section.

Le texte narratif, qu'il s'agisse du récit d'une expérience vécue ou imaginaire, suit de façon prototypique une structure linéaire comprenant une situation initiale, un développement et une situation finale.

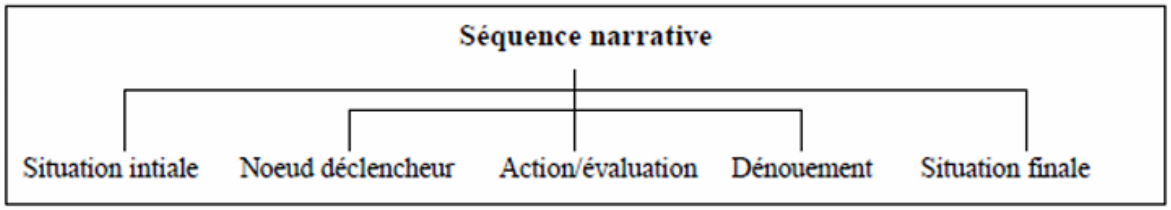


Figure 50. Trame de la séquence narrative canonique (Adam et Revaz, 1996 cité par Mazur-Pallandre)

Quant au texte expositif, son but est l'apport de connaissances et la transmission de savoirs (Boscolo, 1990 cité par Besson, 1993). Le texte expositif peut être décrit comme une séquence présentant une introduction, un développement - dans lequel le scripteur développe ses points de vue sur un sujet - et une conclusion. Les visées communicatives étant différentes, les choix linguistiques pour produire l'un ou l'autre type de texte diffèrent également. Dans le détail, ce sont plusieurs facteurs qui vont avoir un effet sur la structure discursive. Nous reprenons ici quatre points de différences soulignés dans le travail de Mazur-Palandre (2009).

D'abord, les événements décrits dans le texte narratif sont ordonnancés essentiellement de manière chronologique et quelquefois causale. Quant au texte expositif, il déploie un ensemble d'idées et d'interprétations. Ce type de texte requiert des relations non d'ordre chronologique mais logique.

La nature des thématiques abordées dans les deux types de texte constitue une deuxième différence. Le texte narratif convoque des personnages, des actions et des lieux. Il est introduit divers référents spécifiques qui sont maintenus tout le long du texte. Par contraste, le texte expositif fait appel à des informations et thématiques d'ordre générique que le scripteur doit développer et agencer entre elles.

De là une différence dans l'implication du scripteur dans les deux types de texte. Dans le cas d'une narration, le scripteur est souvent amené à adopter des points de vue internes pour rapporter les différents événements. A contrario, la maîtrise du texte expositif demande de se distancer du texte, et de privilégier les tournures impersonnelles. De ce point de vue, le texte expositif est celui des deux types de texte qui met le plus en jeu des habiletés linguistiques moins familières, et partant, plus difficiles à mobiliser (Ravid et Berman cité par Mazur-Pallandre 2009).

Narration	Exposition
Macrostructure essentiellement linéaire	Macrostructure non linéaire et moins identifiée
Organisation temporelle et causale	Organisation thématique
Appel à des informations spécifiques	Appel à des informations génériques
Forte implication du locuteur	Forte abstraction du texte et distance du locuteur
Registre académique non exigé	Registre académique privilégié

Tableau 18. Oppositions entre texte narratif et texte expositif (Mazur-Pallandre 2009)

Nous avons donc fait le choix, pour notre étude, de reprendre les deux modes discursifs du projet Spencer. D'une part, des études sur un thème proche nôtre (l'analyse de l'usage de la relative en production écrite) avec ce protocole ont été menées (notamment Jisa et Kern, 1998 ; Gayraud et Martine, 2004), ce qui nous permet d'établir des comparaisons. Ces études ont notamment montré une distribution différente des relatives selon le cadre discursif. Le texte narratif qui, par nature, implique des actions, comportait davantage de relatives continuatives, lesquelles permettent de faire avancer le récit (voir chap. 1, section 3.6.2). En donnant à produire deux textes relevant de différents cadres disursifs, nous avons de surcroit augmenté les chances d'observer l'éventail de connaissances linguistiques des participants, ainsi que les choix de structures linguistiques selon le mode discursif. En outre, nous avons demandé aux participants sourds de produire les deux types de texte également à l'oral, c'est-à-dire en LSF. Nous avions ainsi la possibilité de mettre en vis-à-vis les résolutions linguistiques opérées en LSF et en français écrit pour la même intention de communication. Lorsque le texte écrit faisait apparaitre une relative, nous avons pu la relier à son équivalent en LSF quand ce rapprochement était pertinent d'un point de vue sémantique – l'une des productions n'étant pas la traduction de l'autre. Disposer d'une version orale des textes écrits nous a également permis de mieux saisir le sens de certaines phrases écrites lorsque nous n'étions pas sûr de leur interprétation.

2 La tâche de compréhension écrite

Nous avons fait l'hypothèse que les équivalents fonctionnels de la relative en LSF présentaient des formes linguistiques très différentes de celles du français écrit. Autrement dit,

la relative du français et ses propriétés peuvent constituer un point de résistance dans l'apprentissage du français compte tenu de la distance linguistique qu'il y aurait entre les deux langues sur ce point. Pour notre tâche de compréhension, nous avons décliné les différentes propriétés de la relative du français afin d'identifier celles qui peuvent être source de difficulté.

Propriétés de la relative du français
1) Dépendance syntaxique à travers la subordination
2) Le pronom relatif supporte à la fois le rôle de subordonnant, d'anaphorique et de cas.
3) Plusieurs relatives peuvent être contenues au sein d'une phrase.
4) La relative peut relativiser un GN sujet ou objet de la phrase matrice. En cela, elle peut être placée en début, milieu ou fin de phrase. Parmi ces effets syntaxiques, on y trouve la possibilité de voir deux verbes se suivre, de voir l'antécédent éloigné du pronom et/ou de voir une relative située en fin de phrase rapporter le premier évènement de la phrase.
5) Les relatives en tant de proposition à part entière peuvent participer à former des phrases d'une certaine longueur.

Tableau 19. Propriétés de la relative du français

Pour faire apparaitre ces propriétés de manière isolée, nous avons séparé la tâche de compréhension en deux parties. La première partie correspondait à une tâche de correction, ce qui s'apparente à un jugement de grammaticalité.

3 Tâche de correction

Nous avons imaginé la situation d'une personne qui, se plaignant du bruit, a écrit un mot destiné à ses voisins. La consigne a été présentée comme suit : « Un de vos voisins d'immeuble est anglais et n'écrit pas très bien le français. Ce matin, il a écrit ce mot sur la porte de l'immeuble pour se plaindre du bruit. Est-ce que vous pouvez repérer les fautes ? ». Cette mise en situation limite les écueils que peut comporter un jugement de grammaticalité avec des

phrases isolées. En premier lieu, nous avons une situation de communication dans laquelle les participants de l'expérience peuvent se projeter, ce qui facilite l'interprétation des phrases (Spinner et Gass, 2019 : 87). En second lieu, nous pouvons mieux dissimuler le point de langue que nous cherchons à étudier. Enfin, présenter le texte écrit comme émanant d'une personne non francophone permet de rendre la tâche de correction moins intimidante auprès d'un public qui entretient un rapport parfois complexe avec l'écrit (Garcia, 2005).

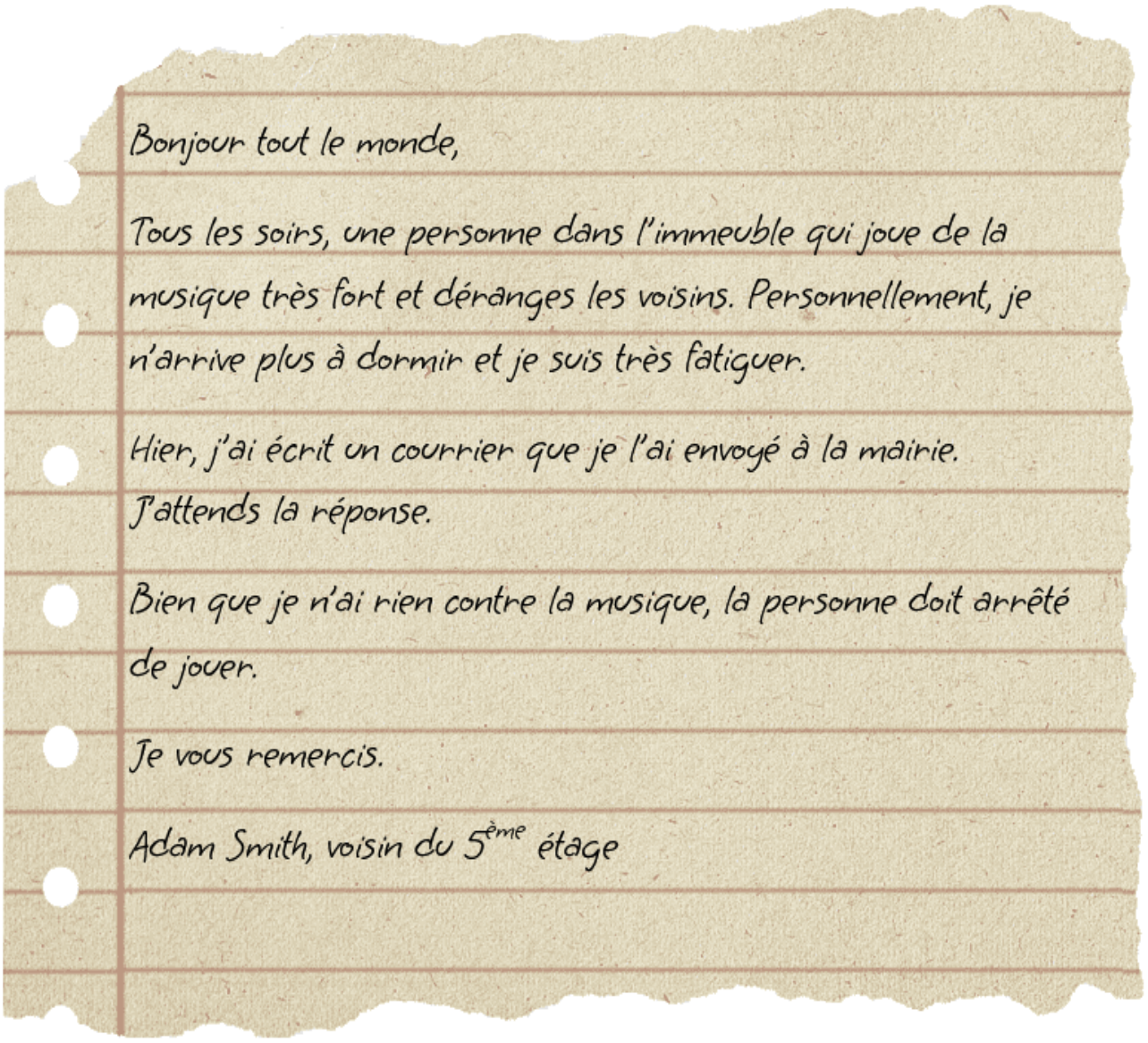


Figure 51. Texte de la tâche de correction

A travers cette tâche, nous avons voulu relever la manière dont les participants se représentent la notion de subordination et le rôle porté par le pronom relatif (propriétés 1 et 2 du tableau 19). A cette fin, nous avons laissé apparaitre une phrase avec une subordonnée relative sans le verbe de la phrase matrice : « Une personne qui joue de la musique très fort et déranges les voisins. ». En toute hypothèse, une personne pour qui la notion de subordination est ancrée dans le système de la relative va reprendre cette phrase en proposant une ou des reformulations possibles. Elle peut proposer d'ajouter un présentatif : « **Il y a** une personne qui joue de le musique… » ou de retirer le pronom relatif « qui ».

Nous avons également présenté une phrase avec un pronom complément (« l' ») dans la relative : « J'ai écrit un courrier que je **l'**ai envoyé à la mairie. ». De la même manière, si le pronom relatif est compris comme un anaphorique, le participant relèvera le pronom complément en trop. Enfin, le texte comporte un nombre de distracteurs pour éviter de faire apparaitre trop nettement le point de langue que l'on cherche à étudier chez les participants et de développer un sentiment d'hyper-contrôle. Plusieurs « fautes » ont été ainsi disséminées tout au long du texte (tableau 20).

« Fautes » du texte de la tâche de correction
déranges les voisins : au lieu de dérange
Je suis très fatigue**r** : au lieu de fatigu**é**
bien que je n'ai rien : au lieu de n'ai**e**
La personne doit arrêté : au lieu de arrête**r**
Je vous remercis : au lieu de remerci**e**

Tableau 20. Fautes du texte de la tâche de correction

4 Tâche de restitution verbale

Il restait à voir comment les différentes possibilités syntaxiques de la relative étaient appréhendées sur le versant de la compréhension par le public sourd (propriété 3 et 4). Pour cela, nous avons sélectionné plusieurs critiques du film « Avengers » sur le site d'Allocine.fr que nous avons légèrement retouchées pour les besoins de l'expérience. Les critiques de film comportant des références à l'histoire du film, des descriptions des personnages ou éléments du film sont naturellement propices à la production de relatives. Le genre textuel de la critique

d'une œuvre présente l'avantage également d'être une mise en situation correspondant à un usage langagier réel et être familier du plus grand nombre. De même, le choix d'un film populaire comme « Avengers » facilite l'accès à l'identification de l'œuvre. Au total, nous avons listé sept critiques contenant des relatives de différents types.

Type de relative	Exemples de phrases
Relative sujet position finale, sur l'objet de la phrase matrice	Le film est un blockbuster qui ne néglige pas le spectacle ni le scénario, ni les dialogues
Relative sujet position milieu de la phrase **Inversion de l'ordre des évènements dans la phrase**	Pour tous les geeks et fans de comics la réunion dans Avengers de tous ces super-héros, qui avaient eu chacun leurs propres aventures au cinéma, était déjà une satisfaction, mais que le film soit également une vraie réussite est encore mieux.
Relative sujet position finale avec enchâssement de relatives (l'antécédent est le GN le plus proche)	Le film montre des caractères parfois très différents qui se confrontent avec un Iron Man qui ne prend pas toute la place.
Relative sujet position finale avec empilement de relatives (l'antécédent est le même)	Le réalisateur Joss Whedon nous livre une aventure magnifique qui est parvenu à faire un énorme succès et qui ravit le public et la presse.
Relative objet position finale	Tous les super-héros sont bien présents, à part le personnage Hawkeye qu'on voit peu.
Relative objet position milieu, sur le sujet de la phrase matrice	Son costume de cuir que j'adore est mis en valeur alors qu'on le voyait très peu dans le premier film de Thor.
Relative sujet avec antécédent éloigné	Je n'ai trouvé qu'un seul défaut que beaucoup de gens n'ont pas vu et qui ne gâche pas la qualité du film, les personnages ne sont pas assez développés.

Tableau 21. Les différents types de relatives

La consigne de restitution a été présentée comme suit : « *Racontez en LSF chacune de ces critiques à quelqu'un qui ne les a pas lus. Soyez le plus précis possible.* ». Cela nous a permis de voir comment chacune des relatives étaient comprises par le participant, sans que ce soit explicitement une tâche de compréhension. Nous avons préféré ne pas demander une traduction car cet exercice est plus intimidant et nécessite d'avoir un haut recul métalinguistique. Cependant, avec une simple tâche restitution, le participant peut se contenter de résumer les critiques et ne pas rendre compte de l'ensemble des phrases. C'est pourquoi nous avons demandé dans la consigne d'être le « plus précis possible ». Dans le cas où le participant ne restituait pas certaines phrases et qu'il s'agissait de phrases avec une relative, le protocole (voir *infra*) prévoit de revenir sur le ou les passages non restitués prétextant que le participant a été trop vite à ce moment-là et que l'expérimentateur n'a pas pu bien comprendre ce qui a été dit.



Figure 52. Extrait de la tâche de restitution verbale (Annexe 2, p. 12)

5 La collecte des données

5.1 La population cible : critères de sélection

Rappelons que notre recherche était animée par la question de savoir si les propriétés de la langue source, la LSF, avaient une incidence sur l'appropriation de la relative en français écrit chez les personnes sourdes. Pour les besoins de l'étude, quatre critères ont donc été retenus :

- la langue de préférence ;
- l'âge d'exposition à la LSF ;
- le degré de surdité ;
- le niveau de français écrit.

Nous nous sommes dès lors concentré sur la population des sourds signeurs, et spécifiquement sur les personnes considérant la LSF comme leur langue première. Ceci a constitué notre premier critère de sélection. S'agissant de la dénomination « langue première », nous nous sommes référé à Castellotti (2001) :

> « l'adjectif premier peut être interprété comme témoignant d'un degré d'importance, soit pour le locuteur lui-même, soit pour la société, l'école ou le groupe dans lequel il évolue. Cette dénomination présente également l'intérêt de prendre en compte une dimension psychoaffective, sans nécessairement la valoriser exagérément. » Castellotti (2001 : 23)

Dans le cas des sourds signeurs, la LSF ne correspond pas toujours la première langue dans l'ordre d'exposition, mais elle peut être la langue qui a leur préférence comme langue de communication, en plus de jouer un rôle important dans leur identité. Nous voulions cependant recruter des personnes sourdes ayant été exposées suffisamment tôt à la LSF pour que celle-ci soit la, sinon l'une des – langue(s) « à travers laquelle se construisent les apprentissages fondamentaux » (*ibid.*). La littérature sur le sujet s'accorde à dire que la période d'acquisition d'une langue devient « tardive » à partir de 5 ans (voir Burgat et al., 2024). Ceci suppose que dans le cas des personnes sourdes non exposées à la LSF durant cette période, un certain nombre de savoirs et de connaissances ont été potentiellement d'abord constitués dans une langue vocale. Celle-ci a toutefois pu être plus ou moins accessible en fonction de l'apport des aides auditives (implant, prothèse auditive) et d'un ensemble de facteurs contingents (investissement familial, rééducation orthophonique, etc.). Il en résulte une grande hétérogénéité dans les

parcours acquisitionnels des individus ayant appris la LSF tardivement. Nous avons donc privilégié dans la mesure du possible des profils de signeurs natifs et de signeurs précoces (exposition à la LSF avant 5 ans), mais les difficultés de recrutement (voir *infra*), nous a obligé à élargir l'âge d'exposition. Sur l'ensemble des 20 participants étudiés, 17 ont été exposés à la LSF avant 5 ans, dont 7 en sont des locuteurs natifs. Trois participants ont découvert la LSF de façon tardive (16, 10 et 15 ans). Notons, toutefois, pour la petite histoire, qu'ils sont tous devenus formateurs de LSF.

Nous avons été en revanche plus strict sur les critères d'apparition et de degré de surdité. Comme évoqué en introduction de ce travail, une surdité profonde et précoce (survenue avant l'âge d'acquisition de la parole parlée) a un effet important sur l'apprentissage de l'écrit. Dans les différentes études (pour rappel, voir Hoffmeister et Caldwell-Harris, 2014 ; Cates et al., 2021), c'est la population des sourds profonds prélinguaux qui se trouve la plus concernée par les difficultés à l'écrit. Nous avons donc sollicité uniquement des participants sourds répondant à ces critères.

Outre les critères de langue première et de degré de surdité, nous avons prêté attention au niveau en français écrit des participants. Afin de vérifier l'hypothèse selon laquelle même à un niveau intermédiaire et avancé du français, l'appropriation de la relative demeurait un point de difficulté, il nous était nécessaire de nous assurer que les participants avaient au moins un niveau B1 acquis du CECRL en production et compréhension du français écrit. En principe, à ce niveau, les relatives les plus courantes, *qui* sujet et *que* objet, sont connues et fréquemment utilisées (voir chapitre 2, section 3.2.2).

La sélection à l'aune de ces critères s'est faite à travers l'appel à participants où nous mentionnions les conditions de participation à l'expérience. Nombre de participants étaient aussi des connaissances personnelles dont nous connaissions déjà le profil. Seul le niveau de français n'était pas mentionné comme condition dans l'appel à volontaires, ce critère étant le plus sensible à évaluer (par expérience, nous savons que la plupart des sourds ne se sont jamais vus attribuer un niveau du CECRL). La sélection sur ce point s'est faite après la passation des tâches de notre étude, sur la base des textes produits et des réponses aux questions de compréhension pendant l'étude. Nous avons considéré que les textes étaient suffisamment étoffés et les réponses assez nombreuses pour avoir une idée du niveau de français produit pendant les tâches expérimentales. Nous avons cependant conscience que l'évaluation donnée du niveau de français correspond uniquement à celui reflété pendant l'expérience, et ne peut être extrapolée pour définir le niveau général de l'individu dans ses pratiques quotidiennes de l'écrit.

5.2 Groupes contrôle : critères de sélection

L'un des objectifs initiaux de l'étude est de repérer ce qu'il y a de spécifique dans l'apprentissage d'une L2 chez les sourds signants. En ce sens, des comparaisons avec des groupes contrôle étaient nécessaires et pour que celles-ci soient pertinentes, il a fallu comparer avec des profils comparables. Dans la mesure du possible, nous avons donc recruté des personnes avec un niveau équivalent de ceux présentés par les participants du groupe SOURDS c'est-à-dire au moins un niveau B1 acquis en production et compréhension écrites. Ainsi, nous avons constitué deux groupes : un groupe de personnes ayant le français comme langue étrangère (groupe FLE) et un groupe de francophones natifs (groupe FRS).

5.3 La phase de recrutement

La phase de recrutement, étalée sur 7 mois, a été la période la plus laborieuse de ce travail de thèse. Malgré une bonne connaissance du contexte du terrain (voir l'introduction de ce travail), il nous a été difficile de trouver des volontaires sourds pour notre étude. Nous avons dans un premier temps diffusé notre appel à participants sur les réseaux sociaux, appel qui a été assez relayé ensuite. Nous avons en outre sollicité notre entourage personnel. Ces premières démarches nous ont permis de faire une première série de passations. Mais il a fallu plusieurs mois de relances et de sollicitations pour atteindre le seuil minimal de participants (20) que nous avions fixé. Alors que nous pensions pouvoir recruter seulement des individus de la région parisienne, face au manque de participants, nous avons dû étendre la zone de recrutement à la France entière. Nous avons ainsi effectué des passations à Rennes, La Rochelle, et Nantes.

S'agissant des participants du groupe contrôle FLE, nous avons eu la chance de pouvoir faire deux passations auprès de l'entourage familial d'une collègue colombienne qui avait été évaluée lors d'une formation de français. Les autres participants recrutés faisaient partie d'un groupe d'apprenants qui suivaient un cours de français dispensé par une amie formatrice de FLE. Celle-ci a sélectionné pour nous des apprenants qui correspondaient au niveau requis et a effectué à notre place les passations.

Pour le groupe contrôle FRS, nous avons effectué les passations auprès d'étudiantes en Master 2 interprétariat Français/LSF. Au total, nous avons recueilli des données auprès de 20

participants sourds signeurs, de 9 personnes pour le groupe FLE et 9 personnes pour le groupe FRS.

5.4 Déroulement de l'expérience

Les participants sourds de la région parisienne, après un échange de mails et une prise de rendez-vous, ont été accueillis dans les locaux du CNRS, rue Pouchet à Paris. Pour les participants vivant hors Île-de-France, les passations ont été effectuées dans des lieux publics (espaces de coworking et cafés). Nous avons également eu la chance de pouvoir recevoir quelques participants dans des salles prêtées par des centres de formation de LSF. La relation parfois complexe des personnes sourdes avec l'écrit nous incitait à accueillir les participants avec certaines précautions. Il leur était ainsi précisé qu'aucun jugement ne serait porté durant l'expérience, que les données étaient anonymisées, et qu'enfin il s'agissait moins de connaitre leur niveau individuel que de repérer des tendances générales.

Une fois le ou la participant/e reçu/e dans la salle, nous avons appliqué un même déroulé tout le long de la phase de passations (tableau 22).

Déroulement de l'expérience	
1	Explications du déroulement et des consignes de l'expérience
2	Signature du formulaire de consentement à la recherche
3	Administration des tâches
4	Distribution du questionnaire

Tableau 22. Déroulé de l'expérience

5.4.1 Ordre de passation des tâches

L'ordre de l'administration des tâches a été identique pour l'ensemble des participants. Dans les précédentes études, il a été rapporté un effet dans la variation de l'ordre. Dans un ordre oral puis écrit, certaines structures de l'oral ont tendance à être reproduites dans la tâche de production écrite (Mazur-Pallandre, 2009). Le choix a pourtant été fait, en connaissance de cause, de commencer par la production du texte narratif *en LSF*. Commencer l'étude par un exercice familier à tous, celui du récit personnel à l'oral, permettait en effet, de faciliter la levée de certaines inhibitions qu'il est possible d'avoir en tant que participant à une expérience

scientifique et a fortiori lorsqu'on est dans une situation de fragilité à l'écrit. En outre, l'étude n'avait pas vocation à considérer l'organisation discursive du texte dans son entièreté, mais seulement le contexte d'utilisation des relatives. Après la tâche orale, les participants ont été invités à produire le même type de texte à l'écrit. Nous avons reproduit le même ordre pour le texte expositif. Concernant le groupe contrôle, il leur a été demandé de produire seulement les textes narratif et expositif. Nous ne cherchions en effet pas pour ce groupe à comparer les structures produites dans leur L1 à l'oral avec celles produites à l'écrit dans leur L2. La tâche de correction et celle de compréhension ont été respectivement présentées dans un second et troisième temps. Enfin, le questionnaire renseignant le profil des participants a été distribué.

Ordre de passage des tâches		
1	Tâche de production	Narratif/oral (LSF) Narratif/français écrit Expositif/oral (LSF) Expositif/français écrit
2	Tâche de correction	
3	Tâche de compréhension	

Figure 53. Ordre de passation des tâches

5.4.2 Consignes et collecte des données

5.4.2.1 Tâche de production

Après avoir montré la vidéo stimulus, nous donnions la consigne de la tâche de production. Pour le texte narratif, nous leur avons dit qu'ils étaient libres de choisir l'histoire à raconter, à condition qu'elle ait un lien avec l'un des problèmes scolaires présentés dans la vidéo. La captation vidéo a été faite avec le téléphone portable personnel, le rendu demeurant d'une qualité suffisante (720p) pour qu'il n'y ait pas nécessité de recourir à une caméra. Nous leur avons accordé autant de prises qu'ils souhaitaient. S'agissant des textes écrits, nous avons demandé de les produire sur une feuille blanche en mettant à leur disposition stylo, crayon et

gomme. Les participants n'avaient aucune contrainte de temps et étaient libres de raturer, effacer et/ou d'utiliser un brouillon avant de mettre le texte au propre. Si cela ne concernait pas directement l'objet de l'étude, il nous a paru intéressant de laisser visibles les marques du cheminement de la composition écrite. Quelques participants ont toutefois tenu à produire le texte sur un logiciel de traitement de texte.

Une fois produit le texte narratif à l'oral et à l'écrit, nous leur avons demandé de produire le texte expositif. Ce type de texte étant moins familier, nous avons davantage explicité la consigne en précisant qu'on attendait des participants qu'ils présentent leurs connaissances et leurs idées autour d'un des problèmes présents dans la vidéo. Au besoin, nous leur donnions quelques questions destinées à déclencher l'écriture telles que « comment ce type de problème apparait-il ? », « comment se manifeste-t-il ? ».

Une fois tous les textes rédigés, nous avons nous-même effectué une lecture rapide de chacun des textes avec eux afin de nous assurer qu'ils n'avaient pas de difficultés à être compris. En revanche, nous n'avons pas fait une lecture détaillée en demandant aux participants ce qui les avait amenés à produire telle ou telle forme écrite. Cela aurait d'une part allongé le temps de l'expérience, et d'autre part conduit selon nous au risque d'un sentiment d'insécurité[82], préjudiciable pour la suite de l'expérience. Pour proposer une justification de telle forme écrite apparaissant dans les textes, nous avons eu recours à la version LSF pour le groupe SOURDS et à des hypothèses prenant en compte le contexte de l'énoncé et la possibilité d'influences translinguistiques, pour le groupe FLE.

Pour ce qui est du groupe contrôle, la collecte des données a été effectuée en trois sessions. Nous avons nous-même dans une première session mené les passations auprès de l'entourage familial d'une collègue colombienne ; lors d'une deuxième session, une amie formatrice de FLE a fait les passations auprès de son groupe d'apprenants ; enfin, des étudiantes du Master interprétariat Français/LSF de l'Université de Paris 8 ont accepté de participer à notre étude.

5.4.2.2 Tâche de correction

Lors de la présentation de la tâche de correction, nous avons pris soin de préciser que les erreurs du texte pouvaient concerner tous les niveaux de la langue et que les participants étaient entièrement libres dans le choix des corrections à apporter. Une fois la tâche terminée, nous

[82] Nous avons par expérience que, si cette démarche est extrêmement utile d'un point de vue didactique, elle peut être éprouvante pour l'apprenant.

demandions aux participants s'ils ne désiraient pas effectuer une dernière relecture. Ceci afin de prévenir le plus possible d'éventuels oublis sur des passages, que nous aurions considérés lors de l'analyse des données à tort comme jugés bien formés par les participants.

5.4.2.3 Tâche de compréhension

Pour la dernière tâche, nous expliquions qu'il s'agissait de restituer *en LSF* les critiques en français écrit du film *Avengers* puis de répondre à quelques questions de compréhension. Nous avions réalisé une vidéo dans laquelle toutes les questions de compréhension étaient formulées en LSF. Aucun de nos participants n'a demandé que nous reformulions l'une des questions. Les réponses pouvaient reprendre directement les mots du texte, et rédiger une phrase complète en guise de réponse n'était pas nécessaire. Nous précisions qu'il n'était pas important d'avoir vu le film pour répondre aux questions. Les restitutions ont été également filmées avec le téléphone portable personnel. Les participants étaient libres de demander les définitions de mots du texte (le mot de loin le plus demandé était « blockbuster »). Nous avons considéré qu'il était possible de le faire puisqu'il s'agissait d'étudier la compréhension des subordonnées relatives, qui concerne essentiellement le niveau syntaxique.

5.4.3 Premières passations et modification corollaire de la tâche de compréhension

Après une première série de passations avec quatre participants sourds et deux du groupe contrôle, deux écueils méthodologiques sont apparus. D'abord, les temps effectifs de l'expérience étaient largement supérieurs à notre estimation. Alors que nous avions prévu des temps de 1h30 maximum, certaines passations ont duré près de 2h. Parmi les différentes tâches, celle de production avec restitution à l'oral des critiques de film a été la tâche qui demandait le plus de temps. Nous avions sous-estimé le temps nécessaire de réflexion et préparation pour répondre à la tâche. La durée de l'expérience nous est par ailleurs apparue comme un frein supplémentaire au recrutement. En outre, lors de cette même tâche de restitution, nous nous sommes aperçu que les participants s'appuyaient trop sur les textes et produisaient un discours en LSF qui nous paraissait peu naturel, autrement dit trop calqué sur les structures du français écrit (biais d'exposition). Nous avons donc revu le protocole pour réduire le temps de l'expérience et éviter tout biais d'exposition. A cette fin, la restitution en LSF a été retirée de la tâche. Puisque celle-ci avait pour but d'évaluer la compréhension des relatives contenues dans

les textes, nous l'avons remplacée par de nouvelles questions de compréhension de façon à couvrir la compréhension de l'ensemble des relatives incluses dans les différentes critiques du film *Avengers*. Les questions ont été présentées sur une feuille et une traduction en LSF étaient à disposition (Annex 2, p. 12).

Liste des questions ajoutées à la tâche de compréhension

Critique A
Qu'est ce qui a « des dialogues très travaillés » ?

Critique B
Qu'est-ce qui est « impressionnant » ?

Critique C
Le film montre des confrontations, lesquelles ?
Qui ne prend pas toute la place ?

Critique D
Quel est le personnage préféré de Chuck ?
Qu'est-ce que Chuck adore dans le film ?
Quel reproche fait Chuck au film ?

Critique E
Qu'est-ce qui est « impressionnant » ?

Figure 54. Liste des nouvelles questions ajoutées à la tâche de compréhension

Étant dans une démarche qualitative d'analyse des données, nous avons considéré les données produites lors de cette première série de passations comme exploitables – hormis bien sûr celles produites pour la restitution en LSF. Elles ont donc été intégrées dans l'analyse des données.

5.4.4 Questionnaire sur le profil des participants

La présente étude n'a pas pour objectif premier de repérer dans le parcours de vie des participants d'éventuels facteurs pouvant influer sur le niveau de français. Le questionnaire distribué à chaque fin de séance était simple à dessein : il visait avant tout à vérifier que les critères de sélection pour l'expérience étaient respectés. Nous avons néanmoins sélectionné quelques questions pouvant éclairer sur la nature des données recueillies, un travail ultérieur devant pouvoir être mené en croisant les réponses du questionnaire avec les résultats de l'expérience. Nous avons par exemple interrogé le parcours scolaire du participant en cherchant à savoir spécifiquement si celui-ci avait le souvenir d'avoir eu un cours dédié aux subordonnées relatives. Le cas échant, nous leur demandions de nous rapporter la manière dont s'est déroulé le cours et si celui-ci avait permis de comprendre le mécanisme de la relative. Le questionnaire (annexe 3) renseignait en outre sur les informations suivantes :

- l'âge d'exposition à la LSF ;
- la profession ;
- les préférences de communication ;
- les habitudes de lecture et d'écriture du participant et de ses parents.

6 Principes d'analyse des données

La méthodologie d'analyse des relatives comprend trois volets, chaque volet étant associé aux données, respectivement, de la tâche de production, de celle de correction et de celle de compréhension.

Pour la tâche de production, nous nous sommes appuyé sur les divers travaux ayant étudié les usages de la relative du français dans une perspective acquisitionnelle, soit chez les enfants, soit chez les apprenants LE (voir chapitre 2, section 104). À partir des itinéraires acquisitionnels de la relative dégagés dans ces études, nous avons pu évaluer le niveau de maîtrise de cette structure par le public sourd concerné. Un autre objectif de l'analyse était de situer l'appropriation de la relative par rapport à celle des autres catégories grammaticales. A cette fin, nous avons utilisé les stades acquisitionnels du français par les définis par Bartning et Schlyter (2004) et Bartning et Kirchmeyer (2003) (voir *supra*).

Pour le volet qui concerne la tâche de correction, nous avons établi une notation en fonction des corrections et des non-corrections apportées sur chacune des relatives du texte ainsi que sur les autres points de langue.

Enfin, pour le volet associé à la tâche de compréhension, nous avons également attribué une note en fonction des réponses attendues aux questions.

