

Aile

Acquisition et interaction en langue étrangère

Aile... Lia 1 | 2009

Au croisement de différents types d'acquisition : pourquoi et comment comparer ?

Acquérir une langue / construire un système communicatif : le développement de la temporalité en L2 et dans les Homesigns

Sandra Benazzo



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/aile/4521>

ISSN : 1778-7432

Éditeur

Association Encrages

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2009

Pagination : 195-226

ISSN : 1243-969X

Référence électronique

Sandra Benazzo, « Acquérir une langue / construire un système communicatif : le développement de la temporalité en L2 et dans les Homesigns », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], Aile... Lia 1 | 2009, mis en ligne le 01 janvier 2012, consulté le 02 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/aile/4521>

**ACQUÉRIR UNE LANGUE / CONSTRUIRE
UN SYSTÈME COMMUNICATIF :
le développement de la temporalité en L2
et dans les Homesigns**

Sandra BENZAZZO

RÉSUMÉ

La temporalité est une catégorie fondamentale de la cognition humaine, qui est encodée de manière complexe dans toute langue. Cet article compare son expression progressive dans le développement de systèmes linguistiques simples de nature différente : les variétés initiales d'acquisition d'une langue seconde par l'adulte (niveau prébasique et basique) et les systèmes gestuels développés par des sujets sourds (*homesigns* enfantins et adultes). Similarités et différences sont discutées à la lumière des divers facteurs qui caractérisent les deux processus. Globalement, on observe des invariants dans l'ordre de réalisation des opérations temporelles de base, ainsi que des écarts importants typiques des comparaisons enfant/adulte. La convergence entre *homesigns* adultes et variété de base en L2 montre l'action conjointe du développement cognitif, de la présence de besoins communicatifs plus élaborés ainsi que d'une expérience accrue de la pratique langagière. Enfin, les résultats confirment à nouveau le caractère neutre des principes organisationnels sur lesquels reposent les variétés initiales en L2, ce qui fait qu'on les retrouve dans les *homesigns*.

Mots-clés : acquisition adulte L2, *homesigns*, temps, aspect, besoins communicatifs, pratique langagière.

1. Introduction

Cet article propose une analyse comparative de l'expression de la temporalité dans des systèmes linguistiques de nature différente : d'une part, les stades initiaux d'acquisition d'une langue seconde par l'adulte ; d'autre part, les systèmes communicatifs de nature gestuelle (*homesigns*) développés par des sujets sourds sans contact avec les langues de signes. Il s'agit de deux cas acquisitionnels en principe assez éloignés, que l'on peut, en première approximation, opposer de la manière suivante : le premier concerne l'*acquisition* d'une langue disponible dans l'environnement par un sujet qui a déjà l'expérience de sa L1 ; le second correspond à la *création* d'un système communicatif, en l'absence d'un modèle, par un sujet qui n'a aucune expérience préalable du langage.

Le rapprochement de variétés L2 et *homesigns* peut sembler insolite. Il trouve en réalité son origine dans le cadre des questionnements relatifs à la genèse et à l'évolution du langage et des langues¹, sujet de recherche redevenu d'actualité depuis une dizaine d'années. À ce propos, l'absence de traces directes relatives aux formes primitives du langage a poussé plusieurs chercheurs à considérer un ensemble hétéroclite de situations dans lesquelles un système linguistique se met en place : processus de pidginisation / créolisation, acquisition de la L1 ou d'une L2, productions d'enfants isolés comme Genie, etc. (par ex. Bickerton 1990 ; Comrie 2000 ; Jackendoff 2002) et, plus récemment, les *homesigns* (p.ex. Goldin-Meadow 2002 ; Morford 2002 ; Heine & Kuteva 2007). Les formes d'organisation linguistique qui en résultent sont le produit de circonstances partiellement différentes, mais elles présentent un dénominateur commun : il s'agit de systèmes communicatifs qui émergent spontanément, dont le répertoire formel et la structure sont plus 'simples' que ceux des langues à part entière et qui peuvent, en tant que tels, suggérer des étapes intermédiaires entre des formes primitives de langage et la complexité formelle des langues modernes (*cf.* le concept de *fenêtres* et de *systèmes linguistiques restreints*, Botha 2006).

Suivant cette perspective, nous avons appliqué une démarche comparative centrée sur l'expression de la temporalité, catégorie fondamentale de la cognition humaine. Toute langue présente en effet un ensemble de moyens (de nature adverbiale, verbale ou grammaticale) pour exprimer les caractéristiques temporelles et aspectuelles d'une situation, à savoir pour commenter sa

1. Il s'agit d'un sujet de recherche développé dans le cadre de ma participation au projet *Windows on Language Genesis*, financé par NIAS en 2005-06 (*cf.* http://www.nias.knaw.nl/language_genesis/).

distribution dans le temps (continue, itérative, habituelle, etc.) ainsi que pour situer le moment de son occurrence. La présence de marqueurs temporo-aspectuels est considérée par ailleurs comme l'un des traits qui distinguent les langues humaines par rapport à la communication animale (Pinker & Jackendoff 2005), alors que les premières formes de langage sont supposées avoir été initialement confinées au *hic et nunc* (Victorri 2005).

L'observation des lectures d'apprenants et des *homesigns*, développée dans Benazzo (2009), visait donc à vérifier la présence de constantes développementales dans des processus éloignés, afin de donner une base empirique plus solide aux spéculations sur la temporalité dans l'évolution du langage. Ici l'analyse des mêmes trajectoires développementales est reprise en recentrant l'attention sur les différences saillantes qui caractérisent l'émergence de ces deux types de systèmes. Une telle comparaison se révèle particulièrement intéressante aussi bien pour identifier la présence d'invariants développementaux que, à l'inverse, pour tester le poids relatifs des différents facteurs pouvant potentiellement infléchir les deux parcours acquisitionnels.

L'article détaille d'abord les spécificités des systèmes analysés, les raisons motivant leur comparaison et les facteurs de variation qu'ils présentent (section 2). Après avoir retracé les itinéraires développementaux concernant la temporalité en L2 et dans les *homesigns* (section 3), nous discuterons les différences et similarités attestées à la lumière des différents paramètres qui caractérisent les deux processus (section 4).

2. Préliminaires sur les processus observés

Notre analyse initiale étant guidée par les questionnements sur l'origine du langage, on peut se demander si l'étude de l'**acquisition d'une L2** est pertinente à ce sujet, et notamment dans quelle mesure on y retrouve des aspects créatifs². En réalité, tout sujet enfant ou adulte, face à la tâche d'apprendre une langue, ne se limite pas simplement à imiter le modèle. Néanmoins, les variétés enfantines en L1 montrent très tôt la présence de traits grammaticaux spécifiques de la langue en cours d'acquisition (*cf.* Slobin 2005), à laquelle ils vont progressivement se conformer. Les adultes sont par contre de mauvais imitateurs : très souvent ils s'arrêtent en cours de route avec un système qui diffère fortement de la langue cible (LC). Le phénomène bien connu de la *fossilisation* peut être

2. À titre d'exemple, Comrie (1992) passe en revue différents processus d'émergence d'un système linguistique et exclut l'acquisition d'une L2 puisqu'il est, à son avis, trop difficile d'éliminer l'influence directe des deux langues en contact.

attribué à plusieurs facteurs : présence d'une L1, changements dans la capacité d'apprendre, pauvreté de l'input, etc. ; indépendamment de la raison invoquée, l'adulte semble moins apte que l'enfant à 'copier' le modèle environnant (*cf.* Klein 2008).

Aux stades initiaux de l'acquisition, l'influence de la langue source (LS) semble être aussi limitée. Les résultats d'un grand projet sur l'acquisition spontanée d'une L2 par des adultes migrants (ci-après projet ESF, *cf.* Perdue 1993), ont montré que des apprenants représentant différentes combinaisons de LS/LC développent des systèmes linguistiques initialement très similaires. On constate en particulier un stade, appelé « variété de base » (*cf.* Klein & Perdue 1997), dans lequel un lexique dépourvu de traits grammaticaux est organisé sur la base de principes pragmatiques et sémantiques, largement indépendants des spécificités grammaticales des langues en contact. Ces études sur l'acquisition non guidée indiquent ainsi que les lectes d'apprenants ne sont pas le produit d'un simple transfert de la L1 (une sorte de relexification), ni le résultat d'une pure imitation de la LC, mais bien des systèmes linguistiques présentant une dimension créative, dans la mesure où l'apprenant extrait des éléments de l'environnement et développe une grammaire pour les combiner (Perdue 2006). Par ailleurs, surtout dans les situations d'acquisition non guidée, le but initial de l'apprenant n'est pas de reproduire les *normes* de la LC, mais plutôt d'être *communicativement efficace*, de faire passer le message avec les moyens du bord.

Étant donné la relative imperméabilité des stades initiaux aux langues en contact (notamment jusqu'à la Variété de Base), leurs principes organisationnels – tels que *Agent en premier* ou *Focus en dernier* – ont été utilisés comme des fenêtres sur des étapes intermédiaires précédant l'organisation syntaxique des langues à part entière. Suivant les auteurs, ces principes ont été interprétés comme : (a) reflétant des processus créatifs de la faculté du langage (Klein 2001) ; (b) représentant une organisation linguistique neutre par rapport aux traits grammaticaux d'une langue spécifique (Perdue 2006) ; (c) appliquant des principes fossiles du protolangage, que les langues modernes observent souvent et élaborent ultérieurement (Jackendoff 1999). Cependant, même si l'influence directe des langues en contact semble relativement limitée, on peut supposer que l'expérience du langage affecte partiellement le parcours développemental : en effet, l'apprenant adulte entre dans le processus acquisitionnel avec un système conceptuel qu'il a déjà entièrement développé pendant l'acquisition de sa L1. La comparaison avec les *homesigns* joue un rôle crucial à cet égard.