Pour chacun de ces trois volets, les résultats du groupe SOURD ont été systématiquement mis en regard de ceux des groupes contrôle. Ceci afin de voir dans quelle mesure le groupe SOURDS présentait des résultats différents de ceux du groupe contrôle concernant l'usage des relatives. Pour terminer, nous avons confronté les résultats du groupe SOURD avec la typologie des équivalents fonctionnels en LSF de la relative du français élaborée au chapitre 3 dans le but de savoir si un lien peut être trouvé entre la L1 et la L2. Chacun des critères d'analyse est décrit en détail ci-après.

6.1 Critères retenus pour l'analyse des productions écrites

6.1.1 Critères quantitatifs

La quantité et la nature des relatives produites. Les parcours développementaux, qu'ils concernent celui des enfants ou celui des apprenants du FLE, montrent un recours croissant aux relatives à mesure que l'acquisition progresse (Bartning et Kirchmeyer, 2003 ; Bartning et Schlyter, 2004). Nous avons relevé l'ensemble des relatives produites par participant et effectué une moyenne représentant le nombre moyen de relatives par participant. La fonction et la position syntaxiques de la relative utilisées apparaissent également comme des indices du degré d'acquisition ; les relatives qui ont une fonction *sujet* sont maîtrisées avant les relatives *objet* (voir chapitre 2, section 3). De même, les parcours d'apprentissage montrent que les enfants et les apprenants adultes produisent d'abord des relatives placées à droite de la phrase avant de produire des relatives au centre[83] (Gayraud et Martine, 2004).

Pour notre étude, nous avons comptabilisé, pour chaque participant, le nombre de relative sujet/objet et à droite/au centre. En revanche, nous avons exclu de l'inventaire les structures « C'est GN *qui* » en raison de leur ambiguïté possible : elles peuvent soit contenir une relative soit être une clivée. (Le Goffic, 2019 : 222).

[83] Pour rappel, les relatives dites au « centre » sont celles qui sont enchâssées au milieu de la principale interrompant le cours de celle-ci (« L'homme que la femme regarde parle à l'enfant »).

Part des subordonnées autres que la subordonnée relative. Nous avons également relevé dans chaque texte les autres subordonnées que la subordonnée relative. De manière générale, la maîtrise du système des subordonnées est connue pour être un indice d'un certain niveau de l'écrit (Lambert, 2003 ; Ramat, 1999). Ceci nous a permis de mieux préciser le niveau de français reflété par chaque production écrite. D'autre part, nous avons pu regarder dans quelle mesure les autres subordonnées étaient utilisées et maîtrisées par rapport à la relative. Nous avons pris en compte les subordonnées traditionnellement identifiées dans les grammaires descriptives du français (Riegel et al., 1994 ; Goosse et al., 2016), à savoir la subordonnée interrogative, la subordonnée complétive et la subordonnée circonstancielle.

Nombre de phrases. En complément, nous avons dénombré pour chaque texte le nombre total de phrases. Nous avons suivi ici les marques typographiques, une phrase était comptée comme telle lorsqu'elle se terminait avec un point. Le décompte de phrases a été mis en rapport avec le nombre de relatives produites. Ceci nous a permis d'obtenir la moyenne de relative par phrase et d'envisager chacun des textes de façon qualitative, sans considération de la longueur du texte. D'autre part, dans le cadre d'un exercice de rédaction écrite, le nombre de phrases est un indice partiel, mais relativement fiable, du degré d'acquisition de l'écrit (Granfeldt et al., 2005). Il est plutôt d'usage pour ce type d'analyse de considérer plutôt le nombre de proposition mais comme nous le verrons tout le long en *supra*, les tours très oralisant de certains textes du groupe SOURDS étaient de nature à atténuer la pertinence des résultats (par ex. : *Tout d'abord, à l'époque, ma famille était pauvre, je m'habillais pas bien, je devenais un cible facile pour être "harcelée", je pleurais souvent* – extrait d'un texte du groupe SOURDS).

6.1.2 Critères qualitatifs

Usages discursifs de la relative. D'un point de vue sémantique et discursif, les différentes fonctions des relatives ne sont pas non plus acquises au même stade. Dans les premiers usages de la relative attestés dans les itinéraires acquisitionnels, la relative se limite à une fonction discursive générale : elle est essentiellement destinée à introduire ou réintroduire un référent (Jisa et Kern, 1998 ; Bartning et Kirchmeyer, 2003). Ce n'est qu'ultérieurement que la relative se « spécialise » en fonction du cadre discursif. Dans un contexte narratif par exemple, elle peut avoir pour fonction de justifier les actions d'un personnage (Aparici et al.,

2016 ; Jisa et Kern, 1998 ; Viguié, 2001) ou avoir pour but de poursuivre la narration – ce dernier usage caractérisant un niveau quasi natif, voire natif (Bartning et Kirchmeyer, 2003).

Nous nous sommes reposé sur la typologie établie par Aparici et al. (2016) pour attribuer à chaque relative sa fonction discursive dans le texte. Cette typologie présentait l'avantage d'avoir été élaborée à partir de données obtenues par le même protocole expérimental que le nôtre. Elle permet d'identifier les fonctions discursives de la relative dans des contextes narratifs et expositifs, et se décline ainsi en trois catégories : une catégorie générale (« Fonction discursive générale ») où la relative a seulement vocation à identifier/réidentifier un référent dans le discours, une catégorie « Fonctions narratives » et une catégorie « Fonctions expositives ». Les relatives classées dans les catégories narratives et expositives ont parfois les mêmes fonctions que les relatives ayant une fonction générale (par exemple introduire un référent), mais à la différence de ces dernières elles sont au service du contexte discursif (ici narratif ou expositif). Nous détaillons chacune des fonctions dans le tableau qui suit (tableau 23). Les exemples mentionnés sont issus de notre corpus ou, à défaut, du corpus de travail d'Aparici et al. qui est en langue anglaise (*ibid*.).

Si notre analyse porte avant tout sur les relatives en *qui* et en *qui*, nous avons toutefois élargi notre observation aux autres relatives utilisées en production, afin d'évaluer la pertinence de l'itinéraire acquisitionnel décrit dans les travaux en L2 pour le public sourd (voir chap. 2, section 4.2.2).

Valeurs sémantiques de la relative. Nous avons également relevé la valeur sémantique de chaque relative, selon si elle est restrictive ou appositive. Les appositives, contrairement aux restrictives, ont la propriété de pouvoir porter une assertion (voir chap. 1, section 5.3), ce qui permet des emplois discursifs spécifiques, à l'image des relatives CONT dans la typologie d'Aparici et al. (voir *infra*). Cependant, comme évoqué en section 5.3 (chap. 1), l'opposition restrictive/appositive n'est pas toujours nette. Il nous a parfois été difficile de déterminer si la relative est restrictive ou non, comme il en est dans la phrase suivante : « La jeune fille qui rejoint les deux autres sur le banc, mais qui viennent de la laisser tomber en s'y éloignant. » (Aïda, groupe SOURDS). Outre le fait que l'on n'identifie pas de proposition à laquelle en principe doit être subordonnée une relative, la relative « qui viennent de la laisser tomber… » peut prendre tout aussi bien une valeur restrictive qu'appositive. Dans le premier cas, la relative a une fonction d'identification (ces deux filles, *celles* qui viennent de laisser tomber la jeune fille) ; dans le deuxième, il s'agit de poursuivre le récit : « la jeune fille rejoint deux autres filles sur le banc, et/mais celles-ci la laissent tomber ». Dans ces situations, nous nous sommes reporté à la version LSF lorsqu'il s'agissait d'un texte du groupe SOURDS, afin de voir, si possible, ce

qui avait voulu être exprimé. Lorsque la version LSF ne permettait pas de trancher, nous avons considéré l'hypothèse la plus plausible, avec une part de subjectivité**.** Ces cas n'ont concerné que 4 relatives sur un total de 116 relatives.

Fonction discursives générales
NAME : la relative détermine une catégorie de nom générique qui demande à être précisé, telle que « personne », « jour », etc. « La personne que nous serons dans le futur… » (Laury, groupe FLE)
SIT-NEW : la relative fournit des informations sur un référent nouvellement introduit. « J'étais dans une école privée dont les étudiants *vivres** sur le campus… » (Chang, groupe FLE)
SIT-OLD : la relative apporte de nouvelles informations sur un référent déjà introduit dans l'histoire. Les informations données par la relative ne peuvent être comprises qu'en ayant le contexte de l'histoire. « … comme un homme qui a 40 ans et *etait** gay. » (Scarlett, groupe FLE)
REID : la relative réidentifie un référent avec des éléments précédemment mentionnés dans le texte. « the girl whom we hid the folder from said no » (Aparici et al., 2016) (*la fille à qui nous avons caché le dossier a dit non*)
Fonction narratives
PREN : la relative présente un protagoniste de l'histoire. « J'ai choisi la scène où la fille est seule sur son banc, délaissée par ses deux camarades. » (Emilie, groupe SOURD)
MOT : la relative exprime un événement/état précédant et motivant l'événement de la proposition principale. Elle voulait juste donner la parole à un élève qui *souhaite** s'exprimer sur moi. (Chloé, groupe SOURD)
CON : la relative exprime la conséquence de l'action contenue dans la clause principale. En ce sens, elle fait avancer le récit. « J'ai eu […] Des bons amis aussi, que je vais amener avec moi pour la vie. » (Laury, groupe FLE)
SETN : la relative crée des attentes sur ce qui va suivre dans l'histoire racontée.

« and one of us did what we all were thinking » (Aparici et al., 2016) (*et l'un d'entre nous a fait ce que nous étions tous en train de penser*)
SUMN : la relative résume les événements passés ou à venir de la narration. « and these are the things that could have made me feel bad » (Aparici et al., 2016) (*et donc voici les choses qui auraient pu me faire me sentir mal*)
Fonctions expositives
PREE : la principale introduit le sujet qui va être commenté, et la relative apporte de nouvelles informations sur ledit sujet. « Le harcèlement est un problème qui continue à grandir dans les années récentes. » (Zoe, groupe FLE)
CHA : la relative permet de changer de sujet ou d'idée. « and they get along well, but also there are times that there are bad companies » (Aparici et al., 2016) (*et ils s'entendent bien, mais il arrive aussi que des entreprises soient mauvaises*)
FUR : la relative développe l'idée ou le sujet abordé dans le texte expositif. « this already is an important thing but it is something that can be solved in the end » (Aparici et al., 2016) « *c'est déjà une chose importante, mais c'est quelque chose qui peut être résolu en fin de compte* »
SUME : la relative résume les idées ou les sujets évoqués ou à venir. « Finalement, je *connaitre** la triche comme un problème, mais de fois, ça peut être considéré « *harmless** », et qui n'a pas des conséquences que pour la personne que la pratique. » (Lola, groupe FLE)

Tableau 23. Fonctions discursives de la relative (Aparici et al., 2016)

Niveau de français d'un point de vue morpho-syntaxique et discursif.

Afin de donner une pertinence aux comparaisons entre différents groupes de participants, il nous importait d'évaluer le niveau de français reflété par chaque production écrite et de le situer dans un parcours acquisitionnel. En outre, nous cherchions à savoir si la relative constituait un point de résistance spécifique dans le parcours acquisitionnel par rapport à d'autres traits grammaticaux.

A cette fin, nous avons repris les stades acquisitionnels définis par Bartning et Kirmeyer (2004) et Bartning et Schlyter (2003). Ces deux études, déjà évoquées chapitre 2, section 4.2.2**,** proposent chacun un parcours développemental à partir du même corpus d'apprenants suédophones dans le but explicite de pouvoir évaluer le niveau de français « d'un apprenant à un moment donné » (Bartning et Schlyter, 2004 : 281). Le premier parcours (tableau 24) reflète l'acquisition du français en termes de marques grammaticales. Les phénomènes linguistiques apparaissant de manière concomitante dans l'acquisition ont été regroupés afin de définir les différents stades. Le deuxième parcours (tableau 25) définit les stades acquisitionnels dans des termes plus larges que ceux de la compétence grammaticale en prenant en compte le niveau discursif, lequel renvoie « à la capacité de structurer et de hiérarchiser les énoncés en des unités textuelles plus larges, c'est-à-dire au niveau macro-syntaxique » (Bartning et Kirchmeyer 2003 : 2). Dans la mesure où le travail de Bartning et Kirchmeyer prolonge celui de Bartning et Schlyter, on retrouve un certain nombre d'items communs entre les deux propositions de parcours d'acquisitionnel.

Ces stades présentent un double intérêt pour notre étude : ils s'appliquent spécifiquement à l'apprentissage du français et déclinent finement les stades avancés en trois sous-catégories : stade avancé inférieur, stade avancé moyen et stade avancé supérieur. Notre étude visant les personnes de niveau avancé, la granularité fine proposée pour les stades avancés nous a semblé tout indiquée, comparativement aux autres référentiels qui, comme celui du CECRL ne fournissent pas une différenciation aussi fine de ces paliers supérieurs.

Ainsi, nous avons pu établir des comparaisons avec des groupes de participants de niveau semblable tout en cherchant en quoi l'usage de la relative était distinct dans ces groupes. A cet égard, dans les études mentionnées, l'emploi de la relative est attesté dès le stade intermédiaire (le stade précédant les stades avancés) aux côtés des subordonnées circonstancielles introduites par *parce que* et *quand*. Le recours à la relative se développe ensuite au stade avancé moyen où elle est utilisée pour une gamme de fonctions discursives plus étendue. Ce n'est qu'au stade avancé supérieur qu'il est observé un usage natif des relatives, celui des relatives autonomes[84], semblables aux relatives de type continuative. Nous avions toutefois en tête que ces parcours acquisitionnels ont été élaborés à partir de corpus oraux auprès d'un même profil linguistique d'apprenants (des suédophones). Il était à prévoir donc des différences avec les données de notre corpus qui sont des productions écrites d'individus de profil linguistique varié (individus

[84] Les relatives autonomes se définissent par un rapport de dépendance très relâché avec la proposition principale. Par ex. : « il donne les ballons à l'enfant / qui s'envole » (Bartning et Schlyter, 2003 : 292)

sourds et FLE). Nonobstant ces limites, nous avons gardé comme référentiel le regroupement par traits grammaticaux et discursifs des niveaux avancés. Ce qui nous importait avant tout était de pouvoir comparer les profils linguistiques entre individus sourds et individus FLE ; à cet égard, les parcours acquisitionnels ont servi ici de points de repère et non de référence absolue. Nous avons fait donc le choix de présenter stade par stade les différents textes des groupes SOURDS et FLE. Rappelons également que le point de vue envisagé ici est de considérer l'acquisition du français écrit par les sourds signeurs comme un processus d'acquisition L2 : dès lors, il faisait sens d'analyser ensemble les textes SOURDS et FLE.

Perini (2013 : 173) a également proposé un itinéraire acquisitionnel, le seul à ce jour, des subordonnées du français par les personnes sourdes. S'il était bien précisé que compte tenu du faible nombre de textes étudiés (20), il est difficile d'être complet et représentatif, il peut néanmoins indiquer une tendance. Il ressort de ce parcours que les circonstancielles avec *parce que* ainsi que les complétives sont maîtrisées avant le *qui* relatif. Ceci constitue déjà un point de différence avec les parcours acquisitionnels précités. Nous avons pris en compte l'itinéraire pour notre étude afin de voir s'il peut être confirmé par nos données.

Stade intermédiaire

- surextensions pas toujours en accord avec les normes de la langue cible ;
- la négation est maîtrisée ;
- les références au passé sont marquées au passé ainsi que le futur (périphrastique; le futur simple, dans des cas isolés) pour les références à l'avenir ;
- les pronoms objet sont placés devant le verbe pour les temps composés et simples – souvent incorrectement après l'auxiliaire est/a. Il y a aussi un enrichissement de la subordination avec des subordonnées causales, temporelles, relatives, complétives et interrogatives ;
- premières attestations du subjonctif ;
- les formes verbales non finies dans des contextes finis existent encore, mais se raréfient ;
- « *Nous V-ons* » est marqué la plupart du temps. L'opposition entre la 3ème personne du singulier et du pluriel pour ont, sont, etc. commence à s'établir.

Stade avancé inférieur

- disparition des formes non finies *je donnE*, sauf pour les verbes en /-r/ : *je lire* ;
- persistance de l'absence d'accord verbal du type *ils sort* ;
- restriction du passé composé aux verbes d'action et de l'imparfait aux verbes d'état ;
- les formes verbales temporelles et aspectuelles ne sont pas encore fonctionnelles comme chez les natifs ;
- rares occurrences du conditionnel et du plus-que-parfait ;
- emploi du futur simple ;
- emploi du présent pour le passé et emploi du passé composé pour l'imparfait ainsi que pour le plus-que-parfait ;
- recours à la subordination temporelle, causale, relative, interrogative, complétive ;
- suremploi des marqueurs polyfonctionnels, mais et parce que dans les dialogues.

Stade avancé moyen

L'acquisition de la morphologie flexionnelle est presque terminée, comme on peut le constater par les traits suivants, même s'il subsiste quelques cas d'absence d'accord verbal *ils sort* dans les narrations :

- emploi de passé composé avec des verbes d'état et de l'imparfait avec des verbes d'action ;
- déplacements souples sur l'axe du temps ;
- emploi du conditionnel et du subjonctif ;
- emploi avancé macro-syntaxique de *parce que* dans les énoncés complexes
- énoncés multipropositionnels ;
- émergence de structures intégrées et elliptiques (infinitifs, gérondifs, ellipses) ;
- diversification des fonctions, ex. relative.

Stade avancé supérieur

Ce stade est caractérisé par une morphologie flexionnelle stabilisée, même dans les ´énoncés multipropositionnels. On observe un emploi natif des connecteurs enfin et donc un haut degré d'empaquetage, d'ellipse et d'intégration des propositions caractérisant une capacité à gérer plusieurs niveaux informationnels au sein d'un même énoncé. Il y a un emploi presque natif des relatives macrosyntaxiques.

Tableau 24. Les différents niveaux de stade avancé par traits grammaticaux selon Bartning et Schlyter (2004)

Stade intermédiaire

- emploi d'une structuration simple et iconique en parataxe, mais aussi emploi de la subordination (causale : parce que, temporelle : quand), des subordonnées relatives, complétives : je crois que X et interrogatives je ne sais pas si X ;
- préférence pour une structuration explicite et des structures pleines ;
- fort degré d'iconicité diagrammatique, temporelle ;
- planification locale ;
- emploi des connecteurs *et*, *mais*, *parce que* et quelques rares cas de *après* dans les récits
- la persistance de l'emploi des formes non finies des verbes lexicaux,
- l'absence d'accord verbal ils prend ; cas isolés de ils prennent ;
- l'emploi de verbes modaux (*je veux rester*) ;
- l'emploi du futur proche;
- l'émergence de quelques formes du futur simple ;
- l'opposition présent/passé composé ;
- l'émergence de l'imparfait avec être, avoir et avec les verbes lexicaux ;
- le recours important à *c'est* en tant que constructeur d'énoncés et l'emploi non natif de *c'est*
- pour éviter certaines structures syntaxiques et morphologiques ;
- l'emploi de il y a ;
- cas isolés du subjonctif *il faut je le prenne*.

Stade avancé inférieur

- subordonnées temporelles, causales, relatives, complétives et interrogatives ;
- énoncés bipropositionnels ;
- préférence pour les structures pleines et analytiques, hiérarchisation du discours par les
- connecteurs ;
- emploi multifonctionnel de certains connecteurs et de certaines structures ;
- emploi des connecteurs *alors*, *après*, *et*, *finalement*, *mais*, *parce que* et *puis* dans les récits.

Stade avancé moyen

L'un des traits les plus caractéristiques de ce stade est encore un développement de la morphologie flexionnelle : les formes verbales ils sont, ont, etc. sont employées correctement et dans la plupart des cas, le plus-que-parfait, le conditionnel et le futur simple. C'est à ce niveau que le subjonctif devient plus productif. L'accord du genre sur le déterminant et surtout sur l'adjectif pose toujours des problèmes. Pourtant, même à ce niveau, il y a quelques résidus de la forme au pluriel du présent des verbes lexicaux irréguliers ils ∗*sort.* La négation est utilisée en tant que sujet. On trouve aussi des relatives avec *dont* et le gérondif.

- emploi avancé macro-syntaxique de *parce que* dans les énoncés complexes ;
- énoncés multipropositionnels ;
- émergence de structures intégrées et elliptiques (infinitifs, gérondifs, ellipses) ;
- diversification des fonctions, ex. relative.

Stade avancé supérieur

- emploi natif des connecteurs *enfin* de reformulation et *donc* ;
- haut degré d'empaquetage, d'ellipse et d'intégration ;
- organisation discursive globale. Emploi quasi natif des relatives macrosyntaxiques (relatives
- autonomes) ;
- capacité à gérer plusieurs niveaux informationnels au sein du même énoncé.

Tableau 25. Les différents stades avancés de la compétence textuelle selon Bartning et Kirchmeyer (2003)

Parce que > que complétive > qui relative > que relatif

Tableau 26. Itinéraire acquisitionnel de la subordonnée à partir des données de l'étude de Perini (2013 : 173)

6.2 Méthode d'analyse des corrections

Le texte à corriger comportait 7 erreurs parmi lesquelles 2 concernaient une relative. Nous avons recensé les corrections ainsi que les non-corrections de chacun des participants en distinguant les corrections qui portaient sur la relative de celles qui portaient sur d'autres traits grammaticaux. Nous avons ainsi pu établir un score par participant et par groupe.

6.3 Méthode d'analyse de la compréhension

La tâche comprenait 20 questions. Nous avons compté un point pour chaque bonne réponse à l'exception de la question B.2 qui comptait trois sous-questions. Pour celle-ci, nous avons compté 1 point si toutes les réponses étaient bonnes, 0.5 points si seulement une bonne réponse était donnée, 0 point aucune bonne réponse n'était trouvée. Le score maximum à la tâche qu'il était possible d'avoir était de 20 points. Le nombre de questions portant spécifiquement sur les relatives était de 14. Nous avons analysé les résultats sous la forme d'une série de statistiques descriptives.

Score moyen à la tâche par groupe de participants (SOURDS, FLE et FRS)
Score moyen à la tâche par niveau de participants
Score moyen sur les questions portant sur les relatives par groupe de participants
Score moyen sur les questions portant sur les relatives par niveau de participants

Tableau 27. Calculs statistiques appliqués à la tâche de compréhension

Nous avons ensuite procédé à une analyse détaillée des résultats, en commençant par commenter les questions ayant obtenu le plus grand nombre de réponses conformes aux attentes, avant de traiter celles qui ont posé des difficultés.

6.3.1 Profil des participants

6.3.1.1 Participants du groupe SOURDS

Avant toute chose, nous serons volontairement approximatif dans la description des profils des participants sourds. Par un effet propre à toute communauté minoritaire, le réseau potentiel de connaissances interpersonnelles de la communauté sourde est significativement réduit (au regard de celui du monde entendant). Il est ainsi très fréquent, voire systématique, lorsque l'on s'engage dans la communauté sourde de partager un grand nombre de connaissances mutuelles avec les autres membres de la communauté. De fait, se présenter avec seulement quelques informations personnelles (métier, âge, origine géographique…) peut facilement suffire à vous identifier au sein de la communauté. Pour cette étude, nous veillerons donc à respecter le plus possible l'anonymat de nos participants en fournissant à dessein des informations vagues. Les noms des participants (y compris ceux des groupes contrôle) ont été anonymisés à l'aide de l'outil développé par Coulmont[85].

En outre, toutes les productions en LSF des participants sourds ont été répliquées « en miroir » par un traducteur professionnel. Les extraits vidéos présentées et commentées tout le long de cette partie sont des copies d'écran des vidéos en miroir et non les vidéos d'origine. Les vidéos en miroir peuvent être consultées sur OSF : https://osf.io/jyn7a/files/osfstorage

Les 20 participants viennent des différentes régions où l'on a effectué les passations (Nouvelle-Aquitaine, Loire, Bretagne, Île-de-France) et présentent des âges divers (18 ans pour le plus jeune et 51 ans pour le plus âgé). Leur situation professionnelle est en revanche plus homogène puisqu'ils sont 7 (sur 20) à exercer le métier de formateur de LSF. Du reste, on compte ; parmi les participants, 4 étudiants, 4 personnes sans emploi, 4 personnes occupant un poste de cadre et enfin 1 lycéen. La très grande majorité a fait des études supérieures en passant notamment par les diplômes d'enseignement de la LSF dispensés par l'Université de Paris 8 en partenariat avec le centre de formation Visuel-LSF (DPCU et licence professionnelle). Conformément aux conditions de participation à notre étude, tous ont pour langue principale la LSF.

[85] Cet outil a été développé à l'origine pour permettre de récupérer les prénoms partageant une même origine socio-culturelle (https://coulmont.com/bac/)

Aïda, 30, sans emploi
Amandine, 31 ans, professeure de LSF
Barbara, 42 ans, professeure de LSF et métier artistique
Chloé, 29 ans, étudiante
Christophe, 53 ans, cadre
Claire, 28 ans, sans emploi
Cyrielle, 43, professeure de LSF,
Damien, 51 ans, professeur de LSF
Dorian, 20 ans, étudiant
Elodie, 37 ans, Cadre
Emilie, 21, sans emploi
Franck, 31 ans, sans emploi
Gaëtan, 22 ans, sans emploi
Geraldine, 53 ans, cadre
Lydie, 48 ans, professeure de LSF
Mathilde, 29 ans, étudiante
Michael, 36 ans, professeur de LSF
Owen, 21 ans, étudiant
Pascal, 48 ans, professeur de LSF
Tristan, 18 ans, lycéen

Tableau 28. Prénom, âge et situation professionnelle des participants du groupe SOURDS

6.3.1.2 Profil des participants groupe FLE

Les participants du groupe FLE ont pour point commun d'avoir été recrutés lors d'une formation de FLE, sauf pour deux d'entre eux (Louisiane et Juan). Le groupe est relativement jeune, l'âge varie de 23 à 35 ans, avec une moyenne d'âge de 26 ans. Leur situation professionnelle et leur origine géographique présentent une forte hétérogénéité.

Azora, 32 ans, chercheuse, iranienne, persan L1, anglais L2
Hu, 26 ans, étudiant, taïwanais, taïwanais L1, chinois L1, anglais L2
Iman, 23 ans, étudiante, persan L1
Juan, 35 ans, ouvrier, colombien, espagnol L1

Laury, 31 ans, cadre, brésilienne, portugais L1
Lola, 24 ans, étudiante, portugaise, portugais L1, anglais L2
Louisiane, 35 ans, assistante maternelle, colombienne, espagnol L1
Chang, 35 ans, responsable marketing, chinois L1, anglais L2
Zoé, 31 ans, auto-entrepreneuse, américaine, anglais L1

Tableau 29.Prénom, âge, situation professionnelle, et langue(s) connue(s) des participants du groupe FLE

Lors de l'analyse des données, nous avons tenu compte du profil linguistique des participants pour observer les possibles influences translinguistiques. On compte parmi les langues premières des participants le chinois et le taïwanais (qui est considéré comme une variante du mandarin) comme langues non indo-européennes, présentant à ce titre des différences typologiques importantes avec le français, notamment pour ce qui est de l'objet de notre étude, la relative. Toutefois, en raison de la prédominance de l'anglais comme langue d'échange international, la plupart des participants ont des connaissances de cette langue, ce qui peut complexifier le jeu des influences translinguistiques dans le processus d'apprentissage du français.

6.3.1.3 Profil des participants groupe FRS

Les participants du groupe FRS sont des étudiants en Master 2 Interprétation Français/LSF. Si le groupe est relativement jeune (le plus âgé a 41 ans), on observe une certaine variabilité dans l'âge des participants. Pour l'ensemble du groupe, le français est leur langue maternelle et constitue leur langue privilégiée de communication.

Arielle, 24 ans
Béatrice, 27 ans
Chloé, 35 ans
Dounia, 35 ans
Elodie, 31 ans
François, 41 ans
Gladys, 24 ans
Héloïse, 25 ans
Iris 23, ans

Tableau 30.Prénom et âge des participants du groupe FRS

7 Analyses des résultats

La présentation des résultats suit l'ordre de passation des tâches. Nous commençons par présenter les résultats de la tâche de production, puis ceux de la tâche de correction et enfin ceux de la tâche de compréhension.

7.1 La tâche de production : résultats

Les niveaux des textes allant d'un niveau B1 à B2, ceci implique une hétérogénéité importante. Pour affiner les résultats, il convient de comparer par stade d'acquisition. L'examen des textes de la tâche de production nous a permis de dégager quatre niveaux (stades) de compétences. Comme mentionné plus haut, nous nous sommes appuyé sur les traits (grammaticaux et discursifs) listés par Bartning et Schlyter (2004) et par Bartning et Kirchmeyer (2003) dans leur travail sur les stades de développement en français L2 (voir *supra*). Précisons encore une fois qu'il s'agit de compétences dégagées à partir d'une production écrite, ceci ne permettant pas de présumer du niveau général de la personne. Cette première analyse vise seulement à avoir une idée générale du niveau de chacun des participants et à servir de point de repère pour les différentes étapes de l'analyse.

Groupe SOURDS		
Stade d'acquisition	**Nombre**	**Exprimé en pourcentage**
Stade avancé supérieur	10	50%
Stade avancé moyen	6	30%
Stade avancé inférieur	3	15%
Stade intermédiaire	1	5%
Total	20	100%

Tableau 31. Participants du groupe SOURDS par stade d'acquisition

Groupe FLE		
Stade d'acquisition	**Nombre**	**Exprimé en pourcentage**
Stade avancé supérieur	3	33%
Stade avancé moyen	5	55%
Stade avancé inférieur	1	11%
Stade intermédiaire	0	0%
Total	9	100%

Tableau 32. Participants du groupe FLE par stade d'acquisition

Le stade avancé supérieur est le plus représenté du panel (10 textes du groupe SOURDS, 3 textes du groupe FLE), suivi du stade avancé moyen (6 textes du groupe SOURDS, 5 du groupe FLE) et du stade avancé inférieur (1 texte de groupe FLE et 3 du groupe SOURDS). Les groupes SOURDS et FLE sont comparables en termes de composition pour les stades avancés inférieur et moyen, mais une différence est rapportée pour le stade avancé supérieur. Au sein du groupe SOURDS, on relève une production écrite correspondant au stade intermédiaire (celui de Michael). Parce qu'il ne présente pas d'écart significatif avec les autres textes, nous le gardons pour l'analyse. Par défaut, les textes du groupe FRS appartiennent au stade natif.

Par souci de cohérence, nous présentons les caractéristiques relevées dans les différents stades par ordre croissant, en commençant par le stade intermédiaire. Il n'est pas question ici de proposer un recensement minutieux de chaque trait grammatical et discursif – un travail déjà entrepris précédemment (Perini, 2013) – mais d'offrir une image d'ensemble des

caractéristiques propres à un stade acquisitionnel. Même à un stade équivalent, les individus des groupes SOURDS et FLE ne montraient pas toujours les mêmes profils linguistiques. Nous avons donc décliné les caractéristiques des textes en trois temps : d'abord en relevant ce qui unissait les textes SOURDS et FLE, en soulignant ensuite ce qui les distinguait, enfin en abordant ce qui constitue le cœur de notre recherche, l'emploi de la relative dans les deux groupes.

Avant d'aborder ce qui caractérise les textes en fonction des stades d'acquisition, soulignons d'abord les traits partagés par l'ensemble des textes, quel que soit le stade d'acquisition.

7.1.1 Caractéristiques communes aux textes groupes contrôle et SOURDS

7.1.1.1 Normes typographiques

A partir d'un certain niveau d'écrit, les textes doivent en principe suivre les normes graphiques qui encadrent la mise à l'écrit. Dans le cas d'une langue qui s'écrit de gauche à droite comme le français, il s'agit d'aligner le texte en haut à gauche, et de respecter les usages typographiques (majuscule, point, retour à la ligne pour un paragraphe avec éventuellement alinéa). L'ensemble des textes de notre corpus respecte ces conventions graphiques. Même les textes les plus faibles du corpus (ceux du stade intermédiaire) sont alignés en haut à gauche et présentent des majuscules après chaque point ainsi que des paragraphes avec retours à la ligne. Dans le détail, nous verrons cependant que la segmentation syntaxique par le point relève parfois d'un usage idiosyncrasique, déjà attesté ailleurs (Perini 2013 ; Perini et Dadone, 2024).

7.1.1.2 Compréhensibilité

Les niveaux intermédiaires et avancés supposent également des textes cohérents et compréhensibles. Sur ce point, les textes analysés présentent tous un degré certain de cohérence et de compréhensibilité. Si l'on retrouve, comme on le verra, nombre de passages éloignés des normes de la langue cible, il est possible de restituer sans difficulté le sens de la grande majorité des phrases. Aux stades intermédiaire et avancé inférieur, pour certaines phrases, il est parfois nécessaire de les relier attentivement au contexte (la vidéo stimulus) et de s'aider de la version orale en LSF pour en retrouver le sens.

7.1.1.3 Respect de la consigne

Pour rappel, la tâche de production consistait à rédiger un texte narratif puis expositif. Cette consigne a été suivie pour le texte narratif, tâche familière qui reflète un usage réel et fréquent de la langue. En revanche, on trouve deux textes issus du groupe SOURDS (ceux de Damien et Gaëtan) qui ne répondent pas aux caractéristiques d'un texte expositif. Au lieu de présenter une idée et de la discuter, les deux textes en question reprennent la forme d'un récit. Nous voyons au moins deux raisons qui pourraient expliquer cet écart à la consigne : soit le texte de type expositif ne leur apparait pas suffisamment familier pour qu'ils aient en tête les modalités d'énonciation attendues pour ce type de texte, soit la consigne a été mal formulée.

Respect des normes graphiques, compréhensibilité des textes et adéquation à la tâche constituent l'essentiel des traits partagés entre les textes. Il s'agit désormais de présenter et analyser chaque texte en fonction de son appartenance à l'un des stades acquisitionnels.

7.1.2 Traits du texte classé au stade intermédiaire

7.1.2.1 Caractéristiques générales

Rappelons qu'il a été recensé une seule production écrite correspondant à un stade intermédiaire. Il s'agit de celui de Michael (Annexe 4, p. 18). Son texte narratif est conforme à la structure prototypique que l'on peut attendre d'un tel texte et montre une certaine habileté à organiser les événements dans une relation temporelle et causale :

(1) On voulait de voler ces nourritures donc on a cassé le chaine avec le cadenas autour de frigo. Et aussi sur le coffre. On a réussi de les prendre.
C'était un bon souvenir pendant mon enfance. (Michael)

On trouve dans l'extrait une opposition entre le passé composé/imparfait ('voulait'/'on a cassé'), l'utilisation d'un connecteur logique ('donc'), l'utilisation d'un pronom complément ('les') soit autant de traits qui sont l'indice d'un stade avancé de l'acquisition. Cependant, le passage dévoile aussi une juxtaposition parataxique des phrases (les trois premières de l'extrait). Ce traitement linéaire se retrouve dans d'autres passages du texte :

(2) Dans la *frigo*, il y avait les boissons *et* les gâteaux *et* les bonbons sont dans le petit coffre, en dessous de la *frigo*. (Michael)

Ainsi, l'information est traitée localement, à la suite, et ne fait pas l'objet d'une planification synthétique qui éviterait les répétitions (du connecteur 'et' et du nom 'frigo') (Bartning & Kirchmeyer 2003 : 6). On trouve d'autre part un traitement syntaxique de la phrase idiosyncrasique qui n'est attesté que chez le public sourd et qu'on reverra dans d'autres textes. A plusieurs reprises, la phrase ne comporte pas de verbe, mais semble être liée à la suivante comme si le point qui les sépare était de trop :

(3) Dans l'école spécialisée à Angers C.C.B. (Centre Charlotte Blouin). On était 4 ou 5, on dormait dans l'internat en 3ème étage. (Michael)

Ici, un usage standard de la segmentation placerait une virgule à la place du point. Enfin comme dit plus haut, il est des phrases qui sont difficilement interprétables si l'on n'a pas le contexte ou la version en LSF. Ces phrases apparaissent uniquement dans le texte expositif qui comme on l'a dit, requiert des habiletés linguistiques moins courantes que le genre narratif.

(4) Le problème sur cette violence *à cause de manque de* communication, ou ne pas réussi à d'apaiser le tension. (Michael)

Dans la version en LSF du texte expositif, il est précisé que le problème de la violence *peut arriver* en raison d'un manque de communication. En revenant sur le passage écrit, on comprend alors que le connecteur '*à cause de*' est traité ici comme un verbe, qui prendrait le sens de « *viendrait* ». La forte juxtaposition parataxique de l'énoncé, parfois sans verbe conjugué, ainsi que la nécessité de recourir parfois à la version LSF pour comprendre certaines phrases justifient selon nous le classement de ce texte dans le stade intermédiaire.

7.1.2.2 Usages de la relative

On recense dans la production de Michael 3 relatives.

Texte narratif

(5) Il y avait les chambres et un grand salle, **qui a les jeux comme baby-foot, billard, canapé (etc...) et la frigo**.

Texte expositif
(6) La situation de deux jeunes **qui se disputent très violence, jusqu'à la bagarre.**
(7) **Une autre personne qui est intervenu ce bagarre** et il prend l'un de deux pour séparer et s'éloigner d'autre comme si l'élève est fautif.

Tableau 33. Relatives recensées dans le texte de Michael

Les relatives sont toutes destinées à apporter des informations à un référent nouvellement introduit. Si l'on suit la typologie des relatives d'Aparici et al., la relative (5)[86] est une relative de type SIT-NEW, relative qui, sur un plan discursif général, a pour vocation d'enrichir la description d'un référent nouvellement présenté. Les phrases (6) et (7) constituent les deux premières phrases du texte expositif, elles évoquent le passage dans la vidéo stimulus qui montre une bagarre à l'école. Toujours selon la typologie, les relatives (5) et (6) sont légèrement plus spécifiques car elles s'inscrivent dans une fonction expositive, destinée à contextualiser l'idée qui va être discutée, en l'occurrence le problème de la violence à l'école. A ce titre, elles peuvent être classées dans les relatives PREE. Sur le plan discursif, les relatives de ce type (SIT-NEW et PREE) sont les plus représentées et les plus utilisées (Aparici et al., 2016).

Sur le plan syntaxique, les relatives (5) et (6) sont sujet et se situent à droite de la phrase. Encore une fois, il s'agit en principe des premiers types de relatives assimilés dans le parcours acquisitionnel. Si l'on regarde maintenant ce qui apparait comme proprement distinctif, les phrases (6) et (7) appellent un commentaire. S'il est fait usage des relatives, les phrases précitées ne permettent pas d'identifier la structure d'une proposition hiérarchiquement supérieure. On peut avancer au moins deux hypothèses explicatives. Puisque les phrases (2) et (3) sont les premières du texte expositif, elles peuvent avoir été traitées comme un titre choisi pour introduire son texte. Les phrases nominales étant habituelles dans le procédé de la mise en titre, ceci correspondrait alors à un usage standard. Mais dans ce cas, on attesterait deux phrases pour un titre, ce qui reste une utilisation spécifique. Le passage correspondant en LSF montre Michael contextualiser de la même manière qu'à l'écrit le sujet de son exposé (voir vidéo 10). Il commence par employer l'UL [SITUATION], qui en LSF a un sens similaire en français, puis décrit la scène de la bagarre aperçue dans la vidéo ; une fois la scène décrite, il effectue un

[86] Par commodité, la numérotation des relatives correspond à la numérotation des phrases dont elles sont issues.

léger hochement de tête, marque une pause (avec les mains jointes) et commence son commentaire sur ce qui selon lui est à l'origine des conflits :

(8) [SITUATION] [DEUX] [JEUNE] [GARCON] ['deux personnes se rencontrant'] [DISPUTER] *pause* [MOI] [VOIR] [POURQUOI] [CONFLIT] [SITUATION] [VIOLENCE] [AUGMENTER] …

Ce passage peut être traduit de la façon suivante : « Concernant la situation des deux jeunes qui se disputent … je vois les raisons de l'origine de la montée de la violence dans… ». La pause marquée entre la contextualisation et le début de son exposé amène à penser que le passage écrit reflète ce qui a été énoncé en LSF ; autrement dit, il y aurait d'abord une mise en contexte qui ferait office de titre introductif (par ex. : « *Au sujet de la scène de bagarre…* »). Il est toutefois difficile d'affirmer que la pause marque bien la fin de la « phrase » en LSF. Si elle fait bien partie des indices d'une démarcation syntaxique couramment mentionnés dans la littérature, la pause n'assure pas systématiquement cette fonction (Kubus, 2016 : 163). Dans le passage ci-dessus, il peut s'agir d'un moment de réflexion où Michael est en train de planifier ce qu'il compte exposer. Par ailleurs, compte tenu de la dynamique de production du discours, il est fréquent de trouver, dans l'oralité, des connexions syntaxiques moins marquées (Ong, 2013).

En bref, nous retrouvons bien en LSF une structure semblable à celle qui apparait à l'écrit : une première partie introductive de mise en contexte, et le début de son commentaire. Mais si le tour est naturel en LSF, il ne l'est pas en français écrit (cf. la juxtaposition de deux relatives sans principales).

Si les relatives peuvent d'abord être lues comme des phrases nominales participant à la formulation du titre du texte expositif, nous formulons une deuxième hypothèse pour expliquer cet usage singulier de la relative, qui n'exclut pas la première : les relatives ne sont pas envisagées comme des subordonnées, mais comme des propositions autonomes, ne nécessitant pas alors d'être rattachées à une proposition supérieure. Dépourvu de sa fonction de subordonnant, le pronom relatif agirait comme un pronom personnel. Nous aurons l'occasion de revenir sur cette piste explicative.

7.1.3 Traits des textes classés au stade avancé inférieur

7.1.3.1 Caractéristiques générales

Le stade avancé inférieur (SAI) regroupe 3 individus du groupe SOURDS (Cyrielle, Barbara et Pascal[87]) et 1 individu du groupe FLE, Hu[88]. A ce stade, les textes sont plus étoffés, le vocabulaire se fait plus précis. Par rapport au stade précédent, les textes présentent également davantage d'énoncés multi-propositionnels structurés en subordonnées. Alors qu'il n'était recensé que la subordonnée relative (uniquement dans son emploi restrictif), la structure clivée « il y a », et une subordonnée circonstancielle (« comme si ») dans le texte de Michael, au SAI, l'ensemble des subordonnées sont représentées, parfois associées entre elles :

(9) J'ai choisi la situation d'une femme ***qui*** est en train de prendre son téléphone ***alors que*** les billets sont tombés par terre… (Pascal, groupe SOURDS)

Cela a pour effet une organisation de plusieurs niveaux d'information plus intégrée avec usage de connecteurs hypotaxiques (*qui*, *alors que*) comme dans le passage ci-dessus. Comme mentionné plus haut, le vocabulaire est plus riche, notamment au niveau des verbes :

(10) Quand un élève dominant profite d'un élève le plus faible, il ***ordonne*** de lui donner les réponses pendant le devoir. (Cyrielle, groupe SOURDS)
elle se ***plaint*** un peu et je ***suppliais*** de m'aider (Pascal, groupe SOURDS)

La gamme de la morphologie verbale devient également plus étendue. Le gérondif, le conditionnel et le plus-que-parfait sont attestés (même si parfois l'emploi ne répond pas toujours à celui d'un usage standard) :

(11) J'avais confiance en moi puisque *j'avais* bien *suivi* les cours / si j'*aurais voulu* (Barbara, groupe SOURDS), j'*avais pu* avancer (Pascal, groupe SOURDS), *en accompagiant* par mon professeur (Hu, groupe FLE)

A ce stade, on relève encore quelques passages dont le sens n'est pas entièrement clair à la lecture :

[87] Respectivement annexe 4, p. 19-20-21
[88] Annexe 4, p. 38

(12) Si la famille est pauvre, on a besoin de retour pour l'argent. (Pascal, groupe SOURDS)

Je me souviens un moment où j'étais au collège de 6ème, mais je suis sûre que c'était en 5ème ou 6ème puisqu'on connaissait bien sur le fonctionnement… (Barbara, groupe SOURDS)

C'est normale que nous, les humains, voulons plus de moyens ou les prioritaire. (Hu, groupe FLE)

C'est selon nous un des traits les plus distinctifs de ce stade. Au stade suivant, on n'identifie plus de passages pouvant susciter des difficultés de compréhension. Enfin, un dernier point de rapprochement entre groupe SOURDS et groupe FLE a à voir avec une certaine utilisation des connecteurs syntaxiques :

(13) le professeur m'identifier ***quand*** le deuxième fois ***que*** j'essayer de chercher la charactaire pour répondre la questionne. (Hu, groupe FLE)

ceci n'est pas honnête, mais il y a surement plusieurs raisons ***qu'***elle a volé, souvent ***que*** ça vient de l'éducation des parent (Pascal, groupe SOURDS)

Ainsi, au regard des normes du français standard, les deux extraits font apparaitre un usage redondant d'un connecteur syntaxique. Si l'on reprend la phrase de Hu avec une reformulation, deux phrases sont possibles : en utilisant une subordonnée circonstancielle : (i) le professeur m'a vu *quand* la deuxième fois j'ai essayé de chercher le caractère pour répondre à la question ; ou une relative complément de temps : (ii) le professeur m'a vu la deuxième fois *où* j'ai essayé de chercher le caractère pour répondre à la question. Ceci vient questionner la manière dont la phrase et la segmentation syntaxique qui l'accompagne sont appréhendées chez ces individus. Hu est le seul de tout le groupe FLE à avoir laissé une telle marque. A contrario, ce type de marque se trouve dans plusieurs textes du groupe SOURDS. Nous y revenons plus loin.

Si, en termes de cohérence et de construction des énoncés, les textes du groupe SOURDS et celui de Hu sont semblables, des différences peuvent être repérées. Elles font l'objet de la section suivante.

7.1.3.2 Textes SOURDS et FLE : points de différence

Si les textes SOURDS ne respectent pas toujours la concordance des temps, les verbes sont, sauf exception, en mode fini[89] :

(14) D'autre part, *j'ai été* une bonne élève dans la classe, les autres *étaient* jaloux de moi. Ils me *harcelaient* verbalement. (Cyrielle, groupe SOURD)

A ce stade cependant, on relève encore des écarts par rapport à la conjugaison d'usage, notamment pour ce qui touche à l'accord de personne :

(15) je lui **trouva** très compliqué / Je lui **matait** (Barbara, groupe SOURDS)
Je **remerciât** beaucoup (Pascal, groupe SOURDS)

Quant aux textes de Hu, ils révèlent une morphologie verbale loin d'être consolidée. Des formes non finies (au lieu d'une forme au passé, le verbe est à l'infinitif) et des conjugaisons non attendues sont attestées dans toute sa production – ce qui est une possible incidence de sa L1, le chinois, où les verbes n'ont pas de morphologie flexionnelle :

(16) Après ***regardrer*** la vidéo, je me souviens le premiere fois que je ***triche*** dans mon efance…
Plus, pour des pupils comme mois qui avait rarerment ***réussir*** des quiz d'autographe du charactaire chinois.
j'étais obligé de faire la version avec une format extreme, ***copies*** au mois dix fois les faux (Hu, groupe FLE)

En outre, il est manifeste que Hu s'appuie sur ses connaissances en anglais et sur ses représentations phonologiques de cette langue pour orthographier les mots à l'écrit. Il en résulte une orthographe influencée par la langue anglaise et marquée par des indices phonologiques du français :

(17) Le punission (au lieu de punition), se mastre (au lieu de semestre), pupils (au lieu d'élève) charactaire (au lieu de caractère) (Hu, groupe FLE)

[89] Les verbes à mode fini indiquent personne, nombre, et temps.

Ce type de marques n'apparait jamais dans les textes du groupe SOURDS, leur production écrite répondant en grande partie à l'orthographe d'usage. Sur la question de l'orthographe, comme on le verra, l'opposition groupes SOURDS/FLE est forte à chacun des stades.

Une autre opposition qui va être significative au fur et à mesure de l'analyse concerne la segmentation syntaxique et, plus généralement, les traits touchant au niveau syntaxique. Le texte de Hu dévoile une segmentation syntaxique qui se rapproche d'un usage standard. Nous pouvons seulement noter qu'il peut y avoir parfois une certaine lourdeur quand il s'agit d'enchâsser plusieurs propositions pour synthétiser l'information, ceci nous semblant être un trait du SAI :

(18) Pour mois, j'étais obligé de faire la version avec une format extreme, copies au mois dix fois les faux *que j'avait fait pendant le quiz* avec copier deux ou trois fois la texte de leçon *que le quiz est designe*r. (Hu, groupe FLE)

Ainsi l'énoncé, multi-propositionnel,fait se suivre deux relatives objet, ceci lui permettant de gérer deux niveaux d'information. Toutefois, les connaissances de Hu semblent se limiter aux relatifs simples *qui* et *que* (les relatifs recensés dans ses textes). Si l'on suit un usage normé du français, la deuxième relative du passage ci-dessus aurait dû être employée avec un relatif composé, toutefois rarement attesté dans un langage courant : « *le texte de la leçon* ***à partir duquel*** *le quiz a été conçu*. ». Quant aux productions du groupe SOURDS, si comme on l'a dit elles contiennent aussi des énoncés multi-propositionnels, la segmentation syntaxique est davantage idiosyncrasique. A plusieurs reprises, nous repérons dans les textes SOURDS une juxtaposition de propositions, séparées avec une virgule, là où un usage standard utiliserait des points :

(19) Je regardais le professeur qui se déplaçait et j'attendais qu'elle ne me regardât pas, pendant ce temps-là, j'appelais à une fille de droite de m'aider que j'ai exprimé ce que c'est la réponse de Numéro 1, elle se plaint un peu et je suppliais de m'aider, elle acceptait et m'épelait les mots de réponses en mot anglais. (Pascal, groupe SOURDS)

Tout d'abord, à l'époque, ma famille était pauvre, je m'habillais pas bien, je devenais un cible facile pour être "harcelée", je pleurais souvent. (Cyrielle, groupe SOURDS)

Ainsi les deux passages témoignent d'une certaine successivité qui n'est pas présente pas dans le texte de Hu. Nous pouvons faire l'hypothèse qu'il s'agit d'une oralité mise à l'écrit. Dans cette hypothèse, les passages précités s'analysent comme un flux de discours, sans d'autres démarcations que la virgule. Une hypothèse qui peut être appuyée par ce passage issu du texte narratif de Barbara :

(20) Je me souviens un moment où j'étais au collège de 6ème, mais je suis sûre que c'était en 5ème ou 6ème puisqu'on connaissait bien sur le fonctionnement, l'évaluation du collège, etc. (Barbara, groupe SOURDS)

Ce passage, il convient de l'expliciter : Barbara précise ici qu'elle n'est pas certaine de la date de l'anecdote personnelle qu'elle s'apprête à relater. Ce type d'hésitation et de reformulation est caractéristique d'un discours oral (Blanche-Benveniste, 2010). En regardant la version orale de la LSF, on s'aperçoit qu'en réalité elle reproduit ce qu'elle a signé, puisque son récit en LSF commence de la même manière, avec une forme d'hésitation/reformulation (cf. vidéo 7). Ce calque du discours oral sur la production écrite va être observé chez d'autres individus du groupe SOURDS. Si l'on suit l'idée selon laquelle le discours oral informel a recours à un langage courant, voire familier, l'effet de l'oralité apparait également dans l'utilisation de certains mots relevant du registre familier :

(21) on peut dire que c'est ***foutu*** pour elle (Pascal, groupe SOURDS)
Pourquoi elle notait ce ***truc***… (Barbara, groupe SOURDS)

Est-ce parce que la tâche de production n'a pas été considérée comme un exercice réclamant certaines normes de l'écrit, ou bien parce que les normes attendues de l'écrit n'ont pas été intégrées, ou encore, s'agissant particulièrement de la dernière observation, parce que les individus n'avaient pas connaissance de la portée des mots employés ? A ce stade, ce sont des questions auxquelles nous ne pouvons apporter de réponse.

Les caractéristiques générales des textes du SAI étant relevées, nous pouvons nous intéresser aux usages de la relative.

7.1.3.3 Usages de la relative

A l'exception de Cyrielle qui n'a employé aucune relative dans sa production, tous en font un usage plus ou moins intensif. Nous les présentons ci-dessous in extenso.

Barbara - Texte narratif

(22) Je me souviens un moment **où j'étais au collège de 6ème**, mais je suis sûre que c'était en 5ème ou 6ème puisqu'on connaissait bien sur le fonctionnement, l'évaluation du collège, etc.

(23) Le temps passe **où j'avais oublié ce moment-là**.

Barbara -Texte expositif

(24) J'ai aperçu un extrait du vidéo d'**où un garçon d'un pull rouge descend en traversant le couloir et il y a deux adultes à côté**.

(25) L'homme en disant le directeur, **qui est chauve**, se retourne vers le garçon d'un pull rouge et se discute en l'attrapant son pull.

(26) Ceux **qui ont dit de ne pas avoir la violence alors qu'ils le font**.

Pascal - Texte narratif

(27) Je regardais le professeur **qui se déplaçait** et j'attendais qu'elle ne me regardât pas

(28) pendant ce temps-là, j'appelais à une fille de droite de m'aider **que j'ai exprimé ce que c'est la réponse de Numéro 1…**

Pascal - Texte expositif

(29) J'ai choisi la situation d'une femme **qui est en train de prendre son téléphone** alors que les billes sont tombés par terre…

(30) ceci n'est pas honnête, mais il y a surement plusieurs raisons **qu'elle a volé**

Hu - Texte narratif

(31) Après regardrer la vidéo, je me souviens le premiere fois **que je triche dans mon efance.**

(32) Plus, pour des pupils comme mois **qui avait rarerment réussir des quiz d'autographe du charactaire chinois**, le professeur vont toujours ses punir avec une format extreme.

(33) Ca c'était pour les « bons » pupils **qui n'avaient pas réussir accidentament**.

(34) Pour mois, j'étais obligé de faire la version avec une format extreme, copies au mois dix fois les faux **que j'avait fait pendant le quiz** avec copier deux ou trois fois la texte de leçon que le quiz est designer.

(35) …la texte de leçon **que le quiz est designer**.

(36) Malheureusement, le professeur m'identifier quand le deuxième fois **que j'essayer de chercher la charactaire pour répondre la questionne.**

Figure 55. Liste des relatives employées dans les textes relevant du SAI

7.1.3.3.1 Remarques générales

Si les participants dont les textes ont été classés au SAI ont souvent recours aux relatives, ils n'en font pas un usage varié sur le plan discursif et sémantique. A l'exception des relatives (27), (28) de Pascal, et (32) de Hu, les relatives sont toutes restrictives et destinées à définir un nouveau référent dans le discours. Ainsi, on retrouve des expressions génériques qui demandent par nature à être déterminées (« moment » (22), « temps » (23), « première fois » (31), « deuxième fois » (36)). Dans la typologie des relatives, elles se classent parmi les relatives NAME. Dans le même esprit, les relatives telles que (24), (25), (29), (33), (34) apportent des informations cruciales qui permettent de préciser le référent. Comme elles ne concernent pas des expressions génériques, elles se rangent dans la typologie parmi les relatives SIT-NEW. Au sein de ce stade, seul Hu a recours à une relative plus spécifique d'un point de vue discursif, il s'agit de la relative (32). Celle-ci réactive une information déjà mentionnée précédemment dans le texte (le fait qu'il rencontre des difficultés à mémoriser les caractères chinois) ; à ce titre, elle se classe parmi les relatives REID.

Sur le plan syntaxique, les participants semblent tous exploiter les mêmes possibilités structurales de la relative. Ainsi, si l'on trouve en grande majorité des relatives sujet situées à droite de la proposition, on identifie des relatives complément (chez Barbara (22), (23)) ainsi que des relatives objet (chez Pascal (30), chez Hu (36)) sans que pour ces derniers la forme attendue du relatif soit employée (*que* est utilisé à la place des relatifs composés). Quant à Barbara, elle emploie le relatif complément *où* mais dans des expressions qui s'apparentent à des structures figées (« le temps *où…* », « le moment *où…* »).

Barbara et Hu produisent également des relatives logées au milieu d'une proposition principale ((25), (32)). Sur ce point, il y a un degré de maîtrise plus avancé par rapport aux relatives attestées dans le texte de Michael. Hu est en revanche le seul à produire des relatives « empilées » ((34) et (35)). Dans l'ensemble des textes, on repère également des relatives qui s'émancipent de l'ordre chronologique ((22), (30), (34)), signe que relative a été comprise

comme une proposition avec une certaine autonomie qui n'implique pas nécessairement une concordance des temps avec le reste de la phrase.

Parmi les écarts à la norme que nous examinons dans les sections suivantes, on peut d'abord noter un emploi « absolutisant » du relatif *que*, qui devient le pronom par défaut.

7.1.3.3.2 Une surgénéralisation du relatif *que*

Les relatives (37) de Pascal et (38) de Hu utilisent le relatif *que* là où un usage normé attendrait l'emploi d'un pronom relatif composé.

(37) …la texte de leçon **que** le quiz est designer (Hu, groupe FLE)
ceci n'est pas honnête, mais il y a surement plusieurs raisons **qu'**elle a volé
(38) …j'appelais à une fille de droite de m'aider **que** j'ai exprimé ce que c'est la réponse de Numéro 1 (Pascal, groupe SOURDS)

Nous avons eu l'occasion de commenter plus haut la relative (37) de Hu (voir *supra,* section 7.3.3.2). Concernant la première phrase de Pascal (« …plusieurs raisons qu'elle a volé… »), c'est le relatif « pour lesquelles » qui correspond en principe à l'usage attendu. S'agissant de la deuxième phrase (« …m'aider que… »), si l'on considère que le verbe « exprimer » a pour objet « une fille » alors c'est le pronom composé « à qui » qui est davantage attendu. Une phrase reformulée en français standard pourrait alors être : « J'ai sollicité une fille à ma droite, *à qui* j'ai demandé quelle était la réponse à la question n°1… ». Mais il peut aussi s'agir dans l'esprit de Pascal d'un connecteur syntaxique sans fonction anaphorique faisant la jonction entre les propositions « j'appelais à une fille… » et « j'ai exprimé », à l'instar du conjonctif *que*. Dans cette hypothèse, le coordinateur *et* serait par exemple plus indiqué (« j'ai sollicité une fille à ma droite, **et** je lui ai demandé quelle était la réponse… »). En visionnant la version LSF de ce passage (voir video 15, 0:19), il est difficile de déduire le sens du *que* utilisé à l'écrit ; il n'est pas exclu qu'il puisse même remplir les deux rôles (un coordinateur et un relatif). On serait en présence alors d'un mot-outil polyfonctionnel. Toujours est-il que la version LSF montre que Pascal a recours à des transferts personnels pour relater précisément cet épisode (en incarnant alternativement lui-même implorant sa camarade de classe et ladite camarade). Dans un tel contexte où il s'agit de rapporter un échange entre deux personnes, le transfert personnel est naturellement privilégié en LSF (Cuxac, 2000). Comme le permet la structure, la scène est restituée sans aucune unité lexicale ayant fonction de connecteur

syntaxique (voir chap. 3, section 2.2.3). En français, ceci s'apparenterait à un discours rapporté direct ; or, le choix qui a été fait par Pascal à l'écrit est le discours indirect. On peut supposer que l'usage singulier de *que* est une marque laissée par le passage du discours direct de la LSF (langue source) au discours indirect du français écrit (langue cible). Les dispositifs énonciatifs du discours indirect ne seraient alors pas encore entièrement maîtrisés. Un autre passage de Pascal, déjà mentionné plus haut, nous conforte dans cette hypothèse :

(39) elle a regardé autour, c'est bon **qu**'il n'y a personne **qui** a vu alors elle a mis dans sa poche. (Pascal, groupe SOURDS)

La version LSF dont nous disposons pour ce passage montre une nouvelle fois un transfert personnel (voir vidéo 16, 0:22) : Pascal prend le rôle de la jeune fille du film qui regarde autour d'elle et qui se dit à elle-même « c'est bon, personne ne m'a vue, je peux garder le billet dans ma poche ». A l'écrit, on trouve un connecteur syntaxique superflu du point de vue de la norme (c'est bon **qu**'il n'y a personne). Une nouvelle fois, l'énoncé en LSF recourt à une forme de discours direct sans utiliser de connecteur syntaxique. A l'évidence, Pascal a conscience des contraintes syntaxiques qui régissent le français écrit, l'usage des mots-outils (*qu'* et *qui*) en témoigne. Cependant, l'interlangue dévoile ici une combinaison de discours indirect (utilisation de la troisième personne et des mots-outils, absence de deux-points ou de guillemets qui introduiraient un propos) et direct (la formule « c'est bon qu'il n'y a personne » exprimée par la jeune fille). Cela traduit selon nous la difficulté de passer d'un discours fortement ancré dans l'oralité (avec des structures qui relèvent de la modalité visuo-gestuelle, les structures de transfert) à un discours encadré par les normes de l'écrit et des contraintes syntaxiques propres aux langues vocales. Sans doute la règle intégrée par Pascal impose de lier deux propositions (conjugués avec un verbe à un mode fini) au moyen d'un connecteur sans prendre en considération le lien logique qui les unit (en français standard, une virgule s'impose en guise de démarcation : « c'est bon, il n'y a personne »). Ceci pourrait expliquer l'usage du *que* de la relative (28). La possibilité d'un réinvestissement des connecteurs syntaxiques se vérifie aussi selon nous dans la relative (23) de Barbara :

(23) Le temps passe où j'avais oublié ce moment là. (Barbara, groupe SOURDS)

Si l'on s'en tient à la norme, il est difficile ici de justifier l'utilisation de la relative qui a une fonction avant tout adjectivale. La relation conceptuelle qui lie les deux propositions en

présence dans la phrase est plutôt de l'ordre de l'induction. Le connecteur *et* serait alors plus adéquat (ainsi que tout autre connecteur de même valeur sémantique tel que *après quoi*) : « Le temps a passé, **et** j'avais oublié ce moment-là ». Il est possible que Barbara tout en utilisant le rôle anaphorique, prête au relatif « où » un sens équivalent à celui de « et ». L'usage singulier des connecteurs syntaxiques n'est pas le seul fait du groupe SOURDS. Comme on l'a déjà relevé plus haut, Hu utilise également au cours d'une phrase deux connecteurs syntaxiques qui permettent d'ouvrir une nouvelle proposition (« quand » et *que*), alors qu'en français standard, un seul connecteur syntaxique serait nécessaire :

(40) Malheureusement, le professeur m'identifier **quand** le deuxième fois **que** j'essayer de chercher la charactaire pour répondre la questionne. (Hu, groupe FLE)

Cet usage idiosyncrasique de la segmentation syntaxique est le seul relevé pour le groupe FLE. Nous verrons en revanche que ceci se retrouve dans d'autres textes du groupe SOURDS.

Ici s'arrêtent les points de convergence entre les groupes SOURDS et FLE. Les sections suivantes examinent les usages qui paraissent propres au public sourd.

7.1.3.3.3 Utilisation de la restrictive du texte de Barbara

A l'écrit, l'appositive peut être contenue entre des virgules (« La femme, qui se tenait à côté de la porte, a sorti un pistolet… »), mais ce n'est en principe pas le cas des restrictives, ces conventions étant respectées dans la production de Hu et Pascal, mais pas dans celle de Barbara :

(25) L'homme en disant le directeur, qui est chauve, se retourne vers le garçon… (Barbara, groupe SOURDS)

Si tout porte à croire qu'à l'écrit, la relative utilisée par Barbara a une valeur appositive (un équivalent pourrait être : « …le directeur, qui soit dit en passant est chauve,… »), la version LSF de ce passage montre en réalité une intention différente (voir vidéo 8, 0:15) : la prosodie et la marque faciale « plissement d'yeux » utilisées expriment sans ambiguïté possible la restriction : il s'agit de sélectionner l'un des deux hommes impliqués dans l'histoire. Si bien qu'une reformulation de la phrase écrite possible, plus en accord avec ce qui a voulu être

exprimé serait : « …le directeur, *celui qui est chauve*, se retourne… ». On peut envisager plusieurs hypothèses pour expliquer ce qui a conduit Barbara à produire cette phrase. La virgule pourrait d'abord ne pas être perçue comme une ponctuation permettant de séparer des niveaux d'information différents. Selon ce point de vue, « le directeur » et la relative « qui est chauve », même séparés par la virgule, se trouvent alors sur le même plan informationnel et, partant, rien ne contraint la valeur restrictive de la relative à s'appliquer. La virgule n'aurait alors pour fonction que de démarquer typographiquement les propositions. On peut également émettre l'hypothèse que Barbara n'a connaissance que de la valeur restrictive des relatives : la possibilité qu'elle puisse être appositive n'est alors pas envisagée (les relatives qu'elle emploie dans son texte sont toutes de nature restrictive). Soulignons que la version LSF de ce passage ne fait intervenir aucune unité de type pointage qui se rapprocherait d'une fonction pronominale. En LSF, Barbara opère dans un premier temps un transfert situationnel qui instancie deux adultes discutant entre eux (un professeur et le directeur)[90] puis à l'aide d'une marque faciale « plissement d'yeux » qui permet de diriger l'attention vers un référent précis (voir chap. 3, section 2.3.1 pour le rôle des marques faciales),en l'occurrence le directeur, elle signe les unités lexicales [HOMME] [DIRECTEUR] [CHAUVE] ; après avoir donc désigné « le directeur », Barbara bascule en transfert personnel incarnant le directeur saisissant le col d'un élève. Si rien ne dit que Barbara avait à l'esprit la structure de la LSF au moment où elle écrit son texte, il faut néanmoins souligner une certaine distance linguistique entre le français écrit et la LSF dans ce passage. Comme nous l'avons vu dans notre étude contrastive (chap. 3, section 2.2.3), en LSF, le transfert situationnel et l'opérateur de restriction non manuel (la mimique faciale matérialisée par le plissement d'yeux) permettent de se passer d'une unité de pointage à fonction pronominale.

Une autre tendance distinctive du groupe SOURDS, déjà repérée dans le texte de Michael, a trait à une certaine perception de la relative.

7.1.3.3.4 Absence d'une proposition hiérarchiquement supérieure

La relative (26) issue du texte expositif de Barbara ne permet pas d'identifier de proposition supérieure hiérarchiquement ; nous redonnons ci-dessous le passage dans son ensemble :

[90] Ce passage est rendu en français dans le texte de Barbara par « L'homme en disant le directeur »

(26) Je hais la violence fait par des humains, et pire par des adultes. Cela propage de génération en génération. Ceux **qui ont dit de ne pas avoir la violence alors qu'ils le font.** (Barbara, groupe SOURDS)

Contrairement aux phrases « incomplètes » du texte de Michael (voir section 4.1.1.2), cette phrase apparait à la toute fin du texte expositif ; il n'est donc pas possible d'envisager la possibilité qu'elle corresponde à un titre (usant d'une phrase nominale, forme courante dans le cas d'un titre). En dehors de l'hypothèse d'une faute d'inattention (rappelons tout de même que cette tendance n'est attestée que dans le groupe SOURDS, et à tous les stades comme nous le verrons), une explication plausible fait une nouvelle fois intervenir une ponctuation liée à un effet de l'oralité. L'extrait complet permet de restituer le sens global de l'énoncé : Barbara fait savoir qu'elle hait la violence quand elle est le fait d'adultes, en particulier ceux qui prônent la non-violence tout en étant violents eux-mêmes (sens de la dernière phrase). A partir de là, on comprend assez bien que le démonstratif « ceux » de la dernière phrase réfère aux « adultes » de la première phrase, en dépit du fait qu'une phrase, placée au milieu, les sépare. Selon nous, c'est donc un effet de l'oralité qui est à l'œuvre dans cet ordonnancement de phrases. Nous l'avons déjà dit à plusieurs reprises, le discours oral, compte tenu de ses conditions de production, peut avoir des liens syntaxiques distendus (qui peuvent toutefois être compensés par la prosodie), et présenter les idées de façon moins structurée qu'à l'écrit (Blanche-Benveniste, 2010). Il est alors permis de penser que la relative du texte de Barbara qui forme la phrase incomplète (au regard de la norme) s'inscrit dans ce type de discours. Nous avons déjà eu l'occasion plus haut de noter le caractère oralisant du texte de Barbara ; le texte a de surcroit été rédigé dans un temps assez court et sans brouillon.

Nous finirons en faisant remarquer que des relatives « autonomes » s'observent couramment aussi à l'écrit, participant d'un procédé stylistique – on a coutume de les appeler « relatif de liaison » (Le Goffic, 2019 : 2016) ; cependant, elles apparaissent le plus souvent lorsque le GN de la phrase précédente qui fait l'objet de la relative se situe à droite de la principale. En ce sens, la relative fait directement référence à la phrase qui la précède (« Il prit un verre. Qu'il remplit aussitôt »).

7.1.3.3.5 Remarques conclusives

D'un point de vue discursif, les textes du SAI montrent une même capacité à produire deux textes, l'un narratif, l'autre expositif, étoffés et cohérents. Nous avons pu lister un certain nombre de convergences entre la production de Hu et celles du groupe SOURDS mais aussi des points de différences notables. Cela concerne en particulier le domaine de l'orthographe : alors que les textes du groupe sourds répondent en grande partie à l'orthographe d'usage, celle de Hu est encore loin d'être consolidée et s'appuie sur celle de l'anglais. Ce que nous avons analysé comme des marques de l'oralité, très présentes dans les textes du groupe SOURDS, constituent une deuxième différence importante avec les textes de Hu, qui, rappelons-le, est la seule du groupe FLE dont le français a été évalué au même stade acquisitionnel.