Le terme *homesigns* (dorénavant HS) désigne des familiolectes à base gestuelle que les sujets sourds élaborent lorsqu'ils n'ont pas de contact avec les

langues des signes. C'est ce qui arrive souvent chez l'enfant sourd né de parents entendants non-signeurs : n'ayant pas accès aux productions vocales du milieu entendant, il développe spontanément un code gestuel pour communiquer avec son entourage. Il reprend ainsi certains des gestes coverbaux et emblèmes de son entourage entendant, les réinterprète, en introduit d'autres de sa création et restructure ce répertoire en développant des propriétés organisationnelles de nature linguistique. Goldin Meadow (2003) souligne le rôle principal de l'enfant dans la construction du système, puisque les gestes des parents ne montrent pas le même degré de systématisme. Par ailleurs, malgré un input gestuel différent, les enfants sourds de provenance géographique variée développent des systèmes similaires, à l'exception d'emblèmes typiques de leur environnement culturel (Wang *et al.* 1995 ; Goldin-Meadow *et al.* 2008). Cette remarquable similarité est probablement due à l'action conjointe de deux facteurs : d'une part, la présence de mêmes **capacités** enfantines à segmenter, analyser et recombinaison des éléments gestuels perçus dans un contexte signifiant ; d'autre part, la nécessité de maintenir un niveau élevé **d'iconicité** pour assurer la communication avec des partenaires communicatifs entendants.

Les HS diffèrent ainsi aussi bien des gestes coverbaux, dont la structure est déterminée par la production vocale qu'ils accompagnent (*cf.* Gullberg, ce volume) que des langues des signes, tout en partageant avec ces dernières des similarités structurelles (Morford 1996). Ils représentent également, pour le sujet sourd, un socle de connaissances qui rend possible l'acquisition tardive d'une langue des signes communautaire (Fusellier-Souza 2004 ; Morford 2003), dont ils constituent certainement les précurseurs. En effet, c'est à partir de HS individuels qu'a émergé par exemple la langue des signes nicaraguayenne, avec l'ouverture d'une école qui regroupait des enfants sourds jusque là isolés (Morford & Kegl 2000). Certains auteurs ont interprété l'expérience du Nicaragua comme une sorte de créolisation à partir de formes expressives individuelles instables (Kegl *et al.* 1999 ; Senghas *et al.* 2004)³.

Un développement des HS enfantins est néanmoins possible aussi chez les sujets sourds qui grandissent et continuent à vivre en milieu entendant, suite à leur maturation cognitive et en fonction de leur intégration sociale (Cuxac 2005) : ainsi l'analyse de Fusellier-Souza (2004), portant sur des HS d'adultes, souligne la complexité formelle de leurs références temporelles, spatiales et

3. Cette interprétation est en réalité assez controversée (*cf.* entre autres Russo & Volterra 2005), mais il est généralement reconnu que les langues de signes se développent à partir de HS individuels dans les situations où se forme une communauté de sujets sourds (*cf.* Cuxac 2005).

actantielles. Même si, à notre connaissance, aucune étude n'a suivi directement l'élaboration de HS depuis la naissance jusqu'à l'âge adulte, la mise en regard de HS enfantins et adultes permet d'identifier les lignes fondamentales d'évolution de ces systèmes.

2.1. Caractéristiques communes et facteurs de variation

Les observations précédentes nous permettent de définir plus précisément les caractéristiques saillantes des processus analysés. Dans les deux cas, il s'agit (a) de systèmes linguistiques construits *dans l'interaction* pour répondre à des *besoins communicatifs*, (b) par des sujets équipés des mêmes *capacités basiques* (faculté de langage). Si ces traits communs laissent supposer des similarités, les circonstances spécifiques d'émergence présentent des différences remarquables.

Parmi les facteurs de variation, le plus saillant concerne sans doute la disponibilité d'un **modèle linguistique** : pour l'apprenant d'une langue (L1 ou L2) il s'agit de s'approprier un système linguistique complexe existant dans l'environnement, alors que pour le sujet sourd isolé il faut l'inventer avec les moyens du bord. Tout processus d'acquisition présente une composante créative – sous la pression de besoins communicatifs, l'apprenant se construit une grammaire qui ne correspond pas forcément à celle de la langue environnante – mais dans le cas des sujets sourds cette composante est également mise en œuvre pour construire la plus grande partie du lexique. En revanche, on peut se demander jusqu'à quel point le système est co-construit, vu qu'un geste ne se stabilise que s'il est compris/repris par l'interlocuteur.

Un deuxième paramètre de variation concerne l'**expérience antécédente du langage** : par définition, l'apprenant d'une L2 maîtrise déjà une langue, sa L1. En approchant la L2, il a ainsi accès à un ensemble de connaissances concernant le fonctionnement d'un système linguistique et sa mise en œuvre dans le discours. Pour le sourd isolé, il s'agit par contre de construire un système expressif sans en avoir eu aucune expérience préalable, grâce à l'interaction avec des locuteurs qui sont certes expérimentés, mais dans une autre modalité.

Notre but étant de comparer des trajectoires développementales, il devient nécessaire de prendre en compte l'émergence des HS chez l'enfant et sa complexification chez l'adulte. Les facteurs de variation incluent par conséquent non seulement l'inégalité des connaissances linguistiques initiales des sujets, mais aussi leur état de **maturité cognitive** au début du processus : maturité en cours chez l'enfant, développée chez l'adulte.

Finalement, la **modalité expressive** constitue également un facteur susceptible d'exercer une influence sur les systèmes linguistiques en construction. Le canal visuo-gestuel présente des spécificités importantes : d'une part, le signeur a accès à plusieurs ressources (signes manuels, regard, mimique faciale, mouvement du buste) qui peuvent être simultanément activées (cf. Sallandre 2007) ; d'autre part, il peut exploiter à différents degrés la composante iconique des unités gestuelles (structures de grande iconicité, cf. Cuxac 2001). L'un des traits typiques de la modalité signée concerne la possibilité de représenter simultanément deux signes processifs. Risler (2007), par exemple, décrit comment le signeur peut aisément utiliser une proforme manuelle pour un personnage (en l'occurrence une vache, main gauche) qui agit sur un autre (un cheval, proforme corporelle et main droite), tout en montrant par l'expression du visage l'effet éprouvé par ce dernier (= la vache soulage le cheval en le soignant). La modalité vocale est par contre soumise à des contraintes de linéarisation plus fortes et ne permet pas de 'donner à voir' les contenus exprimés (sauf évidemment en recourant à des gestes !).

Le tableau 1 résume les facteurs de variation que l'on vient de mentionner. La comparaison des parcours développementaux concernant l'expression de la temporalité dans les deux cas devrait nous permettre d'en départager l'impact, ou au moins d'en discuter le poids relatif.

Systeme linguistique	L2	HS
Créateurs	Adulte	Enfant ---⇒--- Adulte
Développement cognitif	Accompli	En cours ---⇒--- Accompli ?
Expérience du langage	Oui, la langue source	Non
Disponibilité d'un modèle	Oui, la langue cible	Non, mais accès à la gestualité des entendants
Modalité expressive	Canal audio-vocal	Canal visuo-gestuel

Tableau 1. Paramètres de variation

3. Temporalité : données et analyses

Nous récapitulons ci-après les itinéraires développementaux concernant l'expression de la temporalité, en nous appuyant sur les résultats d'études antérieures : pour les variétés L2 ce sont les travaux issus du projet ESF mentionné plus haut (cf. Dietrich *et al.* 1995 ; Klein & Perdue 1992, 1997) ; pour les HS il

s'agit des études de Goldin Meadow et collègues sur des enfants et des analyses de Fusellier-De Souza (2001, 2004) sur des adultes⁴.

Pour l'expression de la temporalité, trois opérations fondamentales sont prises en compte : (a) la **localisation** d'une situation dans le temps, (b) la **perspective** qu'on peut prendre sur son déroulement (accomplie, en cours, habituelle, etc.), ainsi que (c) l'établissement de **relations d'ordre** entre situations (situation x *avant*, *après* ou *en concomitance* avec situation y). Nous examinerons la séquence dans laquelle ces opérations sont réalisées, les moyens utilisés et les propriétés générales du système correspondant.

Notre modèle de référence est celui de Klein (1994). Temps et aspect y sont définis à travers trois variables temporelles : le moment de la parole (*Time of Utterance* ou TU), l'intervalle temporel de validité pour l'assertion (*Topic Time* ou TT), et le moment de la situation elle-même (Tsit). La catégorie notionnelle de temps encode ainsi la relation entre le TT et TU, le moment asserté pouvant coïncider avec TU (=présent), le précéder (=passé) ou le suivre (=futur) ; la catégorie de l'aspect correspond aux relations entre TT et Tsit : par exemple le *perfectif* présente la situation comme accomplie par rapport à l'intervalle temporel asserté (TT après Tsit), alors que l'aspect *imperfectif* asserte un intervalle temporel qui est contenu dans celui de la situation (TT inclus dans Tsit). Les moyens utilisés peuvent être de nature lexicale (adverbiaux) ou grammaticale (flexion verbale), mais le contenu lexical des prédicats (verbes et leurs arguments) véhicule également des notions aspectuelles, telles que la télélicité ou l'atélicité du procès désigné.