S'agissant de l'usage des relatives, nous avons vu que les individus en faisaient un emploi fréquent, mais limité sur le plan discursif : la plupart sont restrictives et se contentent d'introduire et caractériser un nouveau référent dans le discours. Sur le registre de la relative, le groupe SOURDS se distingue également par notre hypothèse d'un réinvestissement des relatifs (*que* et « où »). Nous avons pu observer que la version LSF correspondant aux passages concernés par cet usage singulier des relatifs mettait en jeu des structures de transfert, uniques aux LS. Cela laisse supposer que l'absence d'équivalence structurale entre langue source et langue cible peut être la source de ce réinvestissement.

7.1.4 Traits des textes classés aux stade avancé moyen

Comme dit, le stade avancé moyen est le stade le plus représenté de la cohorte après le stade avancé supérieur, il concerne 6 individus du groupe SOURDS et 5 du groupe FLE.

Groupe SOURDS	Groupe FLE
Damien, Mathilde, Tristan, Aïda, Claire, Gaëtan[91]	Juan, Lola, Azora, Laury, Iman[92]

Tableau 34. Participants dont les textes ont été classés au stade avancé moyen

[91] Respectivement annexe 4, p. 22-23-24-25-26-27
[92] Respectivement annexe 4, p. 39-40-42-43-44

7.1.4.1 Caractéristiques générales

Faisant suite au SAI, les textes du stade avancé moyen (SAM) reprennent l'ensemble des caractéristiques des textes classés au stade précédent. Autrement dit, en termes de structuration et de dispositifs énonciatifs, les deux stades sont semblables. On retrouve également le même éventail de connaissances grammaticales. Les temps grammaticaux qui relèvent d'un niveau d'acquisition avancé tels que le gérondif, le subjonctif, le plus-que-parfait sont attestés dans presque tous les textes. La différence essentielle avec le SAI porte sur les écarts à la norme qui sont moins nombreux au SAM. Pour le groupe FLE, cela concerne particulièrement la morphologie verbale : les verbes sont plus systématiquement conjugués et correctement orthographiés. Le système prépositionnel est également davantage assimilé dans les deux groupes, même si des écarts sont encore observés. Les exemples ci-dessous offrent un aperçu de l'utilisation des prépositions dans les deux groupes (Hu appartenant au SAI) :

(41) mais j'ai décidé le faire sans hésité / parce que il a besoin mois d'effort en préparation (Hu, groupe FLE, SAI)
c'est mieux **de** laisser les étudiants / qu'on permet les étudiants **de** passer (Iman, groupe FLE, SAM)
Je me rappelle quand j'étais scolarisé **en** 6e **avec** les élèves handicapés **dans** ma classe **à** Nantes et j'étais accueilli **dans** une famille d'accueil. (Damien, groupe SOURDS, SAM)

Le vocabulaire, en particulier dans le groupe SOURDS, se fait encore un peu plus précis :

confier un secret (Claire, groupe SOURDS), j'*entêtais* (Yannick, groupe SOURDS), j'*estime* (Tristan, groupe SOURDS)

L'ensemble des textes restent toutefois imprégnés par des tournures qui relèvent du registre courant et/ou oral :

(42) **En plus** , même si ils avaient pas des questions (Iman, groupe FLE)
Je dois dire que la plupart de ma vie (Juan, groupe FLE)
…le professeur était gentil, très **PEACE**. (Claire, groupe SOURDS)
Je me disais que je serais **foutu** (Yannick, groupe SOURDS)

A l'instar du SAI, chaque groupe, SOURDS et FLE, se démarque par des traits qui lui sont propres.

7.1.4.2 Textes SOURDS et FLE : points de différence

L'orthographe constitue certainement le point de différence le plus saillant entre les deux groupes. Les textes du groupe FLE laissent apparaitre une orthographe reposant souvent sur une retranscription phonétique de l'oral :

(43) **lexament** de l'année dernière (Iman, groupe FLE), **Le lice** (pour le lycée) avait fini (Juan, groupe FLE), le **caier** (pour le cahier) (Lola, groupe FLE)

L'orthographe peut également s'appuyer sur celle de la L1, en particulier chez les hispanophones et lusophones dont les mots sont parfois transparents par rapport à ceux du français :

(44) pour **solucioner** (pour solutionner) (Lola, groupe FLE), victime d'**harcelemente notamente** (pour harcèlement notamment) (Juan, groupe FLE)

Comme Hu, les participants écrivent parfois en anglais quand les mots en français font défaut :

(45) ça peut être considéré « **harmless** » (Lola, groupe FLE), Nous ne pouvions pas mettre de **nail polish** (Azora, groupe FLE)

Ces différentes stratégies ne sont pas attestées dans les textes du groupe SOURDS. Dans ce groupe, l'orthographe d'usage est très largement employée.

La segmentation syntaxique spécifique au groupe SOURDS repérée au stade SAI se retrouve également au SAM. Le mot-outil *que* prend parfois le rôle d'un connecteur syntaxique par défaut :

(46) Au moment **que** mon enseignante rende les copies, m'a informé… / les deux garçons concernés remontaient leur niveau d'ego, voire le rapport de force (c'est-à-dire **que** l'usage de force) (Tristan, groupe SOURDS)

…lorsque je marchais droit vers elles, je les avais aperçues de loin et **qu'**elles me voyaient aussi. (Aïda, groupe SOURDS)

S'agissant de la première phrase, il s'agit vraisemblablement d'une construction semblable à un complément avec une tournure infinitive (« Au moment de rendre les copies, mon enseignante… »), tournure qui ne semble pas (encore) acquise chez Tristan (âgé de 18 ans au moment de l'expérience, il est le plus jeune participant de la cohorte). Quant à la deuxième phrase, elle est semblable à celle de Pascal, du groupe SOURDS déjà analysée dans la section précédente :

(47) C'est bon **qu'**il n'y a personne qui a vu alors elle a mis dans sa poche. (Pascal, groupe SOURDS)

Mais la phrase de Pascal comporte deux propositions avec un verbe à mode personnel (« c'est bon » / « il n'y a personne »), on pouvait en déduire que le connecteur *que* avait pour rôle de lier les deux propositions ; tandis que la phrase de Tristan contient une locution adverbiale (« c'est-à-dire ») et un groupe nominal (« l'usage de la force »). Si l'on considère la locution « c'est-à-dire » comme une expression permettant d'introduire une phrase ou un membre d'une phrase, à l'image du signe de ponctuation deux-points, alors ceci pourrait expliquer l'usage du *que* chez Tristan. Le mot-outil aurait un rôle proche du deux-points : « c'est-à-dire **:** l'usage de la force » / « c'est-à-dire **que** l'usage de la force ».
Selon une deuxième lecture cependant, *que* pourrait avoir le sens d'un comparatif : « c'est-à-dire seulement/uniquement l'usage de la force ».

S'agissant de la phrase d'Aïda, c'est la présence de deux connecteurs syntaxiques juxtaposés (*et* au côté de *que*) qui interroge. Si le *que* est utilisé en tant que conjonctif et que l'on s'en tient au français normé, on devrait exclure l'un des compléments (« les » et « elles me voyaient aussi »). Une reformulation possible pourrait alors être : « je me suis aperçu **qu**'elles me voyaient aussi ». En utilisant seulement le connecteur *et,* il est possible de proposer cette seconde formulation : « je les avais aperçues de loin **et** elles me voyaient aussi. » Sans certitude[93], une hypothèse qui pourrait expliquer l'emploi de deux connecteurs syntaxiques chez Aïda est un décumul fonctionnel des deux connecteurs : *et* a simplement valeur d'addition tandis que *que* en tant que conjonctif permet de lier les deux propositions.

[93] La version LSF ne contient pas le passage concerné.

Nous aurons l'occasion de revenir sur cet usage du *que* dans la section suivante qui examine l'usage des relatives au sein du SAM.

7.1.4.3 Usages des relatives

7.1.4.3.1 Remarques générales

A ce stade, les individus font tous un usage assez important de la relative. Comme anticipé dans les *parcours acquisitionnels* mentionnés en 5.1.2., le système des relatifs s'enrichit. On relève ainsi dans certains textes le relatif complément prépositionnel *dont* ainsi que des relatifs composés (*pendant laquelle*, *avec lesquelles*). Pour rappel, nous avons identifié 6 individus du groupe SOURDS et 5 du groupe FLE relevant de ce stade. On peut estimer que le nombre de personnes dans chaque groupe est suffisant et assez proche pour dégager des tendances, sans toutefois tirer de conclusions définitives. Si l'on applique un rapport entre le nombre de relatives et le nombre de phrases dans les textes, il apparait que le groupe SOURDS produit significativement moins de relatives.

Groupe SOURDS	Le nombre moyen de relative par phrases	Groupe FLE	Le nombre moyen de relative par phrases
Damien	0.11	Azora	0.17
Mathilde	0.40	Iman	0.25
Tristan	0.10	Lola	0.36
Aïda	0.46	Laury	0.59
Claire	0.11	Juan	0.38
Gaëtan	0.03		
Moyenne	0.20		0.35

Tableau 35. Nombre de relatives par phrase

Une première piste explicative quant à ce constat est sans doute liée à la longueur moindre des textes du groupe SOURDS. Au stade SAM, ceux-ci présentent une moyenne de 16.6 phrases recensées contre 18 pour le groupe FLE. On peut supposer que plus les textes narratif et expositif sont longs, plus ils présentent de détails propices à la production de relative. Les textes de Damien et de Tristan sont par exemple les plus courts du corpus SAM (respectivement 9 et 10 phrases) et contiennent également le moins de relatives (respectivement 2 et 1 relative/s).

On obtient le même résultat en comparant l'usage des subordonnées autres que relatives (circonstancielle, interrogative, et complétive). Cela concerne donc l'usage général des subordonnées.

Groupe SOURDS	Le nombre moyen de subordonnées par phrases	Groupe FLE	Le nombre moyen de subordonnées par phrases
Damien	0.44	Azora	0.72
Mathilde	0.33	Iman	0.47
Tristan	0.30	Lola	1.36
Aïda	0.38	Laury	0.82
Claire	0.53	Juan	0.75
Gaëtan	0.09		
Moyenne	0.35		0.8

Tableau 36. Nombre de subordonnées (autre que relative) par phrase

On doit se demander si d'autres structures ne sont pas préférées aux relatives, ce qui pourrait expliquer le moindre recours à celles-ci. Cela requiert notamment une analyse discursive de la relative pour déterminer à quelles fins et à quel moment cette forme est employée.

7.1.4.3.2 Emploi discursif de la relative

Une analyse sémantique et discursive des relatives révèle un emploi plus varié des relatives dans le groupe FLE que dans le groupe SOURDS, particulièrement quand il s'agit des textes expositifs.

Fonctions discursives	Groupe FLE	Groupe SOURDS
Fonctions discursives générales		
NAME	12	3
REID	2	
SIT-OLD		1
SIT-NEW	5	1
Fonctions discursives narratives		
PREN		5
MOT	3	1
SETN		
CON	1	3
Fonctions discursives expositives		
PREE	2	
CHA	1	
SUME	2	1
FUR	3	2
Total	31	17

Tableau 37. Inventaire des relatives par fonction discursive selon la typologie d'Aparici et al. (2016) en comparatif groupe SOURDS / groupe FLE

Selon les résultats de l'étude quantitative menée par Aparici et al. (2016 : 16), le genre expositif favorise davantage la production de relatives. Si c'est bien ce que l'on retrouve dans notre corpus pour le groupe FLE, ce n'est pas le cas du groupe SOURDS. On dénombre 8 relatives ayant une fonction discursive expositive au sein du groupe FLE alors que le groupe SOURDS n'en comprend que 3. Si l'on constate un usage plus important de la relative avec une fonction narrative dans le groupe SOURDS par rapport au groupe FLE, c'est la fonction PREN qui est la plus représentée (n=5), soit la fonction de présentation, qui est, selon les auteurs (*ibid.* : 25), la première fonction maîtrisée dans le parcours développemental et la plus fréquente. Parmi toutes les fonctions discursives (générale, narrative, expositive), le groupe FLE emploie plus souvent des relatives avec une fonction spécialisée (c'est-à-dire autre que la fonction de présentation). S'il est épineux de saisir de quelles manières cela se reflète dans les

textes, on peut observer que les textes du groupe FLE comportent davantage de propositions intégrées que ceux du groupe SOURDS. Prenons les premières phrases introductives du texte narratif dans les deux groupes :

(48) Quand j'étais a l'école, les enseignants avaient des rules très stricts a cause **des problèmes que on 'a en Iran.** (Azora, groupe FLE)

L'une de situations que s'est deroulé pendant la vidéo m'a fait rappeller d'une chose **que s'est passé au Brésil il n'y a pas longetemps.**
(Lola, groupe FLE)

Le lice avait fini et tous les groupes des clase partaien en voyage des vacances o**u ils faisaient des pic-nic dans des petites plages pres du village.** (Juan, groupe FLE)

J'ai assisté au cours d'espagnol, je n'oublie jamais à quel point le professeur était gentil, très PEACE. Parfois il laissait aux élèves de faire des bêtises.
(Claire, groupe SOURDS)

Ah oui quand je voyais la vidéo ça me fait rappeller mon époque de l'école. Ça m'a rappelle plutôt de tricherie lors mon examen du bac.
(Gaëtan, groupe SOURDS)

Quand j'avais 16 ans, je suis entrée au lycée en 1ère. J'étais la seule sourde avec tous les élèves entendants. (Mathilde, groupe SOURDS)

Les phrases du groupe FLE intègrent plusieurs niveaux d'informations notamment grâce à l'usage de la relative là où les phrases du groupe SOURDS présentent un degré d'intégration moindre. En reprenant les phrases de Mathilde, introduire une relative continuative permettrait par exemple de condenser l'information en une phrase unique : « **A l'âge de** 16 ans, je suis rentrée au lycée en 1ère, **où j'étais la seule sourde de la classe**. » L'effet la linéarité/successivité apparait plus nettement chez les plus petits niveaux du stade SAM, tels que celui de Gaëtan :

(49) La veille d'examen, je note toutes les infos sur un bout de papier. Je le remettais dans le sac. (Gaëtan, groupe SOURDS).

L'introduction du texte narratif d'Aïda montre bien une gestion de l'information organisée en une série de relatives, mais celles-ci ne semblent pas être subordonnées à une proposition supérieure (cf. la deuxième phrase) :

(50) Dans cette vidéo, il y a une partie qui me rappel durant mon enfance, en période collégienne. La jeune fille qui rejoint les deux autres sur le banc, mais qui viennent de la laisser tomber en s'y éloignant. (Aïda, groupe SOURDS)

C'est le même phénomène déjà repéré chez Michael et Barbara. S'agit-il, comme nous en avions fait l'hypothèse pour Barbara, d'une marque de l'oralité qui se présente ici à l'écrit sous une forme que l'on pourrait qualifier de parataxique ? Autrement dit, les deux phrases d'Aïda sont bien liées nonobstant le point qui les sépare.

Nous venons de voir ce qui différencie les textes SOURDS et FLE du point de vue du discours et des implications dans l'organisation textuelle. En se concentrant surtout sur la fonction de la relative la plus classique - la fonction de présentation/introduction – on voit que les autres possibilités discursives de la relative sont moins sollicitées dans le groupe SOURDS. Les quelques marques de linéarité observées pourraient être une conséquence du moindre recours aux relatives ayant une fonction autre que celle de présentation. Les différences au sein des deux groupes ne se limitent pas aux choix discursifs opérées par les groupes SOURDS et FLE, elles concernent aussi l'usage de la relative du point de vue de la structure.

7.1.4.3.3 Fonction et position syntaxique de la relative

Cette section examine la manière dont les groupes SOURDS et FLE du SAM exploitent les possibilités syntaxiques de la relative. Nous prenons en compte deux indicateurs : (1) la fonction grammaticale du pronom relatif dans la phrase, selon s'il est sujet, objet ou autre ; (2) la place de la relative dans la phrase, si elle est située à droite de la phrase (prototypiquement lorsqu'elle s'applique à un GN qui est l'objet de la principale) ou quand elle scinde la principale en deux membres en occupant le centre de la phrase (par ex. « La femme que j'aime est partie. »). Rappelons que différentes études (Gayraud et Martine, 2003, Jisa et Kern, 1998) ont proposé un modèle développemental quant à l'utilisation structurale de la relative.

	Groupe FLE	Groupe SOURDS
Relative sujet	17	9
Relative objet	9	4
Relative autre	5	4
Relative droite	30	17
Relative centre	1	0

Tableau 38. Fonction syntaxique et place des relatives par groupe du SAM

Le groupe FLE fait un usage syntaxique plus varié des relatives : il produit plus de relatives objet, et dans une moindre mesure plus de relatives au centre. Ces données suggèrent un stade d'acquisition plus avancé du côté du groupe FLE.

Un autre point de différence syntaxique, qui porte sur un aspect plus qualitatif, concerne la présence de subordonnées sans pouvoir identifier la structure d'une proposition principale complète. Nous en avons déjà relevé dans la production d'Aïda, mais au SAM, elles sont attestées également chez Damien et Mathilde (avec 2 phrases pour cette dernière), nous les restituons avec la phrase qui les précède :

(51) L'un des camarades tient un gobelet d'eau qui vient d'être renversée. **Cette maladroite qui ne s'est pas excusée et devrait faire plus attention.**

(Damien, groupe SOURDS)

(52) **La jeune fille qui a trouvé un billet par terre.**

(53) Si elle est malhonnête, il peut exister plusieurs raisons comme que ses parents ne l'ont pas encore enseigné sur la honnête ou elle a envie d'acheter quelque chose que ses parents interdisent. **Cet expérience en lien avec de l'argent qui pourrait prédire la personnalité de cette jeune femme.**

(Mathilde, groupe SOURDS)

Il est à noter que dans les textes de Claire, si l'on ne retrouve pas de relative « autonome », une subordonnée circonstancielle sous cette forme est attestée (qui intègre une relative) :

(54) Quand on aperçoit une jeune fille qui est toute seule dans le récré.
(Claire, groupe SOURDS)

Comme toujours, en l'absence d'une verbalisation motivant le choix linguistique du participant, nous sommes réduit au stade de conjonctures. S'agissant de la phrase (52) de Mathilde qui est la première de son texte expositif, on peut supposer qu'elle fait office de titre de son texte (tout comme la phrase de Claire). Quant aux autres phrases, l'hypothèse selon laquelle dans l'intuition linguistique de certains participants, la relative n'a pas les propriétés d'une subordonnée pourrait s'appliquer. L'explication, que nous avons avancée pour Barbara, d'une segmentation idiosyncrasique qui serait le produit d'une oralité mise sous forme écrite tient ici difficilement ; les relatives relevées ont peu à voir sémantiquement avec la phrase qui les précède. Mais entre ces relatives, un dénominateur commun existe : l'utilisation d'un démonstratif (*ceux*, *cet* et *cette*). On peut envisager alors l'hypothèse d'une (sur)généralisation (impropre du point de vue de la norme) à partir de la règle qui forme la construction *C'est* + *GN* + *qu-* dont le présentatif *C'est* présente une ressemblance formelle avec les démonstratifs.

Une autre piste possible est à chercher du côté de la LSF. La grammaire de celle-ci est dépourvue d'un subordonnant de type pronom, la marque se rapprochant le plus du relatif du français est le pointage, lequel peut assurer une fonction pronominale comme ceci a été vu plus haut (chap. 3, section 2.2.1). Or le pointage s'emploie fréquemment après une première instanciation du sujet. Par exemple, pour l'énoncé « La fille informe le garçon », il est naturel d'avoir un énoncé en LSF du type [FILLE-Pointage GARÇON Pointage INFORMER] (Sallandre, 2016 : 38). L'UL et le pointage renvoyant au même référent, on a en quelque sorte un doublement du sujet grammatical, un tour qui apparait fréquemment en français oral (« Jean, il est incroyable »). Ceci a été analysé comme un détachement (ou dislocation) du sujet à gauche et comme une tendance générale de la langue orale à éviter dans une même opération syntaxique l'introduction d'un nouveau référent et la caractérisation de son rôle comme sujet de la phrase (Lambrecht, 1994 : 185). A la lumière de cette analyse, on peut reformuler les relatives de Damien et Mathilde de la manière suivante :

(55) Cette maladroite, **elle** ne s'est pas excusée et devrait faire plus attention.
Cette expérience mettant en jeu de l'argent, **elle** pourrait prédire la personnalité de cette jeune femme.

Il reste à expliquer pourquoi le relatif et non le pronom personnel est utilisé. Une recherche plus approfondie mériterait d'être menée, mais il est possible que les participants,

parce que sourds, soient faiblement exposés à ce type de structures (*i.e.,* le dédoublement du sujet avec un pronom personnel), tournures surtout employées à l'oral. Le relatif prendrait alors le rôle du pronom personnel.

Il est, surtout, possible d'envisager les propriétés de la LSF de façon plus globale et de rappeler que les équivalents fonctionnels de la relative sont surtout exprimés à travers l'espace de signation et la prosodie (voir chap. 3, section 2.4) ; ou dit autrement, en exploitant maximalement la multilinéarité paramétrique de la modalité visuo-gestuelle. Ainsi, la notion de subordonnée syntaxique reste selon nous encore à prouver dans le cas des équivalents fonctionnels de la relative en LSF (voir chap. 3, section 2.4 et Millet, 2019 : 314). Compte tenu de la langue source, il se peut que la *nature subordonnée* de la relative du français écrit soit alors moins immédiatement évidente chez les sourds signeurs. Une perception possiblement accentuée par le caractère unique de la relative au sein de la famille des subordonnées. Dans sa fonction restrictive, la relative peut être envisagée comme la seule subordonnée ne présentant a priori aucun lien sémantique avec sa principale (Cristofaro, 2003 : 197). Il s'agit seulement de mettre en rapport deux événements complètement indépendants dans le but de délimiter un ou des référents. En tant que procédé syntaxique détaché de tout lien sémantique, la relative en tant que subordonnée peut être moins facilement intuitivement appréhendée parmi l'ensemble des subordonnées. On rappelle par ailleurs qu'historiquement la relative du français pouvait s'employer sans être enchâssée dans une proposition supérieure (voir chap. 1, section 3.5)

L'idée que dans la conscience linguistique la relative n'apparaisse pas comme une subordonnée chez certains participants de notre cohorte est confortée par le fait que, dans la tâche de correction, ni Mathilde ni Damien n'ont corrigé la phrase qui présentait une relative sans proposition matrice. Quant à Aïda, après une première lecture, elle n'avait pas non plus effectué de correction ; mais au deuxième passage et après nous avoir fait part de ses hésitations, elle a finalement repris la phrase en rayant le relatif superflu, sans pouvoir toutefois nous justifier cette correction. Nous reviendrons plus longuement sur ce constat dans le volet consacré à la tâche de correction (section 6.2).

Un dernier phénomène observé et propre au groupe SOURDS est l'utilisation d'un pronom résomptif dans la relative. Cette marque apparait chez Claire, Aïda et Mathilde (pour cette dernière, la structure dans laquelle se trouve le résomptif est une clivée) :

(56) C'est le billet que la femme l'a perdu à l'instant précédent (Mathilde, groupe SOURDS)

Cette scène me rappelle lors de la récréation où mes deux copines inséparable dont l'une **d'elles** est aussi ma confidente car nous étions voisines (Aïda, groupe SOURDS)
J'étais coincé sur quelques mots dont je **les** ai oubliés (Claire, groupe SOURDS)

En principe, l'emploi d'un résomptif signifie que dans la conscience des scripteurs, le relatif n'assure pas de fonction anaphorique. Dans le cas de l'utilisation du relatif *dont* (utilisé par Mathilde et Aïda), cela peut sans doute s'expliquer par la forme atypique de ce relatif qui le rapproche difficilement des autres relatifs de la famille des *qu-* (Le Goffic 2019 : 200) ; mais ici encore, cela demanderait une investigation plus poussée.

Notons que l'utilisation d'un résomptif s'observe régulièrement à l'oral chez les francophones natifs, dans un registre non standard (*ibid.* : 204). A première vue, on trouve aussi un résomptif dans la production d'Iman du groupe FLE :

(57) Donc mon ami a commencé a répondre les questions utilisant des papiers qui **l**avait imprimé (Iman, groupe FLE)

Mais selon nous il s'agit plutôt de la marque d'un pronom personnel « il » retranscrit depuis l'oral de manière non standard (« des papiers qu'**il** avait imprimés »).

Il reste un dernier point à examiner : la tournure absolutisant le mot-outil *que* dans la relative, qui a un usage différent dans les deux groupes.

7.1.4.3.4 Utilisation non standard de *que* : points de différences entre groupe SOURDS et FLE

Nous avons déjà commenté dans la section 4.1.4 l'utilisation du *que* bien au-delà de ses usages canoniques, dans le SAI. Au sein du SAM sont attestés des usages similaires. On y repère la tendance de *que* à remplacer les relatifs moins courants comme *dont*, mais aussi le pronom sujet *qui* (chez Lola). En marge de l'usage avec *que*, on trouve aussi une substitution au complément *où* du pronom sujet *qui* (chez Laury).

(58) quelque chose **qu'**elle aura envie (Mathilde, groupe SOURDS)
dans le manière **qu'** ils veulent vivre (Laury, groupe FLE)
des situations **qui** ca n'est pas offensif et ne blèsse pas personne

(Laury, groupe FLE)
L'une de situations **que** s'est deroulé pendant la vidéo / d'une chose **que** s'est passé (Lola, groupe FLE)

Seul le groupe FLE fait un usage extensif du *que* en lui faisant remplacer des relatifs courants tels que le *qui* et *où.* En revanche, dans le groupe SOURDS, on trouve un emploi du connecteur *que* qui pourrait être en quelque sorte polyfonctionnel, particulièrement chez Gaëtan et Aïda :

(59) Je voyais les questions **que** j'ai des trous de la mémoire. (Gaëtan, groupe SOURDS)
(60) J'avais horreur de retenir les dates historiques **que** j'avais rempli sur la paume (Aïda, groupe SOURDS)

La relative de Gaëtan présente une similitude avec celle de Pascal du SAI, que nous restituons pour mémoire :

(61) j'appelais à une fille de droite de m'aider **que** j'ai exprimé ce que c'est la réponse de Numéro 1 (Pascal, groupe SOURDS)

Nous voyons au moins deux interprétations possibles. Le *que* a un emploi de relatif qui se réfère à l'antécédent « les questions », auquel cas le pronom remplace un pronom composé qui pourrait être *sur lesquelles,* bien que ce tour soit peu naturel : « Je voyais des questions *sur lesquelles* j'avais des trous de mémoire ». Formulée autrement, la phrase pourrait être « Je lisais des questions dont j'avais oublié les réponses. ».

Selon une deuxième interprétation possible, le *que* n'a pas de rôle anaphorique et fait seulement la jonction entre les deux propositions. Dans ce cas, il pourrait s'apparenter au connecteur *et* : « Je voyais les questions, *et* j'avais des trous de mémoire ».

Une troisième possibilité serait qu'ici *que* joue un rôle hybride et donc polyfonctionnel : à mi-chemin entre celui de relatif et de coordinateur. Nous avions fait la même hypothèse pour la phrase de Pascal et celle de Barbara (avec le relatif *où*).

A première vue, rien ne rapproche la première phrase d'Aïda (60) de celle de Gaëtan (59) : elle semble bien formée et suivre la norme d'usage. Une analyse plus attentive du contexte de l'énoncé et surtout le visionnage de la version LSF du passage font apparaitre une autre lecture. En réalité, ce qu'a voulu exprimer Aïda est une relation de conséquence entre les deux propositions ; si bien qu'une autre formulation de cette même phrase pourrait être :

« j'avais horreur de retenir les dates historiques **alors** je les ai écrites sur la paume de ma main ». Là encore, le *que* pourrait avoir un statut hybride, remplissant ici le rôle de relatif et de connecteur logique exprimant la conséquence. Si le *que* revêt un tel usage, cela a sûrement à voir avec le fait qu'il est le mot-outil par excellence, se trouvant de fait dans nombre de connecteurs (*que* utilisé comme conjonction de subordination, comparatif, adverbe de restriction…).

Les versions en LSF d'Aïda ne montrent pas de passage qui corresponde étroitement aux phrases écrites que l'on vient de mentionner. Chez Gaëtan (59), en revanche, on trouve le passage en LSF rapportant le même événement (voir vidéo 39 à 1:17 et figure 57 ci-dessous). Il est intéressant de noter que Gaëtan a recours à une structure de transfert pour relater l'épisode. Pour mémoire (voir ci-dessus, section 7.1.3.3), lorsque nous avions relevé un usage particulier du *que* chez Pascal et Barbara, chaque version en LSF faisait apparaitre également une structure de transfert (plus précisément un TP). Deux images extraites du passage en LSF de Gaëtan illustrent la stratégie en jeu :



Figure 56.Transfert relatant l'épisode du trou de mémoire lors d'un examen : « je lisais les questions dont j'avais oublié les réponses »

L'image de gauche dénote le moment où Gaëtan lit les questions (ce qui correspond au passage écrit « Je voyais les questions » - l'UL [QUESTION] ayant été introduite juste avant). Plus précisément, Gaëtan exprime un semi-transfert : l'agent incarné est lui-même dans le passé (TP) tandis que la configuration manuelle des deux mains mobilise, respectivement une UL et une proforme. C'est une stratégie que nous avions identifiée parmi les équivalents fonctionnels de la relative du français (chap. 3, section 2.2.3). On reconnait l'UL [LIRE] figurée par la main

dominante (droite) tandis que la main dominée sous forme de transfert de taille et de forme représente la feuille où figurent les questions. La seconde image correspond au passage écrit « j'ai des trous de la mémoire ». Le seul changement paramétrique concerne la main dominante qui figure l'UL [OUBLIER]. Avec le maintien de la feuille, la correspondance entre les questions et le fait pour Gaëtan d'en avoir oublié les réponses se fait naturellement. Ainsi, la spécialisation des articulateurs corporels dans cette séquence fait l'économie de mots-outils, contrairement à ce qu'il en est dans la phrase écrite. Les différences de structure dans cette séquence concernant la LSF et le français écrit peuvent être retenues comme une hypothèse raisonnable pour expliquer, du moins en partie, l'usage atypique du *que* par Gaëtan dans ce passage.

7.1.4.4 Remarques conclusives

Nous avons d'abord décrit les textes des deux groupes comme semblables d'un point de vue discursif global, les dispositifs narratifs et expositifs étant comparables. Dans le détail cependant, des différences ont été soulignées, particulièrement s'agissant de l'usage des relatives. En termes de fréquence d'une part, le groupe FLE en fait un usage plus récurrent. Une analyse discursive a révélé, en outre, que le groupe FLE exploitait davantage les possibilités discursives offertes par la relative. Sur le plan syntaxique, cela se traduit par une plus grande variété de structures syntaxiques (*i.e.,* position et fonction de la relative dans la phrase). S'agissant des écarts à la norme, les deux groupes font un usage du *que* au-delà de ses usages normés, mais c'est de manière plus marquée chez le groupe FLE (*que* remplaçant le *où* et le *qui*). Enfin, les emplois particuliers propres au groupe SOURDS de la relative observés aux stades précédents sont encore présents au stade SAM. Il s'agit, d'une part, de l'usage du mot-outil *que* lorsqu'il semble devenir polyfonctionnel dans certains passages ; d'autre part, de la présence de relatives « indépendantes », au sens où aucun enchâssement à une proposition supérieure ne peut être identifié.

Au total, nous observons bien un usage spécifique des relatives dans le groupe SOURDS. D'autres catégories grammaticales comme le subjonctif, le gérondif, voire le conditionnel passé, qui sont des points de langue acquis en principe plus tardivement que le SAM, ne semblent pas faire l'objet d'emplois particuliers :

(62) Cette copie **aurait été** récupérée dans mon casier, dans ma classe.
(Tristan, groupe SOURDS)

À la récréation, le groupe d'élèves discute tranquillement alors qu'une élève imprudente traverse **en courant** vers eux. (Damien, groupe SOURDS)
On ne peut pas la laisser, il faut qu'on **aille** la voir. (Claire, groupe SOURDS)

Il nous reste à analyser le stade avancé supérieur (SAS) afin de voir si ce qui a été constaté jusqu'à présent se vérifie encore à ce stade.

7.1.5 Traits des textes classés au stade avancé supérieur

Le SAS constitue le stade le plus représenté de la cohorte, pour les sourds : ce sont 10 individus du groupe SOURDS et 3 du groupe FLE dont les textes ont été classés comme relevant de ce stade.

Groupe SOURDS	Groupe FLE
Chloé, Owen, Dorian, Franck, Elodie, Lydie, Amandine, Emilie, Christophe, Geraldine[94]	Zoé, Louisiane, Chang[95]

Tableau 39. Participants dont les textes ont été classés au stade avancé supérieur

7.1.5.1 Caractéristiques générales

Les textes classés au SAS sont légèrement moins longs que ceux du SAM, ceci concernant particulièrement les textes du groupe SOURDS. Alors qu'au SAM, les textes du groupe SOURDS comptaient 16.6 phrases en moyenne, au SAS, ce nombre s'élève à 15.4. On peut faire l'hypothèse qu'à ce stade, les participants ressentent moins le besoin de produire des textes étoffés dans le but d'exposer l'étendue de leurs compétences linguistiques. C'est aussi l'interprétation que l'on fait pour le corpus du groupe FRS, composé de francophones natifs. On recense pour ce stade « seulement » 7.6 phrases par texte.

Rappelons que selon les référentiels proposés par Bartning et Schlyter (2004) et par Bartning et Kirchmeyer (2003), ce stade se caractérise en principe par un certain nombre

[94] Respectivement Annexe 4, p. 28-29-30-31-32-33-34-35-36-37
[95] Respectivement Annexe 4, p. 45-47-48

d'emplois grammaticaux qui se rapprochent de ceux des natifs et par une morphologie flexionnelle stabilisée. Pour les auteurs, toutefois, l'organisation discursive reste sous l'influence de la langue source (*ibid.* : 4). En ce qui concerne notre corpus, nous avions précisé que le groupe SOURDS maîtrisait déjà au SAI la morphologie flexionnelle. Quant au groupe FLE, le SAS est le stade où l'on relève, à de rares occurrences près, un système flexionnel stabilisé. Chang est le seul du panel à utiliser un verbe à l'infinitif au lieu de le conjuguer (cela concerne une occurrence) :

(63) J'étais dans une école privée dont les étudiants **vivres** sur le campus. (Chang, groupe FLE)

Pour le reste, les écarts à la norme sont relativement peu nombreux et concernent principalement les accords de genre, le pronom complément et les prépositions. Au niveau du discours, on recense plusieurs passages avec des énoncés multi-propositionnels utilisant des tournures elliptiques (propositions infinitives, usages des participes), ce qui atteste un degré avancé d'acquisition (*ibid.* : 9).