3.1. L'expression de relations temporelles aux stades initiaux d'acquisition d'une L2

Au stade précédent la Variété de Base, dit « prébasique », les énoncés en L2 sont constitués d'expressions non-analysées et d'un ensemble de lexèmes qui correspondent globalement à des noms, adjectifs et adverbes de la langue cible. Leur emploi chez l'apprenant montre qu'ils présentent une interface entre sons et sens, mais qu'ils sont dépourvus de spécification catégorielle. Étant donné l'absence de formes verbales clairement identifiables, ce stade est caractérisé

4. Notre mise en relation d'études antérieures peut parfois impliquer une réinterprétation des résultats.

par une organisation nominale de l'énoncé (cf. Klein & Perdue 1992). L'extrait suivant⁵ d'un récit illustre le répertoire typique de ce stade :

- (1) petit chien et garçon + à glace
 et garçon + e: boum glace
 et chien ++ SOS (Polonais>Français L2)

Les constituants de l'énoncé sont simplement juxtaposés. Leur ordre linéaire révèle toutefois l'application de principes d'organisation pragmatique : les éléments au statut topical restent souvent implicites ou précèdent ceux qui ont un statut focal (principe *focus last*). De tels passages narratifs montrent l'emploi systématique du Principe de l'Ordre Naturel (PON, cf. Clark 1971 ; Levelt 1989) : les événements sont relatés suivant leur ordre chronologique d'occurrence, ce qui permet d'inférer la relation de succession entre les situations mentionnées. En réalité, le même principe s'applique aussi dans la production native, mais à ce stade en L2 il s'agit d'une contrainte, puisque les apprenants n'ont pas les moyens formels pour en signaler la violation.

Bien que la production des apprenants soit fortement dépendante de l'étyage du locuteur natif, le répertoire prébasique inclut toujours quelques items lexicaux (surtout des expressions de calendrier) pour indiquer le TT. Ce dernier n'est explicité que s'il est différent du temps de la parole ou de l'intervalle temporel déjà introduit dans le discours. La régularité de ce mécanisme est illustrée en (2) : le TT du premier énoncé est maintenu implicitement à partir de la question du LN (tout comme l'entité topicale *mari*), alors que *demain* et *lundi* dans les énoncés suivants rendent explicite le déplacement de la référence⁶.

- (2) LN et votre mari ? *en el * hôpital
 LN encore ? oui l'hôpital eh eh *mañana* ?..
 LN demain demain eh eh permis ... (= de quitter l'hôpital)
 et lundi à l'hôpital (Esp.>Français L2)

Il est clair que l'interprétation des énoncés au stade prébasique demande de fortes inférences pragmatiques de la part de l'interlocuteur, qui doit reconstruire à la fois les relations entre les entités mentionnées (cf. formes verbales rares)

-
5. Conventions adoptées : + pour une courte pause non remplie, *.* pour des items produits dans la LS des apprenants, // encadre des segments transcrits phonétiquement et LN introduit les interventions du locuteur natif.
6. Notons au passage l'influence de la proximité typologique des langues en contact : à ce stade les apprenants hispanophones du français produisent des prépositions et des articles (ex.2), absents chez les apprenants polonais (ex.1).

et entre les propositions (*cf.* connecteurs rares). En dépit de ces limitations expressives, les apprenants se forment rapidement des moyens lexicaux pour localiser les situations dans le temps et dépasser ainsi la dépendance du *hic et nunc* contextuel, ou de l'intervalle temporel établi dans le discours par l'interlocuteur expert (*cf.* aussi Perdue 1993 : 103).

Au stade suivant, la « *variété de base* » (dorénavant VB) est marquée par l'émergence de formes verbales, qui sont clairement identifiables grâce à la structure argumentale. La morphologie verbale, lorsqu'elle est présente, n'est pas encore utilisée fonctionnellement. En (3), par exemple, l'apprenant produit une forme verbale équivalente au présent dans la langue cible, alors que l'assertion concerne le passé.

- (3) (LN : *qu'est-ce que tu fais ici? tu travailles ?*)
avant je /travaj/ + maintenant non (Esp. > Français L2)

Le système est très simple, l'organisation de l'énoncé étant encore largement déterminée par des principes de nature pragmatique (*focus en dernier*) ou sémantique (tels que *agent en premier*). Les apprenants arrivent cependant à exprimer un ensemble riche de relations temporelles grâce aux moyens lexicaux résumés ci-dessous et illustrés en (4) et (5):

- (a) Des formes verbales, bien que non fonctionnellement conjuguées, qui explicitent les relations entre les entités et expriment certains traits temporels inhérents à la situation. Leur sémantisme rend possible la distinction entre états et activités, situations ponctuelles ou duratives.
- (b) Des items de nature verbale (tels que *commencer / finir*) ou adverbiale (p.ex. *fertig* en allemand L2) ou même des séquences non-analysées (p.ex. *çayest*), qui sont utilisés comme MARQUEURS DE BORNES (borne gauche ou droite d'une situation).
- (c) Un nombre croissant de formes adverbiales, qui élargissent le répertoire prébasique, exprimant : la POSITION des situations sur l'axe temporel - de manière absolue (*en 1970, dimanche*), déictique (*hier, la semaine passée*) et/ou anaphorique (*après, avant*) -, leur FRÉQUENCE (*souvent, deux fois*) et leur DURÉE (*2 heures, 4 jours*).
- (d) Des connecteurs tels que *après* et *avant*, qui permettent de rompre la contrainte de l'ordre chronologique. La présence d'un marqueur explicite de *concomitance* entre deux situations (*quand*) est sujette à variation individuelle (*cf.* Dietrich *et al.* 1995).

- (4) nine o'clock in er + work start / half past two finish (Italien > Anglais L2)
9 heures à ehm + travail commencer / 2h et demie finir
- (5) (à propos du mari de l'apprenante)
* el * de vacances * el * mois de juillet
et moi / fe / de de le cours (= elle doit suivre un cours de français)
* y * août moi de vacances * y el * de travail (Esp. > Français L2)

Le placement des adverbiaux temporels respecte les régularités observées pour les constituants obligatoires : les expressions précisant le TT – qui portent sur tout l'énoncé – sont placées en tête d'énoncé en tant que composante topicale (cf. *demain* et *lundi* dans ex. 2, *avant* dans ex. 3, ainsi que *août* en 5), alors que les expressions exprimant le Tsit sont en position non-initiale, adjacente au syntagme verbal, dans la composante focale de l'énoncé (cf. *mois de juillet* en 5). Leur position est ainsi déterminée par la structure informationnelle de l'énoncé et reflète de manière transparente la portée sémantique de l'item temporel. L'ancrage temporel de l'énoncé peut rester implicite (a) s'il est maintenu du discours précédent, (b) s'il est inférable grâce à des principes d'organisation discursive (comme le PON dans les narrations) ou (c) s'il correspond au moment de la parole (sorte de *présent par défaut*). En revanche, l'ancrage doit être exprimé s'il est contrasté avec un autre intervalle temporel (comme en 3, *avant* vs. *maintenant*).

En résumé, malgré la non-fonctionnalité de la morphologie verbale, les apprenants arrivent à exprimer un ensemble riche des relations temporelles, *implicitement* par des principes discursifs et pragmatiques, et *explicitement* grâce à des moyens essentiellement lexicaux. Ce système est relativement efficace, mais présente aussi des limitations communicatives. Comme le soulignent Dietrich *et al.* (1995 : 273), un énoncé tel que « when in Italy I go Rome » se prête à plusieurs lectures : unique (*quand j'étais en Italie je suis allé à Rome*), habituelle (*quand j'étais en Italie j'allais à Rome*), ou générique (*à chaque fois que je suis en Italie je vais à Rome*). L'interprétation des énoncés repose souvent sur un ensemble de connaissances partagées. Ainsi, l'exemple (6) contraste la validité de la même assertion (travailler dans la cuisine) pour deux intervalles temporels en les associant à deux localisations spatiales différentes : ici (= *depuis que je suis en France*) et au Chili (= *quand j'étais au Chili, avant d'arriver en France*). Le contraste temporel entre passé et présent est inférable, mais à condition que l'interlocuteur connaisse la biographie de l'apprenante, notamment le fait qu'elle a vécu au Chili avant de venir en France. Par ailleurs, les situations peuvent être quantifiées ou marquées comme 'finies', mais le répertoire de la

VB ne permet pas de donner une autre perspective aspectuelle qui implique la dissociation entre TT et Tsit (*cf.* Starren 2001).

- (6) (*l'apprenante travaille dans la cuisine d'un foyer*)
 LN tu sais bien faire la cuisine?
 oui + seulement *ici* + je jamais jamais je /travaj/ *au Chili*

Malgré ce type de désavantages, de nombreux apprenants s'arrêtent à ce niveau, qui leur permet de se débrouiller dans la plupart des situations quotidiennes. Ceux qui progressent au-delà de la VB développent graduellement une organisation grammaticale de l'énoncé (émergence de la fonction de sujet, de la subordination, etc.) et une morphologie verbale porteuse de valeurs temporo-aspectuelles. Le stade « *postbasique* » est en effet caractérisé par la structuration de l'énoncé autour d'un verbe fléchi⁷. Les itinéraires acquisitionnels se diversifient au fur et à mesure que les apprenants s'approprient les traits spécifiques de la langue cible, mais on constate des tendances acquisitionnelles générales. Au niveau des moyens : les formes analytiques – morphèmes libres associés à des verbes lexicaux non finis (*cf.* Parodi 2000 ; Perdue *et al.* 2002) – précèdent les formes synthétiques, ce qui montre l'impact de la saillance perceptuelle dans l'input, ainsi que la tendance spécifique de l'apprenant à préserver la transparence sémantique (les valeurs fonctionnelles précédant l'information lexicale). Au niveau des fonctions : les nouveaux moyens grammaticaux sont utilisés pour encoder l'opposition temporelle *présent/passé* (les constructions mettant en relation deux intervalles temporels dans le passé tels que le plus-que-parfait sont tardives) et la distinction entre aspect *perfectif* et *imperfectif*, impliquant une dissociation entre TT et Tsit (*cf.* Benazzo & Starren 2007).

Ce développement montre à la fois la 'logique communicative' des stades initiaux (acquérir des moyens nouveaux permettant de dépasser les contraintes du système précédent) et les premières traces d'une organisation formelle spécifique à la langue cible. C'est à ce stade qu'on observe par ailleurs une influence croissante des notions grammaticalisées dans la langue source.