(64) **Pour pouvoir intégrer**, il faut en général partager la même philosophie, les idées, la lutte. (Amandine, groupe SOURDS)
Sans surveillance, j'en profite **pour tricher** : si je ne connais pas la réponse, je regarde mes cours dans mon ordinateur (en même temps) **en passant les examens** (Owen, groupe SOURDS)
Mon avis sur cette situation est que les élèves trichent soit parce qu'ils n'ont pas appris ou parce qu'ils n'ont pas compris le cours ou les questions **posés à l'examen**. (Chloé, groupe SOURDS)
Il faut aussi voir du côté du bully, son éducation et ce qui lui manque dans son quotidien, peut-être on trouvera une réponse à sa façon d'agir dans la vie et aussi des moyens **pour l'aider**. (Louisiana, groupe FLE)

Les différences entre le groupe SOURDS et FLE s'amenuisent nettement à ce stade, mais il est possible de repérer encore quelques tendances distinctives.

7.1.5.2 Textes groupe SOURDS et FLE : points de différences

Le vocabulaire d'usage reste un point de différence entre les deux groupes. Contrairement au groupe SOURDS, celui du groupe FLE porte encore quelques marques idiosyncrasiques, issues parfois du la langue source du ou de la participante :

(65) Le **divide** (pour division) (Zoé, anglophone), l'**algebra** (pour l'algèbre) (Louisiana, hispanophone)

Au regard du faible nombre de textes pour le groupe FLE (qui concerne au SAS 3 participants), il est difficile de faire des comparaisons robustes, mais l'usage des temps grammaticaux semble aussi faire partie des points distinctifs. Dans le groupe FLE, la conjugaison est cohérente avec le contexte de l'énoncé, ce qui n'est pas le cas des textes du groupe SOURDS. Dans près de la moitié des textes, on trouve des passages où la concordance des temps n'est pas respectée[96] :

(66) **j'avais eu** tellement peur, donc **elle me l'a montré** (Géraldine, groupe SOURDS)
Bien sûr, il y a quelques situations que je me **rappelais** (Christophe, groupe SOURDS)
Nous **sommes** dans une école spécialisée où la maîtresse ne **signait** pas (Elodie
J'**ai reçu** les heures et dates d'examens […] je **commence** les examens (Owen, groupe SOURDS)
…**j'étais** en surpoids. La plupart des élèves me **dit**… (Dorian, groupe SOURDS)

Nous pensons qu'il s'agit là d'un effet de la langue source dans la mesure où la LSF ne présente pas la marque du temps dans sa morphologie verbale.

7.1.5.3 Usages de la relative

Malgré le niveau avancé d'acquisition qui caractérise le SAS, un certain nombre de textes comportent peu ou pas de relatives. Nous avons déjà signalé qu'au SAS, les textes étaient plus courts qu'au SAS. A titre d'exemple, les textes d'Owen ou de Dorian ne dépassent pas 10 phrases. Un tel format de texte, court et synthétique, réduit mécaniquement la propension à utiliser des relatives. On peut également invoquer le niveau avancé propre au SAS comme deuxième facteur explicatif. Par leurs connaissances plus étendues, les participants disposent à

[96] Le contexte entier permet de mieux saisir la dissonance des temps, les textes sont disponibles en annexe 4.

ce stade d'un choix plus large de structures. Ceci peut conduire à préférer certaines tournures aux relatives. Les participes présents ou passés, structures plus réduites que les relatives, ont au même titre que ces dernières une fonction adjectivale :

(67) …les questions **posés** à l'examen (Emilie, groupe SOURDS)

Le vocabulaire, notamment celui des adjectifs, se fait plus riche, à cet effet, ils peuvent être privilégiés par rapport aux relatives quand il s'agit de caractériser un nom. Nous présentons les résultats ci-dessous, en y ajoutant ceux relevés pour le stade natif (groupe FRS).

Groupe SOURDS	**Le nombre moyen de relatives par phrases**	**Groupe FLE**	**Le nombre moyen de relatives par phrases**	**Groupe FRS**	**Le nombre moyen de relatives par phrases**
Owen	0	Louisiana	0	Arielle	0
Dorian	0.20	Zoé	0.23	Beatrice	0.25
Chloé	0.13	Chang	0.56	Chloé	0.09
Emilie	0.21			Dounia	0.20
Christophe	0.09			Elodie	0
Amandine	0.22			François	0.08
Lydie	0.22			Gladys	0.33
Franck	0.13			Héloïse	0.40
Géraldine	0.25			Iris	0.44
Elodie	0.11				
Moyenne	0.16		0.26		0.20

Tableau 40. Nombre de relatives par phrase dans les trois groupes au stade avancé supérieur

On trouve pour les groupes SOURDS et FLE une moyenne de relatives par phrase plus basse qu'au SAM (qui était de 0.20 pour le premier et 0.35 pour le second). Toujours est-il que même au SAS, le groupe FLE produit en moyenne plus de relatives que le groupe SOURDS même si ce résultat ne parait pas significatif au regard de la taille du panel. Le stade natif se caractérise également par une production moyenne de relatives par phrase supérieure au groupe SOURDS alors même que les textes sont en général plus courts. L'analyse des fonctions discursives de la relative montre un résultat similaire à celui du SAM : les textes du groupe

SOURDS semblent se concentrer sur les relatives les plus courantes, *i.e.*, celles destinées à présenter/introduire un nouveau référent dans le discours. La proportion entre fonction de présentation et autres fonctions est équivalente dans le groupe FLE, mais au stade natif, la fonction de présentation est largement plus représentée. Selon nous, cela s'explique par la taille des textes, particulièrement courts, du groupe (deux fois moins de phrases en moyenne que dans le groupe SOURDS).

Fonctions discursives	Groupe SOURDS	Groupe FLE	Groupe FRS
Fonctions discursives générales			
NAME	7	7	8
REID		1	
SIT-OLD			1
SIT-NEW	3	2	
Fonctions discursives narratives			
PREN	6	2	
MOT	1	1	
CON		1	
SETN			
Fonctions discursives expositives			
PREE	1		3
CHA			
SUME			
FUR	1	2	2
Total	19	16	14

Tableau 41. Inventaire des relatives selon la typologie d'Aparici et al. (2016)

Sur le plan syntaxique en revanche, le groupe SOURDS fait un usage plus varié de la relative par rapport au stade précédent : les participants de ce groupe ont davantage recours aux relatives objet ainsi qu'aux relatives moins courantes, comme celles qui sont introduites par un relatif prépositionnel (exemples). En proportion, la possibilité de situer une relative au centre de la principale est aussi légèrement plus exploitée (cela est attesté chez deux participants, Emilie et Dorian). Mis en regard avec les usages du groupe FLE et du groupe FRS, le groupe

SOURDS reste cependant toujours à des niveaux inférieurs, sauf dans le cas des relatives au centre (on en dénombre 3 dans le groupe SOURDS contre 0 dans le groupe FRS).

	Groupe SOURDS	Groupe FLE	Groupe FRS
Relative sujet	11	8	5
Relative objet	4	3	4
Relative autre	7	3	5
Relative droite	17	12	14
Relative centre	3	2	0

Tableau 42. Fonction syntaxique et place des relatives par groupe au stade etc en ttes lettres

Au global, ce type de structures confirme le niveau avancé du groupe, comme en témoignent les passages suivants :

(68) Les gens disent ou écrivent des choses beaucoup plus méchante en ligne qu'en personne, parce que nous ne pouvons pas lire ou voir les réactions ou la douleur de la personne **à qui** nous parlons. (Zoé, groupe FLE)
La raison **pour laquelle** elle est seule peut être dû à sa différence. (Emilie, groupe SOURDS)
Parmi les différentes situations **que** j'ai visionné dans la vidéo, j'ai choisi la 1ère **où** on voit les élèves tricher pendant un examen. (Chloé, groupe SOURDS)

Nous avons eu l'occasion de dire qu'au SAS, les écarts à la norme sont nettement moins nombreux qu'au SAM. S'agissant des relatives, on ne relève que trois occurrences relevant d'un usage non attendu. Chez Franck avec l'usage du *que* remplaçant *dont* :

(69) …les matériels **que** les élèves disposent. (Frank, groupe SOURDS)

C'est aussi le cas chez Amandine, où l'on repère une nouvelle fois une relative « autonome » sans qu'une proposition supérieure puisse être identifiée.

(70) Ça s'est un peu mal passé, les camarades de la **classe qui n'avaient jamais eu d'expériences avec des personnes sourdes auparavant.** (Amandine, groupe SOURDS)

On peut à ce stade avancer l'hypothèse d'une maladresse, l'oubli par exemple du connecteur *avec* (« avec les camarades de la classe qui… »). D'autant plus que lors de la tâche de correction, la phrase avec une relative sans principale a été reprise par Amandine. Soulignons qu'au stade natif, une relative de cette nature est attestée :

(71) J'ai déjà vu des scènes de violences en milieu scolaire, tout particulièrement au collège. Des élèves **qui balancent des tables, font des trous dans les murs.** (Béatrice, groupe FRS)

Mais à la différence de la relative d'Amandine, la relative de Béatrice est directement liée à la phrase qui la précède. Pour ce type de relative, nous avions invoqué l'hypothèse d'un tour oralisant, ou d'un procédé stylistique (voir section 7.1.3.3.4).

Si l'on élargit l'analyse aux clivées, l'usage d'un résomptif est observé dans la production de Christophe :

(72) il y avait un garçon **que** tout le monde a peur **de lui** (Christophe, groupe SOURDS)

S'agissant des relatives, à l'exception de la phrase d'Amandine, les écarts relevés au SAS sont communs et régulièrement observés, y compris chez les francophones natifs (par ex., la surgénéralisation du *que* et le résomptif).

7.1.5.4 Remarques conclusives

Au stade SAS, dans la logique du parcours acquisitionnel, les groupes SOURDS et FLE convergent de plus en plus vers le stade natif : les différences entre les deux groupes, marquées aux stades précédents, se réduisent nettement à ce dernier stade. En particulier, les relatives ne font plus ou presque l'objet d'un emploi singulier sur le plan syntaxique. Les textes du groupe SOURDS semblent néanmoins toujours se résumer aux usages discursifs les plus courants de la relative. Il serait nécessaire de prolonger cette étude afin de voir si ce trait se vérifie également de manière quantitative.

De la même manière, il serait intéressant d'explorer plus en profondeur les préférences en termes de structures discursives des sourds signeurs d'un niveau avancé. Il a en effet été montré que lorsqu'un apprenant s'approche du stade natif, les choix linguistiques qui le distinguent encore se jouent surtout au niveau du discours (Lambert et al., 2008). Quant aux facteurs qui seraient à l'œuvre derrière ce trait, nous faisons l'hypothèse qu'il existe au moins un effet de la LSF, langue source des participants sourds. Au terme de notre analyse contrastive français écrit et LSF, nous avions dégagé plusieurs équivalents fonctionnels pour exprimer les valeurs sémantiques de la relative. Les valeurs les moins courantes, qui relevaient par exemple de l'explication ou de la poursuite du récit[97], étaient portées par des structures impliquant des stratégies d'expression propres aux LS. Nous redonnons deux exemples tirés de notre analyse contrastive. Les relatives peuvent expliquer un événement ou une action rapportée dans la principale. Ainsi dans la séquence « D'autres personnes sont soucieuses des effets secondaires de vaccins qui ont été développés en un temps record… », la relative apporte une information qui éclaire l'inquiétude des personnes. En LSF, on a vu que ces relatives avaient tendance à être traduites par une fausse question avec l'interrogatif [POURQUOI] (voir chap. 4, section 2.2.4). D'autre part, il est des relatives dans leur fonction appositive qui font progresser la narration en introduisant une nouvelle action : « et là je tombe sur un article très intéressant, *que* je range soigneusement ». Leur équivalent fonctionnel en LSF peut être exprimé en transfert qui restitue la fluidité narrative induite par ce type de relative, sans qu'il y ait de marques manuelles de subordonnant ou autre démarqueur syntaxique (voir chap. 4, section 2.2.3). Une certaine distance linguistique entre les structures de la LSF et celles du français écrit était alors avérée. A ce titre, la propension des sourds signeurs de notre corpus à faire un usage moindre des relatives avec une valeur explicative ou continuative (au regard des groupes FLE et FRS) s'expliquerait, en partie, par un effet translinguistique. Rappelons que les écarts typologiques entre le français écrit et la LSF se jouent à un double niveau : d'abord au niveau du canal de communication à partir duquel la langue vocale s'est d'abord développée, le canal audio-phonatoire en association avec le canal visuel-gestuel, et le seul canal visuel-gestuel pour la LSF ; mais aussi au niveau des conditions de production du discours, qui concernent ici la modalité soit écrite, soit orale. Il est à supposer que ce double niveau de différence conduit à un parcours d'apprentissage plus long sur certains points de la langue, tels que la relative du français (ceci vaut surtout en l'absence de précautions pédagogiques adaptées – voir chap. 2, section 5).

[97] Respectivement les fonctions MOT et CONT dans la typologie d'Aparici et Rosado (2016 : 20)

7.1.6 Conclusion

La tâche de production nous a permis d'observer les usages de la relative chez les sourds de niveau intermédiaire/avancé, c'est-à-dire, à partir d'un B1 acquis. Avec une vingtaine de participants pour le groupe SOURDS, nous avons d'abord affiné les degrés d'acquisition aux quatre stades de niveau avancé. Ceci nous a permis de relever à la fois les traits qui caractérisaient chacun des stades et les traits qui apparaissaient comme transversaux. Dans un même mouvement, les textes du groupe SOURDS ont été confrontés ceux des groupes contrôles en vue de dégager les traits distinctifs du groupe SOURDS.

Nous proposons de retracer, dans le tableau 42, l'itinéraire acquisitionnel de la relative dans les deux groupes, respectivement SOURDS et FLE.

	Groupe Sourds	Groupe FLE
Stade avancé inférieur	Première attestation de la relative *où* (mais dans une expression quasi-figée) « Un moment où j'étais au collège.. » Première attestation de la relative sujet au centre « L'homme en disant le directeur, qui est chauve, se retourne vers le garçon »	Première attestation de la relative objet *que* « …les faux que j'avait fait pendant le quiz… »
Stade avancé moyen	Première attestation de la relative objet *que* « elle a envie d'acheter quelque chose que ses parents interdisent… » Première attestation du *où* (dans un emploi non figé) « Cette scène me rappelle lors de la récréation où mes deux copines inséparable… » Première attestation du pronom *dont* « … mes deux copines inséparable dont l'une d'elles… » Première attestation de pronom composé « J'ai rencontré les deux filles avec lesquelles j'ai passé le temps. »	Première attestation du pronom relatif composé « ..une autre séance d'éxament pendant laquelle l'utilisation… » Première attestation de la relative sujet au centre « Le deuxième point qui m'a attiré d'attention, était le silence pendant le vidéo.»
Stade avancé supérieur	Première attestation de la relative circonstancielle au centre La raison pour laquelle elle est seule peut être dû à sa différence.	Première attestation de *dont* « …les études dont les preuves que le psychologue d'une personne change… » Première attestation de la relative objet au centre

		« Les attaques qu'ils faisaient contre leurs ennemies … si nous le voyons aujourd'hui, sont assez enfantins. »

Tableau 43. Itinéraires acquisitionnels groupe SOURDS et FLE à partir des données de notre corpus

Au global, les résultats de notre étude corroborent les itinéraires acquisitionnels élaborés par Bartning et Schlyter (2004), Bartning et Kirchmeyer (2003) et Perini (2013).

Ainsi, les textes relevant des premiers stades (stade intermédiaire et SAI) montrent un usage déjà important des relatives (en particulier au SAI), mais il reste limité sur les plan morphologique et discursif. Seuls les relatifs les plus courants *qui* et *que*, et les fonctions discursives de présentation/introduction sont attestées. Sur le plan structural, les relatives sont d'abord utilisées à droite de la phrase, puis la relative sujet est attestée au centre avant la relative objet.

Ce qui apparait dès le SAI comme distinctif du groupe SOURDS est la présence de relatives « indépendantes » sans lien de subordination avec une proposition supérieure. En outre, nous avons relevé *un second usage singulier de la relative propre à ce groupe, celui d'un relatif « polyfonctionnel » qui cumulerait d'autres fonctions que celui d'anaphorique et de subordonnant*. On a pu voir qu'au sein du groupe contrôle aucun phénomène de ce type n'est identifié.

Au SAM, comme attendu, le système des relatifs s'enrichit et devient davantage polyfonctionnel, autrement dit une même forme correspond à plusieurs fonctions (discursives). Mais *l'emploi de la relative par le groupe FLE est supérieur, à tous les niveaux, à celui du groupe SOURDS, que ce soit dans les choix discursifs ou en matière de fréquence d'utilisation*. La relative autonome n'est également constatée que dans le groupe SOURDS du SAM, et ceci alors que d'autres marques grammaticales reconnues comme complexes (par ex. le gérondif ou le plus-que-parfait) ne semblent pas faire l'objet de difficulté d'appropriation. De même, lors de notre inventaire des écarts à la norme, nous n'avons pas relevé de difficulté spécifique pour les autres types de subordonnées - même si un sous-usage était constaté.

En revanche, une segmentation syntaxique idiosyncrasique était à l'œuvre aussi bien au SAI qu'au SAM. Au côté du relatif, un autre démarqueur syntaxique était parfois utilisé.
Ceci serait donc l'indice que certains aspects de la syntaxe font l'objet d'une appropriation particulière.

Etant donné la taille de la cohorte, il convient d'être prudent sur les résultats. *Si, toutefois,on doit dégager une autre tendance distinctive entre les deux groupes, elle tient au fait que les différentes formes des pronoms sont attestées dans le groupe SOURDS avant le groupe FLE*. Ainsi, le pronom *où* est utilisé dès le SAI (certes dans un usage figé) alors qu'il n'apparaît dans aucun texte du groupe FLE. De même, la forme *dont* est attestée au SAM pour le groupe SOURDS, mais seulement au SAS pour le groupe FLE. En revanche, si l'on considère que l'appropriation de la relative objet en *que* nécessite une maîtrise particulière de la syntaxe du français (l'ordre syntaxique de cette relative ne correspond en effet pas à l'ordre de la phrase canonique du français standard, contrairement à ce qu'il en est pour la relative sujet), le groupe FLE semble avoir plus un peu plus d'avance sur ce point que le groupe SOURDS. Ce résultat est cohérent avec la tendance à un usage plus varié des possibilités syntaxiques de la relative relevée dans le groupe FLE. Il se peut alors que le groupe FLE soit plus rapidement à l'aise que le groupe SOURDS avec les possibilités syntaxiques du français, mais que l'appropriation des différentes formes du pronom relatif prenne plus de temps. *Le temps d'exposition au français (écrit) du groupe SOURDS étant bien supérieur à celui du groupe FLE, il est cohérent que les formes plus rares du relatif soient d'abord assimilées (ou du moins repérées) dans le groupe SOURDS*. Cela se vérifie pour le vocabulaire d'ensemble du groupe SOURDS qui est le plus souvent plus riche et plus précis que celui du groupe FLE.

En revanche, *il se pourrait que le fonctionnement syntaxique du français (à travers la relative) constitue un point de résistance chez les individus du groupe SOURDS compte tenu des différences typologiques majeures entre les langues source et cible*. L'hypothèse d'un effet tangible de la langue source dans les phénomènes précités est alors à considérer. En comparant, lorsque c'était possible, les passages écrits avec les passages signés, nous avons rendu compte de stratégies d'expression foncièrement différentes entre les deux langues. En particulier, les passages en structures de transfert, procédés propres aux LS utilisés chez Pascal, Barbara et Gaëtan dans la version filmée (en LSF, donc), correspondaient, dans les écrits produits, à emplois particuliers du relatif *que* ; ce que nous avons analysé comme une difficulté de passer d'une structure où tous les éléments sont placés sur un même plan de mise en forme, sans démarcations syntaxiques, à une structure requérant une hiérarchisation syntaxique de l'information. En outre, nous avons relevé dans ces mêmes passages des stratégies propres à l'oral (de la LSF) qui auraient été mises à l'écrit.

Au SAS cependant, les textes des groupes SOURDS et FLE montrent de grandes similarités. Les écarts à la norme attestés au sein des deux groupes se retrouvent même parmi

les natifs francophones. Les usages discursifs restent toutefois, dans le groupe SOURDS, toujours légèrement en deçà de ceux du groupe FLE.

La présente section a porté sur le versant de la production, mais il y a lieu de penser que les usages singuliers de la relative que nous avons relevés chez le groupe SOURDS ont une incidence dans le traitement de la relative en lecture. Si la relative est par exemple envisagée comme autonome et donc ayant la possibilité, dans sa forme restrictive, de porter une assertion (et non une présupposition), cela implique un traitement de l'information différent, qui n'est pas sans conséquence dans l'interprétation des énoncés. Les résultats de la tâche de correction et de compréhension nous ont permis de mieux préciser cette possibilité.

7.2 La tâche de correction : résultats

Dans notre texte, deux aspects au moins pouvaient être étudiés, la perception de la relative mais aussi les connaissances de la morphologie flexionnelle verbale (cf. les distracteurs que nous avons laissés voir *supra*, section 3.3). Pour chaque participant, nous avons répertorié les propositions de correction, en les classant par type de correction : celles d'abord qui portaient sur les relatives et celles qui portaient sur d'autres points de langue.

7.2.1 Correction et non-correction en lien avec les relatives

(1) Tous les soirs, une personne dans l'immeuble qui joue de la musique très fort et dérange les voisins.

La relative (1) qui n'était pas enchâssée dans une proposition supérieure complète a fait l'objet de 14 corrections parmi les participants du groupe SOURDS, 7 corrections parmi les participants du groupe FLE, et 9 corrections parmi les participants du groupe FRS : autrement dit, pour ce dernier groupe 100% des participants ont repris la relative *(1)*.

Non correction de la relative (1)	Pourcentage de non-correction au sein du groupe SOURDS
Damien (SAM), Michael (SI), Elodie (SAS), Gaëtan (SAM), Géraldine (SAS), Pascal (SAI)	30%

Tableau 44. Participants du groupe SOURDS n'ayant pas apporté de correction à la relative (1)

Non correction de la relative (1)	Pourcentage de non-correction au sein du groupe FLE
Zoé (SAS), Hu (SAI)	22%

Tableau 45. Participants du groupe FLE n'ayant pas apporté de correction à la relative (1)

On observe une non-correction plus élevée de la part du groupe SOURDS. Parmi les individus du groupe SOURDS n'ayant pas repris la relative (1), 3 sont évalués SAM, 2 SAS et 1 SAI (Michael étant le seul évalué SI). En proportion, cela concerne donc plutôt les premiers stades d'acquisition, en faisant tout de même remarquer que deux personnes dont les textes ont été classés au SAS ont laissé telle quelle la relative (1). Comme toujours, il convient d'être prudent sur l'interprétation des résultats – cela peut être l'effet d'une lecture trop hâtive. En rapprochant ces données et celles liées aux relatives autonomes repérées dans la tâche de production, nous constatons que seuls Damien et Michael avaient produit dans leurs textes des relatives autonomes. Autrement dit, avoir produit des relatives sans proposition principale n'implique pas être indifférent à la structure d'une phrase à relative. A titre d'exemple, Barbara et Mathilde ont produit respectivement 1 et 2 relatives indépendantes dans leur texte mais ont repris la relative (1) en supprimant le *qui.*

Nous avions posé une première hypothèse, celle d'un écrit oralisant avec des liens syntaxiques plus relâchés (en particulier pour Barbara), et une seconde hypothèse selon laquelle la structure *C'est + N + qui* a été étendue (improprement du point de vue de la norme) à d'autres démonstratifs (comme *Ceux* et *Cet* employés respectivement par Barbara et Mathilde). Pour rappel, Aïda avait également produit une relative « autonome » et lors de la tâche de correction, elle avait laissé dans un premier temps la relative (1), avant de rayer le relatif *qui* à la seconde lecture, tout en nous faisant part de son incertitude quant au bien-fondé de cette correction (c'est la seule verbalisation – spontanée – que nous avons eue de la part d'une participante). Son

intuition linguistique n'était donc pas suffisamment assurée au sujet de la relative, et il est à supposer que c'était peut-être aussi le cas de certains participants n'ayant pas fait de proposition de correction sur la relative (1). Au regard du nombre de participants sourds n'ayant pas retouché la relative, on peut aussi considérer l'idée d'une certaine stratégie de lecture propre à ce groupe, qui serait moins sensible à la segmentation syntaxique.

Quant au groupe FLE, on trouve un participant, Hu, dont le texte a été classé au SAI, soit le plus petit niveau du corpus de ce groupe. La production écrite de Hu était également la seule à faire apparaitre une certaine segmentation syntaxique idiosyncrasique avec un connecteur syntaxique superflu d'un point de vue de la norme ; il se peut donc que l'absence de correction apportée à la relative (1) soit la marque d'une appropriation encore en cours de la syntaxe du français écrit. Zoé dont le texte a été classé au SAS a également laissé sans correction la relative (1) ; mais au regard de son niveau général, c'est vraisemblablement plus le résultat d'une lecture peu attentive de la relative (1) que d'une intuition linguistique dans laquelle la relative peut se passer d'une proposition supérieure. Au stade natif, nous avons vu que l'ensemble des participants ont considéré la relative (1) comme fautive et fait des propositions de correction dans ce sens.

Les corrections apportées par les trois groupes sont semblables, à savoir que, dans la majorité des cas, c'est la suppression du *qui* qui a été suggérée.

Type de correction apportée à la relative (1)	**Participants selon le groupe**
Suppression du relatif *qui* : « Tous les soirs, une personne dans l'immeuble ~~qui~~ joue de la musique et dérange les voisins… »	*Groupe SOURDS* Cyrielle, Chloé, Barbara, Owen, Dorian, Aïda, Emilie, Christophe, Tristan, Claire, Amandine
	Groupe FLE Chang, Louisiana, Laury
	Groupe FRS Arielle, Béatrice, Charline, Dounia, Edwige, François, Héloïse, Iris
Suppression du connecteur *et* : « Tous les soirs, une personne dans l'immeuble qui joue de la musique ~~et~~ dérange les voisins… »	*Groupe SOURDS* Franck, Géraldine
	Groupe FLE Juan, Lola, Iman

	Groupe FRS Gladys
Ajout du présentatif *Il y a* : « Tous les soirs, *il y a* une personne dans l'immeuble qui joue de la musique… »	*Groupe FLE* Azora

Tableau 46. Type de correction apportée à la relative (1) selon les participants

Ainsi cette proposition de correction concerne presque tous les membres (à l'exception de Gladys) du groupe FRS, et 11 membres parmi les 13 du groupe SOURDS ayant retouché la relative (1). En revanche, les corrections du groupe FLE sont plus dispersées : 3 participants (sur 7) ont supprimé le connecteur *et*, 1 participante a ajouté la structure présentative *Il y a* en guise de reformulation. Cette diversité pourrait être le reflet des différents profils linguistiques qui composent le groupe FLE ; en ce sens, les intuitions linguistiques sur la correction de ce groupe seraient davantage idiosyncrasiques. Ajoutons pour finir, que toutes les corrections sont pertinentes du point de vue de la norme.

(2) Hier, j'ai écrit un courrier que je l'ai envoyé à la mairie.

La relative (2) a été laissée non corrigée par 5 individus du groupe SOURDS, 1 individu du groupe FLE et personne du groupe FRS, soit un écart plus marqué que dans le cas précédent.

Non correction de la relative (2)	**Pourcentage de non-correction au sein du groupe SOURDS**
Damien (SAM), Barbara (SAI), Michael (SI), Franck (SAS), Gaëtan (SAM)	25%

Tableau 47. Participants du groupe SOURDS n'ayant pas apporté de correction à la relative (2)

Non correction de la relative (2)	Pourcentage de non-correction au sein du groupe FLE
Hu (SAI)	11%

Tableau 48. Participants du groupe FLE n'ayant pas apporté de correction à la relative (2)

Parmi ceux qui n'avaient pas repris la relative *(1),* on retrouve Damien, Michael et Gaëtan. Ceci confirme que ces participants semblent avoir une conception linguistique de la relative ne correspondant que partiellement à celle qui se retrouve dans des pratiques langagières standards. S'agissant de Hu, sa non-correction montre que les plus petits niveaux n'ont pas encore toutes les connaissances du fonctionnement de la relative. Pour rappel, Mathilde, Claire, Aïda, et Christophe du groupe SOURDS avaient produit des relatives avec un résomptif (voir section précédente) lors de la tâche de production. Mais il s'agissait d'un usage avec le relatif *dont* (pour Mathilde, Claire et Aïda et d'une structure clivée (pour Christophe). Les résultats de la tâche de correction confirment l'idée que pour ces participants sourds, les structures plus courantes de la relative semblent avoir été assimilées.

Les corrections appliquées à la relative (2) ont été essentiellement de deux ordres : la suppression du pronom résomptif, et une reformulation plus ou moins complète de la phrase.

Type de correction apportée à la relative (2)	Participants selon le groupe
Suppression du pronom résomptif : « Hier, j'ai écrit un courrier que je ~~l'~~ ai envoyé à la mairie. »	*Groupe SOURDS* Chloé, Owen, Elodie, Lydie, Amandine, Tristan, Emilie, Geraldine
	Groupe FLE Zoé, Louisiana, Juan, Lola, Azora
	Groupe FRS Arielle, Béatrice, Charline, Edwige, François, Gladys, Héloïse, Iris
Suppression simple du relatif *que* : « Hier, j'ai écrit un courrier ~~que~~ je l'ai envoyé à la mairie. »	*Groupe SOURDS* Claire
Reformulation	*Groupe SOURDS* Mathilde, Aïda, Christophe : « J'ai écrit un courrier ~~que~~ *et* je l'ai envoyé à la mairie. » Cyrielle : « J'ai fait lettre de plainte à la mairie. » Pascal : « J'ai écrit et envoyé un courrier à la mairie. »
	Groupe FLE Laury, Juan, Iman : «« J'ai écrit un courrier ~~que~~ *et* je l'ai envoyé… » Chang : « un courrier de plainte à été fait et envoyé à la mairie »
	Groupe FRS Dounia : « J'ai ~~écrit~~ envoyé un courrier ~~que je l'ai envoyé~~ à la mairie. »

Tableau 49. Type de correction apportée à la relative (2) selon les participants

Le groupe FRS se distingue encore par son homogénéité : à l'exception d'une participante (Dounia), l'ensemble du groupe a privilégié la suppression du pronom résomptif en guise de correction. Sur la question de la relative, à un stade natif, les intuitions linguistiques semblent converger entre elles.

Les corrections du groupe SOURDS et FLE se répartissent en deux, de manière équilibrée : soit il est proposé la suppression du résomptif, soit une reformulation de la phrase,

le plus souvent avec l'ajout du coordinateur *et*. Cette (relative) hétérogénéité dans les propositions de correction traduisent là aussi nous semble-t-il différentes intuitions linguistiques. A noter que Claire du groupe SOURDS est la seule dont la correction ne répond pas entièrement aux normes d'usage : en proposant une simple suppression du relatif *que*, elle propose une suite de deux propositions là où il faudrait une marque de démarcation syntaxique comme une virgule.

7.2.2 Correction et non-correction en dehors des relatives

Regarder la nature des corrections autres que celles qui concernent la relative nous renseigne également sur la sensibilité linguistique des participants. Pour rappel, en dehors des relatives, nous avions laissé quatre autres marques fautives :

(3) …une personne […] déranges les voisins (au lieu de *dérange*)
(4) Je suis très fatiguer (au lieu de *fatigué*)
(5) La personne doit arrêté (au lieu de *arrêter*)
(6) Je vous remercis (au lieu de *remercie*)
(7) Bien que je n'ai… (au lieu de *aie*)

Les marques concernent des verbes et des formes de conjugaison courants (présent de l'indicatif, infinitif, et passé composé). Seule la marque (7) relève d'une orthographe (et d'un point de langue) d'un niveau avancé puisqu'il est, en principe, attendu un verbe au mode subjonctif après le concessif *bien que*. De fait, elle a été rectifiée très peu de fois, seulement à quatre reprises, par Emilie, Lydie (groupe SOURDS), Laury (groupe FLE) et Iris (groupe FRS).

En dehors de la marque (7), au sein du groupe SOURDS, les autres marques ont été corrigées avec l'orthographe d'usage par l'ensemble des participants, à l'exception notable de Michael (SI). Celui-ci a repris le verbe *remercis* en ajoutant en 'e' mais en laissant le 's'(« je remercies »). Il a proposé en outre quelques corrections idiosyncrasiques : changement d'une préposition (« je n'arrive plus *de* dormir »), ou suppression (« …dans l'immeuble qui joue ~~*de*~~ la musique. »). En revanche, plusieurs individus du groupe FLE n'ont pas apporté de corrections à une ou plusieurs marques fautives précitées. Cela concerne Iman (SAM), Hu (SAI) et Chang (SAS), autrement dit même à un stade d'acquisition avancé, l'orthographe d'usage relatif aux verbes conjugués sous des formes courantes reste encore à apprendre dans ce groupe. Ceci confirme ce qui a été observé dans la tâche de production, à savoir l'écart

significatif du niveau d'orthographe entre les deux groupes SOURDS et FLE. Quant au groupe FRS, seule Charline laisse passer une marque fautive (« déranges »).

Plusieurs corrections qui ne portaient pas sur les marques délibérément fautives ont été apposées, ces initiatives émanaient essentiellement des groupes SOURDS et FRS. A titre d'exemple, l'article défini *la* dans le passage « J'attends la réponse [de la mairie] » a été vu par nombre de participants comme fautif. L'article indéfini *une* est préféré, surtout chez les participants du groupe FRS (Charline, Edwige, Gladys). Sur cette marque, le groupe SOURDS se distingue en proposant de remplacer l'article par le possessif *sa* (chez Chloé, Emilie, Barbara, Michael).

7.2.3 Conclusion

Cette tâche avait pour but de mieux préciser les représentations linguistiques au sujet de la relative des participants du groupe SOURDS et dans un même mouvement de les mettre en regard decelles des participants des groupes FLE et FRS. Si l'on s'en tient aux résultats de la tâche, il apparait que certains participants dont les textes ont été rangés parmi les premiers stades d'acquisition (SI et SAI) ont une conception linguistique idiosyncrasique de la relative, mais cela concerne aussi quelques participants du SAM (Gaëtan, Damien) et même du SAS (Géraldine, Elodie). Même à des stades avancés, la relative peut ne pas être perçue comme une subordonnée (relative (1)), tandis que le relatif n'est parfois pas perçu comme anaphorique.

Naturellement, ces données sont loin de constituer des preuves définitives et il serait nécessaire d'investiguer plus en détail ce point. Néanmoins, en les rapprochant de ce que nous avions observé pendant la tâche de production, à savoir un usage singulier de la relative, on perçoit une certaine convergence.

Usage spécifique de la relative en production	Non correction de la relative (1) et/ou (2)
Groupe SOURDS **Michael (SI), Barbara (SAI), Pascal (SAI), Gaëtan (SAM)**, Mathilde (SAM), Aïda (SAM), Amandine (SAS) *Groupe FLE* **Hu (SAI)**	*Groupe SOURDS* **Michael (SI), Barbara (SAI), Pascal (SAI), Gaëtan (SAM)**, Géraldine (SAS), Franck (SAS), Elodie (SAS) *Groupe FLE* **Hu (SAI)**, Zoé (SAS)

Tableau 50. Comparaison des données de la tâche de production et tâche de correction

Ainsi, 5 individus ont en point commun d'avoir fait un usage spécifique de la relative lors de la tâche de production et de ne pas avoir relevé au moins l'une des relatives de la tâche de correction. Encore une fois, ceci relève des premiers stades d'acquisition (SI et SAI) sauf pour Gaëtan dont le texte relève du SAM.

Il reste désormais à analyser les résultats de la dernière tâche de notre expérience, la tâche de compréhension, et nous aurons un tableau un peu plus précis de l'appropriation de la relative chez les participants du corpus.

7.3 La tâche de compréhension : résultats

Avant de détailler les résultats de la dernière tâche de l'expérience, il convient d'apporter ici une précision d'ordre méthodologique. Les réponses non attendues aux questions peuvent être classées en trois sortes. Il y a des réponses qui résultent à l'évidence d'une mécompréhension de la question. Par exemple, la forme « qu'est-ce que », qui suppose une question ouverte, peut être confondue avec la forme « est-ce que » qui implique au contraire une question fermée. Ensuite, on trouve des réponses qui signalent que si le sens de la question a bien été saisi, c'est une réponse d'ordre pragmatique qui est apportée à la question. Autrement dit, la réponse ne s'appuie pas sur une lecture littérale du texte. Enfin, le troisième type de réponse repose bien sur le texte sans pour autant transmettre l'information appropriée. Cela peut être le résultat d'une mauvaise stratégie de lecture (choix erroné de l'antécédent de la relative par exemple), mais comme pour le premier type de réponse, il peut s'agir également d'une mauvaise compréhension de la question.

En l'absence d'indices clairs permettant de déduire ce qui a été compris, il a été parfois difficile de trancher. Nous préciserons pour chaque réponse l'interprétation la plus plausible, avec une part évidente de subjectivité. Nous ouvrons cette section en présentant une vue d'ensemble des résultats. Puis seront examinées les réponses aux différentes questions portant sur la relative, en commençant par les questions ayant obtenu le plus grand nombre de réponses justes. Pour rappel, la tâche comportait 20 questions, parmi lesquelles 14 nécessitaient de repérer une relative comme telle pour y répondre.

7.3.1 Résultats généraux

Le tableau suivant montre le score moyen à la tâche de compréhension pour chaque groupe.

Groupes	Taux moyen de bonne réponse (arrondi au dixième) sur 20
Groupe SOURDS	15.8
Groupe FLE	17.6
Groupe FRS	19.4

Tableau 51. Taux moyen de bonnes réponses par groupe (arrondi au dixième)

En considérant uniquement sur les questions impliquant des relatives, nous obtenons les résultats présentés dans le tableau ci-dessous.

Groupes	Taux moyen de bonne réponse (arrondi au dixième) sur 14
Groupe SOURDS	11.2
Groupe FLE	12.9
Groupe FRS	13.5

Tableau 52. Taux moyen de bonne réponse par groupe (arrondi au dixième) sur les questions impliquant les relatives

Les deux tableaux révèlent que le groupe SOURDS présente les moins bons résultats à la tâche, suivi du groupe FLE et enfin FRS. En mettant en regard les deux scores, on constate que le groupe sourd obtient un même pourcentage de bonne réponse (79%) à la fois à la tâche dans son ensemble et aux questions impliquant les relatives. C'est le contraire pour le groupe FLE, qui obtient 88% de bonnes réponses à la tâche, mais 92% de bonnes réponses (soit 4 points de plus) sur les questions impliquant les relatives. Autrement dit, le groupe SOURDS semble rencontrer plus de difficultés sur certaines relatives que le groupe FLE. Pour le groupe FRS, c'est respectivement 97% et 96% de bonnes réponses, ce qui indique que même à un niveau natif, les relatives restent une source de difficulté.

Nous avons pu identifier en section 6.1 4 stades d'acquisition. Pour donner plus de sens aux scores moyens de bonnes réponses sur les questions impliquant les relatives, nous présentons les résultats en fonction des stades d'acquisition qui ont été dégagé dans la section précédente.

	Score moyen par niveau d'acquisition et par groupe			
	Groupe SOURDS		Groupe FLE	
	Total	Relatives	Total	Relatives
Stade intermédiaire	11.5	8		
Stade avancé inférieur	14.2	9.4	15	12
Stade avancé moyen	13.8	9.9	17.7	13
Stade avancé supérieur	18	12.8	18.3	13

Tableau 53. Score moyen de bonne réponse par groupe (arrondi au dixième)

A la lecture du tableau, un résultat d'abord surprend : le SAI obtient un score général plus élevé que le SAM. L'examen du détail des réponses montre qu'un individu du SAM présente des résultats anormalement bas (respectivement 6.5 et 4, soit de loin les plus faibles de tout le panel) au regard de ceux des autres participants du même stade (en moyenne respectivement 15.1 et 10.9), ce qui a pour effet de faire nettement baisser la moyenne. En dehors de cette anomalie statistique, les données sont cohérentes avec les stades d'acquisition. A mesure que l'on progresse dans l'acquisition, les scores d'ensemble, mais aussi ceux portant sur la relative s'améliorent. Mais dans le détail, ce n'est qu'au SAS que l'on trouve des résultats proches de celui du groupe FLE. Il est possible de faire l'hypothèse qu'un « plafond de verre » (comme semblent le montrer les résultats proches du SAI et SAM) est dépassé à ce stade. Autrement dit, le mécanisme de la relative est désormais compris et assimilé, ce qui permet de les interpréter correctement à l'écrit.

Il reste à analyser les types de relatives qui sont correctement interprétés ainsi que ceux pour lesquels une difficulté de compréhension subsiste. En décomposant le nombre de réponses *non attendues* aux questions impliquant les relatives – lettrées de A à G – nous obtenons les résultats suivants.

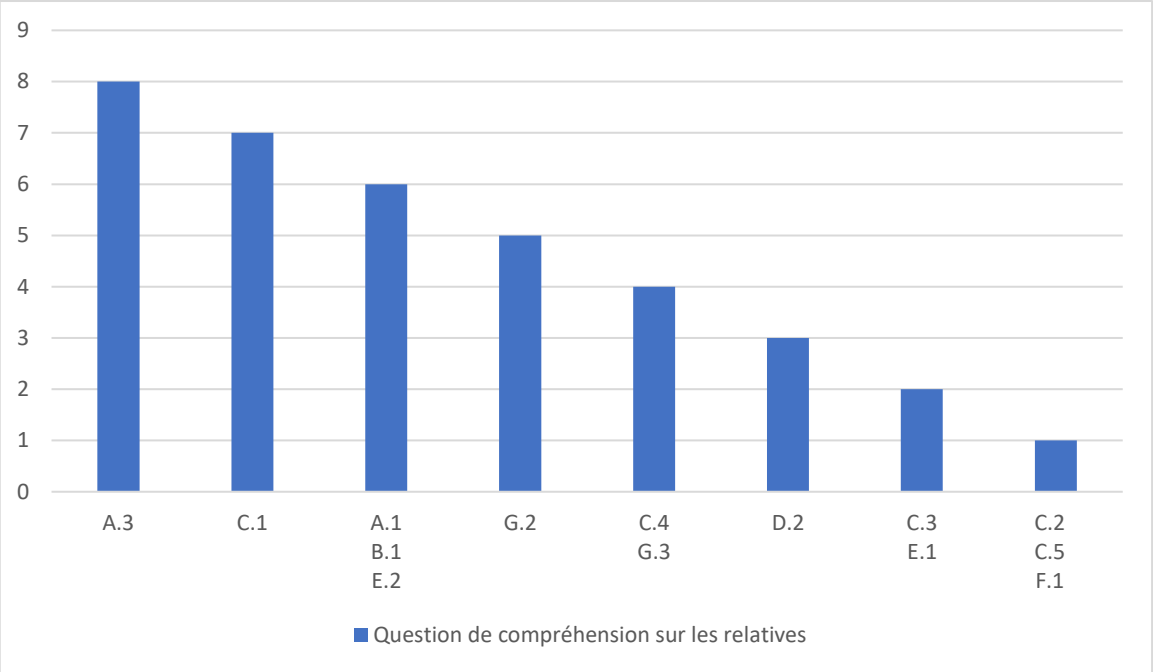


Figure 57. Nombre de réponses non attendues du groupe SOURDS aux questions portant sur les relatives

En guise de comparaison, les groupes FLE et FRS obtiennent les résultats suivants.

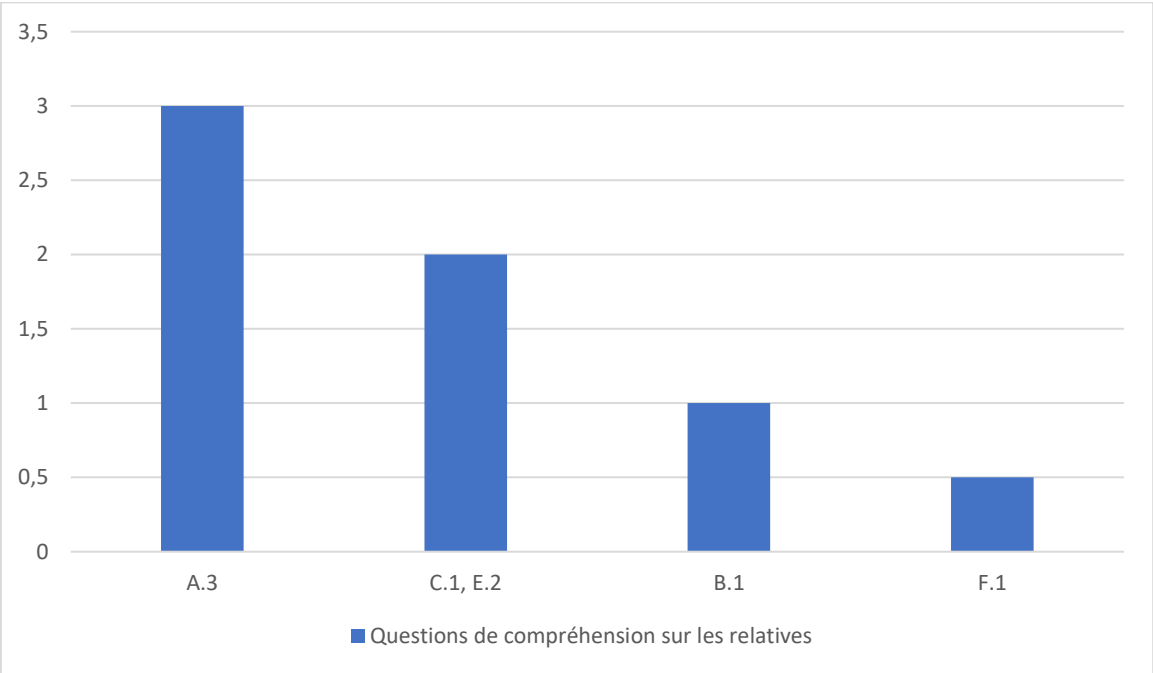


Figure 58. Nombre de réponses non attendues du groupe FLE aux questions portant sur les relatives

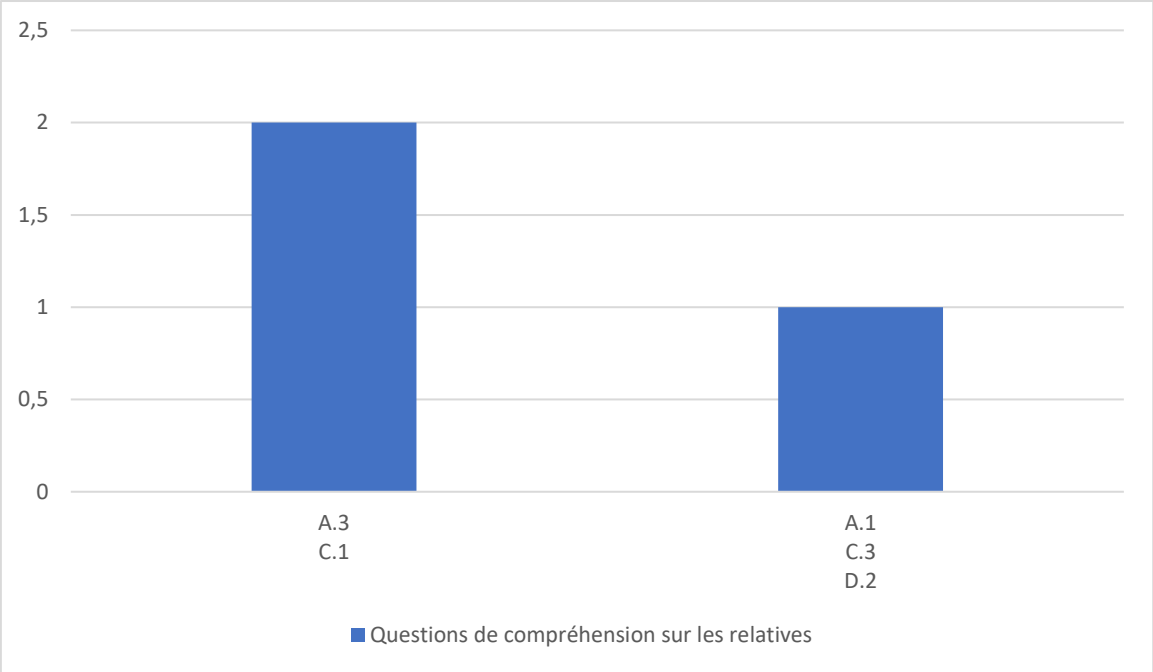


Figure 59. Nombre de réponses non attendues du groupe FRS aux questions portant sur les relatives

Nous pouvons désormais entreprendre l'analyse des réponses question par question, en commençant par celles qui ont recueilli le plus de bonnes réponses.

7.3.2 Revue des bonnes réponses : analyse des acquis

Pour l'ensemble des publics, les questions qui recueillent le plus de bonnes réponses sont celles où les relatives présentent une structure canonique. Notons que ces questions sont aussi les plus faciles à interpréter sur le plan sémantique. Ainsi, aucune mauvaise réponse parmi tous les participants de l'étude n'a été relevée pour la question G.1.

Question

Qui est réuni pour la première fois dans le film ?

Passage concerné

Avengers est un très bon film spectaculaire avec **de très grands super héros qui sont réunis pour la première fois !**

Figure 60. Question G.1 et le passage concerné par la question

La relative qui fait l'objet de la question correspond à la structure la plus fréquente d'une relative et la plus facile à traiter : elle a le statut de sujet (*qui*) et est située en fin de phrase. Le sujet du verbe « réunir » est aisé à repérer si l'on tient compte de la conjugaison au pluriel du verbe et de son contenu sémantique (il s'applique difficilement aux autres référents présents dans la phrase, « film » et « Avengers »).

Si l'on regarde les résultats du groupe SOURDS, parmi les questions pour lesquelles une seule erreur est rapportée, on relève la question C.5 dont la relative qui s'y rapporte présente la même structure que la réponse à la question G.1 mentionnée plus haut, ainsi que la question F.1. Pour cette dernière, la réponse est liée à une relative nettement différente des deux relatives précitées. Elle a un statut d'objet et est placée au centre de la phrase. A cet effet, on trouve dans la phrase deux verbes qui se suivent, correspondant respectivement à celui de la subordonnée et à celui de la principale.

Question

Quelle première impression a-t-on en regardant le film ?

Passage concerné

Dès le début du film, **la première impression que l'on a est qu'on sait vite qu'on va passer un bon moment.**

Figure 61. Question F.1 et le passage concerné par la question

Toutefois, l'information à récupérer pour répondre à la question ne requiert pas une analyse attentive de l'énoncé. La relative est courte, le relatif suit immédiatement l'antécédent, le verbe de la principale (« est ») se rattache aisément au sujet « la première impression ». On peut répondre à la question sans avoir à traiter complètement la relative. Précisons également que la relative est ici restrictive, elle participe à définir directement le référent « première impression », à ce titre « la première impression qu'on a » se traite d'un bloc.

En somme, les questions qui ont fait l'objet de moins de difficultés sont celles où les relatives ont pour point commun d'avoir un antécédent qui précède immédiatement le relatif et un contexte sémantique facilitant la récupération de la bonne information.

Questions et nombre d'erreurs relevées pour le groupe SOURDS	**Caractéristiques de la relative**
G.1 (0 erreur), C5 (1 erreur), C2 (1 erreur)	Relative sujet placé à droite de la phrase. L'antécédent précède immédiatement le relatif. Le contexte sémantique facilite l'identification de la bonne information.
F.1 (1 erreur), C.3 (2 erreurs) E.1 (2 erreurs)	Relative objet placée au centre de la phrase. L'antécédent précède immédiatement le relatif. Le contexte sémantique facilite l'identification de la bonne information. Pas de nécessité à traiter complètement la relative pour répondre à la question.

Tableau 54. Caractéristiques des relatives liées aux questions auxquelles il est le mieux répondu

7.3.3 Revue des réponses non attendues : analyse des zones de difficultés

A la lumière des résultats de la tâche de compréhension, les zones de difficultés du groupe SOURDS semblent pouvoir être expliquées par au moins deux facteurs : 1) lorsque la relative présente une structure éloignée de sa forme canonique ; 2) lorsque les indices sémantiques dans la phrase sont faibles, ce qui suppose de s'appuyer essentiellement sur la syntaxe pour saisir le sens de l'énoncé. Ces deux facteurs sont documentés dans la littérature sur le sujet et sont

connus pour être sources de difficultés (voir Baudifier et al., 2011 ; Hawkins, 1989). Mais sur plusieurs points que nous verrons en détail, le groupe SOURDS se distingue du groupe FLE pourtant composé en principe de profils proches. Nous exposons en premier lieu les difficultés qui semblent surtout avoir un lien avec les structures non courantes de la relative, puis en second lieu les difficultés qui surgissent lorsque le contexte sémantique est difficile à interpréter. Pour autant, les facteurs syntaxique et sémantique ne s'excluent pas et peuvent s'additionner, il est ainsi plus vraisemblable que les réponses non attendues résultent d'une conjugaison des deux facteurs. Dans la section qui suit, nous présentons les résultats en fonction de ce qui semble le plus ressortir de l'un ou l'autre facteur.

7.3.3.1 Des difficultés plutôt liées à la structure syntaxique de la relative

Les premières questions de la tâche semblent avoir posé le plus difficulté (questions A.1 et A.3, respectivement 6 et 8 réponses non attendues). Pour les deux questions, l'information qui permet de fournir la réponse attendue est éloignée du groupe nominal auquel la question fait référence.

Question
Qu'est-ce qui était « une bonne nouvelle » ? »

Passage concerné
Pour tous les geeks et fans de comics **la réunion dans Avengers de tous ces super-héros**, qui avaient déjà eu chacun leurs propres aventures au cinéma, était déjà **une bonne nouvelle**, mais que le film soit également une vraie réussite est encore mieux. »

Figure 62. Question A.1 et passage concerné par la question

Question
Qu'est ce qui a des dialogues très travaillés ?

Passage concerné
Sans être une merveille du cinéma, le film est **un blockbuster** de grande qualité qui a un scénario et **des dialogues très travaillés.**

Figure 63. Question A.3 et passage concerné par la question

Comme évoqué en introduction à cette section, il convient avant tout de distinguer les réponses qui semblent avoir mal interprété la question. La forme « qu'est-ce que » de la question A.3 qui suppose une question ouverte peut être par exemple confondue avec « est-ce que ». On trouve parmi les réponses, une réponse adaptée (celle de Barbara) à une question fermée : « *Oui, il s'agit d'une bonne nouvelle, mais…* ». D'autre part, des réponses d'ordre pragmatique sont parfois apportées à la question. Autrement dit, la réponse ne s'appuie pas sur une lecture littérale du texte. Cyrielle répond ainsi à la question A.1 que la bonne nouvelle concerne la « *sortie du film* » - alors même que le texte n'évoque pas explicitement de « sortie ». Au total, pour la question A.1, des 6 réponses non attendues recensées pour le groupe SOURDS, il faut déduire une erreur due à une mauvaise compréhension de la question et une réponse pragmatique. Au sein des groupes contrôle, seul un participant du groupe FRS fournit une réponse incorrecte à la question A.1 : « que chaque Avengers ait ses propres aventures au cinéma ». Il s'agit de sa deuxième erreur dans cette tâche, il est probable que sa réponse soit le fruit d'une lecture hâtive. La question A.1 est ainsi identifiée comme une question posant des difficultés spécifiques au groupe SOURDS.

Question non comprise	Barbara (« Oui, il s'agit d'une bonne nouvelle, mais… »)
Réponse pragmatique	Cyrielle (« la sortie du film »)

Autres réponses non attendues	Franck (« c'est qu'avant de faire le film, chaque héros a leurs films ») Gaëtan (« une vraie réussité ») Michael (« chaque super héros a son chaque action ») Claire (« les super-héros font chacun aventure, cela veut dire qu'on peut suivre tous les aventures dans ce film »)

Tableau 55. Réponses non attendues à la question A.1

Si l'on regarde le passage sur lequel porte la question A.1, le GN « une bonne nouvelle » se rapporte au GN « la réunion dans Avengers de tous ces super-héros » qui est séparé par la relative « qui avaient déjà eu chacun… ». Il est nécessaire de « sauter » la relative pour établir le sens de la proposition principale. Répondre à cette question n'appelle pas à une maîtrise avancée du système de la relative, il s'agit surtout de comprendre qu'une relative placée au centre, constitue une proposition secondaire qui suspend à la lecture la relation cruciale sujet-prédicat de la principale, a fortiori quand elle est appositive comme ici. A cet égard, l'interprétation de la phrase diffère de celle de la réponse à la question F.1 mentionnée plus haut – qui pour rappel n'a fait l'objet que d'une seule erreur. En effet, la relative appositive ne participe pas à définir la référence du GN de la principale, elle ajoute une information de second plan. Aussi faut-il considérer la relative ici comme une proposition quasi autonome (chap. 1, section 3.3). Dans un tel contexte, la mise en relation de deux informations lointaines (« la réunion » et « une bonne nouvelle ») ne semble pas aller de soi pour certains participants sourds. L'information privilégiée en guise de réponse est celle qui est adjacente au GN « bonne nouvelle » soit la relative « qui avaient déjà eu chacun leurs propres aventures au cinéma ». Ceci suppose d'envisager la relative non pas comme une proposition secondaire, mais une proposition mise au même plan syntaxique que la principale et pouvant à ce titre avoir un lien sémantique avec celle-ci. L'objet de la principale « une bonne nouvelle » devient ainsi lié sémantiquement au le contenu de la relative. Une interprétation possible serait alors « le fait que les super-héros avaient déjà eu chacun leur propre aventure au cinéma était déjà en soi une bonne nouvelle ». Il faut toutefois toujours avoir à l'esprit que ces réponses peuvent être le résultat d'une lecture trop rapide.

S’agissant de la question A.3 (Figure 64, p. 291), les réponses des participants sont plus délicates à interpréter. La plupart des réponses semblent résulter surtout d’une confusion dans la compréhension de la question.

Question non comprise	Dorian (« La réalisation a un très bon scénario donc il y a de la qualité dans le travail »)
	Michael (« bonne qualité par blockbuster »)
	Tristan (« compabilité avec les comics »)
	Claire (« le film a fait un excellent scénario »)
	Gaëtan (« c'est-à-dire que la conversation est profonde »)
	Michael (« bonne qualité »)
Réponse pragmatique	Franck (« des scénario »)
	Damien (« les super héros »)

Tableau 56. Réponses non attendues à la question A.3

La forme « Qu’est-ce que » a, peut-être, été lue comme « Qu’est-ce qui fait que… », en d’autres termes, selon cette interprétation la question est proche de « pour quelles raison les dialogues sont-ils très travaillés ? ». Ceci expliquerait un certain nombre de réponses justifiant la qualité des dialogues du film (« La réalisation a un très bon scénario… ») et non cherchant à identifier ce qui fait l’objet de dialogues très travaillés. Les réponses non attendues des participants du groupe FRS répondent la même chose, à savoir que c’est « le scénario » qui a des dialogues très travaillés. Pourtant, si l’on suit le texte et que l’on se reporte à l’antécédent de la relative, il s’agit pourtant bien du « blockbuster » (la réponse « le film » était aussi acceptée). Sans doute une lecture trop rapide et une logique pragmatique ont conduit les participants à choisir « le scénario » comme réponse (un scénario pourrait après tout contenir des dialogues). Laury du groupe FLE répond « les personnages du film », ce qui dénote également une lecture non littérale du texte mais pragmatique (car ce sont bien les personnages *in fine* qui sont amenés à dialoguer). Les deux autres réponses du groupe FLE (Azora et Hu) montrent une mécompréhension de la question.

Azora : « Les dialogues que l’auteur les a travaillé et pensé beaucoup »
Hu : « Le dialogues sont très artificiel »

Figure 64. Réponses d’Azora et Hu

La question E.2 (6 réponses non attendues), en figure 66, demandait une forme de réponse proche de celle de la question A.3. Il s'agissait pour répondre à la question de lier deux GN séparés par deux relatives.

Question

Qu'est-ce qui plait à la presse ?

Passage concerné

Bref, le réalisateur Joss Whedon nous livre **une aventure magnifique** qui a réussi à faire un énorme succès et **qui plait à** la fois le public et **la presse.**

Figure 65. Question E.2

Toutes les réponses non attendues à la question E.2 montrent que les participants ne prennent pas en compte le mécanisme de la relative pour récupérer la bonne information. En principe, on devrait analyser le GN « la presse » comme situé dans l'aire de la relative, laquelle est rattachée à l'antécédent « une aventure magnifique ». Deux participants du groupe SOURDS ont ainsi répondu « le succès », soit un GN impliqué dans une relative différente de celle qui contient le GN « la presse ». Ceci illustre, une nouvelle fois, une stratégie de réponse qui ne procède pas à une segmentation syntaxique standard puisque les deux relatives « qui a réussi à faire un énorme succès » et « qui plait à la fois au public… » deviennent liées sémantiquement, et par-là même « un énorme succès » peut être rattaché à « la presse ». Notons que d'un point de vue sémantique, faire correspondre ces deux informations n'est pas dénué de sens (un énorme succès pourrait plaire à la presse). Deux autres réponses des participants du groupe SOURDS rapportent que c'est le « réalisateur Joss Whedon » qui plait à la presse. Là encore, c'est une réponse qui ne repose pas sur une lecture littérale du texte. On peut envisager deux hypothèses : soit c'est une réponse purement pragmatique qui est apportée, sans considération de ce qui est effectivement écrit, soit c'est un choix qui s'appuie sur une mauvaise lecture du texte, le lecteur/la lectrice n'identifiant pas correctement l'antécédent sur lequel porte la relative ; ceci donc suppose que c'est au GN « le réalisateur Joss Whedon » que réfère la relative « qui plait […] à la presse ». Les deux seules réponses non attendues du groupe contrôle FLE dénotent une mauvaise compréhension de la question (« oui et le public » (Laury), « Le film a réussi à faire un énorme succès » (Chang)).

La question G.2 confirme une nouvelle fois que les phrases contenant plusieurs propositions enchâssées génèrent des difficultés d'interprétation et révèlent des stratégies de lecture qui ne permettent pas de saisir correctement le sens des énoncés. Comme il en était pour la question A.1, répondre à la question G.2 nécessitait de lire une phrase dont la proposition principale est scindée en deux, en l'occurrence ici par deux relatives. Cette question compte également parmi celles qui ont généré le plus grand nombre d'erreurs (4). Il est cependant remarquable qu'à la différence des questions précitées (A.1, A.3, E.2), la question G.2 ait obtenu de bonnes réponses chez l'ensemble des participants des deux groupes contrôle.

Question
Quel est le défaut du film ?

Passage concerné
Je n'ai trouvé qu'**un seul défaut** que beaucoup de gens n'ont pas vu et qui ne gâche pas la qualité du film, **les personnages ne sont pas assez développés.**

Figure 66. Question G.2 et passage concerné par la question

A priori, le contexte sémantique du passage concerné par la question G.2 est assez peu équivoque pour permettre de relier sans difficulté (à condition d'avoir le sens de chaque mot) la proposition « les personnages ne sont pas assez développés » au GN « un seul défaut ». Les propositions relatives (« que beaucoup de gens n'ont pas vu » et « qui ne gâche la qualité du film ») ne peuvent s'appliquer que difficilement à « un seul défaut ». Pourtant, ce sont parfois les réponses qui sont observées parmi les individus du groupe SOURDS. Ainsi, on relève 4 réponses pour lesquelles le défaut du film est le fait que « les gens ne l'ont pas vu ». Ce type de réponse est informative quant à la stratégie de lecture employée. La proposition « que beaucoup de gens n'ont pas vu » pourrait être bien traitée comme une relative, mais dans sa fonction *sujet*. Dans ce cas, la phrase serait donc possiblement interprétée comme suit[98] :

Je n'ai trouvé qu'un seul défaut **[qui est]** que beaucoup de gens ne l'ont pas vu

[98] On peut formuler une deuxième hypothèse moins convaincante : le *que* est interprété comme une pure cheville syntaxique, dépourvu de signifié, permettant de lier deux propositions. Dans ce cas, la lecture qui est faite de la séquence se rapproche de celle-ci : Je n'ai trouvé qu'un seul défaut // Beaucoup de gens ne l'ont pas vu.

Nous avons pu voir au cours de notre analyse contrastive que le système de la LSF ne semble pas permettre d'enchâsser l'équivalent d'une relative au milieu d'une proposition principale, à moins de recourir au procédé « bornage » (voir chap. 3, section 2.3.2). L'absence d'une telle stratégie d'expression en LSF, pourrait donc participer à la difficulté de relier des informations éloignées dans le discours.

Nous avons décrit les réponses des participants confrontés à un contexte syntaxique non habituel, ce qui a permis de mettre à jour certaines stratégies de lecture. Le facteur sémantique semble générer également des effets tangibles sur la compréhension, effets que nous décrivons dans la section suivante.

7.3.3.2 Des difficultés plutôt liées au contexte sémantique

En principe, il n'était pas crucial pour répondre aux questions portant sur les relatives d'avoir accès au sens complet de la phrase. Si le procédé syntaxique de la relative est compris et assimilé, il suffit de relier le relatif à son antécédent pour fournir la réponse attendue, peu importe le contexte sémantique. L'analyse des réponses des participants suggère au contraire que le contexte sémantique a une incidence sur l'interprétation des énoncés. Avec les questions A.1 et A.3, la question C.1, en figure 68, a suscité un grand nombre de réponses non attendues du groupe SOURDS (7 erreurs).

Question
Le film montre des confrontations, lesquelles ?

Passage concerné
Le film montre **des caractères** parfois très différents **qui se confrontent** avec un Iron Man qui ne prend pas toute la place.

Figure 67. Question C.1 et passage concerné par la question

La phrase où se trouve l'information permettant de répondre à la question présente un relatif modérément éloigné de son antécédent (de 3 mots courants : « parfois très différents »).

En outre, la relative est sujet et s'applique à l'objet de la principale, ce qui caractérise la structure la plus courante et la mieux assimilée des relatives. La relative n'est toutefois pas située en toute fin de phrase puisqu'elle précède un complément d'accompagnement (« avec un Iron Man qui ne prend toute la place »). En outre, le verbe « confronter » concerne des référents abstraits, celles des caractères. On est donc en présence d'un contexte sémantique qui demande de comprendre qu'il y une utilisation du verbe « confronter » se rapportant à des caractères et non à des personnages. A l'exception d'une seule réponse (celle de Michael qui répond « les super héros »), la totalité des réponses non attendues du groupe SOURDS montrent qu'il a été établi une relation entre « confronter » et « Iron Man », autrement dit le sens possible du verbe avec un référent abstrait n'a pas été pris en compte. On a plutôt cherché à relier le sens de « confronter » avec le référent le plus indiqué compte tenu du contexte du film (qui met en scène des affrontements), soit un référent animé, ici Iron Man, seul personnage évoqué dans la séquence, mais situé après la relative. On peut aussi supposer qu'il a été procédé à une segmentation syntaxique de telle sorte que la séquence « qui se confrontent avec un Iron Man » a été lue comme un même constituant (au lieu de traiter séparément les constituants « caractère parfois très différents qui se confrontent » / « avec un Iron Man qui ne prend pas toute la place »). Ceci est révélateur, semble-t-il, de la stratégie de lecture à l'œuvre. Ailleurs dans la tâche, les réponses des participants indiquaient une bonne récupération de l'antécédent, soit une lecture opérant un retour en arrière dans la séquence pour identifier le référent auquel réfère le relatif. Les résultats de la question C.1 montrent que cette stratégie n'est toutefois pas systématisée.

Noms des participants	Réponses
Pascal, Cyrielle, Franck, Barbara, Lydie, Gaëtan	« Iron Man »
Michael	« Les super héros »

Figure 68. Réponses des participants du groupe SOURDS à la question C.1

Une lecture peu attentive qui a poussé les participants à répondre « Iron Man » n'est pas non plus à exclure ; ceci est vraisemblablement le cas pour Géraldine pour qui il s'agit de sa deuxième réponse non attendue sur une question portant sur le relatif.

Au sein des deux groupes contrôle, nous avons listé 2 erreurs dans chaque groupe, soit au total 4 erreurs. Toutefois, la totalité des réponses issues des groupes contrôle répond à une logique pragmatique (figure 70).

Laury (FLE) « de belles bastons » / Hu (FLE) : « Les autres super-héros » / Brigitte (FRS) : « il n'y a pas de confrontation » / Carine (FRS) : « Les personnages qui se confrontent avec Iron-Man »

Figure 69. Réponses des participants des groupes contrôle à la question C.1

Ainsi, les réponses font appel à des informations qui ne sont pas dans le texte (« baston », « les autres super héros »). Seule Carine du groupe FRS propose une réponse qui reprend « Iron Man » en supposant que les confrontations impliquent les personnages (possiblement pris comme synonymes de « caractères ») contre Iron man.