7. Le projet ESF concerne l'acquisition de langues où la flexion verbale est obligatoire.

3.2. L'expression de relations temporelles dans les *homesigns*

3.2.1. Systèmes gestuels enfantins

Goldin-Meadow et ses collaborateurs ont décrit l'émergence des HS chez des enfants observés longitudinalement (tranche d'âge entre 1;4 à 5;9). Dans des circonstances interactives favorables, l'enfant se forge un lexique de formes gestuelles qui deviennent progressivement stables et organisées en paradigmes, puis se différencient suivant leur fonction grammaticale (nom, verbe/adj. et marqueur). Parallèlement à l'élaboration structurelle, les systèmes gestuels expriment des fonctions plus variées. D'après Goldin-Meadow (2003 : 186), ils sont progressivement utilisés pour : (a) faire des requêtes et commentaires sur la situation présente (*here&now talk*) ; (b) communiquer sur le passé, futur et hypothétique (*displaced talk*) ; (c) raconter des histoires sur soi-même et les autres (*fonction narrative*) ; (e) communiquer avec soi-même (*self-talk*) ; (f) faire référence à ses propres gestes et à ceux des autres (*fonction métalinguistique*).

Le développement de la capacité à désigner des informations spatialement et temporellement déplacées par rapport à la position du locuteur et de l'interlocuteur, en dehors de leur champ perceptuel (fonction b), est réalisée en trois étapes (*cf.* Butcher *et al.* 1991 ; Morford & Goldin-Meadow 1997), qui sont globalement conformes aux progressions développementales attestées chez l'enfant tout-venant.

- (i) Tout d'abord, après une période où les pointages désignent des objets présents dans l'environnement immédiat, l'enfant commence à mentionner des objets, actions, attributs et endroits non présents. Il peut montrer du doigt un objet présent qui ressemble fortement à celui qui est absent, ou l'endroit occupé habituellement par l'entité désignée. Par exemple, l'enfant pointe la chaise habituellement utilisée par son père, puis fait le geste de dormir, pour signifier que son père, qui se trouve dans une autre pièce, est en train de dormir.

Cette étape est en corrélation avec un développement crucial des propriétés linguistiques du système, notamment l'émergence de deux niveaux de structuration : à l'intérieur de la phrase (niveau syntaxique) et à l'intérieur du répertoire gestuel (niveau morphologique). Les pointages servant à évoquer des référents absents

(fonction symbolique), coïncident avec le stade où la distinction entre noms et prédicats est exprimée à travers l'ordre des mots et la flexion dans l'espace⁸.

(ii) L'étape suivante est représentée par la référence à des événements proches mais encore liés au contexte présent : il s'agit d'anticipations sur ce qui va se passer ou de commentaires sur ce qui vient de se passer. Par exemple, l'enfant signe 'bubble EXPAND' (= bulle gonfler) après avoir soufflé une bulle.

(iii) Finalement on atteste la référence à des situations éloignées ou non actuelles, se déroulant dans le passé ou l'avenir, et à des situations imaginaires. Les marqueurs utilisés sont les suivants:

– des *pointages* : l'enfant pointe au dessus de son épaule (=passé), puis montre le sol (=ici), puis une carte avec l'image d'un chien. Sa mère répond « oui, on avait un chien gris! » ;

– un geste glosé *away*, marquant un déplacement spatio-temporel ou narratif. C'est à l'aide de ce marqueur qu'un enfant rappelle l'accident de voiture de son père ;

– un geste glosé *wait*, explicitant des intentions et signalant ainsi l'avenir immédiat. Par exemple, l'enfant signe 'wait' (=futur) + 'toybag' avant de marcher vers sa caisse de jouets pour attraper un objet et jouer avec.

Il émerge ainsi une première opposition verbalisée concernant la localisation dans le temps : l'ancrage temporel reste implicite pour les situations proches du moment de la parole, alors que des moyens explicites sont utilisés pour signaler les événements qui s'en détachent temporellement (ou spatialement).

La dernière étape observée, du moins dans le domaine de la temporalité, concerne les relations d'ordre entre les événements : certains enfants commencent à produire des séquences narratives (autour de l'âge de 5 ans), où les événements sont relatés suivant leur ordre chronologique d'occurrence.

Enfants sourds isolés et enfants entendants

Le développement que l'on vient de tracer présente des étapes très similaires à celles que l'on peut observer chez l'enfant tout-venant (cf. Hickmann

8. Plus précisément, cette distinction est initialement exprimée par différents gestes (pointages pour les noms, gestes iconiques pour les prédicats) ; puis, dans un deuxième temps, par l'ordre des gestes (les noms précèdent les pointages, les verbes les suivent) et la flexion spatiale (différent espace de signation). De véritables catégories grammaticales émergent plus tard, quand noms et prédicats ne réfèrent plus exclusivement à objets / actions (cf. Butcher *et al.* 1994).

2000). Morford & Goldin Meadow (1997) arrivent à cette conclusion en comparant leurs sujets sourds à des enfants entendants en anglais L1, pour les mêmes tranches d'âge : les deux groupes suivent le même parcours, mais les enfants sourds se détachent de la référence au présent moins fréquemment et plus tard que les enfants entendants. Ce retard est mis en relation avec le comportement 'non coopératif' des personnes de leur entourage, qui mentionnent des événements non-présents plus rarement que les parents des enfants entendants, et ne marquent le déplacement de la référence temporelle que dans leur production orale, inaccessible aux enfants sourds (*cf.* le concept de « unwilling communicative partners », Goldin Meadow 2002).

S'agit-il d'un simple retard entre les deux populations ou bien peut-on identifier d'autres spécificités liées à l'absence d'un modèle ? Les auteurs, par exemple, classent dans la même étape des énoncés tels que 'bubble EXPAND' en HS (après que l'enfant a soufflé une bulle) et 'see, I flipped over' en anglais L1 (après que l'enfant a fait une cabriole). Si du point de vue conceptuel les deux énoncés font référence à un événement qui vient de se produire, il n'en reste pas moins que seul le second montre l'utilisation d'une marque temporelle.

En examinant la production d'enfants entendants plus jeunes – notamment Gretsches (2004) pour un échantillon de langues vocales typologiquement différentes – on peut identifier une étape initiale où le système de l'enfant distingue entre l'*ici-maintenant* vs. *un autre moment temporel* indéterminé⁹. Cette distinction serait exprimée en opposant soit des verbes finis vs. non-finis, soit des formes perfectives vs. imperfectives. Indépendamment du retard qui caractérise le développement des HS, c'est le choix de l'**option non marquée** qui diffère : les enfants entendants semblent utiliser des formes morphologiquement marquées pour la référence au présent, alors que c'est l'inverse dans les HS. En l'absence d'un modèle, la solution naturelle qui s'impose est donc de laisser implicite la référence au moment de la parole (ou proche) et de marquer plutôt ce qui s'en détache.

Une autre différence cruciale concerne les relations d'ordre entre les situations. L'enfant tout-venant montre une préférence initiale pour le respect de l'ordre chronologique (*cf.* Clark 1971), conceptuellement plus simple à comprendre et à reproduire, préférence qui est souvent accompagnée par un surmarquage de la relation de succession. Après avoir acquis un ensemble varié de connecteurs (additifs, temporaux, causaux...), l'enfant tout-venant

9. Selon Gretsches (2004), les enfants marquent ensuite la direction du TT (passé vs. avenir), et enfin des distinctions aspectuelles impliquant la dissociation entre TT et TSit.

va donc apprendre quand il n'est *pas* nécessaire de s'en servir (*cf.* Jisa 1987), exploitant ainsi les inférences pragmatiques. À l'inverse, l'enfant sourd isolé doit graduellement apprendre l'efficacité du PON sans disposer de connecteurs permettant de le dépasser.

3.2.2. *Systèmes gestuels adultes*

Si les sujets sourds continuent à vivre dans un milieu entendant non hostile à leur communication gestuelle, leurs systèmes ont tendance à se complexifier. Quelques études pionnières sur les HS d'adultes (entre autres Yau 1992 ; Kendon 1980 ; McLeod 1973) mentionnent au passage la présence de marqueurs temporels ; il s'agit cependant d'observations fragmentaires, vu que la temporalité ne constituait pas le sujet principal de leur recherche. En revanche, l'étude de Fusellier-Souza (2004) fournit une description détaillée des moyens utilisés pour exprimer des relations temporelles dans les HS de trois sourds adultes vivant au Brésil. Il est utile de préciser que ces sujets n'ont pas de contact entre eux ni avec d'autres sourds, mais jouissent d'une certaine intégration dans le milieu entendant : Jo (26 ans) travaille avec un de ses frères dans la fabrication de pizzas,IVALDO (53 ans) est vendeur ambulant de jus de fruits et Ana (20 ans) n'est pas active professionnellement mais participe aux activités domestiques et à la vie du village. Dans chaque cas un membre de la famille a le statut d'*interlocuteur préférentiel* (si nécessaire interprète) : le sujet sourd dispose donc d'au moins un partenaire communicatif 'coopératif' qui partage son système.

Leurs HS sont structurellement très similaires et en continuité avec les propriétés des systèmes enfantins décrites par Goldin-Meadow : un lexique stabilisé constitué de gestes à valeur nominale, verbale / adjectivale et de quantificateurs, des gestes hautement iconiques et des pointages à fonctions multiples. Ils s'en démarquent, en revanche, par la complexité du répertoire temporel. Le tableau 2 indique tous les gestes présentant une valeur spécifiquement temporo-aspectuelle, attestés au cours de 15 minutes de conversation libre entre chacun des sujets sourds et l'un de leurs interlocuteurs habituels (les chiffres font référence à la production des deux locuteurs en présence).