La question B.1 (figure 71) est une autre question où le groupe SOURDS se distingue nettement des deux groupes contrôle. Elle fait l'objet de 5 erreurs dans le groupe SOURDS mais aucune dans les autres groupes.

Question

Qu'est-ce qui est « impressionnant » ?

Passage concerné

Les scènes d'actions sont spectaculaires, les méchants qu'affrontent les super héros sont impressionnants, la musique de Alan Silvestri est très bonne.

Figure 70. Question B.1 avec le passage concerné par la question

Dans ce passage, on trouve une relative *objet* dont le relatif sépare la principale « les méchants sont impressionnants ». A la différence des autres relatives-objet placées au milieu d'une principale (voir par exemple la question G.1), le sujet de la relative est ici avant le verbe de celle-ci, ceci produisant une séquence qui peut être interprétée comme une proposition : « les super héros sont impressionnants ». D'autre part, s'il s'agit bien ici des « méchants » qui sont impressionnants, ce sont généralement les super-héros qui sont commentés et mis en avant.

Enfin, sémantiquement, le verbe « affronter » peut tout aussi bien s'appliquer aux « super-héros » qu'aux « méchants ». Il en résulte que le contexte sémantique n'est pas propice à la bonne interprétation de l'énoncé. Seule ici la syntaxe permet de lier le sujet de la principale « les méchants » à l'objet de la principale « impressionnants ». Il apparait que cette configuration syntaxique et sémantique pose des difficultés spécifiques au groupe SOURDS - encore une fois, il n'est recensé aucune erreur chez les 18 participants des groupes contrôle. Ainsi au sein de ce groupe, figurent des réponses comme « les super-héros » ou encore « l'affrontement entre les super-héros et les méchants ».

Participants du groupe SOURDS	Réponses non attendues
Damien, Franck	L'affrontement entre les super-héros et les méchants
Michael, Mathilde, Gaëtan	Les super-héros

Figure 71. Réponses des participants des groupes contrôle à la question B.1

On peut supposer que la réponse « affrontement » résulte d'un raisonnement par déduction : si les méchants qu'affrontent les super-héros sont impressionnants alors l'affrontement entre les protagonistes l'est aussi ; mais cela peut être aussi le résultat d'un raisonnement qui associe le verbe « affronter » à « impressionnants ». Autrement dit, la lecture qui est faite de ce passage peut être interprétée comme suit :

Les méchants affrontent les super-héros // Ceci est impressionnant

Comme pour la question G.2, la valeur anaphorique du relatif n'est pas considérée (non plus que n'est prise en compte la conjugaison au pluriel du verbe être « sont »). Ceci renforce l'hypothèse selon laquelle les participants sourds semblent s'appuyer sur des stratégies de lecture qui leur sont propres, en particulier lorsque la relative est intégrée dans une structure nécessitant de mobiliser des stratégies inscrites dans la linéarité : récupérer un antécédent éloigné de son anaphorique, interpréter un ordre des éléments non canoniques (cas de l'ordre objet-verbe-sujet de la question B.1, p. 97).

7.3.4 Conclusion de l'analyse de la tâche de compréhension

Les résultats de la tâche de compréhension montrent que même à un stade avancé les relatives suscitent des difficultés d'interprétation, y compris pour le groupe contrôle FRS. Pour autant, le groupe SOURDS présente des résultats plus faibles, mais surtout significatifs : on trouve, de la part de ce groupe, des questions suscitant des réponses non attendues alors même qu'elles ne font pas l'objet de difficulté chez le groupe contrôle (avec aucune ou une seule erreur attestée). Les questions B.1 et G.2 sont éloquentes à ce sujet : elles n'ont fait l'objet d'aucune réponse non attendue chez le groupe contrôle alors qu'on dénombre respectivement 5 et 4 réponses non conformes parmi le groupe SOURDS. Nous avons vu que la question G.2 mettait en jeu une longue relative au centre de la phrase, scindant la principale en deux parties, tandis que la question B.1 renvoyait à un passage dont le contenu sémantique pouvait prêter à confusion. Autrement dit, répondre à ces questions nécessitait d'avoir assimilé les mécanismes syntaxiques, *a fortiori* ceux de la relative. Car si les études montrent que les composantes sémantiques et syntaxiques jouent toutes les deux un rôle dans la lecture (*e.g.*, Altmann et Steedman, 1988 ; Traxler et Pickering, 1996), en dernière analyse c'est bien la syntaxe qui joue un rôle décisif dans la bonne compréhension des énoncés. Les réponses apportées ont donné à voir des stratégies de lecture idiosyncrasiques. Sans doute que l'utilisation singulière de la relative repérée à l'écrit dans la tâche de production participent d'un même phénomène, à savoir une certaine difficulté à appréhender la segmentation syntaxique, linéaire, du français écrit, alors même que le niveau d'ensemble en production écrite faisait valoir un niveau relativement avancé. De fait, parmi les 5 individus ayant fourni une réponse non attendue à la question G.2, 4 montraient un usage syntaxique singulier en production – il s'agit de Damien, Pascal, Mathilde, et Gaëtan. A l'exception de Pascal, les textes de ces participants avaient été classés au SAM. Il n'y a cependant pas de plafond de verre, 5 participants du groupe SOURDS, tous issus du SAS, obtiennent le score maximal à la tâche. Ceci amène à penser que tant qu'une bonne compréhension du fonctionnement syntaxique du français n'est pas acquise, les relatives ne pourront être saisies dans toute leur complexité. Mais une fois cette maîtrise du fonctionnement syntaxique acquise, un effet « cliquet » est déclenché et les difficultés surmontées.

Conclusion

Le principe de récursivité ne se trouve pas seulement dans la relative mais dans tout cheminement scientifique : chaque nouvelle idée en ouvre potentiellement une autre. Cette thèse s'est construite de cette manière, sa progression, ses développements et son point d'arrivée sont loin de ce que nous avions anticipé. La description d'une langue amène avec elle des questions méthodologiques redoutables qui touchent à la conception qu'on se fait d'une langue. Si nous pensons néanmoins que certains résultats de ce travail peuvent constituer des apports dans la description de la LSF et nourrir la didactique de l'écrit adressé aux sourds, il nous faut également souligner les limites de l'étude. Celle-ci doivent être prises en compte dans de futurs travaux, et, notamment, pour les retombées didactiques, finalités essentielles pour nous du présent travail.

1 Apports et limites du travail de thèse

1.1 L'analyse contrastive, un outil heuristique pour la description des langues

Notre revue de l'art nous a permis de voir que la relative est une bonne porte d'entrée pour constater les tensions épistémologiques qui sous-tendent le champ de la linguistique. La notion a souvent été donnée en exemple pour mettre en question la description des langues à partir de catégories (pensées pour la description) des langues (vocales) européennes (*e.g.*, le *World Atlas of Language Structures,* qui mentionne la relative comme catégorie d'analyse problématique dès son introduction).

Il nous semble à cet égard que la démarche adoptée pour ce travail, à savoir une analyse contrastive à partir d'un corpus de traduction en LSF de données naturelles en français écrit (et inversement) apporte de nouveaux éléments de discussion. Disposer d'un large corpus de données bilingues (français écrit/LSF)[99] a cet avantage qu'il est moins nécessaire de s'appuyer sur des critères définitoires pour identifier les équivalents fonctionnels d'une notion. En repérant les façons dont les valeurs sémantiques de la relative du français ont été restituées en

[99] Il faut insister sur le fait qu'il s'agit d'un type rare de ressource. Médiapi, le site d'informations bilingue sur lequel on s'est appuyé n'ayant que très peu d'équivalents ailleurs dans le monde.

LSF, il nous a été possible de dégager les structures qui représentent *in fine* des équivalents fonctionnels de la relative. Nous avons ainsi repéré :

- *des constructions semblables, du point de vue structural, à la relative du français*. Ces équivalents fonctionnels sont introduits par un pointage index tendu, qui anaphorise un élément nominal à la manière d'un pronom. A l'image de ce qui se passe pour le français oral, la prosodie semble être un marqueur du degré d'intégration entre les séquences, permettant notamment de distinguer les séquences à valeur restrictive de celles à valeur appositives.
- *Des constructions qui ont été identifiées dans nombre de LS comme des relatives*. Ces équivalents fonctionnels n'ont pas recours à une marque manuelle à valeur anaphorique mais, plutôt, font un usage extensif du procédé de spatialisation et des expressions faciales.

Mais nous avons aussi, et surtout, repéré des constructions qui jusqu'à présent n'ont pas été (ou peu), identifiées comme des structures pouvant avoir les valeurs de la relative : les fausses questions et des structures de transfert. Ces deux procédés ont fait pourtant l'objet de nombreuses descriptions sans jamais avoir été envisagés comme des équivalents fonctionnels de la relative (ou si peu[100]). De fait, les fausses questions et les structures de transfert ont pour point commun de ne pas mettre en œuvre les stratégies de relativation relevées jusqu'à présent dans les travaux en linguistique comparative. Ceci doit interroger la façon d'aborder les langues, *a fortiori* les langues des signes, langue orale de modalité visuo-gestuelle : n'est-on pas à la recherche de principes universels, prenant en compte l'ensemble des spécificités des modalités ? Dans ce cas, il importe de considérer le fonctionnement structural d'une langue tridimensionnelle qui peut, au moyen du procédé de spatialisation, mettre sur un même plan de mise en forme plusieurs contenus propositionnels. Les typologies des relatives, qui reposent sur des formes syntaxiques héritées (de la séquentialité) des langues vocales, laissent de côté les constructions, très courantes pourtant et qui résultent par excellence du potentiel sémiotique propre aux langues des signes (voir par exemple la revue des relatives en LS de Branchini, 2021). C'est pourquoi la question de savoir si la LSF dispose des relatives ou non n'a de sens que si la relative est envisagée comme un *concept comparatif* comme le propose Haspelmath (2020), c'est-à-dire une catégorie forgée pour les besoins de comparaison et définie de façon uniforme et indépendante de toute langue particulière (voir chap 1., section 1.3). En l'occurrence, la relative dans une approche fonctionnaliste a été définie comme une stratégie

[100] A notre connaissance, seule Millet (2019) a proposé de faire figurer certaines structures de transfert parmi les équivalents fonctionnels de la relative (voir chap 1., section 5.7).

permettant de restreindre un ensemble de référents possibles – et de ce point de vue, la LSF dispose effectivement de telles stratégies.

Par ailleurs, la description d'une langue à l'aune d'une autre permet de détecter des phénomènes difficilement saisissables dans un corpus monolingue. *Notre travail a ainsi mis en évidence un fondement pragmatique à l'organisation du discours en LSF*. Nous avons vu d'une part que la structure informationnelle oriente l'ordre de présentation des éléments de l'énoncé. Les connaissances partagées ainsi que les référents déjà précédemment mentionnés en discours sont thématisés, c'est-à-dire placés à l'initiale de l'énoncé et marqués par des expressions faciales qui ont déjà été identifiées comme marques de thématisation dans d'autres LS. Mais l'analyse contrastive a également révélé que des segments intégrés dans des énoncés complexes et d'une certaine longueur faisaient aussi l'objet de thématisation. En nous appuyant sur la littérature, nous avons conclu qu'il s'agissait vraisemblablement d'une stratégie permettant d'alléger la charge mémorielle, dont l'empan est significativement réduit en LS. L'opération de thématisation aurait alors pour effet de fragmenter le traitement linguistique en présentant d'abord les entités du discours puis en appliquant, dans un second temps, la prédication à leur propos. Une autre opération, relevant selon nous aussi de l'oralité et de la gestion pragmatique de la mémoire à court terme, concerne le procédé que nous avons appelé « bornage ». Celui-ci consiste à répéter l'information principale de l'énoncé après avoir exprimé une information de second plan, de manière à remettre en exergue le premier plan et reprendre le fil du discours.

Ces différentes logiques pragmatiques ont pu être mises à jour grâce au travail d'analyse contrastive, confirmant ainsi la pertinence d'une telle démarche comme moyen de décrire une langue. Il faut rappeler que les aspects à l'interface de la pragmatique et de la syntaxe ont été jusqu'à présent peu abordés dans les travaux sur la LSF. Dans d'autres LS cependant, ces aspects-là ont été considérés : la structure *topic-comment* a son entrée dans certaines grammaires, voir par exemple Sutton-Spence et Woll (1999) dans leur grammaire de la langue des signes anglaise, ou Hill et al. (2019) pour l'ASL. Prendre en compte le niveau pragmatique est de nature, nous semble-t-il, à dépasser le débat qui fait couler beaucoup d'encre sur un supposé ordre canonique des éléments linguistiques en LS.

Pour notre part, sur la base de nos résultats, nous avons émis l'hypothèse que le système de balisage pragmatique couplé au procédé de spatialisation et de la prosodie a pour fonction de permettre le traitement d'énoncés assimilables à des phrases longues et complexes du français. Ceci nous a permis de mettre en évidence un contraste avec le système du français

écrit, qui repose sur une hiérarchisation linéaire de l'information au moyen de mots fonctionnels et de subordonnées.

L'analyse contrastive s'est révélée également utile dans le deuxième volet de ce travail, qui portait sur l'analyse des usages à l'écrit des relatives par les personnes sourdes signeuses.

1.2 L'analyse contrastive, une aide pour comprendre les spécificités de l'écrit L2 des personnes sourdes

L'analyse contrastive a pu éclairer certains usages de la relative chez les participants sourds signeurs. En plus de la typologie des équivalents fonctionnels élaborée à la suite du premier volet, nous disposions pour chaque production écrite des participants, d'une version LSF correspondante. Ce matériel a servi de support de travail pour examiner la production écrite et la mettre en rapport avec les structures de la LSF.

Au terme de notre analyse, nous avons conclu à une possible incidence de la LSF sur l'écrit à plusieurs niveaux. Dans les stades relativement avancés de l'acquisition, plusieurs textes incluaient des relatives « indépendantes », c'est-à-dire sans lien de subordination avec une proposition supérieure. Par ailleurs, les résultats de la tâche de correction suggèrent que la relative n'est parfois pas appréhendée par les participants sourds comme une proposition subordonnée. Nous avons mis en lien ces deux phénomènes avec le fonctionnement de la LSF qui, comme expliqué plus haut, ne repose pas sur des subordonnées introduites par des mots-outils mais procède plutôt à une organisation spatiale de l'information. Il se pourrait qu'en l'absence de structures comparables les sourds signeurs éprouvent une certaine difficulté à saisir le principe de la relative. A cet égard, un résultat nous a paru particulièrement parlant : ayant constaté un emploi idiosyncrasique (non normé) du mot fonctionnel *que*, nous avons remarqué que les versions LSF du passage correspondant présentaient des transferts, autrement dit des structures propres à la modalité visuo-gestuelle générant des phénomènes de simultanéité.

Les effets de la LSF sur l'écrit semblent s'observer jusqu'à ce qui concerne l'oralité foncière de la langue. Plusieurs textes laissent en effet apparaitre des marques de l'oralité avec notamment des formules d'hésitation/reformulation caractéristiques de l'oral.

Nous avons eu la possibilité au cours de ce travail d'étudier le traitement de la relative en compréhension, ce qui, semble-t-il, a rarement fait l'objet d'un travail d'analyse. Là encore, nous avons rapporté des résultats significatifs. Certaines phrases comportant des relatives objet

et celles présentant un pronom relatif éloigné de son antécédent étaient source de difficulté chez certains participants. Procéder à la bonne interprétation des phrases incluant ce type de relatives nécessite des stratégies de lecture prototypiquement inscrites dans la linéarité – et donc peu pertinentes dans la communication en LSF. Pour les participants confrontés à ces difficultés, il a été constaté de façon notable un niveau de compréhension nettement en deçà du niveau avancé pourtant attesté en production, au regard du nombre important de réponses non attendues aux questions. Aucun décalage de cette nature n'a été noté dans le groupe contrôle FLE. Cela vient renforcer l'hypothèse selon laquelle l'appropriation de la complexité syntaxique, incarnée ici par la relative, est un apprentissage spécifique dans le parcours acquisitionnel L2 des personnes sourdes parce qu'elle implique des procédés qui se déploient entièrement dans la linéarité : segmentation syntaxique de la phrase entre subordonnée et principale, successivité de l'antécédent et de son anaphorique, qui plus est parfois à distance sur l'axe syntagmatique. Dans une perspective plus générale, c'est le passage d'une langue spatiale et de l'oralité à une langue écrite fondamentalement linéaire qui ouvre potentiellement un champ de difficultés linguistiques spécifiques liées, d'une part, au changement de modalité (orale à écrite), de l'autre au changement du canal linguistique (visuel-gestuel à audio-phonatoire).

On peut supposer que le raisonnement inverse est aussi valable : les entendants français L1 se heurtent à des difficultés quand il s'agit d'apprendre les structures de transfert de la LSF, lieux de la simultanéité par excellence. Nous dirons simplement qu'à un niveau empirique, cela se vérifie aisément.

Reste que les résultats de notre travail restent encore au stade d'hypothèse pour diverses raisons qu'il convient d'énoncer.

1.3 Limites du travail

En adoptant une démarche qualitative, nous avons procédé à un examen détaillé de différents phénomènes liés à l'usage de la relative par les sourds locuteurs de la LSF, mais sur un échantillon de participants relativement limité. Pour tester la validité de nos observations, il faudrait y adjoindre un travail quantitatif à partir d'une cohorte de taille significative. On pourra s'appuyer sur des corpus déjà constitués, comme le récent corpus ALPHA (Prenovec, 2025) qui réunit 218 textes de genres variés produits par 66 collégiens sourds. De même, une expérience psycholinguistique avec un enregistrement du mouvement oculaire serait utile pour rendre compte de manière précise du traitement en lecture des relatives par les personnes sourdes, et affiner ainsi l'hypothèse d'un point de résistance concernant ce point de langue.

Le temps de la thèse ne nous a pas permis non plus d'explorer en profondeur toutes les pistes explicatives esquissées tout le long de ce travail. Dans le volet sur l'analyse contrastive, nous avons suggéré l'intonation (manuelle-corporelle) comme procédé impliqué dansles équivalents fonctionnels de la relative. La littérature des langues vocales reconnait les contours prosodiques comme marqueurs de la complexité linguistique (voir par exemple Mithun,2009 pour une analyse prosodique de la relative en mohawk, et plus généralement Givón, 2009) ; il est probable que la LSF présente des phénomènes analogues. A ce titre, appréhender les procédés intonatifs de la LSF comme participant à l'expression de la complexité linguistique apparait comme un champ de recherche fécond.

Dans le volet sur l'analyse des usages de la relative chez les participants sourds, la question des représentations métalinguistiques n'a pas non plus été assez investiguée. Notre protocole ne prévoyait pas de verbalisation des tâches pour des raisons liées à la durée initiale de l'expérience (déjà longue) mais aussi au contexte sociolinguistique, les participants pouvant être en situation d'insécurité face à l'écrit). Pour autant, récolter ce type de données aurait été judicieux : si nous pensons, au regard des résultats des tâches de l'expérience, que les compétences métalinguistiques des participants sourds fournissent une première explication sur les emplois qu'ils font de la relative, une restitution verbale de leur part aurait permis de mieux comprendre les données de l'expérience.

Une question incluse dans notre questionnaire distribué à la fin de l'expérience demandait aux participants s'ils avaient le souvenir d'avoir eu une leçon au cours de leur scolarité sur les relatives et de la pédagogie adoptée à cette occasion. La mémoire ayant fait souvent défaut, les réponses n'ont pas pu être exploitées. Ne reste qu'aucun des participants n'a le souvenir d'avoir bénéficié d'une approche contrastive LSF/français. Cela leur aurait peut-être permis de mieux se rendre compte de toutes les potentialités syntaxiques mais aussi discursives de la relative. Nous sommes convaincu du bien-fondé d'une approche contrastive dans le cadre d'une pédagogie bilingue (voir Perini et Dadone, 2024) car elle sert, entre autres, au développement d'une conscience métalinguistique, cruciale nous semble-t-il, pour l'accès à l'écrit des personnes sourdes. C'est sur ce sujet que nous envisageons en priorité de poursuivre nos recherches.

2 Perspectives de recherche

Une littérature récente insiste sur le développement des habiletés métalinguistiques comme levier d'apprentissage dans une didactique de l'écrit appliquée au public sourd (voir

chap. 2, section 5). Nous avons souligné tout au long de cette thèse la distance linguistique entre la LSF et le français écrit ; nous avons par ailleurs souligné dans l'introduction la singularité du cours de français adressé aux sourds, et le fait qu'il s'agit pour eux d'acquérir l'écrit de la L2 à partir d'une langue exclusivement orale, sans pouvoir, ou si peu, bénéficier d'une immersion linguistique dans l'oral de la L2.

Dans ce contexte, il faut faciliter les conditions d'apprentissage en mettant en évidence la nature de l'écart typologique entre la LSF et le français écrit. Ce faisant, on permet aux locuteurs sourds de mieux prendre conscience de l'organisation de leur langue, et d'un même pas, de celui du français écrit grâce aux compétences métalinguistiques qu'ils auront développées. A cet égard, une grammaire contrastive LSF/français écrit constituerait un outil didactique utile, voire essentiel. Elle mettrait en correspondance ce qui échappe parfois à l'intuition linguistique des locuteurs en raison des différences de modalité. Ainsi du procédé de spatialisation qui trouve dans certains cas son équivalent dans les subordonnées relatives du français, ou des expressions faciales qui peuvent se charger des mêmes valeurs modales de possibilité que le conditionnel.

Une telle grammaire pourrait servir de support aux formateurs et aux enseignants en milieu scolaire (dont la plupart n'ont pas été formés en didactique des langues étrangères) pour expliciter *en LSF* certaines notions du français et/ou pour proposer diverses activités mettant en jeu les compétences métalinguistiques. Si l'on nous permet ici une incise personnelle, c'est le type de ressource que nous aurions grandement aimé trouver du temps où nous étions formateur de français. Les sourds eux-mêmes pourront naturellement se saisir de cette grammaire pour un auto-apprentissage, voire pour une aide à l'enseignement de la LSF dans le cadre d'une formation destinée aux locuteurs du français L1. Une réflexion est à mener sur la forme de ses contenus, notamment sur la question des entrées grammaticales. Celles-ci devront-elle suivre la structure d'une langue (mais quelle langue ? français ou la LSF ?), ou s'appuyer sur des catégories sémantiques ? On pourra sur ce point s'inspirer de ce qui existe déjà pour d'autres langues[101].

Cette grammaire serait ainsi l'aboutissement du travail d'analyse contrastive tout juste ébauchée au cours de cette thèse. Elle ne répondra pas à tous les enjeux liés à la question de l'accès des sourds à l'écrit mais elle apporterait une aide précieuse à l'enseignement du français écrit langue seconde aux sourds, ce qui est déjà beaucoup.

[101] On peut citer au moins les grammaires suivantes : *A French-English Grammar* (Salkoff, 1999), *Spanish/English Contrasts* (Whitley, 2002), *Understanding English-German Contrasts* (König et Gast, 2012).

Bibliographie

Aijmer, K., & Johansson, S. (Éds.). (2013). *Advances in corpus-based contrastive linguistics : Studies in honour of Stig Johansson*. Benjamins.

Altenberg, B., & Granger, S. (2002). *Lexis in contrast : Corpus-based approaches*. J. Benjamins.

Altmann, G., & Steedman, M. (1988). Interaction with context during human sentence processing. *Cognition, 30*(3), 191–238.

Aparici, M., Rosado, E., & Perera, J. (2016). Later development of relative clauses across discourse genres and modalities of production. In J. Perera, M. Aparici, E. Rosado, & N. Salas (Éds.), *Written and Spoken Language Development across the Lifespan* (Vol. 11, pp. 201–225). Springer International Publishing.

Apothéloz, D. (1997). Les dislocations à gauche et à droite dans la construction des schématisations. In D. Miéville & A. Berrendonner (Eds.), *Logique, discours et pensée. Mélanges offerts à Jean-Blaise Grize* (pp. 183–217). Peter Lang.

Bartning, I., & Kirchmeyer, N. (2003). Le développement de la compétence textuelle à travers les stades acquisitionnels en français L2. *Acquisition et interaction en langue étrangère, 19*, 9–39.

Bartning, I., & Schlyter, S. (2004). Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2. *Journal of French Language Studies, 14*(3), 281–299.

Baudiffier, V., Caplan, D., Gaonac'h, D., & Chesnet, D. (2011). The effect of noun animacy on the processing of unambiguous sentences: Evidence from French relative clauses. *Quarterly Journal of Experimental Psychology, 64*(10), 1896–1905.

Bebian, A. (1827). *Manuel de l'enseignement pratique des sourds-muets accompagné de planches*. Paris : Méquignon l'aîné.

Berman, R. A., & Verhoeven, L. (2002). Cross-linguistic perspectives on the development of text-production abilities : Speech and writing. *Written Language & Literacy, 5*(1), 1–43.

Berrendonner, A. (2004). Grammaire de l'écrit vs grammaire de l'oral : le jeu des composantes micro- et macro-syntaxiques. In A. Rabatel (Éd.), *Interactions orales en contexte didactique. Mieux (se) comprendre pour mieux (se) parler et pour mieux (s')apprendre* (pp. 249–264). Presses Universitaires de Lyon.

Berrendonner, A. (Éd.). (2013). *Grammaire de la période*. Peter Lang CH.

Bertin, F. (2007). Les enfants sourds à l'école en France : pour un projet bilingue. *Enfance, 59*(3), 237–244.

Besson, M. J. (1993). Les valeurs du "présent" dans le discours expositif. *Langue française, (97)*, 43–59.

Blanche-Benveniste, C. (1995). De la rareté de certains phénomènes syntaxiques en français parlé. *Journal of French Language Studies, 5*(1), 17–29.

Blanche-Benveniste, C. (2007). Linguistic units in signed and verbal language. In E. Pizzuto, P. Pietrandrea, & R. Simone (Eds.), *Verbal and signed languages: Comparing structures, constructs and methodologies* (pp. 81–106). Mouton de Gruyter.

Blanche-Benveniste, C. (2010). *Approches de la langue parlée en français* (Nouvelle éd.). Ophrys.

Blasi, D. E., Henrich, J., Adamou, E., Kemmerer, D., & Majid, A. (2022). Over-reliance on English hinders cognitive science. *Trends in Cognitive Sciences, 26*(12), 1153–1170.

Blondel, M., & Le Gac, D. (2007). Entre parenthèses... y a-t-il une intonation en LSF ? *Silexicales, 5*, 1–16.

Boas, F. (1911). Introduction. In *Handbook of American Indian languages* (Vol. 1, pp. i–xlix). Bureau of American Ethnology, Bulletin 40. Washington, DC : Government Printing Office.

Branchini, C. (2014). On relativization and clefting: An analysis of Italian Sign Language. In A. Hermann, M. Steinbach, & U. Zeshan (Eds.), *Sign languages and modality* (p. 340). De Gruyter Mouton.

Branchini, C. (2021). Relative clauses: Theoretical perspectives. In R. Pfau, M. Steinbach, & A. Herrmann (Eds.), *The Routledge handbook of theoretical and experimental sign language research* (pp. 325–350). Routledge.

Branchini, C., & Donati, C. (2009). Relatively different : Italian Sign Language relative clauses in a typological perspective. In A. Lipták (Éd.), *Language Faculty and Beyond* (Vol. 1, pp. 157–191). John Benjamins Publishing Company.

Burgat, S., Bony, L., & Sallandre, M.-A. (2024). Acquisition tardive des langues des signes : Quels enjeux pour les enfants sourds ? *Langages, 235*(3), 87–99. Armand Colin.

Byrnes, H., & Sinicrope, C. (2008). Advancedness and the development of relativization in L2 German: A curriculum-based longitudinal study. In L. Ortega & H. Byrnes (Eds.), *The longitudinal study of advanced L2 capacities* (pp. 109–138). New York : Routledge.

Caldwell-Harris, C. L. (2021). Theoretical underpinnings of acquiring English via print. In C. Enns (Éd.), *Discussing Bilingualism in Deaf Children* (1re éd., pp. 73–95). Routledge.

Cantin, Y. (2014). *Les Sourds-Muets de la Belle Époque : Une communauté en mutation* [Thèse de doctorat, École des hautes études en sciences sociales]. Centre de Recherches Historiques (UMR 8558 CNRS / EHESS).

Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Clé international.

Cates, D. M., Traxler, M. J., & Corina, D. P. (2022). Predictors of reading comprehension in deaf and hearing bilinguals. *Applied Psycholinguistics, 43*(1), 81–123.

Cecchetto, C., Geraci, C., & Zucchi, S. (2006). Strategies of relativization in Italian Sign Language. *Natural Language & Linguistic Theory, 24*(4), 945–975.

Cecchetto, C., Giustolisi, B., & Mantovan, L. (2016). Short-Term Memory and Sign Languages. *Sign Span and its Linguistic Implications, 11*.

Chambers, D. W. (1983). Stereotypic images of the scientist : The draw-a-scientist test. *Science Education, 67*(2), 255-265.

Chomsky, N. (1998). *Aspects of the theory of syntax* (20e éd.). MIT Press.

Cinque, G. (2020). *The syntax of relative clauses : A unified analysis*. Cambridge University Press.

Clark, M. D., Gilbert, G., & Anderson, M. L. (2011). Morphological Knowledge and Decoding Skills of Deaf Readers. *Psychology, 2*(2), 109-116.

Cohn, N., & Schilperoord, J.. (2024). *A Multimodal Language Faculty : A Cognitive Framework for Human Communication* (1re éd.). Bloomsbury Publishing Plc.

Combettes, B. (1992). *L'organisation du texte*. Université de Metz. Collection « Didactique des textes ».

Comrie, B., & Keenan, E. L. (1979). Noun Phrase Accessibility Revisited. *Language, 55*(3), 649.

Comrie, B., & Kuteva, T. (2013). Relativization on subjects. In M. S. Dryer & M. Haspelmath (Eds.), *WALS Online* (Version 2020.4) [Data set]. Zenodo.

Comrie, B., Dryer, M. S., Gil, D., & Haspelmath, M. (2013). Introduction. In M. S. Dryer & M. Haspelmath (Eds.), *WALS Online* (Version 2020.4) [Data set]. Zenodo.

Coulter, G. R. (1983). A conjoined analysis of American Sign Language relative clauses. *Discourse Processes, 6*(3), 305-318.

Crasborn, O., Zwitserlood, I., & Ros, J. (2008). The Corpus NGT. An open access digital corpus of movies with annotations of Sign Language of the Netherlands. Centre for Language Studies, Radboud University Nijmegen.

Creissels, D. (2006). *Syntaxe générale, une introduction typologique*. Hermès science-Lavoisier.

Cristofaro, S. (2003). *Subordination*. Oxford University Press.

Cristofaro, S. (2014). Is there really a syntactic category of subordination? In L. Visapää, J. Kalliokoski, & H. Sorva (Éds.), *Pragmatics & Beyond New Series* (Vol. 249, pp. 73-91). John Benjamins Publishing Company.

Croft, W. (2007). *Radical construction grammar : Syntactic theory in typological perspective* (Repr.). Oxford University Press.

Croft, W. (2012). *Typology and universals* (2e éd., 3e tirage). Cambridge University Press.

Croft, W. (2022). *Morphosyntax : Constructions of the World's Languages* (1re éd.). Cambridge University Press.

Cuxac, C. (1986). *Le langage gestuel des sourds : vers une redéfinition de la problématique de la communication*. Langue française, *70*, 63–71.

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, Université Paris 5].

Cuxac, C. (2000). *La langue des signes française (LSF) : Les voies de l'iconicité*. Ophrys.

Cuxac, C. (2008). Langue des signes et gestuelle co-verbale : pour un programme commun de recherches. *Cahiers de linguistique analogique*, (5), 181–228.

Cuxac, C. (2013). Langues des signes : une modélisation sémiologique. *La Nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation, 64*(4), 65–80.

Cuxac, C., & Pizzuto, E. A. (2010). Emergence, norme et variation dans les langues des signes : vers une redéfinition notionnelle. *Langage et société, 131*(1), 37–53.

Czubek, T. (2021). Crossing the Divide. In C. Enns (Éd.), *Discussing Bilingualism in Deaf Children* (1re éd., pp. 150-170). Routledge.

Dachkovsky, S. (2018). *Grammaticalization of intonation in Israeli Sign Language: From information structure to relative clause relations* [Doctoral dissertation, University of Haifa].

Dasinger, L., & Toupin, C. (1994). The development of relative clause functions in narrative. In R. Berman & D. I. Slobin (Eds.), *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study* (pp. 457-514). Hillsdale, NJ : Erlbaum.

de Saussure, F. (1971). *Cours de linguistique générale* (C. Bally, A. Sechehaye & A. Riedlinger, Éds.). Paris : Payot. (Œuvre originale publiée en 1916)

de Vries, M. (2005). The Fall and Rise of Universals on Relativization. *Journal of Universal Language, 6*(1), 125-157.

de Vries, M. (2018). Relative Clauses in Syntax. In M. De Vries, *Oxford Research Encyclopedia of Linguistics*. Oxford University Press.

DeLancey, S. (2002). Relativization and Nominalization in Bodic. *Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society, 28*(2), 55.

Di Perri, K. A. (2021). The Bedrock Literacy Curriculum. In C. Enns (Éd.), *Discussing Bilingualism in Deaf Children* (1re éd., pp. 132-149). Routledge.

Dik, S. C., & Hengeveld, K. (1997). *Theory of functional grammar* (2e éd. rév.). Mouton de Gruyter.

Dubuisson, C., & Daigle, D. (Eds.). (1998). *Lecture, écriture et surdité – Visions actuelles et nouvelles perspectives*. Montréal : Les Éditions Logiques.

Eckman, F. (1977). Markedness and the contrastive analysis hypothesis. *Language Learning, 27*, 315–330.

El Kassas, D. (2005). *Une étude contrastive de l'arabe et du français dans une perspective de génération multilingue* [Thèse de doctorat, Université Paris 7 – Denis Diderot].

Elix. (2025). *Dictionnaire Elix – Langue des Signes Française*. https://dico.elix-lsf.fr/

Ellis, R. (2015). *Understanding second language acquisition* (2e éd.). Oxford University Press.

Emmorey, K. (2020). The neurobiology of reading differs for deaf and hearing adults. In M. Marschark & H. Knoors (Eds.), *The Oxford handbook of deaf studies in learning and cognition* (pp. 347–359). Oxford University Press.

Emmorey, K., & Lee, B. (2021). The neurocognitive basis of skilled reading in prelingually and profoundly deaf adults. *Language and Linguistics Compass, 15*(2), e12407.

Emmorey, K., Mehta, S., McCullough, S., & Grabowski, T. J. (2016). The neural circuits recruited for the production of signs and fingerspelled words. *Brain and Language, 160*, 30-41.