Répertoire gestuel	Glose sémantique	Ana	Jo	Ivaldo
Geste d'accomplissement	Fini	5	26	8
Pointages au dessus de l'épaule ou mouvement rotatoire de la main	Avant (avant x ou passé)	1	12	5
Pointage ou mouvement rotatoire dans la direction opposée	Après (après x ou à venir = futur)	13	7	5
Pointage vers le bas	maintenant / ici	-	2	4
Geste de dormir répété	Tous les jours (action générique ou habituelle)	1	-	-
Claquement des doigts	Longtemps (durée indéfinie ou passé éloigné)	3	-	5
Divers gestes pour expressions de calendrier: p.ex. croix = dimanche	Désignation d'un mois spécifique (<i>juin, septembre, décembre</i>) et d'un jour spécifique (<i>dimanche</i>)	1	-	14/4*
Divers gestes pour unités temporelles : p.ex. geste pour dormir = jour	x jours, x ans, x mois	1	3	2

Tableau 2. Signes stabilisés à valeur temporelle

(adapté de Fusellier-Souza 2004 : 278)

(14/4* indique le rapport occurrence/type)

L'analyse de ces productions montre la présence d'un ensemble très varié de moyens pour localiser les situations dans le temps : des gestes pour indiquer des unités de temps (comme *jour, mois, année* + leur quantification), pour identifier des intervalles temporels spécifiques (tels que *juin, septembre*), pour exprimer des relations d'ordre ou bien faire référence à un passé/futur générique (correspondant à *avant / après*), et un geste de pointage pour exprimer le *ici* et/ou *maintenant*.

Les expressions de calendrier sont souvent créées sur la base d'une activité ayant typiquement lieu à ce moment-là (p.ex. le signe de la croix pour

indiquer *dimanche*, en référence aux messes dominicales ; le signe pour *dormir* signifiant *jour/nuit* ou d'un détail perceptuellement saillant (p.ex. des lumières clignotantes pour signifier *décembre* et/ou *Noël*). Ces gestes peuvent se combiner avec des 'lignes temporelles' pour construire des références complexes, comme en (7).

- (7) DIMANCHE [début ligne temp.] JOUR-DE-TRAVAIL 3 (=3 jours plus tard) SOLEIL-COUCHANT...
mercredi prochain en fin de journée...

Tous les sujets produisent des prédicats désignant des situations statiques (*voir, écouter, aimer*) et des situations dynamiques atéliques (*manger, dormir*) ou téliques (*mourir, couper*). Les propriétés temporelles des situations peuvent être spécifiées ultérieurement par des gestes qu'on peut gloser par 'fini' (marqueur d'accomplissement) et 'longtemps' (durée indéfinie ou référence à un passé éloigné), ou par la répétition du même geste (lecture habituelle, p.ex. 'tous les jours'). Les séquences narratives révèlent l'application extensive du PON : l'organisation par défaut des événements relatés suit l'ordre chronologique.

Quelques asymétries dans le répertoire des trois corpus peuvent être attribuées aux différents sujets abordés dans les conversations libres. À ce propos, Fusellier De Souza fait remarquer des différences interindividuelles liées à l'expérience accumulée du langage : Ivaldo, le sujet le plus âgé et celui qui a des contacts plus riches avec la communauté entendante grâce à son activité, présente aussi un lexique et des procédures discursives plus diversifiés que les deux autres. Nous y reviendrons dans la discussion. Néanmoins, dans l'ensemble, les moyens linguistiques présents dans leurs HS permettent d'accomplir à peu près les mêmes opérations qu'on a observées au niveau de la VB en L2. À côté de l'aspect lexical encodé par les formes verbales, les locuteurs disposent de moyens pour : (a) localiser les situations dans le temps (de manière déictique, anaphorique et absolue), faisant référence à un passé/futur indéfini ou bien à un intervalle temporel défini (expressions de calendrier) ; (b) ordonner les situations les unes par rapport aux autres (*avant, après*) ; (c) quantifier minimalement la fréquence des situations ou leur durée (encore une fois de manière définie ou indéfinie) ; (d) marquer la borne droite d'une situation (accomplissement). Les similarités concernent également le niveau discursif : l'ancrage temporel du prédicat reste implicite puisqu'inférable, soit parce qu'il a été déjà établi dans le discours précédent, soit parce qu'il coïncide avec le moment de l'énonciation. Un terme déictique désignant le *maintenant* doit toutefois être disponible pour une référence temporelle contrastive, comme en (8), à comparer avec l'exemple (3) en L2.

- (8) (à propos d'une équipe de foot)
 AVANT [rotation main à l'arrière] CHAMPION [signe pour gagner/victoire]
 MAINTENANT [pointage au sol] FINI [signe d'accomplissement].
 avant (l'équipe de Vasco) était championne, maintenant c'est fini

Les énoncés montrent certaines régularités au niveau de l'ordre des signes : le locuteur construit une référence temporelle avant de prédiquer des propriétés pour l'intervalle temporel identifié (le TT dans ex. 7-8). À l'inverse, l'expression temporelle semble occuper la position finale quand elle représente une information focale, comme dans l'énoncé en (9). L'ordre des signes semble donc déterminé par les mêmes principes sémantico-pragmatiques attestés au niveau de la VB.

- (9) (question ambiguë : *tu as passé combien de temps là bas ?*
 ou bien *tu as mis combien de temps pour y aller ?*)
 ALLER moi [pointage vers soi-même] NUIT/ JOUR [geste pour dormir] 3
 pour aller j'(ai mis) 3 jours/nuits

Quelques traits spécifiques ?

Dans l'introduction il a été avancé que la modalité expressive pourrait avoir un impact sur le système linguistique en construction. À ce propos, il convient de souligner que la production des sujets décrits par Fusellier De Souza (2004) est caractérisée par la mise en oeuvre simultanée de plusieurs ressources (signes manuels, mais aussi mimique faciale, mouvement du buste, etc.) typique de la modalité visuo-gestuelle. Plus spécifiquement en termes de temporalité, dans les séquences narratives on remarque l'utilisation de structures de grande iconicité, où le corps du signeur devient le référent indexé d'un personnage : ce transfert de personne permet au locuteur de représenter aisément la concomitance entre deux procès. C'est de cette manière, par exemple, qu'Ivaldo raconte comment son enfant a remarqué une jeune fille (mimique faciale et emploi du regard) pendant qu'il buvait un coca (main qui tient une paille). Pour ce qui est des potentialités expressives liées à la modalité, il resterait à creuser jusqu'à quel point la composante iconique est exploitée pour représenter des propriétés temporo-aspectuelles des prédicats (p. ex. répétition du même geste pour l'aspect itératif).

D'autres traits pourraient être spécifiques à la tâche créative (et non à la modalité) : il s'agit notamment de l'ambiguïté ou polyvalence de plusieurs items (p.ex. le signe pour *dormir* signifiant en même temps *jour/nuite* et l'unité temporelle *24h*) et du rôle des connaissances partagées pour l'interprétation des

énoncés. On constate par exemple des problèmes de compréhension du message entre l'interlocuteur privilégié et le sujet sourd lorsque l'événement raconté n'a été vécu que par ce dernier. Même si l'informateur sourd recourt à des principes de représentation très iconiques (interprétables notamment par l'enquêtrice en raison de ses connaissances en langue des signes), ces mêmes principes semblent moins actifs chez l'interlocuteur entendant (*cf.* Fusellier-Souza 2001 : 75).

4. Discussion des résultats

Les sections précédentes (3.1 et 3.2) ont mis en évidence la mise en place progressive de différents moyens pour réaliser des opérations sémantiques temporelles de base. Les systèmes analysés présentent des similarités remarquables (notamment entre VB et HS adultes) ainsi que des différences importantes (surtout entre enfants et adultes), que nous récapitulons pour la discussion.

4.1. Les invariants développementaux : opérations temporelles et hiérarchie de besoins communicatifs

Si la comparaison des HS enfantins et variétés prébasiques met en évidence des écarts importants entre les deux populations (voir 4.2 ci-après), les trajectoires développementales identifiées révèlent également la présence de quelques constantes développementales concernant l'expression des relations temporelles. Un premier pas commun à chaque processus se caractérise notamment par la transition entre un système qui est initialement dépendant du contexte (limité à des situations contingentes, absence de marquage temporel) et le développement de quelques moyens qui permettent de **déplacer la référence temporelle**. Les premiers items avec cette fonction sont en L2 des expressions de calendrier, alors que dans les HS enfantins il s'agit de marqueurs indéfinis de déplacement spatio-temporel. Mais dans les deux cas le centre déictique du système (correspondant au moment de la parole), qui reste l'option non-marquée, serait la trace du stade précédent de dépendance contextuelle.

Parmi les trois opérations temporelles prises en compte, la priorité est ainsi donnée à la **localisation dans le temps**. Le caractère essentiel de cette fonction se reflète également dans le fait que les moyens les plus diversifiés (à valeur déictique, anaphorique et absolue) dont disposent les apprenants en L2 ainsi que les HS adultes sont justement spécifiques à cette fin. En effet, l'ancrage dans le temps permet de dépasser la contrainte initiale de la dépendance contextuelle (et co-textuelle), mais constitue aussi une composante cruciale de l'opération assertive : toute assertion implique la référence (explicite ou

implicite) à un intervalle temporel qui en limite la validité (cf. Klein 2006, pour la relation entre assertion, finitude et TT). Par ailleurs, dès que des moyens déictiques sont disponibles pour exprimer un passé et un avenir indéfinis (*avant maintenant / après maintenant*), ils peuvent également être utilisés pour **ordonner** les situations entre elles (cf. tableau 2 : les mêmes items accomplissent les deux fonctions dans les HS adultes).

La deuxième constante attestée concerne le développement de moyens qui vont permettre de construire une **perspective aspectuelle**. En L2 ainsi qu'en HS, la source initiale d'information sur le déroulement d'une situation est représentée par des formes verbales : le sémantisme des verbes lexicaux (et de leurs arguments) véhicule des notions sur les propriétés temporelles des situations (caractère ponctuel / duratif et télique / atélique. Des adverbiaux peuvent également quantifier les situations désignées, si elles sont répétées, ou en indiquer la durée, mais leur présentation reste holistique. C'est avec l'introduction de **marqueurs de bornes** qu'on constate les prémices d'une véritable perspective aspectuelle : l'association de FINI avec des verbes comme *travailler* (ex. 4 en L2), ou l'expression d'un état comme *être champion* (ex. 8 en HS), donne la possibilité au locuteur de dépasser la sémantique naturelle, atélique, du procès mentionné.

L'indication de bornes marque également le passage entre une représentation holistique des situations et la distinction des phases internes de leur déroulement. *Finir*, par exemple, implique la transition entre deux phases d'une même situation (dont l'une positive et l'une négative) et leur orientation sur une échelle temporelle. Par ailleurs, des items marquant les phases d'un procès, telles que la complétion (*finir*), la continuation (*continuer*) et l'inchoativité (*commencer*), sont apparemment les sources lexicales les plus courantes pour l'expression grammaticalisée de l'aspect (cf. Bybee, Perkins & Pagliuca 1994).

On peut voir dans ces invariants développementaux la **logique communicative** sous-jacente, en ce que les moyens progressivement introduits permettent au locuteur de dépasser les contraintes discursives du stade précédent : ainsi les moyens explicites pour localiser une situation dans le temps servent à dépasser la dépendance contextuelle initiale, l'équivalent de connecteurs comme *avant* à rompre la contrainte de l'ordre chronologique et les marqueurs de bornes à dépasser la sémantique naturelle des prédicats. Il va de soi que 'chaque' moyen formel nouveau contribue à augmenter le potentiel communicatif du système antérieur, mais de plus, la comparaison des systèmes L2 / HS met en évidence un certain *consensus* sur les fonctions discursives qui semblent **prioritaires** - d'abord (a) localiser des situations dans le temps, puis (b) donner une perspective

sur leur déroulement – indiquant ainsi la présence d’une hiérarchie commune des fonctions discursives qui reçoivent une expression linguistique de façon privilégiée.

4.2. L’écart initial entre enfants et adultes : l’impact de plusieurs facteurs

Si le rapprochement des systèmes HS et L2 a permis d’identifier des invariants, il n’en reste pas moins qu’il met aussi en évidence l’inégalité des connaissances dont disposent ses créateurs au départ. En premier lieu, le développement cognitif qui a lieu chez l’enfant sourd et son absence d’expérience antérieure du langage font que les HS enfantins sont plus comparables avec le développement langagier des enfants entendants. Les deux populations partagent en effet des étapes qui ne sont pas visibles chez l’adulte (*cf.* la mise en place de la fonction symbolique) et qui précèdent toute opération temporelle. En revanche, c’est sans doute l’absence d’un modèle linguistique en HS qui les rapproche des L2, en ce que le centre déictique du système temporel est laissé implicite¹⁰.

La priorité donnée au déplacement de la référence temporelle, chez l’enfant aussi bien que chez l’adulte, semble bien être motivée dans les deux cas par le besoin de dépasser la dépendance contextuelle. Néanmoins, la réalisation de cette première opération temporelle diffère pour ce qui est de la **co-évolution** des systèmes correspondants. En effet, les enfants sourds développent des marqueurs spécifiques à cette fin *après* que le système présente une distinction formelle entre noms (désignant des entités stables) et verbes (désignant des actions), même si cette distinction reste fondée sur une base sémantique¹¹. Dans ce cas, des symboles spécifiques au déplacement de la référence (spatio)-temporelle *suivent* l’émergence des catégories grammaticales. L’adulte en L2, par contre, réalise cette opération sémantique *avant* même la production d’items relationnels correspondant aux verbes de la LC (= des symboles ‘à valeur temporelle’ précèdent donc l’émergence de catégories grammaticales).

10. Des facteurs différents pourraient expliquer ce choix commun : en L2 des *connaissances discursives* permettraient à l’adulte de calculer ce qui peut être laissé implicite, alors que chez l’enfant *l’absence d’un modèle* le pousserait dans cette direction. Dans les deux cas c’est l’option la plus économique, s’imposant naturellement quand il faut construire un nouveau système sous la pression de la communication.
11. On peut se demander si la distinction précoce N/V est facilitée par la modalité expressive, puisque visualisée par la flexion spatiale ainsi que par les caractéristiques du geste. Cette hypothèse serait à tester en étudiant l’acquisition L2 des langues des signes par l’adulte.

Cette discordance reflète, à notre avis, un certain décalage entre les sujets en ce qui concerne aussi bien leur maturité cognitive que leurs besoins communicatifs initiaux: contrairement à l'enfant, l'adulte dispose déjà, d'une part, de concepts temporels élaborés (sa tâche initiale consisterait à chercher dans l'input d'autres réalisations phonologiques pour des concepts connus); d'autre part, ses besoins communicatifs plus sophistiqués font que cette recherche est immédiate, puisqu'il ne peut se cantonner à des énoncés limités à *l'ici-maintenant*. Comme l'ont formulé Perdue & Gaonac'h (2000 : 216), « l'adulte a besoin dès le départ de construire des séquences d'énoncés afin de satisfaire à toute une gamme de fonctions discursives qui ne dépendent pas directement du *hic* et *nunc* ».

Finalement l'apprenant adulte peut mobiliser immédiatement en L2 un ensemble de connaissances discursives acquises à travers sa L1. À ce propos, le **principe de l'ordre naturel** correspond à une organisation par défaut des séquences narratives appliquée dès la variété prébasique. Ce principe est considéré comme le plus naturel quand il s'agit de verbaliser des événements, puisqu'il facilite leur récupération dans la mémoire du locuteur ainsi que des inférences chez l'interlocuteur (cf. Levelt 1989). Il constitue aussi la forme d'organisation la plus efficace en l'absence de moyens formels pour signaler qu'il a été violé. L'enfant doit par contre développer un tel principe d'organisation discursive, ce qui se fait sans doute à travers la pratique communicative qui permet d'en saisir l'efficacité et les limites (cf. HS adultes).

Dans le rapprochement de ces premiers stades nous retrouvons ainsi le point de départ qui différencie typiquement les sujets dans les comparaisons adulte/enfant - concernant à la fois l'inégalité des connaissances (entre autres discursives) et des besoins communicatifs initiaux, l'expérience antérieure du langage et de la pratique langagière – même s'il n'est pas toujours évident de départager l'impact de ces différents facteurs.

4.3. Convergence des systèmes : le peu d'impact des circonstances spécifiques d'émergence

Les développements ultérieurs amènent à une convergence entre les systèmes, aussi bien au niveau formel qu'au niveau des capacités discursives. VB et HS adultes disposent de moyens linguistiques pour localiser les situations sur l'axe temporel, quantifier leur durée et fréquence, signaler des bornes (en particulier l'accomplissement), marquer l'antériorité ou la postériorité d'une situation par rapport à l'autre. Aucun élément n'est obligatoire pour identifier la référence temporelle de chaque prédicat ni son aspect.

Si les écarts entre enfants/adultes étaient prévisibles, la convergence attestée entre VB d'une part et les systèmes HS adultes de l'autre, l'est nettement moins, compte tenu des circonstances spécifiques dans lesquelles ces systèmes sont élaborés. À ce propos la **modalité** utilisée semble avoir un impact relativement faible : au niveau fonctionnel, les systèmes en cause montrent des capacités expressives similaires, évidemment réalisées avec des moyens différents. En termes de temporalité, le rôle de la modalité concerne principalement la relative facilité avec laquelle est représentée la concomitance entre deux actions en HS¹² (le moyen fonctionnellement comparable au niveau de la VB serait *quand*, dont la présence est sujette à variation individuelle). D'autre part, en L2 les **spécificités des langues** en contact ne semblent pas avoir d'influence majeure jusqu'au niveau de la VB : indépendamment du fait que la LS ou la LC encodent obligatoirement des distinctions aspectuelles ou temporelles, l'expression grammaticalisée de ces relations n'apparaît en L2 qu'à un stade ultérieur. En effet, les traits listés pour VB se rapprochent fortement des caractéristiques attribuées aux **pidgins**, où le marquage grammatical du temps et de l'aspect se perd, malgré leur présence éventuelle dans la langue lexificatrice ou dans la langue substrat (cf. Bakker 1995, 2008). Par ailleurs, nous pouvons souscrire à l'observation de Labov quand ce dernier souligne l'efficacité communicative des pidgins en ce qui concerne l'expression de la temporalité : « This system may seem primitive but it is hard to prove that it is inadequate... in most discourse situations it proves to be quite efficient to designate time relations: specifically when called for, otherwise not » (1990 : 18).

Il reste la question de savoir à quels facteurs on peut attribuer cette convergence. Les données indiquent que l'écart initial des créateurs en termes de cognition et d'expérience du langage s'estompe avec l'âge : le développement attesté entre HS enfantins et HS adultes reflète la maturité cognitive de ces derniers ainsi que la présence de besoins communicatifs plus sophistiqués, qui les rapprochent des adultes au niveau de la VB. Mais l'expérience du langage entre temps acquise joue également un rôle crucial. En effet, si les similarités des trajectoires développementales semblent motivées par une même hiérarchie de besoins communicatifs récurrents, agissant comme facteur *moteur*, c'est la **pratique langagière** qui dirige le système vers des solutions formelles similaires (facteur *façonnant*), communicativement efficaces et économiques. À ce propos nous pouvons citer (a) l'application de principes d'organisation discursive tel

12. Par ailleurs, l'expression de la simultanéité est attestée en HS uniquement pour deux actions effectuées par le *même* sujet et pour des *actes de perception*, même si cette limitation peut être due à la taille du corpus.

que le **PON** (linéarisation par défaut d'un ensemble d'évènements qui facilite les inférences), (b) la possibilité de laisser **implicite** l'information topicale (dont la référence au moment de la parole), puisque celle-ci est partagée par les locuteurs, ainsi que (c) **l'organisation linéaire** des constituants de l'énoncé : l'ordre des mots reflète de manière transparente l'inégalité de leur statut informationnel et leur influence sémantique réciproque. Ce sont des procédures d'organisation discursive que l'on peut qualifier de « **neutres** » par rapport aux spécificités des langues, parce qu'elles sont actives (à différents degrés) dans la plupart des langues à part entière, à ceci près que ces dernières disposent toujours de moyens formels pour pouvoir les dépasser (cf. Jackendoff 2002 ainsi que Perdue 2006, à propos de principes tels que *Topic first* et *Focus last*). La convergence des systèmes serait ainsi motivée, du côté HS, par l'expérience entre temps acquise du fonctionnement langagier et, du côté L2, par le fait de reposer, jusqu'à la VB, sur des principes discursifs actifs dans toute langue, faute de moyens permettant de les dépasser.