Emmorey, K., Weisberg, J., McCullough, S., & Petrich, J. A. F. (2013). Mapping the reading circuitry for skilled deaf readers : An fMRI study of semantic and phonological processing. *Brain and Language, 126*(2), 169-180.

Enns, C., Henner, J., McQuarrie, L., & Hoffmeister, R. (Éds.). (2021). *Discussing bilingualism in deaf children : Essays in honor of Robert Hoffmeister*. Routledge.

Fédération Nationale des Sourds de France. (2025). *AG extraordinaire de la WFD 2023 – Bilan* [Vidéo]. Vimeo. https://vimeo.com/876879562

Ferreira, F., & Clifton, C. Jr. (1986). The independence of syntactic processing. *Journal of Memory and Language, 25*, 348–368.

Fiorentino, G. (2007). European relative clauses and the uniqueness of the relative pronoun type. *Italian Journal of Linguistics, 19*(2), 263–291.

Fontana, J. M. (1990). Is ASL like Diegueño or Diegueño like ASL? A study of internally headed relative clauses in ASL. In C. Lucas (Ed.), *Sign language research: Theoretical issues* (pp. 238–256). Gallaudet University Press.

Fries, C. C. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*. University of Michigan Press.

Fusellier-Souza, I. (2004). *Sémiogenèse des langues des signes : Étude de langues des signes primaires (LSP) pratiquées par des sourds brésiliens* [Thèse de doctorat, Université Paris 8].

Gadet, F. (2003). La relative française, difficile et complexe. In S. Kriegel (Éd.), *Grammaticalisation et réanalyse* (pp. 251–268). Éditions du CNRS.

Garcia, B. (2005). *Projet LSF : quelles implications pour quelles formes graphiques ?* Rapport remis à la DGLFLF, Ministère de la Culture et de la Communication.

Garcia, B. (2010). *Sourds, surdité, langue(s) des signes et épistémologie des sciences du langage : Problématiques de la scripturisation et modélisation des bas niveaux en Langue des Signes Française (LSF)* [Mémoire d'habilitation à diriger des recherches, Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis].

Garcia, B., (sous presse, 2025), « L'Approche dite 'sémiologique' et la linguistique des langues des signes », Sallandre, M.-A. et Gobet S. (éds.) *'Les voies de l'iconicité' aujourd'hui. Ouvrage rétrospectif autour des travaux de Christian Cuxac*. Editions Lambert-Lucas, Limoges. 20 p. [contact : M-A Sallandre marie-anne.sallandre@univ-paris8.fr]

Garcia, B., & Sallandre, M.-A. (2020). Contribution of the semiological approach to deixis–anaphora in sign language: The key role of eye-gaze. *Frontiers in Psychology, 11*, 583763.

Gast, V. (2011). Contrastive analysis: Theories and methods. In B. Kortmann & J. Kabatek (Eds.), *Dictionaries of Linguistics and Communication Science: Linguistic theory and methodology*. Mouton de Gruyter.

Gast, V. (2015). On the use of translation corpora in contrastive linguistics : A case study of impersonalization in English and German. *Languages in Contrast, 15*(1), 4-33.

Gayraud, F., & Martine, B. (2004). Complexité syntaxique et difficulté de traitement : l'exemple des relatives. In A. Rabatel (Dir.), *Interactions orales en contexte didactique : Mieux (se) comprendre pour mieux (se) parler et mieux (s')apprendre* (pp. 265–286). Presses Universitaires de Lyon.

Geneste, P., & Séro-Guillaume, P. (2014). *Les sourds, le français et la langue des signes* (2e éd. rev. et corr.). Éd. CNFEDS, Université de Savoie.

Geraci, C., Gozzi, M., Papagno, C., & Cecchetto, C. (2008). How grammar can cope with limited short-term memory : Simultaneity and seriality in sign languages. *Cognition, 106*(2), 780-804.

Gillot, D. (1998). *Le droit des sourds : 115 propositions*. Rapport parlementaire au Premier ministre.

Givón, T. (2001). *Syntax. 1* (Rev. éd.). John Benjamins Publishing Company.

Givón, T. (2009). *The genesis of syntactic complexity : Diachrony, ontogeny, neuro-cognition, evolution*. John Benjamins Publishing Company.

Givón, T. (2012). Toward a diachronic typology of relative clause. In B. Comrie & Z. Estrada-Fernández (Eds.), *Relative clauses in languages of the Americas: A typological overview* (pp. 3–26). John Benjamins. (Typological Studies in Language, 102).

Glezer, L. S., Weisberg, J., O'Grady Farnady, C., McCullough, S., Midgley, K. J., Holcomb, P. J., & Emmorey, K. (2018). Orthographic and phonological selectivity across the reading system in deaf skilled readers. *Neuropsychologia, 117*, 500-512.

Gobet-Jacob, S. (2007). *Description des procédés linguistiques référentiels dans des narrations enfantines en Langue des Signes Française : Maintien et réintroduction des actants* [Thèse de doctorat, Université Paris 8].

Goldin-Meadow, S., & Mayberry, R. I. (2001). How Do Profoundly Deaf Children Learn to Read? *Learning Disabilities Research & Practice, 16*(4), 222-229.

Goux, M. (2017). *Le pronom-déterminant « lequel » en français préclassique et classique (1580–1720). De la langue au discours* [Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2].

Granfeldt, J. (2005). Direkt Profil et deux études sur la morphologie verbale et les stades de développement. In J. Granfeldt & S. Schlyter (Eds.), *Acquisition et production de la morphologie flexionnelle*. PERLES, Institut d'études romanes de Lund.

Grevisse, M., & Goosse, A. (2016). *Le bon usage : Grevisse langue française* (16e éd.). De Boeck supérieur.

Guillemin-Flescher, J. (2006). Les constructions relatives dans le passage du français à l'anglais. *Moderna Språk, 100*(2), 288-302.

Gundel, J., Houlihan, K., & Sanders, G. (1986). Markedness distribution in phonology and syntax. In F. Eckman, E. Moravcsik, & J. Wirth (Eds.), *Markedness* (pp. 107–138). New York : Plenum Press.

Hall, W. C., & Hecht, J. L. (2024). Primary health-care practices for deaf children should include early incorporation of a signed language. *The Lancet, 404*(10471), 2498–2500.

Halliday, M. A. K. (1990). *Spoken and written language*. Oxford University Press.

Hancock, V., & Kirchmeyer, N. (2005). Chapter 2. Discourse Structuring in Advanced L2 French : The Relative Clause. In J.-M. Dewaele, *Focus on French as a Foreign Language* (pp. 17-35). Multilingual Matters.

Hanson, V. L. (1982). Short-term recall by deaf signers of American Sign Language : Implications of encoding strategy for order recall. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 8*(6), 572-583.

Haspelmath, M. (1998). How young is Standard Average European? *Language Sciences, 20*(3), 271–287.

Haspelmath, M. (2010). Comparative concepts and descriptive categories in crosslinguistic studies. *Language, 86*(3), 663-687.

Haspelmath, M. (2012). Escaping ethnocentrism in the study of word-class universals. *Theoretical Linguistics, 38*(1-2).

Haspelmath, M. (2014). Comparative syntax. In A. Carnie, Y. Sato, & D. Siddiqi (Eds.), *The Routledge handbook of syntax* (pp. 490–508). Routledge.

Haspelmath, M. (2018). How comparative concepts and descriptive linguistic categories are different. In D. Olmen, T. Mortelmans, & F. Brisard (Éds.), *Aspects of Linguistic Variation* (p. 83-114). De Gruyter.

Haspelmath, M. (2020, January 29). *An interview with Scott DeLancey about language description and cross-linguistic considerations*. Diversity Linguistics Comment. https://dlc.hypotheses.org/2135

Haspelmath, M. (2021). General linguistics must be based on universals (or non-conventional aspects of language). *Theoretical Linguistics, 47*(1-2), 1-31.

Haspelmath, M. (2025). Construction functions versus construction strategies. In C. L. Däbritz, J. Budzisch, & R. Basile (Eds.), *Locative and existential predication: Forms, functions and neighboring domains*. Language Science Press.

Hauser, C. (2019). *Subordination in LSF: Nominal and sentential embedding* [Thèse de doctorat, Université Paris-Diderot – Paris VII].

Hauser, C., Zorzi, G., Aristodemo, V., Giustolisi, B., Gras, D., Sala, R., Amat, J., Cecchetto, C. & Donati, C. (2021)**.** "Asymmetries in relative clause comprehension in three European sign languages", *Glossa: a journal of general linguistics 6*(1): 72.

Hauser, M. D., Chomsky, N., & Fitch, W. T. (2002). The faculty of language: What is it, who has it, and how did it evolve? *Science, 298*(5598), 1569–1579.

Hawkins, R. (1989). Do second language learners acquire restrictive relative clauses on the basis of relational or configurational information? The acquisition of French subject, direct object and genitive restrictive relative clauses by second language learners. *Interlanguage Studies Bulletin*, (Utrecht), *5*(2), 156–188.

Hill, J. C., Lillo-Martin, D. C., & Wood, S. K. (2019). *Sign languages : Structures and contexts*. Routledge, Taylor & Francis Group.

Hoffmeister, R. J., & Caldwell-Harris, C. L. (2014). Acquiring English as a second language via print: The task for deaf children. *Cognition, 132*(2), 229–242.

Hoffmeister, R., Henner, J., Caldwell-Harris, C., & Novogrodsky, R. (2021). Deaf Children's ASL Vocabulary and ASL Syntax Knowledge Supports English Knowledge. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 27*(1), 37-47.

Hou, L., Lepic, R., & Wilkinson, E. (2022). Managing Sign Language Video Data Collected from the Internet. In A. L. Berez-Kroeker, B. McDonnell, E. Koller, & L. B. Collister (Éds.), *The Open Handbook of Linguistic Data Management* (p. 471-480). The MIT Press.

Hu, X., & Liu, C. (2007). Restrictive relative clauses in English and Korean learners' second language Chinese. *Second Language Research, 23*(3), 263-287.

Jarvis, S., & Pavlenko, A. (2010). *Crosslinguistic influence in language and cognition* (Paperback edition). Routledge.

Jisa, H., & Kern, S. (1998). Relative clauses in French children's narrative texts. *Journal of Child Language, 25*(3), 623-652.

Kellerman, E. (1977). Towards a characterization of the strategy of transfer in second language learning. *Interlanguage Studies Bulletin, 2*, 58–145.

Kellerman, E. (1983). Now you see it, now you don't. In S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp. 112–134). Rowley, MA : Newbury House.

Kimmelman, V. (2013). Doubling in RSL and NGT: A pragmatic account. In M. Balbach, L. Benz, S. Genzel, M. Grubic, A. Renans, S. Schalowski, M. Stegenwallner & A. Zeldes (Eds.), *Information structure: Empirical perspectives on theory* (Vol. 17, pp. 99–118). Potsdam : Universitätsverlag Potsdam.

Kimmelman, V., & Vink, L. (2017). Question-Answer Pairs in Sign Language of the Netherlands. *Sign Language Studies, 17*(4), 417-449.

Koenders, E. (2024). *Doubling in Hong Kong Sign Language*. *Sign Language & Linguistics, 27*(2), 137–167.

König, E., & Gast, V. (2012). *Understanding English-German contrasts* (3e éd. neu bearbeitete und erw. Aufl). E. Schmidt.

Kubus, O. (2016). *Relative clause constructions in Turkish Sign Language* [Doctoral dissertation, Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg Carl von Ossietzky].

Kubus, O. (2021). Challenges in the research of relative clause constructions in signed languages to date. *FEAST. Formal and Experimental Advances in Sign Language Theory, 4*, 127–138.

Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures*. University of Michigan Press.

Lambert, M., Carroll, M., & Stutterheim, C. V. (2003). La subordination dans les récits d'apprenants avancés francophones et germanophones de l'anglais. *Acquisition et interaction en langue étrangère, 19*, 41-69.

Lambert, M., Carroll, M., & von Stutterheim, C. (2008). Acquisition en L2 des principes d'organisation de récits spécifiques aux langues. *Acquisition et interaction en langue étrangère, 26*, 11–50.

Langacker, R. W. (2008). *Cognitive grammar: A basic introduction*. Oxford University Press.

Langacker, R. W. (2014). Subordination in a dynamic account of grammar. In L. Visapää, J. Kalliokoski, & H. Sorva (Éds.), *Pragmatics & Beyond New Series* (Vol. 249, p. 17-72). John Benjamins Publishing Company.

LaPolla, R. (2022, October 4). *Non-structuralist linguistics (Guest post by Randy LaPolla)*. Diversity Linguistics Comment. https://dlc.hypotheses.org/2825

Le Goffic, P. (2019). *Grammaire de la subordination en français*. Éditions Ophrys.

Le Goffic, P. (2023). De la corrélation à la subordination : le cas du français. In *La corrélation en diachronie longue (1450–1800)*. *Phrase, texte et discours*.

Lehmann, C. (2008). Information structure and grammaticalization. In E. Seoane & M. J. López-Couso (Éds.), *Typological Studies in Language* (Vol. 77, p. 207-229). John Benjamins Publishing Company.

Leuwers, C., Colé, P., & Bouton, S. (2009). Compréhension et production de phrases chez de jeunes enfants sourds : des données préliminaires. In *Apprentissage de la langue écrite : Approche cognitive* (pp. 199–213). Presses Universitaires de Rennes.

Liddell, S. K. (2004). *Grammar, gesture, and meaning in American Sign Language* (Repr). Cambridge University Press.

Liddell, S. K. (2021). *American Sign Language Syntax* (Reprint 2021). De Gruyter Mouton.

Lillo-Martin, D. C., Hanson, V. L., & Smith, S. T. (1992). Deaf readers' comprehension of relative clause structures. *Applied Psycholinguistics, 13*(1), 13-30.

Marchello-Nizia, C., Combettes, B., Prévost, S., & Scheer, T. (Éds.). (2020). *Grande grammaire historique du français*. De Gruyter Mouton.

Matsumoto, Y., Comrie, B., & Sells, P. (Éds.). (2017). Examples to explore in noun-modifying constructions. In *Typological Studies in Language* (Vol. 116, p. 339-353). John Benjamins Publishing Company.

Mayberry, R. I., Del Giudice, A. A., & Lieberman, A. M. (2011). Reading achievement in relation to phonological coding and awareness in deaf readers : A meta-analysis. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 16*(2), 164-188.

Mayer, C. (avec Trezek, B. J.). (2015). *Early Literacy Development in Deaf Children*. Oxford University Press USA - OSO.

Mazur-Palandre, A. (2009). *Le flux de l'information, aspects syntaxiques et discursifs : Une étude fonctionnaliste et développementale* [Thèse de doctorat, Université Lumière - Lyon II].

Meier, R. P., Cormier, K., Quinto-Pozos, D., & Texas Linguistics Society (Éds.). (2009). *Modality and structure in signed and spoken languages* (Digitally printed version). Cambridge University Press.

Meurant, L. (2015). *Corpus LSFB : First digital open access corpus of movies and annotations of French Belgian Sign Language (LSFB)*. Laboratoire de langue des signes de Belgique francophone, FRS-F.N.R.S et Université de Namur.

Meurant, L., Cleve, A., & Crasborn, O. (2016). Using sign language corpora as bilingual corpora for data mining: Contrastive linguistics and computer-assisted annotation. In E. Efthimiou et al. (Eds.), *7th Workshop on the Representation and Processing of Sign Languages: Corpus Mining* (pp. 159–166). European Language Resources Association.

Miller, P. (2013). Similarities and differences in the processing of written text by skilled and less skilled readers with prelingual deafness. *The Journal of Special Education, 46*(4), 233-244.

Millet, A. (2019). *Grammaire descriptive de la langue des signes française : Dynamiques iconiques et linguistique générale*. UGA Éditions.

Mithun, M. (2009). Re(e)volving complexity : Adding intonation. In T. Givón & M. Shibatani (Éds.), *Typological Studies in Language* (Vol. 85, p. 53-80). John Benjamins Publishing Company.

Monville-Burston, M. (2013). Complexité et transfert dans l'acquisition du français langue étrangère : Le cas des apprenants chypriotes du FLE. *Travaux de linguistique, 66*(1), 97-134.

Muller, C. (2002). Clivées, coréférence et relativation. In G. Kleiber & N. Le Querler (Eds.), *Traits d'union* (pp. 17–32). Presses Universitaires de Caen.

Nadeau, M. (1993). Peut-on parler de français sourds ? *Revue de l'Association canadienne de linguistique appliquée (ACLA), 15*(2), 97–117.

Namboodiripad, S., & Henner, J. (2023). Rejecting Competence – Essentialist Constructs Reproduce Ableism and White Supremacy in Linguistic Theory : A Commentary on "Undoing Competence: Coloniality, Homogeneity, and the Overrepresentation of Whiteness in Applied Linguistics". *Language Learning, 73*(S2), 321-324.

Nänny, M., & Fischer, O. (Éds.). (1999). *Form miming meaning : Iconicity in language and literature*. John Benjamins Publishing Company.

Newmeyer, F. J. (2007). Linguistic typology requires crosslinguistic formal categories. *Linguistic Typology, 11*(1).

Occhino, C. (2016). *A cognitive approach to phonology: Evidence from signed languages* [Doctoral dissertation, University of New Mexico].

Ong, W. J. (2012). *Orality and literacy : The technologizing of the word* (30th anniversary ed.; 3e éd.). Routledge.

Ortega, L. (2014). *Understanding Second Language Acquisition*. Taylor and Francis.

Padden, C., & Ramsey, C. (2005). La langue des signes Américaine (ASL) et l'aptitude des enfants sourds à la lecture. In C. Transler, J. Leybaert, & J.-É. Gombert (Eds.), *L'acquisition du langage par l'enfant sourd : Les signes, l'oral et l'écrit* (pp. 107–122). Marseille : Solal.

Pavesi, M. (1986). Markedness, Discoursal Modes, and Relative Clause Formation in a Formal and an Informal Context. *Studies in Second Language Acquisition, 8*(1), 38-55.

Perini, M. (2013). Que peuvent nous apprendre les productions écrites des sourds ? Analyse de lectes écrits de personnes sourdes pour une contribution à la didactique du français écrit en formation d'adultes.

Perini, M., & Dadone, A. (2024). Surdité et accès à la littératie : quel rôle pour les langues des signes ? *Langages, 235*(3), 71–85.

Pfau, R., & Steinbach, M. (2005). Relative clauses in German Sign Language: Extraposition and reconstruction. In *Proceedings of the North East Linguistic Society (NELS 35)* (Vol. 2, pp. 507–521). GLSA.

Piñar, P., Carlson, M. T., Morford, J. P., & Dussias, P. E. (2017). Bilingual deaf readers' use of semantic and syntactic cues in the processing of English relative clauses. *Bilingualism: Language and Cognition, 20*(5), 980-998.

Prenovec, R. (2025). *La littératie chez les sourds : états des lieux sociolinguistique et linguistique, perspectives didactiques* [Thèse de doctorat, Université Paris Nanterre]..

Pontecorvo, E., Higgins, M., Mora, J., Lieberman, A. M., Pyers, J., & Caselli, N. K. (2023). Learning a Sign Language Does Not Hinder Acquisition of a Spoken Language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 66*(4), 1291-1308.

Power, D. J., & Quigley, S. P. (1973). Deaf Children's Acquisition of the Passive Voice. *Journal of Speech and Hearing Research, 16*(1), 5-11.

Quigley, S. P., Smith, N. L., & Wilbur, R. B. (1974). Comprehension of Relativized Sentences by Deaf Students. *Journal of Speech and Hearing Research, 17*(3), 325-341.

Ramat, A. G. (1999). Functional typology and strategies of clause connection in second-language acquisition. *Linguistics, 37*(3).

Riegel, M., Pellat, J.-C., & Rioul, R. (2009). *Grammaire méthodique du français* (4e éd. entièrement revue). Presses universitaires de France.

Ringbom, H., & Jarvis, S. (2009). The Importance of Cross-Linguistic Similarity in Foreign Language Learning. In M. H. Long & C. J. Doughty (Éds.), *The Handbook of Language Teaching* (1re éd., pp. 106-118). Wiley.

Salkoff, M. (1999). *French-English Grammar : A contrastive grammar on translational principles*. John Benjamins Publishing Company.

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].

Sallandre, M.-A. (2014). *Compositionnalité des unités sémantiques en langues des signes : perspective typologique et développementale* [Mémoire d'habilitation à diriger des recherches, Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis].

Sandler, W. (2010). Prosody and syntax in sign languages. *Transactions of the Philological Society, 108*(3), 298-328.

Schachter, J. (1974). An Error in Error Analysis. *Language Learning, 24*(2), 205-214.

Schlenker, P. (2017). Sign Language and the Foundations of Anaphora. *Annual Review of Linguistics, 3*(1), 149-177.

Selinker, L. (2014). *Rediscovering interlanguage* (First issued in hardback). Routledge, Taylor & Francis Group.

Shibatani, M. (2018). Nominalization in crosslinguistic perspective. In P. Pardeshi & T. Kageyama (Eds.), *Handbook of Japanese contrastive linguistics* (pp. 345–510). De Gruyter.

Siouffi, G. (Éds.). (2020). *Une histoire de la phrase française des « Serments de Strasbourg » aux écritures numériques*. Actes Sud Imprimerie nationale éditions.

Stokoe, W. C. (1960). *Sign language structure: An outline of the visual communication system of the American Deaf* (Occasional Papers No. 8). Buffalo, NY: University of Buffalo, Department of Anthropology and Linguistics.

Spinner, P., & Gass, S. M. (2019). *Using judgments in second language acquisition research*. Routledge, Taylor & Francis Group.

Strong, M., & Prinz, P. M. (2000). Is American Sign Language related to English literacy? In C. Chamberlain, J. Morford, & R. Mayberry (Eds.), *Language Acquisition by Eye* (pp. 131–141). Hillsdale, NJ : Erlbaum.

Sutton-Spence, R., & Woll, B. (1999). *The Linguistics of British Sign Language : An Introduction* (1re éd.). Cambridge University Press.

Tomlin, R. S. (1985). Foreground-background information and the syntax of subordination. *Text & Talk, 5*, 122–185.

Traxler, M. J., & Pickering, M. J. (1996). Plausibility and the processing of unbounded dependencies: An eye-tracking study. *Journal of Memory and Language, 35*(3), 454–475.

Traxler, M. J., Corina, D. P., Morford, J. P., Hafer, S., Hoversten, L. J., & NSF Science of Learning Center for Visual Language & Visual Learning (VL2). (2014). Deaf readers' response to syntactic complexity : Evidence from self-paced reading. *Memory & Cognition, 42*(1), 97-111.

Treviño, R., Hochgesang, J. A., Shaw, E. P., & Willow, N. (s.d.). *One Side of the Coin : Development of an ASL-English Parallel Corpus by Leveraging SRT Files*.

Waters, D., Campbell, R., Capek, C. M., Woll, B., David, A. S., McGuire, P. K., Brammer, M. J., & MacSweeney, M. (2007). Fingerspelling, signed language, text and picture processing in deaf native signers : The role of the mid-fusiform gyrus. *NeuroImage, 35*(3), 1287-1302.

Whitley, M. S. (2002). *Spanish/English Contrasts : A Course in Spanish Linguistics* (2e éd.). Georgetown University Press.

Wilbur, R. (1977). An explanation of deaf children's difficulty with certain syntactic structures. *Volta Review, 79*, 85–92.

Wilbur, R. B., & Patschke, C. (1999). Syntactic Correlates of Brow Raise in ASL. *Sign Language & Linguistics, 2*(1), 3-41.

Wittenburg, P., Brugman, H., Russel, A., Klassmann, A., & Sloetjes, H. (2006). ELAN: A professional framework for multimodality research. In *Proceedings of LREC 2006, Fifth International Conference on Language Resources and Evaluation*.

Wolbers, K., Holcomb, L., & Hamman-Ortiz, L. (2023). Translanguaging Framework for Deaf Education. *Languages, 8*(1), 59.

Yuan, B., & Zhao, Y. (2005). Resumptive pronouns in English-Chinese and Arabic-Chinese interlanguages. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 43*(3), 219-237.

TABLE DES MATIERES

Résumé 3

Abstract 4

Remerciements 8

Sommaire 11

Table des figures… 15

Table des tableaux 19

Liste des principales abréviations 23

Introduction 24

Préambule 24

2 Les sourds : contours d'une population 25

3 L'enseignement du français écrit adressé aux adultes sourds : spécificités 26

4 Observations du terrain : difficultés dans l'appropriation de la subordonnée relative 28

5 La relative : un révélateur des causes des difficultés des sourds à l'écrit ? Hypothèse et objectifs de recherche 30

Linguistique des langues vocales et signées vue depuis la question de la relative 33

1 La relative, une notion… relative 33

1.1 Linguistique comparative : remise en question de certaines pratiques méthodologiques 34

1.2 Le Standard Average European 35

1.3 Les propositions du programme fonctionnaliste 37

2 La relative en linguistique comparative 39

2.1 Approche générativiste et approche fonctionnaliste dans la description de la relative 39

2.2 Typologie des stratégies de relativation 41

3 La relative en linguistique descriptive du français 46

3.1 Généalogie de la relative du français 47

3.2 Définition générale 49

3.3 Les valeurs sémantiques de la relative 50
3.4 Structure de la phrase à relative 51
3.5 Usages non standards de la relative 52
3.6 Les usages discursifs de la relative 55
3.6.1 Les usages discursifs de la relative restrictive 55
3.6.2 Les usages discursifs de la relative appositive 56
3.7 Les usages de la relative à l'écrit 58
3.8 Conclusion intermédiaire 60
4 Langue des signes française : propriétés générales 60
4.1 L'Approche Sémiologique 61
4.2 La sémiologie du canal : un renversement épistémologique 61
4.3 La LSF dans l'AS 62
4.3.1 Les unités minimales de la LSF 62
4.3.1.1 Les paramètres manuels 63
4.3.1.2 Les paramètres non manuels 63
4.3.2 Les deux visées communicatives 64
4.3.2.1 Visée illustrative : iconicité d'image et structures de transfert 64
4.3.2.2 La visée non-illustrative : iconicités dormante et diagrammatique 67
4.3.2.2.1 Les unités lexicales et iconicité dormante 67
4.3.2.3 Espace de signation et iconicité diagrammatique 69
4.3.3 Organisation du discours 71
4.3.3.1 Schéma actantiel 72
4.3.3.2 Combinatoire et logique de l'conicité 73
5 La relative dans les LS 74
5.1 La relative en ASL 75
5.2 La relative en LIS 79
5.3 La relative en DGS 81

5.4 La relative en TÍD 82
5.4.1 Volet syntaxique 83
5.4.2 Volet discursif 84
5.5 La relative dans la langue des signes israélienne 85
5.6 La relative en langue des signes iranienne 87
5.7 La relative en LSF 88
5.8 Synthèse des travaux sur l'expression de la relative 94
5.9 Discussion 96
6 Proximité linguistique et équivalences fonctionnelles : cas de la relative de l'anglais et du français 100
La relative au filtre de l'apprentissage de l'écrit par le public sourd 102
1 L'écrit des sourds 102
2 Quelles difficultés ? 103
3 Origines et raisons des difficultés 104
3.1 L'approche phonocentrée 105
3.2 L'hypothèse multivoie 105
4 L'acquisition L2 : le cas des relatives 107
4.1 Les transferts linguistiques 108
4.2 Différences typologiques et transferts 108
4.2.1 Différences grammaticales et transferts 109
4.2.2 Appropriation de la relative en L2 : état de la question 110
4.3 Conclusion intermédiaire 113
5 Acquisition de la relative par les sourds 113
De l'état de l'art à la méthodologie : enseignements et reformulation des hypothèses 117
L'analyse contrastive français écrit/LSF sur l'expression des relatives 124
1 Raisons du choix méthodologique d'une analyse contrastive 124
1.1 Une entrée par le sens, en contexte, à partir d'un corpus de traduction 125

1.2 Nature du corpus de travail : articles de presse et fictions littéraires 127
1.3 Critères d'analyse des équivalents fonctionnels de la relative en LSF 128
1.4 Critères d'analyse du recueil de données en LSF 130
2 Présentation des résultats de l'analyse contrastive 131
2.1 Nature des données recueillies 131
2.1.1 Caractéristiques des relatives analysées 131
2.1.2 Choix des relatives et définitions 132
2.2 L'expression des équivalents fonctionnels de la relative en LSF 138
2.2.1 EF avec pointage index 138
2.2.1.1 Description générale 138
2.2.1.2 *Remarque* : le pointage index dans *l'EF pointage index* 141
2.2.1.3 Valeurs sémantiques des relatives associées aux *EF avec pointage index* 142
2.2.1.4 Fonctions et structures des relatives traduites par un *EF avec pointage index* 144
2.2.1.5 Remarques conclusives 146
2.2.2 EF sans pointage 147
2.2.2.1 Description générale 147
2.2.2.2 Valeurs sémantiques associées aux EFSP 155
2.2.2.2.1 Rôle des expressions faciales dans l'EFSP 157
2.2.2.3 Fonctions et structures des relatives associées aux EFSP 159
2.2.2.4 Remarques conclusives 160
2.2.3 EF Structures de transfert 162
2.2.3.1 Description générale 162
2.2.3.2 EFST : structures de transfert utilisées 165
2.2.3.3 Valeur sémantique des relatives associées aux EFST 166
2.2.3.4 Fonctions et structures des relatives associées aux EFST 168
2.2.3.5 Remarques conclusives 169

2.2.4 EF avec fausse question 171
2.2.4.1 Description générale 171
2.2.4.2 Formes de la fausse question dans l'EF 173
2.2.4.3 Valeurs sémantiques associées aux *EF fausse question* 175
2.2.4.4 Structure des relatives associées aux *EF fausse question* 176
2.2.4.5 Remarques conclusives 177
2.2.5 L'EF reprise 177
2.2.6 Analyse contrastive : conclusion d'étape 179
2.3 Contextes d'apparition de la relative 180
2.3.1 Structure informationnelle et structure thématique 180
2.3.1.1 Thématisation dans le cadre des EFSP 182
2.3.1.1.1 Référents nouveaux, séquence complexe 185
2.3.1.1.2 Référents connus, mais peu accessibles 186
2.3.1.1.3 Pour conclure 186
2.3.2 Implications de l'oralité 186
2.3.2.1 Le procédé « bornage » 189
2.3.2.2 Pour conclure 192
2.3.3 Segmentation syntaxique par les fausses questions 192
2.4 Conclusion de chapitre 194
Les tâches de production, correction et compréhension écrites 196
1 La tâche de production écrite 196
2 La tâche de compréhension écrite 198
3 Tâche de correction 199
4 Tâche de restitution verbale 201
5 La collecte des données 204
5.1 La population cible : critères de sélection 204
5.2 Groupes contrôle : critères de sélection 206
5.3 La phase de recrutement 206

5.4 Déroulement de l'expérience 207
5.4.1 Ordre de passation des tâches 207
5.4.2 Consignes et collecte des données 208
5.4.2.1 Tâche de production 208
5.4.2.2 Tâche de correction 209
5.4.2.3 Tâche de compréhension 210
5.4.3 Premières passations et modification corollaire de la tâche de compréhension 210
5.4.4 Questionnaire sur le profil des participants 212
6 Principes d'analyse des données 212
6.1 Critères retenus pour l'analyse des productions écrites 213
6.1.1 Les critères quantitatifs 213
6.1.2 Critères qualitatifs 214
6.2 Méthode d'analyse des corrections 222
6.3 Méthode d'analyse de la compréhension 222
6.3.1 Profil des participants 223
6.3.1.1 Participants du groupe SOURDS 223
6.3.1.2 Profil des participants groupe FLE 224
6.3.1.3 Profil des participants groupe FRS 225
7 Analyses des résultats 226
7.1 La tâche de production : résultats 226
7.1.1 Caractéristiques communes aux textes groupes contrôle et SOURDS 228
7.1.1.1 Normes typographiques 228
7.1.1.2 Compréhensibilité 228
7.1.1.3 Respect de la consigne 229
7.1.2 Traits du texte classé au stade intermédiaire 229
7.1.2.1 Caractéristiques générales 229
7.1.2.2 Usages de la relative 230

7.1.3 Traits des textes classés au stade avancé inférieur 233
7.1.3.1 Caractéristiques générales 233
7.1.3.2 Textes SOURDS et FLE : points de différence 235
7.1.3.3 Usages de la relative 238
7.1.3.3.1 Remarques générales 240
7.1.3.3.2 Une surgénéralisation du relatif *que* 241
(38) …j'appelais à une fille de droite de m'aider que j'ai exprimé ce que c'est la réponse de Numéro 1 (Pascal, groupe SOURDS) 241
7.1.3.3.3 Utilisation de la restrictive du texte de Barbara 243
7.1.3.3.4 Absence d'une proposition hiérarchiquement supérieure 244
7.1.3.3.5 Remarques conclusives 246
7.1.4 Traits des textes classés aux stade avancé moyen 246
7.1.4.1 Caractéristiques générales 247
7.1.4.2 Textes SOURDS et FLE : points de différence 248
7.1.4.3 Usages des relatives 250
7.1.4.3.1 Remarques générales 250
7.1.4.3.2 Emploi discursif de la relative 251
7.1.4.3.3 Fonction et position syntaxique de la relative 254
7.1.4.3.4 Utilisation non standard de *que* : points de différences entre groupe SOURDS et FLE 258
7.1.4.4 Remarques conclusives 261
7.1.5 Traits des textes classés au stade avancé supérieur 262
7.1.5.1 Caractéristiques générales 262
7.1.5.2 Textes groupe SOURDS et FLE : points de différences 263
7.1.5.3 Usages de la relative 264
7.1.5.4 Remarques conclusives 268
7.1.6 Conclusion 270
7.2 La tâche de correction : résultats 274
7.2.1 Correction et non-correction en lien avec les relatives 274

7.2.2 Correction et non-correction en dehors des relatives 280
7.2.3 Conclusion 281
7.3 La tâche de compréhension : résultats 282
7.3.1 Résultats généraux 283
7.3.2 Revue des bonnes réponses : analyse des acquis 287
7.3.3 Revue des réponses non attendues : analyse des zones de difficultés 289
7.3.3.1 Des difficultés plutôt liées à la structure syntaxique de la relative 290
7.3.3.2 Des difficultés plutôt liées au contexte sémantique 296
7.3.4 Conclusion de l'analyse de la tâche de compréhension 300
Conclusion 301
1 Apports et limites du travail de thèse 301
1.1 L'analyse contrastive, un outil heuristique pour la description des langues 301
1.2 L'analyse contrastive, une aide pour comprendre les spécificités de l'écrit L2 des personnes sourdes 304
1.3 Limites du travail 305
2 Perspectives de recherche 306
Bibliographie 309
Table des matières 323