4.4. Stabilisation vs. développement ultérieur

Les systèmes observés – HS adultes et VB – peuvent être qualifiés d'efficaces dans la vie de tous les jours, mais ils restent tout de même « simples », pour ce qui est des moyens formels, et « restreints », pour ce qui est des notions temporelles exprimées, par rapport aux langues à part entière. La progression au-delà de la VB est caractérisée par le développement de moyens formels pour encoder des notions temporelles plus sophistiquées (par ex. la simultanéité ou la relation entre deux points temporels comme le passé dans le passé, des perspectives aspectuelles autres que l'accomplissement), en fonction des catégories grammaticalisées dans la langue cible. De leur côté, les langues des signes, qui peuvent être considérées comme la cible des HS (ou à l'inverse les HS comme le point de départ pour le développement des langues de signes communautaires, cf. Cuxac 2005 ; Fusellier 2004) ne semblent pas grammaticaliser la référence temporelle, mais présentent toujours un ensemble riche de marqueurs grammaticaux à valeur aspectuelle (cf. Pfau & Steinbach 2006)¹³. La diversité

13. Selon l'étude de ces auteurs, basée sur un échantillon de 18 langues des signes, les verbes signés ne sont pas fléchis pour le temps (sauf rares exceptions) : l'ancrage temporel est exprimé par des lignes temporelles et des marqueurs lexicaux, ou bien il est inférable du contexte. Les langues des signes sont plutôt connues pour leur système complexe de marquage aspectuel (variations dans les mouvements réalisant la racine verbale et emploi de marqueurs libres). La LSF, par ex., comprend des

linguistique implique une grammaticalisation inégale de notions temporelles et/ou aspectuelles, alors que les systèmes HS adultes ainsi que la VB présentent les moyens pour n'en exprimer qu'un sous-ensemble.

Plusieurs **facteurs extralinguistiques** peuvent être invoqués pour expliquer la **stabilisation** (potentielle) des systèmes analysés. Dans le cas de l'acquisition d'une L2, malgré la présence de circonstances favorables (notamment l'accès à l'input), la **présence de la L1** peut inhiber une progression ultérieure : en fin de compte, l'apprenant dispose déjà d'une communauté linguistique qui partage sa langue maternelle et peut se satisfaire de connaissances basiques en L2 afin d'assurer la communication quotidienne. À l'inverse, les sujets sourds disposent uniquement de leurs systèmes gestuels pour communiquer ainsi que pour se représenter le monde. Pourquoi donc se contenter d'un système linguistique restreint ?

Cette question est en réalité sujette à débat. Face au développement rapide de la langue des signes du Nicaragua (LSN), Kegl *et al.* (1999) soulignent le facteur de l'âge : en continuité avec le bio-programme de Bickerton (1990), ils attribuent sa création (avec la mise en place de structures proprement linguistiques) aux enfants plus jeunes, qui ont intégré l'école avant le seuil de la période critique. Il est cependant utile de préciser que ces auteurs n'ont pas observé directement l'émergence de la LSN, mais plutôt la coexistence de différentes variétés et une corrélation entre l'âge plus jeune d'intégration de l'école et un usage plus fluide de la LSN. Par ailleurs, en contraste avec le bio-programme, Slobin (2005) montre que l'innovation linguistique n'est pas l'apanage des enfants : dans le cas du Tok Pisin (un pidgin créolisé), ce sont les adultes qui ont introduit des structures nouvelles, alors que les enfants se sont limités à rendre plus régulier le système et obligatoires certains de ses éléments. En revanche, Morford (2002) ne prend pas position sur l'âge. En ce qui concerne l'étendue possible du développement en l'absence d'un modèle, elle distingue de manière convaincante entre 'innovation' et 'grammatisation'. Le premier cas de figure s'applique aux enfants sourds isolés : ils développent un système doté de propriétés linguistiques à partir d'un input non linguistiquement structuré (création de HS à partir de gestes et de l'iconicisation de l'expérience). La 'grammatisation', ou élaboration ultérieure du système, n'est possible qu'en présence d'un input linguistique régulier et grâce à une pratique linguistique intense (création de la LSN à partir de l'input structuré représenté par les HS de la première cohorte d'enfants). On ne pourrait clairement départager les deux hypothèses (facteur

marqueurs pour l'accomplissement, le prospectif, le passé récent, l'expérientiel et l'habitualité (cf. Fusellier-Souza & Leix 2005).

âge vs. présence d'une communauté) qu'en répétant l'expérience du Nicaragua avec des sujets sourds isolés mais adultes.

À ce propos, il est important de souligner que, si les adultes analysés par Fusellier-Souza bénéficient d'interactions multiples, ils n'ont qu'un seul interlocuteur privilégié. Il n'est pas clair jusqu'à quel point celui-ci intègre les HS du sujet sourd (comme un apprenant en L2) ou bien participe à leur construction. Toujours est-il que cet interlocuteur utilise quotidiennement et prioritairement une autre langue à part entière, qui de plus est vocale. Par conséquent, il ne constitue pas un partenaire communicatif égalitaire, dont le moyen d'expression principal reposerait uniquement sur la modalité visuo-gestuelle (*cf.* les difficultés de compréhension citées dans la section 3.2.2.). La stabilisation ou stagnation des HS adultes serait ainsi due à l'action conjointe de deux facteurs : d'une part, la **quantité limitée d'échanges** auxquels ces sujets ont accès ; d'autre part, l'absence d'une communauté de **partenaires communicatifs égalitaires**. On peut voir ainsi les limites des besoins communicatifs en tant que facteur moteur du développement, quand ils ne vont pas de pair avec une pratique langagière intense.

5. Conclusions

Des questionnements sur la temporalité et l'évolution du langage ont été à l'origine du rapprochement insolite que nous avons proposé ici. Au-delà des spéculations qui ont justifié initialement cette comparaison (*cf.* Benazzo 2009), le retour sur les similarités et les différences dans les trajectoires développementales de HS / L2 nous a permis de discuter, à travers le prisme de la temporalité, l'impact des variables spécifiques intervenant dans chacun des processus : développement cognitif, connaissances discursives, besoins communicatifs, présence d'un modèle linguistique, influence LS/LC, impact de la modalité expressive, etc. – et de nuancer l'opposition intuitive entre acquisition d'une langue et création d'un système communicatif.

En particulier, la convergence attestée au niveau de la VB et des systèmes gestuels adultes met en évidence la présence d'une hiérarchie similaire de besoins communicatifs de base, qui, conjointement avec la pratique langagière, poussent le développement dans une même direction. Ces résultats, même s'ils sont limités à l'expression de la temporalité, tendent à montrer l'impact relativement faible de la différente modalité expressive, du moins en l'absence d'un modèle linguistique et de partenaires communicatifs égalitaires. D'autre part, ils confirment à nouveau que le but initial de l'apprenant en L2 est bien

l'efficacité communicative (et non la reproduction des structures spécifiques de la langue cible) et que, jusqu'à la VB, les lectures d'apprenants reposent sur des principes d'organisation discursive neutres par rapport aux spécificités des langues, qu'on retrouve également en HS. L'efficacité de ces mêmes principes, ainsi que leurs limites, s'apprend avec la pratique.

Remerciements : je remercie vivement Ivani Fusellier-Souza pour le temps passé à discuter des *homesigns* et pour ses remarques pertinentes sur des versions antérieures de ce texte. Je reste évidemment la seule responsable d'éventuelles insuffisances.

RÉFÉRENCES

- Bakker, P. (2008). Pidgins versus Creoles and Pidgincreoles. In S. Kouwenberg & J. Singler (Eds.), *The Handbook of Pidgin and Creole Studies*, 130-157. Oxford: Blackwell.
- Bakker, P. (1995). Pidgins. In J. Arends, P. Muysken & N. Smith (Eds.), *Pidgins and Creoles. An introduction*, 25-39. Amsterdam: Benjamins.
- Benazzo, S. (2009). The emergence of temporality: from restricted linguistic systems to early human language. In R.P. Botha & H. de Swart (Eds.), *Language Evolution: the view from Restricted Linguistic Systems*, 21-57. Utrecht: LOT Occasional Series.
- Benazzo, S. & Starren, M. (2007). L'émergence de moyens grammaticaux pour exprimer les relations temporelles en L2. *AILE* n° 25, 129-157.
- Bickerton, D. (1990). *Language and Species*. Chicago: University of Chicago Press.
- Botha R. P. (2006). On the Windows Approach to Language Evolution. *Language and Communication* n° 26, 129-143.
- Butcher, C., Mylander, C. & Goldin Meadow, S. (1991). Displaced Communication in a Self-Styled Gesture System: Pointing at the Nonpresent, *Cognitive Development* n° 6, 315-342.
- Bybee, J., Perkins, R. & Pagliuca, W. (1994). *The Evolution of Grammar. Tense, Aspect, and Modality in the Languages of the World*. Chicago: University of Chicago Press.
- Clark, E. V. (1971). On the acquisition of the meaning of *before* and *after*. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior* n° 10, 266-275.
- Clark, E.V. (2003). *First Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Comrie, B. (1992). Before complexity. In J. Hawkins & M. Gell-Mann (Eds.), *The Evolution of Human Languages*, 193-211. Redwood City, CA: Addison Wesley.
- Comrie, B. (2000). From potential to realization: an episode in the origin of language, *Linguistics* n°38 (5), 989-1004.

- Cuxac, C. (2005). Des signes et du sens. In J.-M. Hombert (Ed.), *Aux origines des langues et du langage*, 196-211. Paris: Fayard.
- Cuxac, C. (2001). Les langues des signes: analyseurs de la faculté de langage, *AILE* n° 15, 11-36.
- Dietrich, R., Klein, W. & Noyau, C. (Eds.) (1995). *The Acquisition of Temporality in a Second Language*. Amsterdam: Benjamins.
- Fusellier-Souza, I. (2004). Sémio-genèse des langues des signes. Etude de langues de signes primaires (LSP) pratiquées par des sourds brésiliens. Thèse de doctorat non publiée, Université Paris 8.
- Fusellier-Souza, I. (2001). La création gestuelle des individus sourds isolés, *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* n° 15, 61-95.
- Goldin-Meadow, S. (2002). Getting a handle on language creation. In T. Givón & B. Malle (Eds.), *The Evolution of Language out of Pre-language*, 343-374. Amsterdam: Benjamins.
- Goldin-Meadow, S. (2003). *The resilience of language. What gesture creation in deaf children can tell us about how all children learn language*. New York: Psychology Press.
- Goldin-Meadow, S. & Mylander, C. (1990). Beyond the Input Given: the Child's Role in the Acquisition of Language, *Language* n° 66, 323-355.
- Goldin-Meadow, S., Özyürek, A., Sancar, B. & Mylander, C. (2008). Making language around the globe: A cross-linguistic study of homesign in the United States, China, and Turkey. In E. Lieven, J. Guo, S. Ervin-Tripp & N. Budwig, N. (Eds.), *Crosslinguistic approaches to the psychology of language: Research in the tradition of Dan Slobin*, 27-41. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Gretsch, P. (2004). What does finiteness mean to children? A crosslinguistic perspective on root infinitives. *Linguistics* n° 42 (2), 419-468.
- Heine, B & Kuteva, T. (2007). *The genesis of grammar. A reconstruction*. Oxford: Oxford University Press.
- Hickmann, M. (2000). Le développement de l'organisation discursive. In M. Kail & M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage. Le langage en développement. Au-delà de 3 ans*, 83-115. Paris: PUF.
- Jackendoff, R. (1999). Possible stages in the evolution of the language capacity. *Trends in Cognitive Science* 3 (7), 272-279.
- Jackendoff, R. (2002). *Foundations of Language: Brain, Meaning, Grammar, Evolution*. Oxford: Oxford University Press.
- Jisa, H. (1987). Sentence connectors in French Children's Monologue Performance. *Journal of Pragmatics* n° 11, 607-621.
- Kegl, J., Senghas, A. & Coppola, M. (1999). Creation through contact: Sign language emergence and sign language change in Nicaragua. In M. DeGraff (Ed.), *Language Creation and Language Change: Creolization, Diachrony, and Development*, 179-237. Cambridge, Mass.: MIT Press.

- Kendon, A. (1980). A description of a deaf-mute sign language from the Enga Province of Papua New Guinea with some comparative discussion. Part I-III, *Semiotica* n° 32 (1-4).
- Klein, W. (1994). *Time in language*. London: Routledge.
- Klein, W. (2001). Elementary forms of linguistic organization. In J. Trabant & S. Ward (Eds.), *New Essays on the Origin of Language*, 81-102. Berlin: De Gruyter.
- Klein, W. (2006). On finiteness. In V. van Geenhoven (Ed.), *Semantics in Acquisition*, 245-272. Dordrecht: Springer.
- Klein W. (2008). Finiteness, Universal Grammar and the Language Faculty. In E. Lieven *et al.* (Eds.), *Crosslinguistic approaches to the psychology of language: Research in the tradition of Dan Slobin*, 333-344. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Klein, W. & Perdue, C. (1992). *Utterance Structure: Developing Grammars Again*. Amsterdam: Benjamins.
- Klein, W. & Perdue, C. (1997). The Basic Variety. Or: couldn't natural languages be much simpler? *Second Language Research* n° 13 (4), 301-347.
- Labov, W. (1990). On the Adequacy of Natural Languages: The Development of Tense. In J. V. Singler (Ed.), *Pidgin and Creole Tense-Mood-Aspect Systems*, 1-58. Amsterdam: Benjamins.
- Levelt, W.J.M. (1989). *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Macleod, C. (1973). A deaf man's sign language. Its nature and position relative to spoken languages. *Linguistics* 101, 72-88
- Morford, J.P. (1996). Insights to language from the study of gesture: a review of research on the gestural communication of non-signing deaf people. *Language & Communication*, Vol.16 n° 2, 165-178.
- Morford, J.P. (2002). Why does exposure to language matter? In T. Givón & B. Malle (Eds.), *The Evolution of Language out of Pre-language*, 329-341. Amsterdam: Benjamins.
- Morford, J.P. (2003). Grammatical development in adolescent first-language learners. *Linguistics* n° 41 (4), 681-721.
- Morford, J.P. & Goldin Meadow, S. (1997). From Here and Now to There and Then: the Development of Displaced Reference in Homesign and English, *Child Development* n° 68 (3), 420-435
- Morford, J.P. & Kegl, J.A. (2000). Gestural precursors to linguistic constructs: how input shapes the form of language. In D. McNeill (Ed.), *Language and gesture*, 358-387. Cambridge: Cambridge University Press.
- Parodi, T. (2000). Finiteness and verb placement in second language acquisition. *Second Language Research* n° 16 (4), 353-381.
- Perdue, C. (Ed.) (1993). *Adult language acquisition: crosslinguistic perspectives*, 2 vols. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perdue, C. (2006). "Creating language anew": some remarks on an idea of Bernard Comrie's. *Linguistics* n°44 (4), 853-871.

- Perdue, C., Benazzo, S. & Giuliano P. (2002). When finiteness gets marked: the relation between morphosyntactic development and use of scopal items in adult language acquisition, *Linguistics* n° 40 (4), 849-890.
- Perdue, C. & Gaonac'h, D. (2000). Acquisition de langues secondes. In M. Kail & M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage. Le langage en développement. Au-delà de 3 ans*, 215-246. Paris : PUF.
- Pinker, S. & Jackendoff, R. (2005). The Faculty of Language: What's special about it? *Cognition* n°85 (2), 201-236.
- Pfau, R. & Steinbach M. (2006). Modality-independent and modality-specific aspects of grammaticalization in Sign Languages, *Linguistics in Potsdam* n° 24, 5-95.
- Risler, A. (2007). A cognitive linguistic view of simultaneity in process signs in French Sign Language. In M. Vermeerbergen, L. Leeson & O. Crasborn (Eds.), *Simultaneity in Signed Languages. Form and function*, 73-101. Amsterdam: Benjamins.
- Russo, T. & Volterra, V. (2005). Comment on « Children Creating Core Properties of Language : Evidence from an Emerging Sign Language in Nicaragua ». *Science* 309, 56.
- Sallandre, M.A. (2007). Simultaneity in French Sign Language Discourse. In M. Vermeerbergen, L. Leeson & O. Crasborn (Eds.), *Simultaneity in Signed Languages. Form and function*, 103-125. Amsterdam: Benjamins.
- Senghas, A., Kita, S. & Özyürek, A. (2004). Child Creating Core Properties of Language: Evidence from an Emerging Sign Language in Nicaragua. *Science* n° 305, 1779-1782.
- Slobin, D. (2002). Language evolution, acquisition and diachrony: Probing the parallels. In T. Givón & B. Malle (Eds.), *The Evolution of Language out of Pre-language*, 375-391. Amsterdam: Benjamins.
- Slobin, D. (2005). From ontogenesis to phylogenesis: what can child language tell us about language evolution? In S.T. Parker, J. Langer & C. Milbraith (Eds.), *Biology and Knowledge Revisited. From Neurogenesis to Phylogenesis*, 155-287. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Starren, M. (2001) *The second time. The acquisition of temporality in Dutch and French as a Second Language*. Utrecht: LOT.
- Victorri, B. (2005). Les « mystères » de l'émergence du langage. In J.-M. Hombert (Ed.) *Aux origines des langues et du langage*, 212-231. Paris: Fayard.
- Wang, X-L., Mylander, C. & Goldin-Meadow, S. (1995). The Resilience of Language: Mother-Child Interaction and Its Effect on the Gesture Systems of Chinese and American Deaf Children. In K. Emmorey & J. Reilly (Eds.), *Sign, Gesture, and Space*, 411-433. Hillsdale: Erlbaum.
- Yau, S.-C. (1992). *Création gestuelle et début du langage. Création de langues gestuelles chez les sourds isolés*. Hong Kong: Editions Langues Croisées.

ABSTRACT

Temporality is a fundamental category of human cognition, which is encoded in elaborate ways in every full-fledged language. This article compares its progressive expression in simple developing linguistic systems of different nature: initial stages of adult untutored L2 acquisition (from Prebasic to Basic Variety) and the gestural systems of deaf subjects (child and adult homesigns). Similarities and differences are discussed in the light of the multiple factors which affect the developmental processes. Globally, we observe the presence of invariants in the order in which the basic temporal operations are realized, as well as contrasts typical of child/adult comparisons. Adult homesigns come closer to the L2 Basic Variety as deaf subjects grow older, as a result of cognitive development, increasing communicative needs and language practice. The results also highlight the relative low impact of the expressive modality and, conversely, the language neutral character of the organizing principles at work in the L2 initial varieties, which explains their presence in homesigns.